

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**Perfil dos Dirigentes de Centros Federais de Educação Tecnológica e
Contribuições para um Programa Permanente de Capacitação Profissional**

Raimundo Vicente Jimenez

2005



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**PERFIL DOS DIRIGENTES DE CENTROS FEDERAIS DE
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E CONTRIBUIÇÕES PARA UM
PROGRAMA PERMANENTE DE CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL**

RAIMUNDO VICENTE JIMENEZ

Sob a Orientação da Professora Doutora
Angela Maria Souza Martins

e Co-orientação do Professor Doutor
Gabriel de Araújo Santos

Dissertação de Mestrado submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Ciências** no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
Dezembro 2005

371.201

J61p

T

Jimenez, Raimundo Vicente, 1954-

Perfil dos dirigentes de Centros Federais de Educação Tecnológica e contribuições para um programa permanente de capacitação profissional / Raimundo Vicente Jimenez. – 2005.

90 f. : il.

Orientador: Angela Maria Souza Martins.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia.

Bibliografia: f. 83-85.

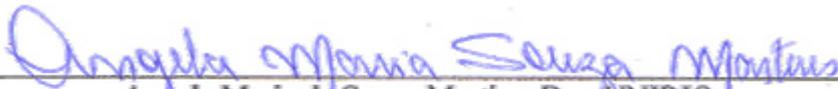
1. Administradores escolares – Avaliação – Teses. 2. Administradores escolares – Treinamento - Teses. 3. Escolas técnicas – Organização e administração - Teses. 4. Qualificações profissionais – Teses. 5. Educação permanente – Teses. I. Martins, Angela Maria de Souza, 1951-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Instituto de Agronomia. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

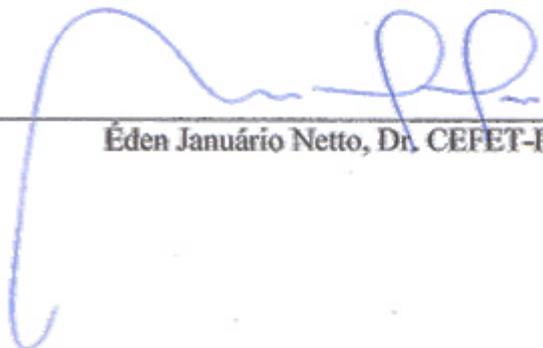
RAIMUNDO VICENTE JIMENEZ

Dissertação de Mestrado submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – Área de concentração Educação Agrícola.

Dissertação aprovada em 06 de dezembro de 2005.


Angela Maria de Souza Martins, Dra. UNIRIO


Ana Alice Vilas Boas, Dra. UFRRJ


Éden Januário Netto, Dr. CEFET-Paraná

A

Meus pais, Zeneide e Guilherme (in memoriam), pelo zelo e amor incomensuráveis dedicados a minha vida;

Minha família, Liege, esposa, Diego e Rodrigo, filhos, pela compreensão, amor e entusiasmo, componentes essenciais para o alcance de mais essa vitória;

Meus irmãos, José Vicente, Maurício, Guadalupe, Mário Jorge, Gorete e Ítalo, pela admiração e incentivo;

Aos servidores do CEFET-AM, pela confiança depositada em minha pessoa para dirigir esta quase centenária Casa de Educação, experiência ímpar que me tem proporcionado significativas aprendizagens, imprescindíveis para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força espiritual, PRESENTE em todas as etapas deste trabalho;

À Profa. Dra. Ângela Maria Souza Martins, minha orientadora, pelo estímulo constante, confiança e douras orientações que me conduziram eficazmente à concretização desta inusitada experiência na produção científica;

Ao Prof. Dr. Gabriel de Araújo Santos, meu co-orientador, pelas lições acadêmicas e de vida e por ter sempre acreditado em meu potencial, dando-me força para poder conciliar a agenda de dirigente com os compromissos acadêmicos;

À Profa. PhD. Ana Alice Vilas Boas e ao Prof. Dr. Eden Januário Netto, por terem aceitado gentilmente participar de minha Banca Examinadora, elevando com suas expoentes presenças este momento ímpar em minha vida acadêmica e profissional;

À Professora Cleunice Rehem, eminente educadora e profunda conhecedora da educação profissional, pelo diálogo permanente do início ao término deste trabalho, e pelas análises críticas que inspiraram o timoneiro a conduzir o barco por “mares nunca dantes navegados” e chegar, deslumbrante, ao *porto seguro*;

Aos colegas Diretores Gerais dos Centros Federais de Educação Tecnológica que, prontamente, se dispuseram a participar da pesquisa, respondendo incontinenti ao questionário proposto por este pesquisador;

Às instituições que contribuíram para a realização deste Curso de Mestrado – Conselho dos Dirigentes dos CEFETs (CONCEFET), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Fundação de Apoio da UFRRJ (FAPUR), Ecole Nationale de Formation Agronomique – ENFA (Toulouse/França) e Faculdade de Agronomia da Universidade de Buenos Aires (FAUBA);

Aos colegas do Mestrado – Emanuel, Jadir, Badenes, Cleunice, José Renato, Manuel Mendes, Campos, Flávio, Ivan, Samico, Pascoalino e Nazareno – pela convivência salutar e prazerosa, eivada de construções coletivas de saberes e fazeres, amizade, alegria e solidariedade;

Ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM), pelo relevante apoio institucional que me possibilitou alcançar meritoriamente mais este título em minha vida acadêmica;

Às coordenadoras do Mestrado, Profa. Dra. Suemy Yukisaki e Profa. Dra. Sandra Barros Sanchez, pela dedicação a este projeto tão importante para a educação profissional do Brasil;

Aos Professores deste Mestrado, pelas competentes e sábias orientações que muito contribuíram para a minha formação;

Aos colegas de trabalho, Stela, Cavalcante, Regina, João Dias, Sandra Darwich e Jarder pelo importante apoio na fase final deste trabalho;

Ao Prof. Dr. Almiro de Sá Ferreira, pela brilhante tese de doutorado, relevante fonte de consulta;

Ao Prof. Edvaldo Pereira, Diretor Geral do CEFET-RR, pela revisão dos instrumentos de pesquisa;

Ao Prof. Augusto Braga do Nascimento e Profa. Ana Célia, pela revisão final e tradução.

À Profa. Doutora Rosana Cristina Parente, da Universidade Federal do Amazonas, pela oportuna e valiosa ajuda na sistematização dos dados da pesquisa.

A principal função de qualquer organização, seja religiosa, política ou empresarial, deve ser responder às necessidades do ser humano no sentido da plenitude da sua existência.

(Frederick Herzberg)

É evidente que nenhum sistema de ensino, nenhuma escola pode ser melhor do que a habilidade de seus dirigentes.

(Heloísa Luck)

BIOGRAFIA

Nasceu no Município de Tefé, Estado do Amazonas. Graduado em Letras pela Universidade Federal do Amazonas no ano de 1976. Fez o Curso de Especialização lato sensu em Linguística Aplicada ao Ensino de Português na PUC/MG (1990) e o Curso de Especialização lato sensu em Administração do Ensino Técnico – na Oklahoma State University - USA (1996). Concorreu em 2003 a uma vaga no Mestrado da UFRRJ / PPGPEA, cursando-o integralmente.

Foi professor concursado de 2º Grau da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Amazonas em 1978. Professor concursado da Escola Técnica Federal do Amazonas em 1981.

Ao longo de sua trajetória profissional exerceu as seguintes funções: **(2005)** – Vice-Presidente do Conselho dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica – (CONCEFET) da Região Norte; Representante do MEC no Conselho Diretor da Escola Agrotécnica Federal de Manaus; Representante do MEC no Conselho do SENAC-ACRE; **(2004)** - Membro do Conselho Estadual de Educação(Am); Representante do MEC no Conselho Diretor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima; Representante do MEC no Conselho Diretor do CEFET-PA; Representante do MEC no Conselho Diretor da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira; Representante do Ministério da Educação no Conselho do SENAC-AM; - Representante do MEC Conselho do SENAI-AM; **(2002)**, Presidente do CONCEFET; Reeleito e nomeado Diretor Geral do CEFET-AM; **(2001)**, Vice-Presidente do CONCEFET; **(2000)**, Vice-Presidente do CONCEFET; **(Julho/99)**, nomeado Diretor-Geral "Pro Tempore" da Escola Técnica Federal do Amazonas; **(1999)**, eleito e nomeado Diretor-Geral da Escola Técnica Federal do Amazonas; **(De julho/98 até junho/99)** exerceu o cargo de Diretor da Unidade Sede da ETFAM; **(De Abril/95 a junho/98)** exerceu o Cargo de Vice-Diretor da ETFAM; **(Em 1993 e 1994)**, eleito pelo corpo docente como Conselheiro do Conselho Técnico-Pedagógico da ETF-AM; **(1987)**, eleito pelo corpo docente membro do Conselho Superior da ETF-AM; **(1986)**, eleito pelo corpo docente membro da COPEM - Comissão Permanente do Magistério, atual CPPD; **(1979)**, contratado pela ETFAM para lecionar a disciplina Língua Portuguesa; **(1978)**, aprovado em concurso público como professor de 2º. Grau da SEDUC/AM; **(1981 a 1992)** prestou serviços técnicos na SEDUC/AM - Núcleo de Ensino do 2º Grau, Equipe de Currículos e Programas e Departamento de Capacitação de Recursos Humanos; **(1981)**, professor efetivo através de concurso na ETFAM; **(De 1973 a 1975)** foi Assistente da Diretoria da Hévea Fabril Ltda e Secretário da Agência Consular Americana em Manaus; **(De 1975 a 1980)** foi Professor dos seguintes colégios: Colégio Brasileiro, Colégio Preciosíssimo Sangue, Colégio Benjamin Constant, I.E.A., Escola Senador Manuel Severiano Nunes e SENAC; **(De 1984 a 1991)** exerceu o cargo de Diretor Administrativo do Colégio Bertrand Russell.

Atualmente exerce o Cargo de Diretor-Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas – CEFET-AM , desde dezembro de 2002.

RESUMO

JIMENEZ, Raimundo Vicente. **Perfil dos dirigentes de Centros Federais de Educação Tecnológica e contribuições para um programa permanente de capacitação profissional.** Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2005. 104p. (Dissertação, Mestrado em Educação Agrícola, Educação Profissional).

O objetivo deste estudo é identificar o perfil dos dirigentes de Centros Federais de Educação Tecnológica e propor contribuições para a elaboração de um programa permanente para a capacitação dos dirigentes de CEFETs. Quanto aos aspectos metodológicos, foram utilizadas pesquisas bibliográficas e documentais sobre gestão contemporânea, formação de gestores, reforma da educação profissional e programas e experiências nacionais e internacionais sobre a formação de gestores de centros de formação profissional, além da pesquisa de campo com os próprios dirigentes para a definição de seu perfil profissional. Como os CEFETs são instituições complexas e singulares, pois atuam em diversos níveis e modalidades de ensino, na pesquisa aplicada e na extensão, ao perfil do dirigente devem ser incorporadas as competências gerais do gestor de uma organização humana, do gestor escolar da educação básica, do gestor de um centro de formação profissional e de um gestor de uma instituição de ensino superior. Com base nesses referenciais e no perfil delineado, são apresentadas algumas proposições como Qualificação Introdutória, Curso de Especialização Lato Sensu, Curso de Mestrado e Criação de uma Comunidade Virtual para um possível programa permanente de capacitação dos dirigentes, a ser ofertado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação, visando ao desenvolvimento das competências mais valorizadas pelos gestores na pesquisa, a saber: competências gerais/transversais (9.08), competências para a dimensão da gestão de pessoas (8.80), competências para a dimensão da gestão pedagógica (8.26), competências para a dimensão do planejamento institucional (7.93) e competências para a dimensão da gestão administrativa, financeira e patrimonial (7.72).

Palavras-chave: perfil dos dirigentes de CEFETs, competências, formação de gestores.

ABSTRACT

JIMENEZ, Raimundo Vicente. **The profile of the technologic education federal centers principals and contributions for a professional permanent enabling program.** Seropédica: UFRRJ, 2005. 104p. (Dissertation, Master Science in Agricultural Professional Education, Professional Education).

The aim of this study is to identify the profile of the Technologic Education Federal Centers principals, we also intend to propose a permanent enabling program which enhances the principals management performance. In our methodology we used bibliographical and document researches on up-to-date management; manager formation; professional educational reform; national and international programs and experiences on manager formation into the professional formation centers and a field research with the principals themselves in order to define their professional profile. CEFETs are singular and complex institutions which act in several teaching levels, in applied research and in extension studies; therefore, their principals must develop such competences: the human organization manager general competences; the high-school manager basic competences; the professional formation manager competences and the superior teaching manager competences. As it is stated above we present several propositions like Introduction Qualification, Specialization Lato Sensu Course, Master Degree Course and the Creation of a Virtual Community as part of a feasible enabling program of principals formation to be offered by the Technologic and Professional Education Secretary, part of the Brazilian Education Ministry, aiming the development of the most valorized competences by the principals in this research as follows: general/transversal competences (9.08), competences for the dimension of the human resources management (8.80), competences for the dimension of pedagogical management (8.26), competences for the dimension of the institutional planning (7.93) and competences for the dimension of administrative, financial and patrimonial management (7.93).

Key words: CEFETs' principals profile, competence, principals' formation

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1. Formação acadêmica dos dirigentes de CEFETs.
- Figura 2. Formação dos dirigentes na área de gestão da educação profissional
- Figura 3. Competências Gerais(Transversais) do gestor
- Figura 4. Competências para a dimensão do Planejamento Institucional
- Figura 5. Competências para a dimensão da gestão administrativa, financeira e patrimonial
- Figura 6. Competências para a dimensão da gestão de pessoas
- Figura 7. Competências para a dimensão da gestão pedagógica
- Figura 8. Avaliação Global por grupos de competências

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1. Mudanças nos sistemas produtivos (RAMIREZ, 1999, p.40)
- Quadro 2. Mudanças nos sistemas de trabalho (RAMIREZ, 1999, p. 41)
- Quadro 3. Mudanças nos sistemas organizacionais e de gestão (RAMIREZ, 1999, p. 41)
- Quadro 4. A educação profissional no Decreto-Lei federal no. 2.208/1997.

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONSED – Conselho dos Secretários Estaduais de Educação
EAF – Escola Agrotécnica Federal
ENAP – Escola Nacional de Administração Pública
ENESAD – Escola Nacional de Educação Superior de Agronomia de Dijon.
ENFA – Ecole Nationale de Formation Agronomique
EP – Educação Profissional
ETF – Escola Técnica Federal
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC – Fernando Henrique Cardoso
IEP – Instituição de Educação Profissional
IFET – Instituição Federal de Educação Tecnológica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MPOG – Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
OSU – Oklahoma State University
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
PROGESTÃO – Programa de Formação de Gestores Escolares
REP – Reforma da Educação Profissional
SAPIENS – Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior
SEC – Secretaria Estadual de Educação
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SiedSUP – Sistema de Informações das Instituições de Ensino Superior
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TECNEP – Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. ASPECTOS HISTÓRICOS E CARACTERIZAÇÃO DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	5
2. A GESTÃO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO	9
2.1. Contexto Técnico-econômico-social	9
2.2. Abordagem Conceitual da Gestão: Alguns Enfoques	13
2.3. Competências Requeridas ao Gestor de uma Organização Humana	16
3. A GESTÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO GESTOR PARA UMA ESCOLA EM MUDANÇA	18
3.1. A Evolução do Conceito de Gestão Escolar	19
3.2. O Perfil Profissional do Gestor Escolar para uma Escola em Permanente Processo de Transformação.	20
3.3. A Formação do Gestor Escolar no Contexto da Realidade Educacional Brasileira	22
4. A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA REFORMA DO APARELHO DO ESTADO NO GOVERNO FHC E SEUS IMPACTOS NA GESTÃO DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	28
4.1. Reforma do Estado Brasileiro e a Implantação da Administração Pública Gerencial	29
4.2. A Reforma da Educação Profissional (REP) e seus Impactos na Gestão dos CEFETs	31
5. O PERFIL DO DIRIGENTE DE UM CEFET – REFERENCIAIS E RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO.	42
5.1. Referenciais para a Definição do Perfil do Dirigente	44
5.2. O Perfil Segundo os Atuais Dirigentes dos CEFETs: Resultados da Pesquisa de Campo	48
6. CONTRIBUIÇÕES PARA UM PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DOS DIRIGENTES DE CEFETS	59
6.1. Referências e Experiências na Formação de Gestores de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica	62
6.1.1. Programa de Formação de Gestores dos Liceus Agrícolas, promovido pela Escola Nacional de Ensino Superior de Agronomia de Dijon (ENESAD, 2003)	62
6.1.2. Curso Experimental de Especialização em Educação e Trabalho, promovido pela Organização dos Estados Iberoamericanos (O.E.I., 2003) – Uruguai	64
6.1.3. Programa Marco de Formação Profissional Tecnológica e Pedagógica (FORTE-PERU, 1998)	67
6.1.4. Curso de Especialização em Educação Profissional, promovido pelo Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (CEFET-PB, 2004)	69
6.2. Contribuições para um Programa de Capacitação dos Dirigentes de CEFETs	72
CONCLUSÃO	77
REFERÊNCIAS	83
ANEXOS	86

INTRODUÇÃO

A Rede Federal de Educação Tecnológica é um sistema de ensino mantido pelo governo federal, no qual se inserem os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que

têm por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada (BRASIL, 2005, p.13).

As primeiras escolas da rede foram criadas em 1909. Ao longo destes 96 anos, este sistema sofreu metamorfoses de natureza estrutural, organizativa e funcional, sendo as mais relevantes: em 1909, criação de 19 Escolas Federais de Aprendizizes Artífices; em 1937, essas escolas são transformadas em Lyceus Industriais; em 1942, esses liceus passam a ser denominados de Ginásios Industriais; em 1961, são intituladas de Escolas Técnicas Federais (ETFs); e, em 1978, inicia-se o processo de transformação das escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Dentro deste processo de transformação, a gestão da rede tem-se caracterizado por critérios pessoais de voluntarismo que se, de um lado, vem assegurando uma dinâmica de gestão com níveis de resultados reconhecidos pelas sociedades locais e regionais, de outro, é marcante a diversidade dos procedimentos adotados de instituição para instituição, o que denota um misto de motivações circunstanciais na gestão institucional com baixo nível de densidade formativa dos gestores.

De fato, o Ministério da Educação (MEC), por diferentes razões, tem deixado “a lattere” de suas preocupações o desenvolvimento de um programa continuado e consistente de formação de gestores para esta rede, com foco na mudança permanente do seu perfil, considerando, sobretudo, que a rede federal de educação tecnológica tem sido cada vez mais procurada pela sociedade.

A par de algumas tímidas e isoladas iniciativas, tais como, um curso de curta duração sobre Gerenciamento para um Novo Estado e outro sobre Planejamento e Orçamento (1998), além de um Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Administração do Ensino Técnico (1996-1997), executado pela Oklahoma State University (OSU), atendendo a cerca de 50 gestores da rede, nenhuma outra ação foi realizada nessa direção.

O trabalho ora proposto tem inspiração nos programas desenvolvidos pela Ecole Nationale de Formation Agronomique (ENFA), localizada na cidade de Toulouse-França e Escola Nacional Superior de Agronomia (ENESAD), sediada em Dijon-França, que atuam na formação de professores e gestores respectivamente para a rede de liceus agrícolas daquele país. O Estado Nacional da França, a exemplo do que existe no Brasil, também possui um sistema de educação tecnológica na área agrícola. Naquele país, entretanto, para que um professor graduado ou pós-graduado possa atuar como docente em uma instituição de educação profissional, terá que passar por um período de quase um ano de formação em escola nacional criada para este fim.

Exigência similar ocorre com os postulantes ao cargo de Dirigente de um Liceu Profissional que precisam freqüentar também escola nacional de formação de gestores, em período de quase um ano, mesmo que o postulante já possua título de mestre ou de doutor. Como se pode perceber, diferentemente do que ocorre em nosso país, trata-se de programas

permanentes de formação, demonstrando o grande valor atribuído à questão da formação de profissionais da educação, no caso mais específico aos gestores que irão dirigir as instituições de educação tecnológica.

Constatou-se in loco essa experiência quando da realização do estágio profissional na França em junho de 2004, atividade integrante da formação no Curso de Mestrado em Educação Profissional Agrícola – Área de Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Afora a experiência acima aludida, esta pesquisa ensejou ao pesquisador também a oportunidade de conhecer outros programas ora desenvolvidos por instituições nacionais e internacionais, resgatados e apresentados neste estudo, os quais se constituem referências basilares nas quais se norteia para a apresentação de contribuições para um programa de capacitação dos dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica.

Vale destacar que os CEFETs, à semelhança das universidades, constituem organizações complexas que precisam adaptar-se velozmente às exigências do progresso científico e tecnológico. A administração de uma instituição de educação tecnológica requer o envolvimento de um número maior de pessoas do que na maioria das demais instituições, pois, além da comunidade interna formada por professores, pessoal técnico-administrativo e alunos, há toda uma rede de articulação com a comunidade externa – pais, setor produtivo, conselhos profissionais, órgãos públicos, classe política e fornecedores.

Diante de uma organização desta envergadura e complexidade, é, no mínimo, preocupante constatar que, sendo eleito pela comunidade, a única exigência em termos de formação para exercer a função de Diretor Geral de uma autarquia federal deste quilate é ser professor graduado de seu quadro permanente. Mais agravante ainda é o MEC não propiciar a esse dirigente a capacitação necessária para que ele, além do aprendizado no trabalho, possa adquirir os conhecimentos e competências necessárias para atuar como gestor.

Aliás, essa é uma realidade também enfrentada pelos próprios reitores e demais dirigentes das universidades. Para Ahmad (apud Silva, 2000), os gestores universitários, de um modo geral, demonstram dificuldades no aprendizado administrativo, pouca experiência gerencial e sentem necessidade de preparação formal para o exercício de suas funções administrativas.

Finalmente, convém registrar o alto índice de crises institucionais ocorridas nos últimos anos. Na maioria das vezes, decorrentes de gestões desfocadas de uma visão contemporânea de administração, onde se observa o despreparo do gestor para criar a sinergia necessária para o cumprimento da missão institucional.

Pelas razões expostas, definiu-se como objeto deste estudo identificar o perfil profissional dos dirigentes de CEFETs e, com base nesse perfil e nas reflexões pertinentes ao tema, apresentar contribuições para um programa de capacitação dos dirigentes dessas instituições.

Trata-se de um tema altamente contextualizado com as mudanças ocorridas na administração pública brasileira desde os meados dos anos noventa, fruto dos novos cenários da globalização, que trouxeram impactos significativos na atuação de um gestor de uma instituição pública de educação tecnológica, principalmente a partir da reforma da educação resultante da Lei No. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e seus desdobramentos que provocaram grandes transformações na estrutura organizacional, educacional e no processo gestor de nossas instituições. Um exemplo disso foi a transformação, até dezembro de 2002, de todas as Escolas Técnicas Federais (ETFs) e 10 Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica; alterando com isso sua natureza e desenho organizacional, pois tais mudanças provocaram o surgimento de novos papéis institucionais como, por exemplo, a atuação na educação superior e na pesquisa tecnológica.

Esses fatos vêm evidenciar ainda mais a importância deste estudo, pois, diante de uma nova instituição há de ser requisitado também um novo gestor, com formação adequada para enfrentar os novos desafios e objetivos delineados para essas instituições. Esta pesquisa, portanto, é pertinente e viável.

Vale ressaltar ainda que, caso o MEC considere este estudo como uma das referências para a criação e implementação de um programa de capacitação dos dirigentes de CEFETs, far-se-á uma valiosa contribuição no sentido da superação de uma série de problemas existentes hoje nas instituições, ocasionados, sobretudo, porque os gestores não receberam a formação adequada para desempenhar com segurança e desenvoltura as múltiplas e variadas atribuições inerentes a sua complexa função.

O estudo foi desenvolvido em seis capítulos. No primeiro capítulo, relatam-se sucintamente alguns aspectos históricos da rede CEFET e as características básicas de um centro federal de educação tecnológica.

No segundo capítulo, inicialmente, descreve-se sucintamente o contexto técnico-econômico-social atual para então proceder a algumas abordagens conceituais de gestão, procurando focar nossa análise nas principais tendências e modelos de gestão contemporâneos. Indubitavelmente, trata-se de uma reflexão relevante para que se possa compreender as novas formas, estratégias e ferramentas de gestão, provocadas pela própria evolução do meio científico, tecnológico, social, político e econômico. Em segundo lugar, partindo de uma idéia mais ampla de gestão, são apresentadas as competências gerais requeridas ao gestor para que ele possa dirigir qualquer organização humana – pública, privada, estatal ou do terceiro setor.

No terceiro capítulo, restringe-se o foco do estudo ao se tratar do tema no âmbito da gestão escolar. Pretende-se mostrar a gestão escolar envolta no contexto social e atual de mudanças e as implicações na formação de gestores escolares. Procura-se, também, com base em estudos produzidos por pesquisadores da área, descrever as competências requeridas ao gestor escolar bem como verificar as interfaces com o perfil do dirigente de um CEFET.

Em relação ao quarto capítulo, estreita-se ainda mais o tema ao se abordar a gestão no âmbito dos centros federais de educação tecnológica. Para isso, faz-se uma análise da reforma da educação profissional (REP) no contexto de uma outra reforma mais ampla, a reforma do aparelho do Estado, tendo como fulcro central os impactos dessas mudanças na gestão dos CEFETs e, conseqüentemente, no perfil de seus dirigentes.

O quinto capítulo propõe-se a definir o perfil do dirigente de um CEFET. A partir da sistematização dos referenciais teóricos dos capítulos anteriores e deste capítulo e, com base na análise dos dados da pesquisa de campo, chega-se à definição de um perfil desse gestor. Reflete-se também sobre a identidade e singularidade dos CEFETs como modelo de instituição de educação profissional, ponto de partida para a compreensão e definição do perfil do dirigente.

No sexto e último capítulo, são apresentados alguns referenciais e experiências nacionais e internacionais sobre a formação de gestores de Centros de Educação Profissional e Tecnológica bem como as contribuições para elaboração de um programa de capacitação dos dirigentes de CEFETs.

Tomando por base a problemática da pesquisa e as considerações teórico-empíricas, foram formuladas as seguintes perguntas que orientam este estudo:

1. Quais as concepções e tendências da gestão das organizações no contexto das transformações ocorridas na sociedade contemporânea? Diante desse cenário, quais as competências atualmente requeridas ao gestor de uma organização humana?
2. Como o perfil do gestor escolar possui interface com o perfil do dirigente de um CEFET?

3. Quais os impactos da reforma da educação profissional na gestão dos CEFETs e no perfil dos dirigentes?
4. Quais as competências requeridas ao dirigente para gerir uma instituição de educação profissional e tecnológica tão complexa e singular como um CEFET?
5. A partir dos estudos realizados, que contribuições podem ser apontadas para a elaboração de um programa de capacitação dos dirigentes de CEFETs?

Considera-se que a formulação dessas questões norteadoras, aliadas ao roteiro anteriormente descrito, constituem-se peças fundamentais para se perseguir e atingir o objeto deste estudo.

Quanto aos aspectos metodológicos, apoiando-se em Vergara (2003), trata-se de uma pesquisa bibliográfica, tendo em vista a consulta relacionada à gestão contemporânea, à formação de gestor escolar, à reforma do aparelho do Estado, à reforma da educação profissional e à formação de gestores de centros de formação profissional e de instituições de ensino superior; também enquadra-se como pesquisa documental, considerando a relevância da consulta à legislação pertinente à REP e aos CEFETs, bem como aos documentos da SEMTEC, SETEC, MEC e programas nacionais e internacionais sobre formação de gestores de centros de formação profissional; e ainda é considerada uma pesquisa de campo, uma vez que aplicou-se questionário a 29 diretores gerais de CEFETs com o propósito de definir o perfil dos dirigentes.

1. ASPECTOS HISTÓRICOS E CARACTERIZAÇÃO DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Os Centros Federais de Educação Tecnológica tiveram sua origem em 23 de setembro de 1909, através do Decreto no. 7566, do então Presidente da República Federativa do Brasil, Nilo Peçanha, que criou a rede de Escolas de Aprendizes Artífices. Mantidas pela União e subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, essas escolas foram instaladas em cada uma das capitais existentes no país e eram destinadas a “formar operários e contra-mestres”, além de oferecer o curso primário.

Entretanto, não se pode afirmar que essas escolas visavam apenas à formação de operários para atuarem na manufatura, atividade econômica marcante nas primeiras décadas do século XX. Subjacente a isso, a criação dessas escolas teve caráter assistencialista e de ordenamento social, pois, consoante está consignado no aludido decreto, elas eram destinadas a “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (INFORMATIVO CEFET-AM, 2001, p.1).

Em 1937 ocorre a primeira mudança de denominação. As Escolas de Aprendizes Artífices, por força da Lei Federal No.378, de 13 de janeiro de 1937, passaram a ser denominadas de Lyceus Industriais, destinados ao ensino profissionalizante em diversos níveis e modalidades. Passados cinco anos, os liceus industriais foram transformados em escolas industriais e técnicas pelo Decreto-lei No.4127, de 25 de fevereiro de 1942, do então Presidente Getúlio Vargas, que estabeleceu as bases para o reordenamento e nova organização das escolas técnicas e industriais mantidas pela União, procurando com isso atender às demandas advindas do processo de industrialização do nosso país. Em 1961, após ter conquistada a condição de autarquia federal através do Decreto No.47038-1959, essas instituições foram denominadas de escolas técnicas federais.

A partir da Ditadura Militar de 1964, sob orientação do Ministério da Educação (MEC), as escolas técnicas federais vão aos poucos deixando de atuar no 1º. Ciclo do ensino (ginásio industrial) e passando a concentrar suas ações no 2º. Ciclo (cursos técnicos de nível médio).

Com a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB), No. 5.692-71 que tornou compulsório o ensino profissionalizante em todas as escolas de 2º. Grau, desqualificando e descaracterizando o ensino secundário do país, as escolas da rede federal foram as menos atingidas, uma vez que possuíam à época uma estrutura adequada para proporcionar uma formação propedêutica e técnica de qualidade para os seus alunos, sendo transformadas em verdadeiras “ilhas de excelência”, notadamente nas regiões menos favorecidas em que se encontram instaladas. Nem mesmo a Lei No. 7.044-82 que eliminou a obrigatoriedade da habilitação profissional no 2º.grau conseguiu frear o enorme e variado cardápio de cursos técnicos oferecidos pela rede, procurando atender com isso às demandas do ciclo econômico-desenvolvimentista, conhecido como o “milagre econômico brasileiro” da década de 70. Seus processos seletivos de acesso transformaram-se em disputadíssimos vestibulares, concorrendo assim para a elitização de sua clientela, fato este ímpar na trajetória histórica dessas instituições de educação profissional, visto que seus alunos normalmente eram oriundos de classes sociais menos favorecidas da sociedade.

O célere e sofisticado desenvolvimento científico e tecnológico do mundo produtivo, realidade marcante nos países desenvolvidos e, em escala crescente, nos países emergentes como o Brasil, passou a exigir profissionais para atuarem em ambientes laborais cada vez

mais complexos. Assim o ensino técnico amplia sua conceituação e atuação, transformando-se em ensino tecnológico de nível superior.

Respondendo a mais esse desafio, em 1978, através da Lei No. 6545, de 30 de junho de 1978, criou-se, no âmbito da rede de escolas técnicas federais, uma nova institucionalidade – os Centros Federais de Educação Tecnológica. Por determinação dessa lei, três escolas técnicas federais foram transformadas em CEFETs, passando a ser denominadas de Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais(CEFET-MG) e Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET-RJ).

Essas instituições ganharam autonomia para, além do ensino técnico de nível médio, atuarem também no ensino superior tanto de graduação (formando engenheiros industriais, tecnólogos e professores para as disciplinas de formação profissional dos cursos técnicos) quanto de pós-graduação em nível de *lato e stricto sensu*.

É o início do estabelecimento de uma nova rede – a rede federal de educação tecnológica. Em 31 de outubro de 1989, através da Lei No. 7.863 (em pleno governo Sarney) a Escola Técnica Federal do Maranhão é transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão. Quatro anos depois, em 28 de setembro de 1993, através da Lei No.8.711 (em pleno governo Itamar e Antônio Carlos Magalhães na Bahia), a Escola Técnica Federal da Bahia é também transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia. Então, a rede passa a constituir-se de cinco CEFETs.

No ano seguinte, através da Lei No. 8.948, de 08 de dezembro de 1994, conhecida como a “lei da cefetização”, cria-se o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e todas as escolas técnicas federais são transformadas em CEFETs, além de abrir possibilidades de cefetizar também as escolas agrotécnicas federais. Esta lei, entretanto, exigia um decreto de implantação para cada escola, após aprovação de seu Projeto Institucional. Em janeiro de 1999, inaugura-se esse novo ciclo, sendo concluído em dezembro de 2002, ocasião em que escolas técnicas federais que ainda não eram CEFETs receberam seu decreto de implantação, além de 10 escolas agrotécnicas federais que também foram cefetizadas. A rede, então, fica composta de 34 instituições, situação em que se encontra atualmente.

A reforma da educação profissional, prevista na LDB/1996 e legislação correspondente, provocou mudanças substanciais na estrutura pedagógica e nos desenhos curriculares dos cursos técnicos. Uma das medidas mais polêmicas foi a separação da organização curricular do ensino técnico da estrutura curricular do ensino médio, vindo de encontro ao reconhecido e prestigiado ensino técnico integrado ao ensino médio com uma única matrícula até então praticado nas escolas técnicas, CEFETs e escolas agrotécnicas federais. Esta questão foi revertida, no governo Lula, através do Decreto No. 5.154, 23 de julho de 2004, que permitiu novamente a oferta do ensino técnico integrado ao ensino médio.

Outra medida do MEC muito contestada pelas instituições foi o teor da Portaria No. 646/97. Por força deste instrumento, as escolas da rede federal deveriam diminuir oferta gradativa do ensino médio e, em contrapartida, ampliar a oferta do ensino técnico, principalmente através do formato da modalidade subsequencial, conhecido popularmente como curso técnico pós-médio. Essa era, inclusive, uma das condições para que as escolas recebessem recursos financeiros do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), principal fonte de financiamento para a implantação Reforma da Educação Profissional (REP).

Em 1º de outubro de 2004, são editados os Decretos nº.5.224 e nº. 5.225 com vistas a corrigir algumas distorções ocorridas no processo de cefetização. O governo, ao implantar os novos CEFETs (chamados de “cefetinhos”), o fez com uma concepção diferente daquela que deu origem aos cinco primeiros CEFETs (os chamados “cefetões”), causando uma cisão na institucionalidade das instituições e, em decorrência disso, uma crise de identidade dessa nova

rede de educação profissional e tecnológica que vinha tentando se consolidar como rede de educação tecnológica no cenário educacional brasileiro.

O primeiro decreto (No. 5.224) coloca os CEFETs no rol das Instituições de Ensino Superior (IES), amplia sua autonomia e atuação no ensino superior e no ensino de pós-graduação em nível de *lato e stricto sensu*. Quanto ao segundo instrumento legal, o mesmo dispõe sobre a organização dos CEFETs, definindo sua finalidade, objetivos, características e demais aspectos de sua organização, permitindo com isso um resgate à unidade e identidade da rede. Esses novos marcos regulatórios elevam essas instituições ao status de centros universitários tecnológicos, possibilitando uma maior capilaridade dessas instituições no cenário educacional e social brasileiro.

Os CEFETs são autarquias federais, vinculadas ao MEC, detentoras, portanto, de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. São instituições especializadas na oferta de educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, portanto com ensino verticalizado, com atuação prioritária na área tecnológica. Eles têm por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada.

Considerados como referência em educação profissional, essas instituições possuem uma estrutura flexível e verticalizada que lhes permite integrar-se fortemente com as políticas e programas de desenvolvimento sustentável regional, atuando não só no ensino médio, técnico, de graduação e pós-graduação, incluindo também a formação de professores para as áreas científicas e tecnológicas, mas também na pesquisa aplicada, na prestação de serviços às empresas e comunidade, nos programas de inclusão social, na formação inicial e continuada de trabalhadores com elevação de escolaridade, nos programas de empreendedorismo, nos programas de geração de emprego e renda, etc. Para isso, promovem “a educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, de modo a conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e para o exercício pleno da cidadania.” (BRASIL, 2001, p. 31).

Essa nova educação profissional deverá preparar o indivíduo para atuar em um mundo produtivo, que vem passando por mudanças estruturais profundas e adotando novas formas de gestão e de divisão do trabalho; que se desloca da atividade industrial para o setor de serviços e emprega tecnologias cada vez mais complexas; que se organiza a partir de conceitos como flexibilidade, descentralização, empreendedorismo, diversidade, fusão entre concepção e execução, polivalência, integração de tarefas, trabalho interativo, cooperação, autonomia, criatividade e atitude positiva frente à mudança.

Proporcionando educação profissional de qualidade a indivíduos com diferentes históricos de vida, níveis de escolaridade, necessidades e aspirações, preparando-os para um mundo produtivo que está em constante mutação, requer uma educação para a autonomia e para uma aprendizagem permanente e cotidiana, que tenha flexibilidade, valorize a diversidade e contextualize o ensino.

As instituições da rede federal de educação tecnológica deverão manter um olhar perscrutador e um diálogo permanente com o mundo produtivo, buscando não só adequar permanentemente a formação profissional que oferece, como também antecipar demandas futuras e influir no processo de construção de novas tecnologias e novas formas de fazer, por meio da pesquisa, do intercâmbio, das trocas e da cooperação institucional.

Os atuais CEFETs fazem parte de uma rede federal de educação profissional e tecnológica mais ampla, vinculada ao MEC, através da Secretaria de Educação Profissional e

Tecnológica (SETEC), totalizando 143 unidades distribuídas em todo o território brasileiro. São 34 CEFETs, com suas 41 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDS), 01 Escola Técnica Federal, 36 Escolas Agrotécnicas Federais e 31 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Essas instituições conseguem formar profissionais em todas as 20 áreas profissionais definidas pelo MEC, a saber: Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Design, Geomática, Gestão, Imagem Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Mineração, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Transporte e Turismo e Hospitalidade.

A conclusão deste breve histórico e caracterização dos CEFETs remete não para um porto de chegada, e sim para um porto de passagem. Pois, eis que surge uma nova institucionalidade. No dia 07 de outubro de 2005, o Presidente Lula sancionou a Lei No.11.184 (BRASIL, 2005) que dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em *Universidade Tecnológica Federal do Paraná*. Com isso, abre-se o caminho que deverá ser trilhado pelos demais CEFETs, a exemplo do que ocorreu no processo de cefetização, para a construção de uma nova rede, constituída pelas universidades tecnológicas que têm um papel estratégico para o desenvolvimento de nosso país.

Portanto, percorrer esta trajetória histórica dos CEFETs ao longo de quase um centenário de existência, constitui-se em pertinente referencial de consulta e compreensão acerca do estudo aqui proposto: definir o perfil dos dirigentes e apresentar contribuições para um programa de capacitação profissional. Percurso este que se inicia a partir do próximo capítulo onde se vai delinear as principais tendências da gestão no mundo contemporâneo.

2. A GESTÃO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Antes de se adentrar diretamente ao tema da gestão no mundo contemporâneo, convém traçar um breve panorama acerca da nossa época, marcada por mudanças revolucionárias sobre as atuais tendências técnico-econômico-sociais que vêm configurando o mundo atual.

2.1. Contexto Técnico-econômico-social

Nas últimas décadas, as mudanças ocorridas nas corporações referentes à tecnologia, inovação, competitividade e nas relações e formas de trabalho levaram as organizações a novas abordagens relativas às variáveis envolvidas em seus processos e particularmente na gestão.

A globalização introduziu um novo significado para o conceito de mundialização até então conhecida e praticada pelas organizações e como consequência um novo paradigma produtivo. Em outra acepção, pode-se remeter o termo globalização à reorganização das estruturas produtivas e ao aumento dos fluxos comerciais e à crescente demanda mundial, no presente contexto de aceleração do desenvolvimento tecnológico.

Outro importante elemento, neste contexto, diz respeito ao fato de que a globalização tende a homogeneizar os padrões de demanda (através das facilidades de comunicação, uniformização de preferências etc.), ao mesmo tempo em que, sob os aspectos tecnológicos, organizacionais e mercadológicos, leva à fragmentação produtiva e à diferenciação de produtos.

Conseqüentemente, neste novo paradigma produtivo, as empresas são levadas a buscar novas formas de gestão, com predomínio do desenvolvimento da capacidade inovativa dos indivíduos, onde seus participantes tenham habilidades empreendedoras, sejam bem formados no ambiente das escolas e com educação continuada permanente (LIMA, 2001).

Para Betz (1987), uma empresa domina a variável tecnológica quando ela internaliza o processo de inovação tecnológica, administra profissionalmente a função de pesquisa e desenvolvimento (P&D) e promove o espírito empreendedor interna e externamente. Porter (1990), no seu clássico estudo sobre a competitividade empresarial, destaca a inovação tecnológica como um fator determinante de êxito. A tecnologia, a inovação e o valor do conhecimento se apresentam como variáveis imprescindíveis para a sobrevivência das empresas no atual cenário técnico-econômico-social.

Estes aspectos ensejam impactos, ocasionando mudança de paradigma de produção, conduzindo o setor produtivo da economia, representado pelas empresas, a uma necessidade de desenvolvimento, transferência e aplicações de inovações tecnológicas.

Para Reich (1994), nas organizações de alto valor agregado, em primeiro lugar, está a habilidade para resolver problemas, necessária para reunir as coisas de modo exclusivo, e, em seguida, vem a habilidade de auxiliar os clientes a entenderem suas próprias necessidades e como podem melhor ser satisfeitas. Ou seja, as instituições valorizam as aptidões como a capacidade para identificar problemas e oportunidades, os organizadores de solução de problemas e os estrategistas para aproveitamento das oportunidades identificadas.

Ainda segundo Reich (1994), para as organizações de alto valor, os lucros não provêm de escala nem de volume, mas da descoberta contínua de novas ligações entre soluções e necessidades, da capacidade de inovar e estar tecnologicamente adequado ao contexto.

Essa nova teia empresarial caracteriza-se pelo fluxo intenso em informações, organização e atuação em rede, substituindo as estruturas hierárquicas pesadas por estruturas mais horizontais com o aproveitamento das competências e talentos das equipes, substituindo as operações padronizadas por relações informais, com velocidade e agilidade e estruturas flexíveis.

As teias empresariais estão em crescente descentralização, com seus recursos humanos participantes dos resultados; seus executivos, em vez de terem grande poder e autoridade, tem um restrito controle direto de poucos assuntos. Em lugar de imporem sua vontade sobre um império corporativo, guiam idéias por meio das novas teias.

Os novos modelos empresariais sugerem a criação de centros independentes de negócios, grandes empresas são multiplicadas em várias pequenas empresas, formando uma teia. Redes formadas de dentro para fora, isto é, que gerem novas empresas para compor uma organização (*SPIN-OFF*), assim como pela agregação de pequenas empresas à organização (*SPIN-IN*) ou ainda multiplicam-se os licenciamentos (*Franchizing*).

No futuro as novas frentes de batalha não mais corresponderão às fronteiras de uma nação. Os mercados estão tornando-se internacionais e a competitividade passa a não mais depender das fortunas dos países ou organizações, mas das funções que desempenham, do valor que agregam no âmbito da economia mundial. Grupos inteiros de pessoas em todos os países estão participando em teias globais (REICH, 1994).

Segundo Lima (2001) na tarefa de ajudar as empresas brasileiras a atingirem patamares de competitividade global, as instituições de Ensino, Pesquisa e Desenvolvimento - particularmente a rede de instituições tecnológicas-, abertas para parcerias com o setor empresarial, podem contribuir fortemente para ajudar a superar as deficiências tecnológicas que atingem principalmente as pequenas e médias empresas.

Ser competitivo pressupõe buscar um novo entendimento da variável tecnológica, no compartilhar projetos de processos e produtos com outras instituições, quer sejam de governo, de ensino ou concorrentes, no modificar a própria estrutura organizacional e no uso de novas estratégias tecnológicas e mercadológicas.

Incluem-se nas novas estratégias as Tecnologias de Produtos, de Processos, da Informação, do Conhecimento, da Gestão Comportamental, da Qualidade, da Gestão Ambiental, da Saúde e Segurança no Trabalho e na Integração de Tarefas.

A maior riqueza passa a ser representada pelos bens intangíveis com destaque ao conhecimento. Esse é um ativo especialmente importante em um ambiente em que as relações de negócios e trabalho estão sendo marcadas pela flexibilidade, pelo ritmo acelerado das inovações, que desafia as melhores estratégias empresariais, e pela sociedade que está exigindo mais das organizações. Aumenta a exigência, principalmente, sobre as entidades prestadoras de serviços e de certificações, que verificam e validam a fidedignidade dos dados e informações contidas nas demonstrações publicadas para a sociedade. A sociedade passou a ver com bons olhos as organizações que atuam com responsabilidade social.

As últimas três décadas registraram uma velocidade de mudanças jamais ocorridas em toda a história da humanidade. Foram tantas que se conseguiu sair da Era Industrial e entrar, conforme denominou Alvin Tofler, na ***Era do Conhecimento*** ou na ***Terceira Onda***.

Toffler (1995) defende o sentido da "terceira onda" como sendo um salto importante à frente com que a humanidade se depara, defrontando-se com a mais profunda convulsão social e reestruturação criativa de todos os tempos. Segundo este conceito, essa nova "civilização" traz consigo novos estilos de família, maneiras diferentes de trabalhar, amar e

viver, uma nova economia, novos conflitos políticos e, acima de tudo, uma consciência modificada.

O termo “civilização” empregado por Toffler (1995) tem, segundo ele, o objetivo de permitir ou facilitar a percepção da abrangência das alterações sofridas por uma sociedade ao longo do período em que ocorreram mudanças significativas em assuntos tão variados como tecnologia, vida de família, valores, moralidade sexual e epistemologia. Mudanças aceleradas e radicais em cada uma das muitas dimensões da sociedade, sejam culturais, tecnológicas ou sociais, criam não apenas uma transição, mas causam uma transformação.

Toffler (2000) discorre que a humanidade passou por duas grandes ondas de mudanças que alteraram significativamente o modo de vida dos indivíduos, comunidades e da própria sociedade. Estas grandes mudanças foram assim denominadas por ele de “ondas”, pela força de arrasto que produz no modo de vida da humanidade. A primeira grande onda foi denominada, posteriormente, de "Revolução Agrícola". Entre várias conseqüências, introduziu a possibilidade de vida em um mesmo lugar, iniciando a vida em cidades, e permaneceu influenciando a sociedade, com seu modo de ação, por quase trinta mil anos. A segunda grande onda, a "Revolução Industrial", iniciada aproximadamente há trezentos anos, alterou profundamente o modo de produção, a família, a comunicação, os transportes e tem ainda nos dias de hoje predominância no modo de vida da humanidade.

A terceira grande onda de mudanças na humanidade, que se iniciou há poucas décadas, ainda não foi percebida por muitos e, o que é mais grave, está sendo negada pela maioria. Esta grande onda traz consigo uma maneira de vida genuinamente nova, baseada em fontes de energia diversificadas - renováveis, em métodos de produção que tornam a maioria das linhas de montagem das fábricas obsoletas, em famílias novas - não nucleares, em escolas e corporações do futuro radicalmente modificadas.

A "civilização" emergente estabelece novo código de comportamento para todos, transportando as pessoas para além da padronização, da sincronização e da centralização numa época, como a atual, em que as mudanças em todos os processos são não somente rápidas, mas avassaladoras, tanto em visões, sentidos, comportamentos quanto em percepções. Alguns cientistas procuram explicar como os sistemas se comportam na turbulência, como a ordem evolui de condições caóticas, e como os sistemas de desenvolvimento alcançam níveis elevados de diversidade.

Ao buscar tentativas de explicação sobre os fenômenos sociais que assolam o planeta nos últimos anos e que, recorrentemente, são descritos como mudanças rápidas, impiedosas, violentas e outros tantos adjetivos, autores diversos utilizam diferentes termos. Ao considerar-se que mudanças em sociedades não ocorrem sem causar conflitos, a metáfora da história como “ondas” de mudança, para Toffler (2000) é mais dinâmica e reveladora do que o simplismo de uma transição para um “pós-alguma coisa”.

Já Drucker (2002) utiliza a denominação de sociedade pós-capitalista, com a ressalva de que a utiliza propositadamente na inexistência de um termo mais apropriado. Também afirma que prefere utilizar esta expressão a arriscar-se à invenção de um termo que não reflita a realidade que se apresentará.

No entanto, quando uma sociedade é atingida por uma ou mais gigantescas ondas de mudanças, utilizando a analogia de Toffler (2000), e nenhuma ainda é claramente dominante, a imagem de futuro parece estar estilhaçada, tornando-se muito difícil perceber o significado das mudanças e conflitos que surgem. Esta colisão entre modelos mentais desconfigura o vocabulário tradicional. As tendências que se entrecruzam, criadas por essas ondas de mudanças, refletem-se no trabalho, vida familiar, atitudes sexuais e moralidade das pessoas, despontando em diferentes estilos de vida e comportamento eletivo. Esta aparente incoerência na estrutura política reflete-se e provoca uma desintegração da personalidade. Em muitas partes do mundo, em decorrência da colisão entre diferentes "ondas", vivenciam-se tensões

sociais, perigosos conflitos e estranhas novas formas de poder político que permeiam as costumeiras divisões de classe, raça, sexo ou partido político.

Vive-se em um devir permanente, imersos em um novo paradigma cultural, que se traduz em transformações nos processos produtivos, laborais, educacionais, organizacionais, para não mencionar outros de maior abrangência como os sociais, econômicos, filosóficos, políticos e religiosos.

Ramirez (1999), ao caracterizar o paradigma cultural da chamada era do conhecimento, apresenta três características básicas para a sociedade atual: a) mudança rápida e permanente; b) uma profunda revolução científica e tecnológica; c) a universalização dos fenômenos sociais, políticos e econômicos. São elementos que contrastam substantivamente com o que se sucedia na Era Agrícola e Era Industrial, paradigmas culturais anteriores a nossa época.

E, para melhor esclarecer esses contrastes paradigmáticos, (RAMÍREZ,1999, apud REHEM, 2005, p. 34-36) apresenta um quadro, transcrito em seguida, no qual se destacam as principais mudanças ocorridas na sociedade atual confrontadas com a sociedade da Era Industrial. Para isso, vale-se de três categorias - nos sistemas produtivos, nos sistemas de trabalho, nos sistemas organizacionais e de gestão.

1. Da riqueza das nações medida pela produção de mercadorias, cujos insumos principais e fatores de competitividade eram os recursos naturais e a mão de obra barata.	1. À riqueza e competitividade das nações medidas pelo nível de conhecimentos ou tecnologia que se incorpora aos produtos e serviços.
2. Da mecanização do sistema produtivo.	2. À informatização do mesmo.
3. Da produção em massa de Mercadorias.	3. À produção diversificada de mercadorias e serviços.
4. Das inovações técnico-científicas esporádicas e sua introdução lenta no processo produtivo e laboral.	4. Às inovações técnico-científicas permanentes e sua introdução imediata no processo produtivo e laboral.
5. De economias fechadas e protecionistas e oferta de mercadorias entre países.	5. A economias abertas e competitivas, baseadas na globalização econômica que permite às empresas instalarem-se e produzirem bens e serviços, não importa em que lugar, e vendê-los em qualquer outro lugar do planeta. Além disso, a localização das empresas na Era do Conhecimento depende, fundamentalmente, da existência de recursos humanos qualificados.

Quadro 1. Mudanças nos sistemas produtivos (RAMIREZ,1999, p.40)

1. Da estrita divisão e especialização do trabalho, associada à produção em massa sobre a base de tarefas minuciosas, repetitivas e relativamente simples.	1. À maior versatilidade das tarefas e troca permanente de pessoal, o que demanda uma especialização flexível e polivalência funcional.
2. Do trabalho em fábricas, baseado na ação (antes que na reflexão), e mediante a aplicação de destrezas manuais e mecânicas.	2. Ao trabalho independente ou em empresas, baseado na investigação e produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, mediante a aplicação de habilidades intelectuais.
3. Do predomínio de trabalhadores qualificados e semiquilificados.	3. Ao predomínio de técnicos, tecnólogos e engenheiros.

Quadro 2. Mudanças nos sistemas de trabalho (RAMIREZ,1999, p.41)

1. De organizações piramidais e hierarquizadas onde “supervisionar” e “fazer” são funções separadas.	1. As organizações planas, interativas e conectadas em rede, nas quais “pensar”, “supervisionar” e “fazer”, se convertem em trabalhos simultâneos que se conjugam permanentemente.
2. De organizações de modelo burocrático fechado, centralizado e autoritário que, mediante o planejamento rígido e o controle externo das atividades, busca a uniformidade a padronização do trabalho, assim como a obediência estrita das ordens provenientes dos níveis superiores.	2. A organizações abertas, flexíveis, participativas e autônomas que, baseadas no planejamento estratégico, estão permanentemente atentas aos diversos requerimentos dos demandantes de produtos e serviços.
3. De organizações baseadas em atividades, procedimentos e controles burocráticos.	3. A organizações orientadas em obter resultados.
4. Da contratação de pessoas mediante a incorporação nos níveis baixos da pirâmide ocupacional para logo promovê-las com o transcurso dos anos, segundo a experiência acumulada e a lealdade.	4. À contratação livre de pessoal com uma capacidade de aprendizagem permanente e com uma sólida formação técnica e tecnológica.

Quadro 3. Mudanças nos sistemas organizacionais e de gestão (RAMIREZ,1999, p.41)

No bojo desse contexto de mudanças que vêm marcando a pós-modernidade, corrobora-se com Castells (1999), quando afirma na conclusão de sua famosa trilogia:

Um novo mundo está tomando forma neste fim de milênio. Originou-se mais ou menos no fim dos anos 60 e meados da década de 70, na coincidência histórica de três processos independentes: revolução da tecnologia da informação; crise econômica do capitalismo e do estatismo e a conseqüente reestruturação de ambos; e apogeu de movimentos sociais e culturais, tais como libertarismo, direitos humanos, feminismo e ambientalismo. A interação entre esses processos e as reações por eles desencadeadas fizeram surgir uma nova estrutura social dominante, a sociedade em rede; uma nova economia, a economia informacional; e uma nova cultura, a cultura da virtualidade real (CASTELLS, 1999, p. 412).

Como ficou demonstrado pelos estudos de autores aqui citados, o novo cenário mundial provocado principalmente pelo acelerado avanço científico-tecnológico, a introdução de novos padrões de produção e organização do trabalho e o processo de globalização das economias são alguns elementos que colocam o conhecimento como a principal riqueza das nações. Portanto, gerar conhecimentos científicos e tecnológicos, incorporando-os à produção de novos conhecimentos, bens e serviços consubstancia-se hoje como o maior fator de produtividade e competitividade das nações e organizações. E é justamente dentro desse contexto que se pretende fazer algumas abordagens sobre a gestão contemporânea.

2.2. Abordagem Conceitual da Gestão: Alguns Enfoques

O homem nasce, educa-se, trabalha, diverte-se, reza e termina por morrer em organizações. Como um ser eminentemente social, o homem vive em comunidade, conectando-se a outras pessoas, buscando a realização de suas aspirações individuais e coletivas ou, em última instância, a sua própria sobrevivência. A teoria contemporânea da administração enfatiza a natureza das organizações como sistema, nos quais tudo está interligado (Abordagem Sistêmica). Enfatiza também que a eficácia da prática gerencial depende das características particulares da situação à qual está sendo aplicada (Abordagem Contingencial). É importante ressaltar que autores renomados no âmbito das escolas de administração, tais como Peter Drucker, Tom Peters e Peter Senge, adotam essas duas

abordagens quando se propõem a explicar o sucesso ou insucesso de organizações e empreendimentos de qualquer natureza.

O conceito de administração surgiu a partir do movimento da Revolução Industrial com Adam Smith, que propôs a divisão do trabalho entre as pessoas e para cada pessoa sua função. A história da administração é recente e surge com o aparecimento das grandes corporações. Até a Revolução Industrial, não havia nenhuma visão efetiva e de cunho mais técnico e científico voltada para organização e estruturação de empreendimentos. Chiavenato (1997) define muito bem o que se concebe hoje como administração.

O termo administração vem do latim, ad (junto de) e ministratio (prestação de serviços), portanto, administração é uma ação de prestar serviços. Atualmente, administração não é somente relacionado ao governo ou à condução de uma empresa, e sim todas as atividades que envolvem planejamento, organização, direção e controle. (...) a tarefa da administração é a de interpretar os objetivos propostos pela organização e transformá-los em ação organizacional por meio de planejamento, organização, direção e controle de todos os esforços realizados em todas as áreas e em todos os níveis da organização, a fim de alcançar tais objetivos de maneira mais adequada à situação” (CHIAVENATO, 1997, p. 12).

Administrador, portanto, é aquele que será facilitador entre os meios de comando e execução para alcançar os objetivos e as metas das organizações, incluindo-se aí a satisfação dos colaboradores e clientes. A partir dessa visão de administrador, surgiram várias teorias que até hoje influenciam a administração em geral, procurando explicar a trajetória do indivíduo nas organizações.

A maior conquista de Drucker (2002) reside em identificar a Administração como uma disciplina humana e desvinculada do tempo:

Administração significa tarefas e é sinônimo de disciplina, mas também significa seres humanos. Toda realização da Administração é também a realização de um dirigente. Todo o fracasso representa o fracasso de um dirigente. As pessoas administram, não as forças ou os fatos. A visão, a dedicação e a integridade dos gerentes determinam se existe uma administração ou um mau gerenciamento.(...) Porém, embora a administração seja a ciência universal, isso não significa necessariamente que sejamos muito bons em praticá-la ou que estamos nos aperfeiçoando em sua aplicação. Na verdade, muito pouco tem mudado até agora. A maioria das organizações está sendo administrada de modo muito similar ao que eram quando comecei a estudá-las pela primeira vez. (DRUCKER, 2002, p. 309)

Frederick Taylor foi o responsável pela chamada Escola de Administração Científica através da qual se buscava aplicar os conhecimentos científicos na produção e organização do trabalho. O modelo criado por ele e adotado nas fábricas, baseado na racionalização e divisão do trabalho, generalizou-se como um padrão para a prática da administração como um todo para o modelo de empreendimento baseado no uso intensivo de trabalho.

Fayol (1970) foi um dos pioneiros do saber administrativo ao identificar a necessidade do corpo administrativo ter uma pessoa que formule o programa geral de ação, construir corpo social, coordenar esforços e harmonizar atos. Disseminou a Escola Clássica da Administração, cuja meta era aumentar a eficiência empresarial por meio de sua organização e aplicação de princípios gerais de administração. Ao enfatizar em sua obra a divisão de funções, o autor introduziu a clássica divisão das funções do administrador (planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar).

Mintzberg (1973), ao questionar a compartimentalização das funções gerenciais mencionadas por Fayol, enfatiza que tais funções são reducionistas, pois reportam-se tão somente ao processo administrativo. Segundo ele, as funções gerenciais são muito mais abrangentes. Nesse sentido classificou dez papéis gerenciais e os reuniu em três grupos: papéis interpessoais, papéis de informação e papéis de decisão.

Por sua vez, Melo (1996), com todas mudanças ocorrendo na sociedade e de maneira rápida, acredita que o gerente atual deve ser competitivo e cooperativo, individualista e saber trabalhar em grupo, ter iniciativa, ser flexível e perseverante e propor questionamento e tirar dúvidas. As novas exigências para a função gerencial passam por fases de evolução de acordo com a organização.

A prática e a teoria mostram que as dissociações previstas entre dirigentes e executores são em grande parte inexistentes. Na organização contemporânea, as funções administrativas adquirem maior semelhança entre níveis hierárquicos. No discurso da gestão contemporânea enfatiza-se a necessidade de novas arquiteturas (estruturas horizontalizadas, descentralizadas) que permitam às organizações ter a agilidade e a flexibilidade necessárias. Igualmente se enfatiza a mudança necessária e imperiosa no perfil da força do trabalho que se quer polivalente, multifuncional, flexível, empreendedora.

No contexto de mudanças na sociedade pós-moderna, o nível de formação dos gerentes foi o primeiro passo para reestruturação de seu papel diante das exigências das organizações. Atualmente há uma interação muito grande entre a administração e as ciências sociais, particularmente o direito, a ciência política, economia, sociologia, psicologia social e antropologia. Sob o impacto e influência das ciências sociais, a administração desenvolveu-se de engenharia humana, com ênfase em como executar racionalmente coisas, para a ciência social aplicada, em que a decisão racional constitui a variável fundamental.

A gestão contemporânea traz formidáveis desafios às organizações, sejam políticas, privadas ou comunitárias. Em certo sentido, todas precisam alcançar níveis crescentes de competência e desempenho a fim de proverem os diversos bens públicos e privados dos quais a sociedade necessita para otimizar seu bem estar. Entretanto, para que isso venha a acontecer, deve-se compreender a gestão como o modo de gerir uma organização com foco em resultados tangíveis, muito bem estruturados e pré-determinados. Compreendê-la como “(...) a utilização racional de recursos para a realização de determinados fins” (PARO, 2002, p. 18).

A necessidade de mudança e de adaptação a novas condições ambientais externas valem para todas as organizações, independentemente se visam a lucro ou não, se estão voltadas para a produção de bens, serviços ou conhecimentos. A verdade é que todas devem buscar as melhores estratégias para gerirem o seu empreendimento. E nessa busca incessante de melhoria do gerenciamento, as organizações se deparam com o avanço tecnológico, outro elemento que as afeta diretamente.

A evolução da sobrevivência das organizações modernas em geral dependem cada vez mais da sua capacidade para construir um modelo de gestão apto a responder a um mundo cada vez mais complexo. A globalização dos mercados ao eliminar fronteiras modifica substancialmente a forma como os produtos serão produzidos, comercializados e distribuídos. Por outro lado, a rapidez da transformação da matriz tecnológica industrial torna rapidamente obsoletos produtos e serviços, forçando as empresas à incorporação de novos conhecimentos e tecnologias que permitam uma inovação permanente. O desenvolvimento sistemático das comunicações e da tecnologia da informação transforma o mundo numa aldeia global aproximando culturas e influenciando estratégias e práticas de gestão.

O termo gestão tem sido utilizado em substituição ao que anteriormente se denominava administração. A mudança tem-se orientado por princípios que alteram o sentido da ação dos gestores como de fragmentada para globalizadora, de limitada para compartilhada, de ação eventual para contínua, de hierarquizada e burocrática para ação de coordenação e de individualizada para coletiva. Uma outra razão para se preferir o termo gestão é, conforme (MOTTA, 2004, p.13) “simplesmente por sua generalidade e pureza modernas, ainda não desgastado por uso e desusos, a exemplo de seus sinônimos administração e gerência.”

As atividades de gestão podem ser vistas como ciência ou como arte. As duas visões têm sido foco de discussão entre as escolas de administração científica e humanista. MOTTA (2000, p. 26-27), por sua vez, defende que a gerência é tanto arte como ciência, e o dirigente deve entender a gestão contemporânea em ambos os sentidos. É a “arte de pensar, de decidir e de agir; é a arte de fazer acontecer, de obter resultados.” Diz ele ainda que a gestão pode ser concebida “ como algo científico, racional, enfatizando as análises e as relações de causa e efeito, para se prever e antecipar ações de forma mais conseqüente e eficiente.” Conclui chamando a atenção para a “existência, na gestão, de uma face de imprevisibilidade e de interação humana que lhe conferem a dimensão do ilógico, do intuitivo, do emocional e espontâneo e do irracional.”

Partilhando desse mesmo pensamento, Meyer (2000) assim se posiciona:

Enquanto a administração, como arte, está ligada à sensibilidade humana, algo pessoal e subjetivo, a administração, como técnica e ciência, é algo que implica transferência de conhecimento, de capacidade cognitiva e aprendizado do conhecimento organizacional em determinada área. Observa-se, desta maneira, que a administração envolve uma dimensão subjetiva, emocional e irracional e uma dimensão racional e científica (MEYER Jr., 2000, p. 147).

A teoria contemporânea de decisão gerencial procura demonstrar o valor do senso comum, da simplicidade e do juízo das pessoas, através do uso ativo dos instintos e percepções individuais. Refere-se muito à decisão intuitiva, isto é, àquela que não se baseia ou contradiz a lógica dos fatos explicitamente conhecidos e sistematizados. A intuição é vista como um impulso para a ação em que não se faz uso do raciocínio. O administrador deve ser mais do que racional em termos de conhecimento e raciocínio, é necessário saber combinar mente, corpo e emoções.

O dirigente contemporâneo é visto menos como um decisor racional, planejador sistemático e supervisor de atividades ordenadas e mais como um desbravador de caminhos, encontrando soluções e tomando decisões com base em informações incompletas, coletadas esparsamente em meio a um processo gerencial fragmentado e descontínuo.

2.3. Competências Requeridas ao Gestor de uma Organização Humana

Vive-se em um mundo no qual a interdependência está aumentando. A complexidade crescente das atividades humanas é uma das principais vertentes com as quais os responsáveis pela gestão das organizações devem aprender a lidar. Até mesmo a emocionalidade coletiva em uma organização onde se percebe o humor e o alto astral das pessoas constitui um fator altamente relevante para que se consiga atingir a sua missão institucional. Nesse sentido, Rocha Neto (2003) afirma que

as instituições, sejam empresas ou qualquer outro tipo de organização, não são formadas por terrenos, prédios, equipamentos, outras estruturas físicas e materiais, tampouco por organogramas. Ao contrário, constituem-se como comunidades de indivíduos, organizados ou auto-organizados, segundo missões coletivas, na busca de realização de objetivos socialmente construídos e compartilhados. Assim, são entendidas como **redes** formadas por pessoas que conversam, estabelecendo acordos e parcerias – até cumplicidades (...), para realização de aspirações individuais e coletivas. O poder percebido das organizações não é mais representado por bens materiais e de capital financeiro, mas pelo conhecimento e capacidade de realização de seus integrantes, ou ainda por valores que agregam por meio do trabalho coletivo. As organizações serão mais fortes quanto mais intensamente forem compartilhados seus sonhos e objetivos (ROCHA NETO, 2003, p. 185).

Assim, percebe-se que o conhecimento e a capacidade de realização dos integrantes das organizações são componentes decisivos para enfrentar as situações tão complexas e mutantes da atualidade. Porém, para liderar esse processo de mobilização das pessoas para o atingimento dos objetivos organizacionais, faz-se necessário que o gestor possua um perfil de competências requeridas pelos conceitos e padrões da sociedade contemporânea onde o conhecimento é fator decisivo para o sucesso.

O crescimento, desenvolvimento e complexidade alcançados pela empresa moderna já não comportam dirigentes cuja ação se baseia exclusivamente no bom senso e em experiências passadas. Torna-se necessário desenvolver a capacidade gerencial para responder a novas demandas e necessidades.

A formação e o treinamento gerencial constituem, antes de tudo, uma oportunidade de desenvolvimento pessoal. Conferem ao indivíduo uma nova visão de si próprio, de sua carreira, de seu futuro e de sua organização. Criam-se alternativas para contribuir para reforçar o poder, a liderança e o reconhecimento dos que já são dirigentes. Pessoas com tais conhecimentos e habilidades tornam-se mais autoconfiantes e ajudam a criar um clima organizacional de maior segurança e crença no êxito futuro.

Um gestor eficaz mobiliza talentos, agrega pessoas, cria sinergias em torno de objetivos comuns, direciona ações para resultados; fica continuamente atento a sua equipe, de modo que aprenda sobre seus processos de trabalho e seus desdobramentos; avalia continuamente as ações de desempenhos, constrói ambiente de credibilidade e confiança, estabelece parcerias com organizações da comunidade, além de dedicar-se aos processos administrativos de rotina. Esse profissional é solicitado a liderar intervenções organizacionais quanto a processos, projetos, sistemas e pessoas com grandes implicações no contexto social, político e econômico.

Revela-se um administrador ou gestor por excelência, o profissional capaz de otimizar recursos e aplicá-los corretamente de forma democrática, desenvolvendo suas habilidades e competências. O dinamismo é uma característica marcante do gestor, assim como a habilidade de argumentação nas tarefas de negociação e flexível no desempenho de suas atividades.

A seguir, aponta-se um rol de competências do gestor contemporâneo, fartamente encontradas na literatura pertinente. Assim, o gestor deve ter ambição profissional, saber identificar oportunidades, apreciar desafios, ter iniciativa, assertividade, intuição, ser inovador, atuar como mentor e orientador, saber compartilhar informações, habilidade estratégica, liderança, elaborar e implementar soluções de problemas, criatividade, motivação, dar suporte às tomadas de decisão, persuasão, postura, dinamismo, disciplina, maturidade emocional, espírito empreendedor, receptividade, predisposição a mudanças, ter senso de responsabilidade, comunicativo, saber trabalhar em equipe, flexibilidade, habilidade de gerenciamento, ser detalhista, saber simplificar estruturas e ser capaz de otimizar recursos e aplicá-los corretamente de forma democrática, desenvolvendo suas habilidades e competências.

Além da formação de um estrategista, calcada na transmissão de informação, a tônica da gestão envolve também o aprender baseado em problemas humanos reais e no trabalho conjunto da cognição e do afeto de cada gestor. Mas de que vale “o domínio técnico, a versatilidade teórica, a virtuosidade metodológica” se não houver competência humana para fazer uma história solidária (DEMO, 1996, p.52). O gestor é visto como um indivíduo independente, um ser aberto às mudanças, capaz de pensá-las adequadamente, liderando-as, e, nesse processo, construir-se educador.

3. A GESTÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO GESTOR PARA UMA ESCOLA EM MUDANÇA

Os estudos do Capítulo II – calcados nas concepções contemporâneas de gestão e no perfil profissional de um gestor de uma organização da atualidade - dão início ao percurso que se pretende trilhar neste trabalho, já explicitado na Introdução.

Neste capítulo, seguindo a lógica do projeto, o foco de análise se restringe à gestão escolar, ao perfil do gestor escolar e à formação de gestores no contexto de grandes transformações por que passam não só a sociedade de modo geral mas também a escola em particular.

Considera-se que, percorrer esta passagem do estudo, é extremamente pertinente para se compreender melhor o papel do gestor de um CEFET no contexto da educação profissional e tecnológica. Isso é muito importante no caso em estudo, porque a educação tecnológica, antes de ser tecnológica, é principalmente formadora de cidadãos. E é, além disso, formadora de técnicos e tecnólogos. Em situação análoga, o gestor de uma instituição de educação tecnológica é, antes de tudo, um gestor escolar, portanto deve dominar os saberes e mobilizar as competências para dirigir uma instituição educacional que trabalha com a educação dos cidadãos. No caso dos CEFETs, essa situação está muito presente na vida institucional, pois um de seus objetivos estatutários é oferecer o ensino médio.

A escola de hoje, por estar inserida nas denominadas “sociedade global” e “sociedade do conhecimento”, tem enfrentado inúmeros desafios em seu processo gestor, principalmente por conta das novas demandas de uma sociedade que se renova contínua e celeremente. As transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico impactam profundamente no modo de viver, nas relações sociais, no modo de atuar no mundo do trabalho e em quase todas as dimensões da vida humana. Esses impactos – quase sempre desestabilizadores – vão exigir seguramente novas e adequadas formas de organização e gestão de nossas escolas.

Luck (2000, p. 12), ao abordar as transformações do mundo atual e suas implicações na gestão escolar e na formação de gestores, afirma que “a mudança mais significativa que se pode registrar é o modo como vemos a realidade e de como dela participamos, estabelecendo sua construção.” Segundo a autora, de modo geral, a sociedade exige uma maior e efetiva participação de todos e em todos os aspectos da vida humana. Com isso, constrói-se cada vez mais uma consciência de abandonar padrões comportamentais obsoletos e alienantes – autoritarismo, centralização, fragmentação e conservadorismo - que somente concorrem para a estagnação social e o fracasso das instituições. Em contraposição a isso, a sociedade está marcada “por uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais...”(LUCK, 2000, p. 12). Isso é facilmente observável tanto na geração de conhecimento quanto na produção de bens e serviços onde se percebe uma forte inclinação para a descentralização e desconcentração do poder, do pensar e do agir. Assim, na concepção e desenvolvimento de projetos estabelecem-se verdadeiras redes e parcerias, envolvendo todos os atores da organização – e até mesmo os seus beneficiários – para o atendimento às aspirações, a solução de problemas, o cumprimento e ampliação da missão da organização.

Na verdade, essa tomada de consciência é uma exigência da sociedade para a própria sociedade e, em especial, para a escola. Nunca a instituição escola esteve tão no centro de atenções da sociedade. Esta, antes quase alienada e distante do trabalho desenvolvido nos estabelecimentos de ensino, passa a exigir que os mesmos desenvolvam uma educação de

qualidade, preparando o aluno a aprender a aprender, a aprender a fazer, a aprender a ser e a aprender a conviver em uma sociedade democrática, participativa, competitiva, plural, mutante, complexa onde se exige muita criatividade, empreendedorismo, criticidade e consciência cidadã.

Para cumprir sua missão e as novas demandas sociais, a escola precisa sofrer alterações estruturais e organizacionais, possuir maior flexibilidade, articular os talentos e energias, canalizar os recursos e processos, manter um canal aberto, transparente e constante com o entorno social e possuir uma equipe capacitada para a promoção da aprendizagem dos alunos.

Um dos elementos fundamentais para liderar o processo de mobilização dos talentos e recursos da escola é o gestor escolar. Tema este que será abordado em seguida através de três aspectos: i) a evolução do conceito de gestão escolar; ii) o perfil profissional requerido para o exercício de sua função e iii) qual a formação necessária para que ele possa atuar de forma competente e criativa nesse cenário de tantas transformações e demandas por uma educação pública de qualidade.

3.1. A Evolução do Conceito de Gestão Escolar

É consenso no meio acadêmico a constatação de que os pressupostos básicos para a administração escolar ancoram-se na Teoria Geral Administração. Na realidade, esse modelo de administração científica – pautado pela racionalidade, linearidade, emprego mecanicista de pessoas e recursos para atingir os objetivos organizacionais - consolidou-se há décadas e, ainda hoje, encontra-se presente em muitas escolas. O modelo de diretor hegemônico era aquele tutelado pelo poder central, um verdadeiro preposto no cumprimento das diretrizes emanadas pelos órgãos superiores. Atuava como um gerente de fábrica, repassando informações, controlando, supervisionando e dirigindo com vistas ao cumprimento dos objetivos prescritos pelos sistemas de ensino. Era o gestor colocando o aparelho escolar como instrumento de reprodução das estruturas de poder da classe dominante.

Entretanto, há de se compreender que essa racionalidade científica aplicada à gestão educacional não pode e não deve se perpetuar, visto que a natureza do processo educativo é frontalmente contrário à natureza do processo produtivo:

Longe de possuir a lógica da empresa, a organização escolar compreendida dialeticamente não se fundamenta na racionalidade funcional, na hierarquia, na objetividade, na impessoalidade, cujo objetivo é a exploração do trabalho alienado. Sem desconsiderar suas características reprodutoras, a escola, contraditoriamente, pode buscar conhecimento através da relação sujeito-objeto, entendida como processo personalizado, que se dá entre homens independentes, em que se busca a transformação.(ZUNG, 1984, p.46).

Nesse sentido, a escola, como uma organização dinâmica, deve pautar-se em novos pressupostos teóricos, sinalizando para o trabalho em equipe, a participação dos atores sociais, a interação, a autonomia da escola, a democratização, a transformação das relações de poder e a visão estratégica de largo alcance social de suas políticas e ações educacionais.

É justamente no bojo desse entendimento que

emerge o conceito de gestão escolar, que ultrapassa o de administração escolar, por abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro, podendo-se citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações

interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas nas escolas e nos sistemas de ensino. (LUCK, 2000 p. 16).

Libâneo (2001), ao abordar o tema das concepções de gestão adotadas nas escolas brasileiras, aponta na forma de duas categorias principais: a) a concepção de administração técnico-científica, com características similares às aquelas por nós mencionadas no início deste capítulo; b) a concepção de gestão simbólico-interpretativa, bem afinada com a posição de Heloísa Luck, para a qual o autor apresenta as seguintes características:

- Definição coletiva e explícita dos objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola;
- Grande comunicação (horizontal e vertical) e articulação entre a direção e os participantes da escola;
- A gestão é participativa, mas a direção deverá conduzir a gestão da participação;
- Valorização dos critérios de qualificação e competência profissional na definição das funções;
- Busca da objetividade nos processos de análise para a tomada de decisão, utilizando-se de instrumentos de coleta, registro e manipulação de dados e informações reais (As tecnologias da telemática podem ser grandes aliadas nos processos de gestão escolar);
- Adoção de processos sistemáticos de acompanhamento e avaliação das atividades administrativas e pedagógicas realizadas;
- Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados.

Em suma, a evolução do conceito de administração técnico-científica para a concepção de gestão simbólico-interpretativa aponta em direção a um novo paradigma para a gestão democrática da educação, onde se destaca a participação e o compromisso político de construção coletiva de uma escola cidadã.

Para que a escola possa acompanhar as mudanças e evoluir na sua competência, urge também que os sistemas educacionais invistam permanentemente no aumento da competência dos gestores escolares através de programas de formação inicial e continuada, assunto este que será analisado no item 3.3. Antes, porém, a partir de estudos realizados por alguns pesquisadores, tenta-se, no item seguinte, traçar o perfil profissional desse gestor escolar que está sendo requerido pela sociedade para gerir a escola cidadã de qualidade.

3.2. O Perfil Profissional do Gestor Escolar para uma Escola em Permanente Processo de Transformação.

Consoante posição assumida anteriormente, o modelo de gestão escolar que está sendo requerido pela sociedade pós-moderna está muito além dos modelos alicerçados na teoria e nos processos de gestão tecnoburocrática e do positivismo cartesiano. Ao contrário, o que se busca hoje é um modelo de gestão participativa e democrática cuja coordenação, liderança e práticas de gestão devem estar direcionadas para a inclusão social, os processos decisórios grupais com a efetiva participação da comunidade na elaboração e execução da proposta pedagógica da escola, as ações transparentes, a auto-avaliação institucional e a avaliação

externa, a aprendizagem significativa dos alunos, a mobilização e articulação das pessoas e dos recursos materiais para a concretização do projeto político-pedagógico da escola.

Afora isso, a denominada “sociedade do conhecimento” e globalizada, que requer novas competências políticas, sociais, humanas, intelectuais e laborais para que o cidadão e trabalhador possa nela inserir-se, está a exigir elevados padrões de qualidade no processo ensino-aprendizagem.

Em decorrência dessas novas demandas da sociedade que implicam transformações inexoráveis na vida da escola, notadamente na figura do gestor escolar, responsável maior pela coordenação política e técnica das ações educacionais e administrativas nas unidades escolares, faz-se também necessário que a escola seja gerida por um profissional que reúna as competências consentâneas com esse novo contexto.

Assim sendo, duas questões devem ser postas: qual o perfil desejado de um gestor escolar? Quais os requisitos ao exercício de suas funções? Para responder a essas indagações, selecionamos alguns pesquisadores da educação que, através de seus estudos, nos ajudaram a traçar o perfil do gestor escolar para uma escola em contínua e permanente transformação.

Bordignon e Gracindo(2001, p. 174-175), em seu artigo **Gestão da Educação: o Município e a Escola**, afirmam que o perfil profissional do Secretário Municipal de Educação e do Gestor Escolar, em face da amplitude, dimensão e importância da gestão da educação, deve contemplar duas dimensões essenciais da Proposta Educacional: a técnica e a política. No que tange à qualificação técnica, é requerido do gestor tanto o domínio dos fundamentos da educação e da pedagogia, com a devida prática docente quanto o conhecimento dos processos administrativos em nível de macro(o sistema de ensino) e de micro(a escola). Concernente à competência política, é requisitado do gestor a sensibilidade para perceber e se antecipar aos fatos, capacidade de negociação e solução de conflitos, conduzir o coletivo harmonicamente para o cumprimento do papel social do sistema de ensino e da escola. Quanto ao critério e cuidado com a escolha, dizem que “escolher um dirigente educacional é, em boa medida, escolher o futuro da educação”.

Ao abordar os estilos de gestão escolar (estilo interpessoal, estilo político e estilo administrativo), propostos por Ball(1987) e os aportes de England sobre as três formas de racionalidade (a técnica, a prática e a política) em gestão educacional, Brovelli (2001, p.79-86) propõe três novas categorizações de estilos de gestão escolar (estilo administrativo, estilo interpessoal e estilo político-pedagógico) onde corrobora com a posição de Bordignon e Gracindo acerca do desempenho da articulação da liderança política e técnica que o gestor escolar deve possuir. Dos três estilos de direção apresentados por Brovelli, será comentado o estilo político-pedagógico, seguramente mais coerente com demandas atuais das instituições educacionais e do novo perfil do gestor escolar.

O gestor que adota o estilo político-pedagógico é aquele que reconhece claramente a função política da educação e do gestor escolar. Busca suporte em suas ações nas concepções e decisões democráticas, sendo favorável ao debate, discussão e análise crítico-reflexiva sobre as situações conflitivas e sobre as concepções ideológicas.

Para propiciar um espaço democrático, o gestor escolar deve possuir uma sólida formação teórica e ter capacidade para favorecer ambientes comunicativos autênticos onde se vai criticar até mesmo a própria prática. Então, o gestor precisa buscar o consenso e um clima organizacional de motivação e confiança, saber manejar o poder e a liderança, ouvir e olhar atentamente o ambiente interno e o entorno social, ser um negociador, um condutor de decisões coletivas sem perder de vista os autênticos e lúdimos objetivos educacionais.

O diretor deve induzir a comunidade a participar de sua gestão de forma responsável sob a égide dos princípios ético-político-democráticos. Sua função não pode se restringir apenas controlar e manter o sistema, mas, principalmente, conduzir as ações da escola na direção das transformações sociais. Espera-se dele que possua idoneidade acadêmica,

formação em questões curriculares, transparência e autenticidade em seus atos, capacidade para delegar funções, tarefas e supervisioná-las, dentre outras.

Segundo Libâneo (2001, p. 35), diante de tantas transformações na sociedade e os impactos trazidos para o ambiente da escola, a instituição escolar está a requerer um gestor com as seguintes características:

- Capacidade de trabalhar em equipe;
- Capacidade de gerenciar um ambiente cada vez mais complexo;
- Criação de novas significações em um ambiente instável;
- Capacidade de abstração;
- Manejo de tecnologias emergentes;
- Visão de longo prazo;
- Disposição para assumir responsabilidade pelos resultados;
- Capacidade de comunicação (saber expressar-se e saber escutar);
- Improvisação (criatividade);
- Disposição para fundamentar teoricamente suas decisões;
- Comprometimento com a emancipação e a autonomia intelectual dos funcionários;
- Atuação em função dos objetivos;
- Visão pluralista das situações;
- Disposição para cristalizar suas intenções (honestidade e credibilidade);
- Conscientização das oportunidades e limitações.

Dominar essas competências mencionadas pelos autores deve ser uma busca constante por parte do gestor escolar. São elas que vão propiciar um suporte político e técnico para que ele possa subverter as condições tão adversas em que, normalmente, se encontram as escolas públicas deste país e os problemas daí decorrentes. Os desafios também são enormes. Mencionamos alguns: como mudar a cultura institucional sem causar grandes rupturas e traumas na comunidade, como legitimar sua liderança e autoridade, como identificar as lideranças para montar sua equipe de trabalho, como definir políticas e procedimentos para distribuir tarefas e responsabilidade, como solucionar conflitos, como tomar decisões, como atuar como mediador entre os anseios da comunidade e as orientações emanadas do poder central.

Vencer esses tantos outros desafios será uma constante na vida da escola. Cabe a ela capacitar-se plena e continuamente nessa direção. No caso de gestor escolar, há de se garantir a ele a formação inicial e continuada para que ele possa exercer eficazmente a sua função. É o que será analisado no item seguinte.

3.3. A Formação do Gestor Escolar no Contexto da Realidade Educacional Brasileira

Historicamente a formação inicial dos diretores de escola realizou-se nos cursos de pedagogia, em nível de licenciatura plena, com a oferta da Habilitação em Administração Escolar. Na década de 70, o próprio MEC chegou a recomendar que todos os diretores escolares, para serem investidos no cargo, deveriam antes ser formados em Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar. Entretanto, a esta exigência para o exercício da função contrapuseram-se vários estudiosos da educação, sendo um dos pioneiros Anísio Teixeira que, ao participar do primeiro Simpósio da Associação Nacional dos Profissionais de Administração Escolar (ANPAE), realizado em Salvador, em 1961, assim se posicionou:

Somente o educador ou o professor pode fazer Administração Escolar. Administração de ensino ou de escola não é carreira especial para que alguém se prepare desde o início, por meio de curso especializado, mas por opção posterior que faz o professor ou o educador já formado e com razoável experiência de trabalho (TEIXEIRA, 1968, p.14).

Uma outra agravante em relação à formação dos gestores escolares se refere aos pressupostos teóricos de sua formação, pois baseava-se na concepção taylorista/fordista onde a academia se inspirou durante décadas e décadas para nortear seus estudos e sua aplicação dos cursos de pedagogia.

Segundo Paro

a Habilitação em Administração Escolar, no interior do Curso de Pedagogia se fundamenta na pretensa universalidade dos princípios da Administração Geral adotados na empresa capitalista, os quais são tidos como princípios administrativos da administração de modo geral (PARO, 2000, p. 128).

Procurava-se com isso apresentar a administração como uma prática neutra, escamoteando a ideologia capitalista e, ao mesmo tempo, adotando as técnicas da racionalidade científica. Imbuído desses princípios e pressupostos, contemplados em sua formação, e, a título de promover a “modernização da escola”, o diretor deveria assumir o papel de gerente de empresa no seu sentido clássico onde os aspectos organizacionais mais relevantes seriam cumprir o que foi planejado, manter a ordem, evitar as discussões e conflitos, manter-se imparcial e indiferente às relações interpessoais, além de privilegiar os processos burocráticos.

Outros fatos da vida nacional e, particularmente, da realidade educacional brasileira foram marcantes para implementação de mudanças na escola e no processo de formação dos gestores escolares.

A década de 80 foi marcada por substanciais movimentos populares em prol da democratização da nação brasileira, tendo como resultado preponderante a realização da Constituinte e conseqüente promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988. Esta lei no seu artigo 206, inciso VI, dispõe sobre a gestão democrática no ensino público, concorrendo assim para uma maior participação da comunidade nas formas de organização e atuação da escola.

Nesse movimento de democratização da educação, em vários sistemas públicos de ensino, a comunidade escolar conquistou o direito de eleger diretamente o diretor da escola, ruindo por terra a exigência de o postulante ao cargo ser formado em Administração Escolar. Com isso, diminuiu muito a procura por este tipo de formação. Além disso, outras possibilidades de formação começaram a surgir a partir da aprovação da LDB, Lei No. 9.394, de dezembro de 1996, a qual também abriu muito espaço para a autonomia e a gestão democrática da escola, como por exemplo, a participação da comunidade escolar (em especial a dos docentes) na elaboração e execução de seu projeto político-pedagógico, além de incumbir os sistemas de ensino a definirem normas de gestão democrática do ensino público na educação básica.

Nesse sentido, a LDB, ao tratar da formação inicial de profissionais para a administração e outros serviços de suporte pedagógico, em seu artigo 64, sentença:

A formação de profissionais para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 2001, p. 39).

Essa abertura prevista pela LDB, em prever outras formas de formação inicial para o gestor escolar, implicou a oferta de outras possibilidades concretas para a sua formação.

Assim, temos assistido a uma oferta de cursos em gestão escolar em nível de *lato e stricto sensu* os quais têm sido procurados tanto por interessados em postular ao cargo de gestor escolar quanto por quem já se encontra no exercício da função. Lamentavelmente, somente uma parcela pouco significativa consegue ter acesso a este tipo de capacitação, seja pelos poucos cursos ofertados pelas universidades, seja pela falta de recursos financeiros para custeá-los por parte do profissional.

Complementarmente à formação inicial, tem sido incumbência dos sistemas de ensino a capacitação (educação continuada e permanente) dos gestores escolares. A questão que se coloca, entretanto, é se esses cursos tanto de formação inicial quanto de formação continuada contemplam os saberes e competências que os gestores escolares devem mobilizar quando estiverem exercendo a gestão das escolas diante de tantos desafios a ele colocados para atender às demandas da sociedade contemporânea. Aliás, como diz Luck (2000, p. 28) “a responsabilidade educacional exige profissionalismo” e “nenhum sistema de ensino, nenhuma escola pode ser melhor que a habilidade de seus dirigentes.” Para que isso ocorra, entretanto, não se pode deixar de considerar como fundamental a implementação de programas de capacitação articulados com uma política educacional que contemplem as diversas etapas de formação do gestor escolar: formação inicial nos cursos de pedagogia ou na pós-graduação, além da educação continuada e permanente nas suas diversas formas de oferta.

No que tange à formação inicial, especificamente em relação ao curso de Pedagogia, Aguiar (2000, p. 202) afirma que as competências e habilidades do gestor escolar devem ser desenvolvidas, problematizadas e vivenciadas no decorrer de seu programa de formação onde teoria e prática se articulem permanentemente. Para a aludida autora, essa formação deve “contemplar pelo menos três dimensões ou níveis de formação inter-relacionados.”:

Um primeiro nível voltado para a discussão dos marcos teóricos que clarifiquem: i) o entendimento das políticas educacionais no contexto sócio-político-cultural que as engendra, bem como de seus desdobramentos nos diversos níveis e instâncias de poder público, visando à instrumentalização para uma intervenção no plano político, pedagógico e curricular; ii) o entendimento da escola como uma construção histórica e sociocultural e, portanto, em permanente mudança; iii) o entendimento dos parâmetros que orientam os processos de gestão educacional, considerando as relações entre o mundo do trabalho, da cultura e das relações sociais.

O segundo nível contemplaria o desenvolvimento da capacidade de interlocução com os diferentes atores do campo educacional, na construção de processos pedagógicos nas instituições educativas ou nos movimentos sociais, pautados pela ética e pelo compromisso com a democratização das relações sociais. A aproximação da realidade educativa, com o aporte das diversas ciências, desde o início do curso, é condição para “pensar o real concreto” e tomar essa realidade como permanente fonte de estudo, pesquisa e intervenção pedagógica e democrática.

O terceiro nível possibilitaria o aproximar-se da discussão teórica sobre o planejamento e a gestão dos sistemas de ensino, com vistas à compreensão e apropriação de instrumentos metodológicos e tecnológicos passíveis de serem utilizados nas instituições escolares e não-escolares, como elementos de apoio ao diálogo e interação internos e à articulação dessas instâncias com os movimentos da sociedade civil (AGUIAR, 2000, p. 202-203).

Complementarmente a essas três dimensões da formação do gestor escolar, recorre-se, uma vez mais, ao Prof. José Carlos Libâneo (1987) que, ao tratar da temática referente ao currículo do curso de Pedagogia, aponta alguns saberes/competências que precisam ser contemplados na formação do gestor escolar:

1. Conhecimento sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos nos aspectos cognitivos, afetivos, corporais, socioculturais, éticos, estéticos, considerados em contextos específicos de sua experiência pessoal, familiar e social;

2. Conhecimento para planejar, organizar, reavaliar e avaliar situações didáticas (teoria do conhecimento e concepções de ensino e aprendizagem, processos e procedimentos didáticos e comunicacionais, currículo e seleção de conteúdos, planos de ensino e estratégias de aprendizagem, didáticas das disciplinas específicas, teoria e procedimentos de planejamento e avaliação);
3. Conhecimento sobre o sistema educacional e a organização das instituições educativas, considerando as interfaces com o sistema social (legislação, estrutura organizacional do sistema e das escolas, análise institucional da escola, gestão da escola);
4. Conhecimentos sobre aspectos socioeconômicos, políticos, socioculturais e filosóficos que envolvem a prática educativa, implicados na aprendizagem, no currículo, na organização escolar, no trabalho com grupos sociais específicos; teoria da educação;
5. Conhecimentos geral e profissional, questões sociais, culturais, estéticas e éticas que envolvem a prática educativa (solidariedade, diversidade e pluralidade cultural, orientação sexual, saúde, meio ambiente; valores e atitudes; atualidade política, literatura, cinema, arte popular e erudita, desenvolvimento do senso estético, vivências culturais como participação em exposições, cineclube, teatro e outras formas de manifestação cultural);
6. Conhecimento das práticas docentes-discentes correntes nas escolas e formas de intervenção profissional (competência de investigação-ação de situações didáticas e organizacionais, cotejando com a teoria, conhecimento e análise de situações pedagógicas).

Quanto à capacitação do gestor escolar através de programas de educação continuada, a exemplo do que ocorre com profissionais de outras organizações, vem ganhando cada vez mais importância devido ao cenário das múltiplas e rápidas mudanças do mundo pós-moderno. A formação passa a ser vista como instrumento fundamental para o desenvolvimento de competências, envolvendo valores, conhecimentos e habilidades para lidar com as mudanças aceleradas, com contextos complexos, diversos e desiguais, para aprender a compartilhar decisões, lidar com processos de participação e adaptar-se permanentemente às novas circunstâncias e demandas institucionais (Machado, 1999, p.103).

O impacto desses programas de formação, segundo Luck (2000), em termos de transformação na vida da escola, ainda não é o desejável. A autora analisa algumas limitações comumente observadas nos cursos de formação de profissionais da educação que, segundo ela, precisam ser superadas para que o retorno desse tipo de ação atenda às expectativas de mudanças das práticas pedagógicas e administrativas.

O primeiro ponto questionável diz respeito à proposição de “programas pautados em generalizações”. Como normalmente esses programas são organizados pelo poder central, há uma tendência muito forte em contemplar a problemática da educação de forma genérica e ampla, descolada da realidade e do desenvolvimento das competências que os profissionais precisam mobilizar no exercício da função.

Em segundo lugar, Luck (2000) se reporta ao “distanciamento entre teoria e prática”, o que não mais se admite em qualquer tipo de formação. O distanciamento acontece quando os cursos centralizam o seu foco para os conteúdos formais, colocando em segundo plano os componentes voltados para o desenvolvimento das competências profissionais – a mobilização do saber para o fazer. Segundo a autora:

Os programas de capacitação, ao associar teoria e prática, deveriam focalizar o desenvolvimento de habilidades, pelo diretor, para se tornar sujeito nesse processo, um construtor de conhecimentos sobre o seu fazer no contexto da escola e da

comunidade. Dever-se-ia, portanto, considerar a relação teoria e prática em uma forma recíproca (LUCK, 2000, p. 30-31).

Outro aspecto que precisa ser superado é a “descontextualização dos conteúdos” trazidos para os cursos de formação. Sem uma vinculação com a problemática vivenciada na escola, os temas se tornam artificiais e desestimulantes aos gestores.

Mais um desafio a ser vencido é o “enfoque no indivíduo” e não no desenvolvimento de habilidades para atuar em equipe no processo de formação. Os cursos devem voltar-se para o desenvolvimento da capacidade de liderança e de mobilização de equipe. Como a gestão atual deve ser participativa e compartilhada, nada mais coerente do que capacitar a equipe em conjunto, o que vai facilitar, sobremaneira, implementação das mudanças necessárias.

Como última limitação a ser superada, a autora se reporta aos “métodos de transmissão de conhecimento” nos cursos de formação de profissionais da educação. Utilizando-se da metodologia conteudística, restringe-se à transmissão de informações e não a resolução de problemas. Recomenda-se a metodologia da (re)construção do conhecimento, da elaboração de projetos e a resolução de problemas para orientar, sensibilizar e fazer o gestor atuar concretamente em sua realidade.

Em seguida, apresentar-se-á um resumo do Programa de Formação de Gestores Escolares, denominado de PROGESTÃO, do Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) que, pelos seus pressupostos e desenho curricular e metodológico, representa um avanço nas perspectivas de se superar as limitações anteriormente comentadas e de atender às expectativas da realidade educacional do Brasil.

Trata-se de uma iniciativa que tem como objetivo contribuir para a formação continuada da equipe escolar - diretores, vice-diretores, supervisores escolares, coordenadores, professores líderes, candidatos à função de dirigentes -, visando à construção de uma gestão democrática, voltada para a aprendizagem significativa dos alunos.

O currículo está estruturado por problemas e direcionado para as competências profissionais. Adota os princípios pedagógicos da ação-reflexão-ação, do aprender fazendo e da resolução de problemas, como desencadeadores do desenvolvimento das competências profissionais dos gestores. Como a matriz curricular está organizada em forma de nove módulos, há possibilidades para, de acordo com a decisão dos sistemas ou dos cursistas, promover a capacitação em três níveis: especialização *lato sensu* (360 horas), aperfeiçoamento (180 horas) e extensão (com carga horária variável). Os nove módulos são trabalhados em forma de problematizações, visando à solução de problemas vinculados à realidade da escola. Cada um desses módulos tem objetivos específicos (competências), acompanhados das descrições de conteúdos e atividades a serem desenvolvidas durante o processo de capacitação. O programa permite a capacitação em serviço, visto que as atividades se realizam a distância (75%) e presenciais (25%). As Secretarias Estaduais de Educação são as executoras do programa.

As problematizações constantes dos módulos são as seguintes: Como articular a função social da escola com as especificidades/demandas da comunidade? Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola? Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola? Como construir e desenvolver os princípios da convivência democrática na escola? Como gerenciar recursos financeiros? Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola? Como avaliar o desempenho institucional da escola?

Um programa dessa natureza e amplitude nacional pode contribuir muito para a qualidade da educação na medida em que incentiva e promove as lideranças escolares, elementos imprescindíveis para a escola poder cumprir o seu papel na sociedade contemporânea.

À guisa de conclusão deste capítulo, considera-se que os aportes aqui apresentados sobre o perfil do gestor escolar e sua formação constituem referenciais muito relevantes para o objeto investigativo aqui proposto: definir o perfil dos dirigentes de CEFETs e apontar contribuições para um programa de capacitação. Pois, conforme mencionado no início deste texto, esses Centros também atuam na educação básica, visto que oferecem o ensino médio. Conseqüentemente, ao perfil profissional desses dirigentes devem ser incorporadas as competências do gestor escolar descritas anteriormente, como será melhor demonstrado no capítulo 5. Da mesma forma, os estudos já consolidados sobre a formação de gestores escolares, contrariamente à precariedade de bibliografia ora existente no Brasil sobre a formação dos gestores de Centros de Formação Profissional, constituem pressupostos teóricos importantes para as proposições apresentadas no capítulo 6, visando à construção de um programa de capacitação dos dirigentes.

No próximo capítulo, estreitar-se-á o foco deste estudo com o propósito de se demonstrar, a partir do contexto das reformas do Estado Brasileiro da década de 90, notadamente a da Reforma Educação Profissional, os impactos ocorridos na estrutura de gestão e no processo gestor dos CEFETs. Essas mudanças vão provocar novos papéis institucionais e, conseqüentemente, requerer novas competências ao perfil dos dirigentes. É do que trataremos em seguida.

4. A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA REFORMA DO APARELHO DO ESTADO NO GOVERNO FHC E SEUS IMPACTOS NA GESTÃO DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

O propósito deste capítulo, conforme está explícito em seu título, é mostrar as principais transformações que ocorreram na gestão dos CEFETs a partir da implantação da REP, tendo como pano de fundo a Reforma do Aparelho do Estado, promovida pelo Governo FHC.

Inicialmente, procede-se a uma análise do que foi a Reforma do Aparelho do Estado na perspectiva da implantação de um novo modelo na administração pública – a Administração Pública Gerencial-, que terá grande influência nos órgãos públicos, incluindo-se aí as Instituições de Educação Profissional (IFETs). Em seguida, destacam-se as principais mudanças decorrentes da REP e seus impactos na gestão dos CEFETs.

Vale a pena ressaltar, desde o início, que esse processo de mudanças paradigmáticas ocorrido no Estado brasileiro, em particular na educação profissional, é uma tendência mundial, como bem descreve Ramírez (1999), ao apontar as principais mudanças nos sistemas produtivos, sistemas de trabalho, sistemas de organização e gestão, sistemas educacionais e de formação profissional.

Nesse sentido, as mudanças nos sistemas produtivos, decorrentes de uma conjuntura mundial – a globalização - marcada por economias abertas e competitivas, de produtos e serviços diversificados, com agregação de conhecimentos inovadores e alta tecnologia, com um sistema informatizado e em redes, vão implicar também profundas mudanças nos sistemas de trabalho, tais como: a incorporação e aplicabilidade dos conhecimentos científicos e tecnológicos, a versatilidade para adequar-se às rotatividades de tarefas e de pessoas, a exigência por profissionais como técnicos, tecnólogos e engenheiros com especialização flexível e polivalência funcional.

Conseqüentemente, para responder a essas mudanças ocorridas nos sistemas produtivos e na própria forma de organização do trabalho, há de se exigir, também, novas formas de organização e gestão. Assim, as organizações devem ser abertas, flexíveis, participativas, autônomas, planas, interativas, conectadas em rede, voltadas para a administração estratégica de resultados. As pessoas que formam sua força de trabalho devem ter capacidade de aprendizagem permanente e com sólida formação técnica e tecnológica.

Daí surge também a necessidade inevitável de se proceder a mudanças nos sistemas educacionais e de formação profissional. Ramírez (1999), então, menciona as principais tendências de mudanças que devem ser contempladas nos sistemas educacionais e de formação profissional: i) a educação e formação permanentes que incluem uma sólida formação básica capaz de integrar o aspecto humanístico-científico com o técnico-profissional; ii) uma integração de “teoria e prática” e uma integração de “saber e fazer”; iii) a educação com ênfase na aprendizagem, cultivando as pessoas para a aprendizagem permanente (“aprender a aprender”); iv) o ensino e aprendizagem compartilhados em que professor e aluno interagem, descobrem-se simultaneamente e se respeitam como pessoas; v) a educação profissional destinada a preparar pessoas flexíveis, polivalentes e multifuncionais, capazes de se movimentarem horizontal e verticalmente dentro da organização; vi) uma oferta educativa flexível e diversificada, que leve em conta as demandas educacionais e de formação requeridas pelas pessoas e o meio produtivo, laboral e social e vii) a educação e formação profissional como um processo de toda a vida (educação e formação contínuas).

Portanto, esse olhar sistêmico e globalizante sobre as mudanças paradigmáticas da Era do Conhecimento deve ser feito, a fim de que se possa compreender a real dimensão das reformas implementadas pelo governo brasileiro na década de 1990, desde a Reforma do Aparelho do Estado, a reforma do sistema educacional brasileiro através da LDB, a Reforma da Educação Profissional (REP) e, finalmente, a reforma implementada no interior das Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFETs).

4.1. Reforma do Estado Brasileiro e a Implantação da Administração Pública Gerencial

A necessidade de modernização do setor público, no mundo inteiro, tem recebido uma atenção especial da maioria dos Estados Nacionais. É um fenômeno natural em função do cenário internacional de globalização, caracterizado pela economia de mercado, competitividade, flexibilização da produção, qualidade dos produtos e serviços, que afeta tanto o mundo empresarial quanto o mundo estatal, incluindo-se aqui os governos, nações e a própria gestão dos setores públicos.

Ruas(1977) afirma que alguns fatos mais recentes foram determinantes para que o Estado brasileiro acelerasse a sua reforma: i) a grande crise econômica mundial iniciada na primeira metade da década de 70, tendo como marcos iniciais as duas crises do petróleo (1973 e 1979) e encerrando-se assim a grande fase de prosperidade vivida no mundo desde o fim da Segunda Guerra; ii) a crise fiscal como decorrência da grande recessão econômica dos anos 80, isto é, o governo não consegue mais arrecadar o suficiente para cobrir seus gastos, caindo por terra o *welfare state* (o estado de bem estar social até então mantido); iii) daí a denominada “crise de governabilidade”, os serviços públicos são de má qualidade, gerando uma ausência de confiança na autoridade governamental; iv) os grandes desafios impostos pelo capitalismo, com sua roupagem neoliberal, como o individamento interno das nações periféricas, o aumento da interdependência das nações; a redução dos Estados Nacionais de poder controlar os fluxos financeiros e comerciais e definir, de forma autônoma, suas políticas macroeconômicas. Na verdade, esses fatores já traziam em seu bojo um direcionamento para que ocorressem mudanças profundas na estrutura do aparelho do Estado, tendo a gestão deste um lugar em destaque.

Dentro desse contexto de globalização e de política neoliberal que desestimula uma maior presença e intervenção do Estado na economia, recomenda um enxugamento do aparelho burocrático, busca insanamente a estabilidade econômica à custa do baixo atendimento às demandas sociais e o bem-estar das pessoas e recomenda a privatização dos serviços públicos dentre outras medidas, é que se implantam, no Brasil, a partir do início dos anos 90, no Governo Collor (1990-1992), as primeiras medidas para a reforma do aparelho do Estado e a criação de um modelo público gerencial. Em seguida, atinge o seu apogeu no Governo FHC (1995-2002) com a implementação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), tendo como fator estratégico um novo modelo de gestão – que se convencionou denominar de Administração Pública Gerencial (FERREIRA, 2005).

Esse modelo gerencial para o Setor Público, propalado nos discursos da elite do poder da época como solução para a ineficiência da máquina pública de rigidez burocrática e traços patrimonialistas, fundamentava-se nos seguintes pressupostos:

- Uma concepção política (em que não é mais possível separar o aspecto administrativo do político, considerando-se uma nova efetividade das políticas públicas, da responsabilização e do controle social). Ou seja, uma nova relação entre administração e política, rompendo com a suposta

“neutralidade” do modelo burocrático, por meio da instalação da administração gerencial, especificadamente voltada para o setor público;

- Modelo da esfera pública, baseado 1) na responsabilização / “*accountability*”; 2) na equidade e justiça e 3) na cooperação competitiva, caracterizada em dois níveis (indivíduos e organizações voltadas para serviços exclusivos);
- Planejamento estratégico (caracterizado pela eficiência adaptativa: flexibilidade);
- Clientes-cidadãos, a partir da descentralização, participação, controle social, através de conselhos comunitários e do Ministério Público. (BRASIL, 1995, p.13-24 apud FERREIRA, 2005).

Em decorrência desses princípios, percebe-se que a proposta visa a quebrar o paradigma da administração burocrática para um novo paradigma: o da administração gerencial. Nesse sentido, o foco da gestão sai do processo (burocrático) e orienta-se para o atendimento ao cidadão; considera-se relevante não a operação, e sim o atingimento dos resultados; elimina-se a estrutura organizacional centralizada, rígida e vertical, e implanta-se uma estrutura descentralizada, flexível e em rede; transita-se de uma autonomia reduzida para uma autonomia de gestão e, finalmente, substitui-se a racionalidade técnica pelo controle social das ações do Estado.

Na visão de Bresser-Pereira (2001), “à Reforma Gerencial da administração pública brasileira, iniciada em 1995, pode ser considerada hoje um projeto bem sucedido, principalmente em termos de definição institucional”. Segundo o autor, ela avançou nos seus três níveis: institucional, cultural e da gestão. No plano institucional-legal, as principais mudanças previstas foram transformadas em lei, como por exemplo, a criação das agências reguladoras, as organizações sociais, o regime do emprego público e contratos de gestão. No plano cultural, o apoio à reforma demonstrou que a idéia de se sepultar a cultura patrimonialista e substituir administração gerencial pela burocrática havia sido aprovada principalmente no âmbito da alta administração pública e classe política. Quanto ao nível de gestão, reconhece ser a mais difícil, visto que se trata de colocar em prática os novos princípios e técnicas gerenciais, visando à oferta de um serviço público de melhor qualidade, com foco em resultados concretos e positivos para o cidadão. Para isso, prioriza a criação de instituições que possam viabilizar estratégias de gestão pela qualidade.

Para Rua (1997), o modelo de administração pública gerencial não representa uma panacéia para solucionar os problemas da administração pública brasileira, principalmente em decorrência da enorme crise do Estado contemporâneo. Mas reconhece que há avanços, principalmente nos aspectos culturais e comportamentais. A autora, ao comentar análise feita por Martins (1995) acerca da evolução da administração pública no Brasil, afirma que

Aparentemente, não há uma causa única para os problemas da administração pública brasileira, e sim um conjunto de causas que se combinam perversamente não apenas para gerar os problemas, mas também para dificultar a sua solução. Essas causas incluem a herança colonial do Brasil, que envolve uma cultura patrimonialista e profundamente autoritária; passa por tentativas de mudança que, não sendo bem sucedidas, resultam em diferentes padrões institucionais convivendo desordenadamente; incluem a pressão de interesses privilegiados num ambiente de capitalismo predatório e de interesses políticos particularistas; e chegam a uma insuficiência dos limites entre as esferas pública e privada. Tudo isso configura uma cultura política onde o Estado tem primazia em relação à sociedade e onde o conceito de cidadania mostra-se extremamente frágil (RUA, 1995, p.60).

Ferreira (2005) reconhece que, malgrado os poucos resultados advindos da reforma do aparelho do estado, aconteceram algumas mudanças de natureza adaptativa, porém sem

grandes inovações. É o caso, por exemplo, do êxito de alguns processos de privatizações de empresas públicas que desoneraram o orçamento público, abrindo possibilidades para um melhor atendimento às demandas de natureza social. Cita ainda que, com a implantação de programas inspirados na Gestão pela Qualidade Total, conforme atestam vários documentos (COSTA et al.,1997; SPEZIA, 2002), houve alguns “ganhos marginais”. Considera ainda relevante a implantação do Planejamento Estratégico em vários órgãos públicos, inclusive em estabelecimentos educacionais. Essa ferramenta de gestão, além de contribuir decisivamente para provocar mudanças na cultura institucional, concorreu também para direcionar o foco da gestão para o cidadão-cliente, em busca da eficiência, da eficácia e da almejada efetividade. Finalmente, menciona algumas instituições concebidas como referências pelo governo FHC que foram transformadas em Organizações Sociais, através de Contratos de Gestão, como o Hospital Sara Kubitscheck, a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) e a Fundação Roquete Pinto.

As reflexões aqui postas não abarcam, nem de longe, a complexa questão da Reforma do Aparelho do Estado. A pretensão em discorrer sobre o assunto foi tão somente trazer à baila o pano de fundo de uma outra reforma, decorrente e extensão desta, a Reforma da Educação Profissional (REP) bem como seus impactos na gestão dos CEFETs, assunto a ser abordado no item 4.2. logo adiante.

Nesse sentido, importa analisar de que forma esses princípios do governo empreendedor e gerencialista, consoante mencionados anteriormente, foram incorporados e executados no âmbito dos CEFETs, principalmente ao longo da implantação da REP. Assim, serão abordadas questões como: a adoção do Planejamento Estratégico e da Gestão Participativa, o estímulo à competitividade, o estreitamento da vinculação com o setor produtivo através de parcerias, a estrutura organizacional horizontalizada e em rede, a diminuição dos cargos e funções, a descentralização, a flexibilização, a autonomia da gestão, a responsabilização/ “accountability”, a gestão gerencial, o controle social dos resultados, a busca da efetividade, os indicadores de desempenho e avaliação da gestão, o atendimento às demandas do cidadão e do mercado de trabalho, o investimento nas pessoas. Enfim, aspectos relevantes para a cultura institucional, tendo em vista os novos papéis que os Centros passaram a assumir a partir da REP e da adesão ao Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

4.2. A Reforma da Educação Profissional (REP) e seus Impactos na Gestão dos CEFETs

O final do século XX foi marcado – tanto na Europa quanto no continente americano - por profundas reformas dos sistemas de ensino, uma necessidade premente para poder atender às demandas da nova sociedade do mundo tecnologicizado e do conhecimento. O Brasil não poderia ser exceção à regra, principalmente devido a sua meta de atingir um novo patamar de desenvolvimento, impossível de conseguir sem um reordenamento de seus sistemas de ensino capaz de promover uma formação cidadã e profissional da sua força de trabalho.

Essa ânsia por participar da sociedade globalizada, notadamente no que se refere às exigências econômicas e produtivas, é confirmada por Manfredi (2002), quando da implementação das reformas no ensino no governo FHC:

A reforma dos ensinos médio e profissional do governo Fernando Henrique Cardoso, tal como inúmeras outras reformas que têm conformado as políticas educacionais, anuncia como seu objetivo prioritário a melhoria da oferta educacional e sua adequação às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade.

Assim é que se propõe a modernizar o ensino médio e profissional do País, de maneira que acompanhem o avanço tecnológico e atendam às demandas do mercado de trabalho, que exige flexibilidade, qualidade e produtividade (MANFREDI, 2002, p. 128).

Nesse sentido foi aprovada em 1996 a atual LDB (Lei no. 9.394, de 20/12/1996) que, em seu art. 2º., ao tratar dos princípios e fins da educação nacional, dá um destaque à formação e à qualificação para o trabalho: “ a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento da educação, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e, em seu art. 3º., item (XI): “vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”, enfatiza a necessidade de a escola estreitar o vínculo com o seu entorno social e com o mundo do trabalho (BRASIL, 2001, p. 17).

A LDB/96, ao reservar o Capítulo III à educação profissional, no seu art. 39, estabelece que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. (BRASIL, 2001, p. 31). Tal postulado vem ampliar ainda mais o alcance e integração da educação profissional com outras instâncias e atividades da sociedade como um todo. Para alçar esse vôo ao ambiente externo, caracterizado por novas relações e organizações do trabalho, novos processos e meios de produção, novos modelos de gestão, novas formas de geração e transmissão do conhecimento, a instituição de formação profissional, certamente, há de rever também os seus paradigmas de gestão, a sua missão, valores, visão e seu projeto político-pedagógico.

Afora o capítulo III da LDB/96, foi necessária a aprovação de vários diplomas legais para a implantação da REP. É um caminho longo e polêmico a ser percorrido. Como não é da natureza deste trabalho aprofundar essa questão, embora importante para contextualização do estudo, foram selecionados os principais atos legais emanados do MEC e CNE que, secundados por comentários, permitem uma nítida compreensão acerca das principais mudanças advindas da aludida reforma educacional.

- Decreto no. 2.208/97 – que regulamenta o § 2º. do art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDB, principal instrumento de regulamentação da reforma, traz as inovações constantes do quadro seguinte (DEBREY, 2003, p. 95-96):

Quadro 4. A educação profissional no Decreto-Lei federal no. 2.208/1997

Objetivos	<p>Promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas.</p> <p>Proporcionar a formação de profissionais aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação.</p> <p>Especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos.</p> <p>Qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.</p>
Níveis	<p>Básico : destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentes de escolaridade prévia.</p> <p>Técnico : destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por esse decreto.</p> <p>Tecnológico : corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.</p>
Nível Técnico	<p>A educação profissional de nível técnico tem organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou</p>

	<p>seqüencial a este.</p> <p>As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima desse nível de ensino, podem ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exame específico.</p> <p>Os currículos do ensino de nível técnico são estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.</p> <p>- no caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito neste caso, a certificado de qualificação profissional.</p> <p>- pode haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa;</p> <p>- nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, esses podem ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos;</p> <p>- o estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expede o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio.</p>
Outros aspectos	<p>A educação profissional é desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições ou nos ambientes de trabalho;</p> <p>As disciplinas do currículo do ensino técnico são ministradas, sobretudo, em razão de sua experiência profissional, que devem ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, mediante cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.</p>

Fonte : Lex, 1997, p.150-152.

* Decreto no. 2.406 – que regulamenta a Lei Federal no. 8.948/94 (trata de Centros de Educação Tecnológica). Aborda sua finalidade, características, objetivos, dentre outros aspectos, conforme abaixo:

- i) são instituições públicas ou privadas, que têm por finalidade formar e qualificar profissionais, nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada;
- ii) são instituições que têm como características básicas a oferta de educação profissional e tecnológica, conjugação, no ensino, da teoria com a prática, atuação prioritária na área tecnológica, oferta vinculada às tendências do setor produtivo e do desenvolvimento tecnológico, estrutura organizacional flexível e integração das suas ações educacionais com as expectativas da sociedade e as tendências do setor produtivo, realização de pesquisa aplicada e prestação de serviços, dentre outras; iii) a implantação dos centros só se dá mediante a elaboração de projeto institucional, que demonstre condições e recursos materiais, humanos e financeiros para tanto e que, uma vez aprovado, seja efetivado mediante decreto específico, após aprovação pelo Ministro de Estado da Educação (BRASIL, 2001, 55-56).

O referido decreto define, com base nas características acima descritas, os seguintes objetivos para os Centros:

- i) ministrar cursos de qualificação, requalificação e reprofissionalização;
- ii) ministrar ensino médio e técnico;

- iii) ministrar ensino superior, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;
- iv) oferecer educação continuada na área tecnológica;
- v) ministrar cursos de formação de professores e especialistas para as áreas científicas e tecnológicas;
- vi) realizar pesquisa aplicada, estimulando o desenvolvimento de soluções tecnológicas.

* Decreto no. 3.462/2000 – concede autonomia aos CEFETs para – além da criação de cursos e vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico – implantarem cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional.

* Portaria MEC no. 646/97 – traz as regras para a implantação da REP na rede federal, estabelecendo prazos e condições para a implantação do Ensino Técnico e do Ensino Médio, com estrutura e desenhos curriculares organizados de forma separada e independente, mesmo prevendo uma articulação entre eles. A prevalência de vagas ofertadas era para o Ensino Técnico em detrimento da diminuição das vagas para o Ensino Médio. Isso causou verdadeiro pânico entre os professores, principalmente os da cultura geral, que tiveram suas cargas horárias de aulas substancialmente diminuídas ou até mesmo extintas, sendo obrigados a migrarem para as disciplinas profissionalizantes. Aliás, a apresentação de um plano de diminuição da oferta de vagas para o Ensino Médio era condição para que as Instituições Federais de Ensino (IFETS) pudessem obter a aprovação de seus projetos junto ao PROEP, visando ao financiamento dos custos alusivos à implantação da REP.

* Portaria MEC no. 1.005/1997 – que implementa o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, incumbindo a SEMTEC de proporcionar as condições materiais para que se procedesse à execução do convênio firmado com o Banco Interamericano para o Desenvolvimento – BID, principal órgão financiador do Programa.

* Resolução CNE/CP 3, de 18/12/2002 – que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a organização e o funcionamento dos cursos Superiores de Tecnologia. Estes cursos destinam-se a egressos do Ensino Médio e Ensino Técnico e de matriculados e egressos do ensino superior. O Projeto Pedagógico desses cursos proporcionam aos profissionais uma formação específica para: i) aplicação, desenvolvimento, pesquisa aplicada e inovação tecnológica e a difusão de tecnologias; ii) gestão de processos de produção de bens e serviços; iii) o desenvolvimento da capacidade empreendedora. Trata-se de cursos que atendem a uma demanda do mercado voltada para as tecnologias emergentes e complexas, o que permite uma inserção mais rápida dos profissionais no mercado de trabalho. São considerados cursos de graduação, portanto permitem a continuidade de estudos nos diversos níveis de pós-graduação.

* Portaria MEC no. 2.267, de 19/12/97 – que estabelece diretrizes para elaboração do projeto institucional para implantação dos novos CEFETs. Cada Escola Técnica Federal (ETF), portanto, obrigou-se a elaborar seu Projeto Institucional para a obtenção do decreto de implantação do Centro.

* Parecer CNE/CEB no. 16/99 – que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Trata-se de um documento basilar, versando sobre o tema Educação e Trabalho, a trajetória histórica da educação profissional no Brasil, a

educação profissional na LDB, os princípios da educação profissional e a organização da educação profissional de nível técnico.

* Resolução CNE/CEB no. 04/99 – que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, estabelecendo vinte áreas profissionais e suas respectivas cargas horárias.

As principais críticas à REP reportam-se, principalmente, ao teor do Decreto No. 2.208/97 e da Portaria MEC No. 646/97, instrumentos legais que estabelecem a separação formal entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, criando duas redes distintas e retomando ao dualismo anacrônico já experimentado na trajetória histórica da educação brasileira. Destacam-se muitos teóricos da área de educação e trabalho que publicaram diversos estudos, posicionando-se frontalmente contra tal medida. Kuenzer e Ferretti, por exemplo, entendem que essa separação

1. repõe a dualidade estrutural, não reconhecendo a educação básica como fundamental para a formação científico-tecnológica sólida dos trabalhadores, demandada pela nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas, contrariando uma tendência que é mundialmente aceita e defendida por empresários, trabalhadores e governos;
2. supõe ruptura entre o acadêmico, desvalorizado por não ser prático, e o tecnológico, não reconhecendo o caráter transdisciplinar da ciência contemporânea, reforçando a idéia de duas redes, ao melhor estilo taylorista, que separa dirigentes de especialistas, concepção que hoje é questionada até pela organização capitalista de produção (KUENZER e FERRETTI apud MANFREDI, 2002, p.134).

Com o advento do Governo Lula, a nova Equipe Gestora da SETEC promoveu dois grandes seminários: um sobre o Ensino Médio e outro sobre o Ensino Profissional onde foram lançadas as bases para a retomada do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio os quais, a par de outros fóruns de discussão, foram decisivos para o desfecho dessa questão em julho de 2004.

Nessa direção, foi editado o Decreto m. 5.154, de 23/07/2004, que revogou o Decreto no.2.208/97, trazendo também uma nova regulamentação para o § 2º. do art. 36 e os arts. 39 a 41 da lei 9.394/96, de 20/12/1996. Afora algumas mudanças de caráter mais filosófico, o novo decreto preserva basicamente a estrutura do anterior. Entretanto, rompe com o dualismo estrutural do ensino médio e técnico até então vigente e concede autonomia para que as instituições de educação profissional possam formatar currículos integrados para o ensino médio e técnico, com matrícula única, conforme ocorria antes da REP, proporcionando assim mais uma opção curricular aos alunos egressos do ensino fundamental. Portanto, o que houve foi apenas ampliação de possibilidade de oferta, e não supressão de qualquer modalidade prevista no Decreto no. 2.208/97.

Convém salientar, por conseguinte, que, além da *forma integrada* de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e ensino médio, as instituições continuam com autonomia para poder oferecer a *forma concomitante*, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental e esteja cursando o ensino médio; e a *forma subsequente*, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

A partir de agora, o fulcro central de análise direciona-se para as mudanças estruturais que ocorreram no âmbito da gestão dos CEFETs, a partir da implantação da REP.

Ferreira (2005), através de sua tese REPOSICIONAMENTO DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA A PARTIR DO PROEP: *competitividade e gestão estratégica, 1997 – 2002*, apresentada ao curso de Doutorado em Administração da Universidade Federal da Paraíba, vem suprir parte da lacuna existente a respeito da escassez

de literatura específica voltada para os impactos que a REP provocou na gestão dos CEFETs, constituindo-se, por conta disso, no principal referencial teórico utilizado para análise do tema.

Nessa obra, o autor explica o recente “reposicionamento estratégico” dos CEFETs, ao longo do processo de implantação da REP, na perspectiva da competitividade e da gestão estratégica. Ele mostra que, no âmbito do setor público, as demandas competitivas se manifestam através de pressões sociais das comunidades, na comparação dos níveis de efetividade entre as instituições, no crescente controle social dos serviços públicos pelo cidadão-cliente que almejam mais responsabilização e resultados dos governos. E que, portanto, para conseguir atender aos novos reclamos do cidadão, as instituições precisam imprimir novas estratégias de gestão.

No caso dos CEFETs, é possível perceber, através do percurso exploratório e explicativo da pesquisa, as principais mudanças estruturais, culturais e de mentalidade que se processaram com o rompimento do modelo anterior de escola técnica federal para o modelo CEFET. Essa nova configuração institucional amplia muito mais a atuação desses Centros na vertente da educação tecnológica, pois, além da atuação nos diversos níveis e modalidades de ensino, agora com possibilidade de verticalizar-se até o doutorado, eles haverão de desenvolver pesquisas aplicadas e implementar programas de extensão. Para adequar-se a essa nova realidade, houve necessidade de se proceder a uma profunda reestruturação nas três áreas estratégicas da instituição: técnico-pedagógica, gestão escolar e relação escola-comunidade. Para isso, as instituições foram induzidas a aderirem ao Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), instrumento estratégico utilizado pelo MEC para implantar a REP, conforme pressupostos contidos na LDB (1996) e legislação complementar.

O resultado disso, conforme Ferreira (2005), foi o “reposicionamento estratégico” das instituições, sintonizado com o cenário da competitividade e da gestão estratégica, que vai implicar a derrubada dos muros das escolas, estabelecendo-se um olhar mais perscrutador e abrangente para o ambiente externo e uma vinculação mais forte com os setores produtivos, dentro da visão macro do neoliberalismo e da administração pública gerencial.

De fato, a REP mexeu com toda a estrutura das escolas técnicas e agrotécnicas da rede federal de ensino. Os ventos eram favoráveis e os apelos eram muitos. O MEC tinha o propósito de consolidá-las como centros de referência em educação profissional de suas regiões. As escolas da rede deveriam ser as pioneiras na implantação da reforma. O projeto de transformação de todas as ETFs em CEFETs estava em plena efervescência e era uma realidade latente, pois todas já haviam apresentado os seus Projetos Institucionais. Os investimentos para a modernização de sua estrutura poderiam ser conseguidos junto ao PROEP, o que proveria a instituição de vários requisitos essenciais para serem “cefetizadas”. Dever-se-ia criar e implementar um novo modelo de gestão que viabilizasse uma sintonia e vinculação mais estreita com os setores produtivos. Incentivava-se a gestão empreendedora capaz de criar mecanismos com o intuito de se firmar parcerias e prestar serviços à comunidade com vistas ao robustecimento do orçamento da instituição. A flexibilidade curricular permitia um atendimento rápido e sintonizado com as demandas do setor produtivo. Somava-se a isso o prestígio que esta modalidade de ensino passou a gozar a partir da nova LDB, fato este incomum em sua caminhada histórica. Como se pode perceber, o contexto estava a exigir um “reposicionamento estratégico” das instituições, única forma de adequar-se aos princípios norteadores da REP e do PROEP.

Aliás, conforme pode ser visto em Cunha (2000), essas mudanças já haviam sido manifestadas antes da edição da LDB e da criação do PROEP, através do texto Planejamento Político-Estratégico 1995/1998, do Governo FHC, que, no item destinado ao ensino médio e técnico, aparece como uma das ações essenciais, “redefinir a estratégia de gestão da rede federal de educação tecnológica” para:

- Separar, do ponto de vista conceitual e operacional, a parte profissional da parte acadêmica;
- Dar maior flexibilidade aos currículos das escolas técnicas de forma a facilitar a adaptação do ensino às mudanças no mercado de trabalho;
- Promover a aproximação dos núcleos profissionalizantes das escolas técnicas com o mundo empresarial, aumentando o fluxo de serviços entre empresas e escolas;
- Progressivamente, encontrar formas jurídicas para o funcionamento autônomo e responsável das escolas técnicas e CEFETs e, ao mesmo tempo, estimular parcerias para financiamento e gestão;
- Estabelecer mecanismos específicos de avaliação das escolas técnicas para promover a diversificação dos cursos e a integração com o mercado de trabalho (CUNHA, 2000, 252-253).

Então o MEC, em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), através do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT e com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID construiu o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP com o objetivo de apoiar o desenvolvimento da Educação Profissional dentro dos novos marcos legais, visando à expansão, modernização e melhoria de qualidade e permanente atualização da Educação Profissional no Brasil. Os recursos para o financiamento desse projeto, no valor total de US\$ 500.000.000,00 (quinhentos milhões de dólares), foram alocados ao Orçamento Federal, sendo 25% do orçamento do MEC, 25% de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT e 50% oriundos de empréstimo internacional junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID.

O projeto financia projetos oriundos de três segmentos: i) Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFETs), ii) Instituições Públicas dos Estados e do Distrito Federal e iii) Instituições do Segmento Comunitário, de direito privado, mas “sem fins lucrativos”. As ações financiáveis são as seguintes: serviços de consultoria, reforma, ampliação e construção de novos centros de educação profissional (esta última somente para o segmento comunitário), aquisição de equipamentos para as áreas técnico-pedagógica e de gestão, aquisição de materiais de ensino-aprendizagem e capacitação de pessoal técnico-administrativo.

Segundo o Manual de Planejamento Estratégico Escolar (BRASIL, 1997), essas ações devem ser direcionadas para o atingimento dos seguintes objetivos do programa: i) ampliação e diversificação da oferta de cursos, nos níveis básico, técnico e tecnológico; ii) separação formal entre o ensino médio e o ensino técnico; iii) desenvolvimento de estudos de mercado, visando à construção de currículos sintonizados com as necessidades do mundo do trabalho e os avanços tecnológicos; iv) possibilidade do ordenamento do currículo sob forma de módulos, ensejando entradas e saídas intermediárias; v) acompanhamento dos egressos como forma de retroalimentar a construção de currículos atualizados; vi) reconhecimento e certificação de competências adquiridas no ambiente escolar, no mundo do trabalho ou em outros ambientes de aprendizagem; vii) e a criação de um modelo de gestão inteiramente aberto, de tal maneira que representantes do setor produtivo (empresários e trabalhadores) possam contribuir permanentemente com o desenvolvimento do projeto institucional da escola.

Embasada desses princípios norteadores, a instituição elabora e submete à apreciação do Comitê Operativo do PROEP o seu Projeto Escolar que consiste em: i) elaboração do planejamento estratégico; ii) estudo de mercado; iii) planejamento técnico-pedagógico; iv) elaboração de projeto físico de construção, reforma e/ou ampliação da escola; v) e especificação de equipamentos (BRASIL, 1997).

Enfim, esse era o ritual que as instituições deveriam seguir para obter financiamento junto ao PROEP. As regras estabelecidas expressam os princípios e diretrizes da REP os quais

deveriam ser totalmente contemplados no Projeto Escolar de cada instituição proponente. E assim foi feito. Na rede federal, todas as Escolas Técnicas Federais (ETFs), algumas Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e os cinco CEFETs à época aderiram ao Programa.

O atual Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM), à época da REP denominada de Escola Técnica Federal do Amazonas(ETF-AM), instituição com a qual este pesquisador mantém vínculo empregatício, apresentou em junho de 1998, o seu Projeto ao PROEP referente à Unidade Sede, no valor de R\$ 1.998.802,00. A título de exemplificação e comprovação, extraíram-se alguns excertos desse documento através dos quais pode-se perceber como a macrovisão do Governo FHC, em uma escala descendente, concretiza-se na Reforma do Aparelho do Estado, estende-se à REP e chega até às Unidades Escolares.

- Reestruturação organizacional flexível, horizontalizada e descentralizada:

O primeiro ponto fundamental foi a implantação de uma *nova estrutura organizacional mais flexível, mais horizontalizada e descentralizada*, com a redução de cerca de 50% das funções intermediárias, permitindo, com isso, uma maior fluidez e dinâmica no processo de gestão, toda ela direcionada para a implementação das três áreas estratégicas da escola: técnico-pedagógica, gestão e integração escola-empresa que deverão atuar de forma integrada, objetivando o cumprimento da missão institucional (ETFAM, 1998, p. 87, grifos nossos).

- Administração gerencial voltada para resultados – busca da efetividade:

A segunda mudança que deverá ocorrer é a implantação de um modelo de Administração Pública Gerencial, voltada estrategicamente para (1) a definição precisa dos objetivos que o administrador deverá atingir em sua unidade; (2) garantia de autonomia do administrador na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros que lhe forem colocados à disposição *para que possa atingir suas metas*, e (3) o controle e a cobrança a posteriori dos resultados. Este modelo de gestão está fundamentado na confiança, na descentralização de funções e decisões, flexibilização, horizontalização das estruturas (gestão participativa e em rede), profissionalização e capacitação continuada, *controle de resultados* e incentivos à criatividade. No momento, estamos trabalhando para o desenvolvimento de uma cultura gerencial em nossa organização, visando, com isso, a *melhorar a eficiência da administração*, traduzida na redução dos custos e aumento da qualidade dos serviços, *tendo como beneficiário maior – o cidadão* (ETFAM, 1998, p. 89, grifos nossos).

- Autonomia de gestão e captação de recursos financeiros externos:

Apesar de considerarmos a nova estrutura organizacional e o modelo de administração pública gerencial como relevantes avanços no desenvolvimento de uma cultura de gestão escolar moderna, acreditamos que precisamos *fazer valer a Lei no. 3.552, de 16.02.1959, que diz que “as autarquias terão personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira”* ou então trabalharmos para a definição de um *novo marco jurídico-institucional que garanta uma real autonomia e flexibilidade para a nossa escola*. Do contrário, continuaremos a enfrentar os mesmos obstáculos legais, dificultando, sobremaneira, a *consecução dos objetivos estabelecidos pelo PROEP, como por exemplo, os 25% de receita própria* (ETFAM, 1998, p. 89, grifos nossos).

- Gestão colegiada, responsabilidade e controle social:

Para que a escola possa estar sintonizada com as tendências do setor produtivo e do desenvolvimento tecnológico, não bastam apenas realizar pesquisas prospectivas para adequação curricular, *há necessidade também de que as entidades de classe,*

empresas e a sociedade em geral participem ativamente da gestão da escola através de seus representantes nos órgãos colegiados da instituição: Conselho Diretor e Conselho Profissional (ETFAM, 1998, p. 88, grifos nossos).

- Integração escola-empresa:

Através dos seguintes objetivos estratégicos: i) Pesquisa Prospectiva; ii) Promover a integração escola-empresa, visando fornecer subsídios para realizar análise comparativa entre a realidade do ensino e o perfil profissional do técnico necessário ao exercício de sua profissão; iii) Criar estratégias de marketing institucional; iv) Estruturar o relacionamento com o setor produtivo, através de convênios, parcerias e doações para obtenção de recursos necessários a melhorias do desenvolvimento do ensino; v) Prestar serviços à comunidade interna e externa, através do oferecimento de cursos, serviços especializados e consultorias (ETFAM, 1998, p. 90, grifos nossos).

Como agente totalmente engajado nesse processo, na qualidade de membro do corpo diretivo da ETF-AM, podemos dar o testemunho de que o projeto do PROEP foi executado tal qual foi previsto nas três áreas estratégicas: técnico-pedagógica, gestão e integração escola-empresa; provocando, com isso, mudanças substanciais em toda a estrutura da escola e sendo decisivo para que ela posteriormente se transformasse em CEFET. A incorporação do modelo de gestão estratégica, apesar de ser um processo contínuo e de difícil assimilação na administração pública, seguramente, foi primordial para que se concretizassem diversas ações importantes para se conseguir a aludida transformação. Indubitavelmente, pode-se afirmar que processos similares ocorreram nos demais CEFETs que também participaram do PROEP.

Há de se registrar também que essas instituições, quase centenárias, possuem uma cultura instalada e enraizada voltada para a formação integral do indivíduo, onde se alia humanismo e tecnologia em sua práxis pedagógica. Portanto, por mais fortes que sejam as pressões políticas de governos para tentar desviá-las dos seus princípios e valores, pouco se tem conseguido nessa direção.

As conclusões apresentadas por Ferreira (2005), a seguir elencadas, são fundamentais para melhor se compreender o assunto em foco.

1. houve melhoria e elevação do nível de competitividade dos CEFETs e os investimentos oriundos do PROEP foram decisivos para o atingimento desse *status*. Como os investimentos eram direcionados a vários segmentos (rede federal, rede estadual e segmento comunitário), esse fato gerou uma competição entre as instituições e os grupos estratégicos, sendo ela estimulada pela própria política da REP e do PROEP;
2. quanto aos princípios e premissas da gestão estratégica, constata-se que os CEFETs estão evoluindo a caminho de uma maior transparência e de um foco mais direcionado para o mercado, os setores produtivos e os clientes;
3. no que se refere às características da gestão estratégica, as instituições pesquisadas passaram a se guiar por uma visão de futuro, por uma missão clara e orientada por valores, com um maior foco na responsabilização, maior integração com o mercado, maior descentralização e delegação, dentre outras;
4. no que diz respeito às ferramentas utilizadas destaca-se a do Planejamento Estratégico, embora não seja adotado ainda um sistema de avaliação e monitoramento estratégico, do tipo *Balanced Scorecard*;
5. o relacionamento com a ambiência externa tornou-se mais permanente, mais fluido e atuante, através de inúmeros conselhos comunitários e empresariais, além de diversas organizações de apoio que foram agregadas;
6. diante de um novo cenário de mudanças estruturais, culturais e de mentalidade, houve um rompimento do modelo anterior de escolas técnicas federais, culminando com a consolidação do processo de transformação de todas as escolas técnicas e mais dez agrotécnicas federais em CEFETs, em dezembro de 2002;

7. Houve uma profunda reestruturação de caráter didático-pedagógico, de gestão e de estrutura organizacional, caracterizada, em geral, por um reposicionamento estratégico. (FERREIRA, 2005, p. 445-446).

Essas constatações retratam a atual realidade dos CEFETs que ampliaram seu raio de atuação, passaram a assumir novos papéis e continuam avançando em busca de novas conquistas como será demonstrado em seguida.

Nessa perspectiva, o Decreto no. 5.224, de 01.10.2004, além de dar um tratamento único em termos de legislação para a rede, veio legalizar uma situação que, no mínimo, era incoerente e constrangedora para o próprio MEC e para os CEFETs: os novos Centros, mesmo tendo autonomia para atuar no ensino superior tecnológico, nos cursos de licenciatura das áreas científicas e tecnológicas e até mesmo na pós-graduação *lato sensu*, não estavam incluídos na legislação pertinente às Instituições de Ensino Superior (IES). Portanto, a nova legislação enquadra *todos* os Centros, indistintamente, como IES, além de extinguir com o nefasto divisionismo gerado pelos equivocados atos legislativos expedidos pelo MEC no decorrer de todo o processo de “cefetização”, quando se constituíram duas redes paralelas dentro de uma mesma rede: a dos CEFETs ANTIGOS (os chamados “cefetões”, que “podiam mais”) e a dos CEFETs NOVOS (os chamados “cefetinhos”, que “podiam menos”). Assim, esses Centros se reconstituem e se fortalecem como rede de educação tecnológica, ganham mais autonomia e aumentam a sua capilaridade no cenário educacional brasileiro, pois, também ganham o *status* de Centro Universitário Tecnológico. Nessa nova condição, podem verticalizar o seu ensino tecnológico até o nível de pós-graduação *stricto sensu*. Também abrem-se os canais para participar dos programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dos Editais dos órgãos de fomento à pesquisa.

Outro diploma legal importante para a rede foi a edição do Decreto nº. 5.205, de 14/09.2004, que autoriza os CEFETs a constituírem Fundações de Apoio. Em suma, os novos marcos legais não só ampliaram e diversificaram ainda mais a atuação desses Centros mas também concederam-lhe mais autonomia, igualando-se em vários aspectos com as universidades federais.

Dessa forma, os CEFETs se consolidam em sua área de atuação. A exemplo do que já ocorria com as escolas técnicas federais, são considerados pelo MEC e pela sociedade como Centros de Referência de formação profissional e tecnológica. São autarquias federais, vinculadas ao MEC, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (pelo menos na lei). Seus dirigentes são eleitos pela comunidade interna através do voto direto. Atuam em diversos níveis e modalidades de ensino para os diversos setores da economia – ensino médio, ensino técnico, formação inicial e continuada de trabalhadores, Educação Profissional de Jovens e Adultos com elevação de escolaridade, Educação de Portadores de Necessidades Especiais, Educação presencial e a distância, Graduação e Pós-Graduação Tecnológica, Formação de Professores para as áreas científicas e tecnológicas. Realizam pesquisas voltadas para o desenvolvimento tecnológico e de novos processos, produtos e serviços. Prestam serviços especializados, consultorias e treinamento às empresas e comunidade em geral. Mantêm um vínculo estreito com os setores produtivos, estabelecendo parcerias com empresas e outros órgãos de interesse da instituição. Promovem atividades de extensão. Realizam Pesquisas Prospectivas e estudos de cenários sócio-econômico-educacionais regionais. Integram-se às políticas e aos projetos de desenvolvimento sustentável regional. Realizam projetos relacionados ao empreendedorismo, tais como Empresa Junior, Cooperativas e Incubadoras de Empresa. Promovem a arte, a cultura e o desporto. Seu Projeto Pedagógico visa à formação integral do ser humano. Enfim, são alguns relevantes papéis assumidos pelos CEFETs a serem considerados por ocasião da definição do perfil do dirigente.

Para enfrentar esses novos papéis e desafios institucionais, os CEFETs precisam dispor de um quadro de pessoal capacitado e em processo de permanente atualização profissional, a começar pelo seu dirigente.

Antes de serem abordadas as questões relacionadas à formação do dirigente, as quais serão trabalhadas no capítulo VI, precisa-se definir o seu perfil profissional. É a tentativa que se fará no próximo capítulo.

5. O PERFIL DO DIRIGENTE DE UM CEFET – REFERENCIAIS E RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO.

O propósito de traçar o perfil profissional do dirigente de um CEFET remete, conforme pôde-se perceber no capítulo anterior, a um outro perfil – o perfil institucional. Eis por que no capítulo I, descreve-se a evolução dessa rede, enfatizando suas características e a missão que ela tem desempenhado no processo histórico de desenvolvimento do país. E, no capítulo IV, foram descritas as substantivas transformações nas áreas técnico-pedagógica, gestão e relação escola-comunidade desses Centros decorrentes principalmente da REP. Portanto, compreender o papel, a missão e amplitude de atuação dessas instituições é o primeiro passo para, posteriormente, apresentar as competências requeridas ao dirigente de um CEFET.

Segundo o Decreto no. 5.224, de 01.10.2004,

Os CEFET têm por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada (BRASIL, 2005, p.13).

Do texto legal, pode-se inferir algumas peculiaridades dessas instituições. Inicialmente, os CEFETs se propõem a “formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia” (BRASIL, 2005, p.13). Isto significa dizer que esses Centros formam profissionais para atuarem desde o chão de fábrica até as plataformas de maiores complexidades tecnológicas. Para isso, oferecem um leque de ofertas de cursos para atender aos diversos níveis e modalidades de ensino que vão desde os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, os cursos técnicos, o ensino médio, as especializações técnicas em todos os níveis e modalidades de ensino, os cursos superiores de tecnologia, os cursos de formação de professores para as áreas científicas e tecnológicas, as engenharias, os cursos de especialização tecnológica lato sensu, os cursos de mestrado e até mesmo os cursos de doutorado. Há de se registrar, entretanto, que, por se encontrar em processo de reestruturação face aos novos marcos regulatórios de uma IES, a maioria dos CEFETs ainda não atua nas engenharias e nos cursos de pós-graduação stricto sensu.

Portanto, liderar uma instituição deste porte, apenas no que concerne ao ensino, é lidar com as concepções, princípios, métodos e técnicas pedagógicas e formas de gestão relacionados a uma escola de educação básica, pois os Centros oferecem ensino médio; é trabalhar com as especificidades de um centro de educação profissional e tecnológica, visto que oferecem cursos de formação profissional nos diversos níveis e modalidades de ensino; é dirigir uma Instituição de Ensino Superior (IES), assumindo também os requisitos e peculiaridades da educação de nível superior, uma vez que também atuam no ensino de graduação e pós-graduação.

Em segundo lugar, ao se propor a “realizar pesquisa aplicada e promover desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada” (BRASIL, 2005, p. 13) os CEFETs

ampliam ainda mais o seu raio de ação, estendendo sua atuação às áreas de pesquisa e de extensão, atividades estas peculiares e da natureza de uma IES.

Assim, a gestão de um CEFET deve manter uma estreita ligação com o setor produtivo e com os órgãos de fomento à pesquisa, a fim de desenvolver projetos voltados para o desenvolvimento de pesquisas e soluções tecnológicas, principalmente no âmbito local e regional. Ao cumprir mais este papel, essas instituições se configuram como verdadeiros centros de pesquisa tecnológica e centros de prestação de serviços à sociedade e ao setor produtivo, pois promovem consultorias, treinamentos, ensaios tecnológicos, serviços especializados, soluções tecnológicas, eventos de inserção social e outras formas de extensão do conhecimento produzido internamente.

Nessa perspectiva, Bastos (1998) assegura que os CEFETs “são verdadeiros complexos tecnológicos com a grande missão de irradiar através de modelos flexíveis e criativos as dimensões profundas da educação tecnológica e da inovação tecnológica inseridas no contexto das tecnologias e paradigmas produtivos.” (BASTOS, 1998, p. 171). De fato, configuram-se como instituições de ensino superior, porém com estrutura organizacional e pedagógica flexível que lhes possibilitam atender mais célere e adequadamente às demandas da sociedade e do mundo do trabalho. Seu lastro histórico, quase centenário, de atuar na educação tecnológica, confere-lhes uma singularidade própria, sem qualquer pretensão de manter concorrência ou semelhança ao perfil de outras IES.

Bastos (1998), ao mencionar que os CEFETs possuem a missão de irradiar as “dimensões profundas da educação tecnológica”, conduz-nos a refletir a grande relevância de se conceber a identidade, a finalidade e as características da educação tecnológica. Não uma educação profissional reducionista e condutista, eivada de técnicas processuais e metódicas, onde se prioriza apenas os fins e valores do mercado. Seu propósito vai muito além disso, conforme o autor:

A característica fundamental da educação tecnológica é a de registrar, sistematizar, compreender e utilizar o conceito de tecnologia, histórica e socialmente construído, para dele fazer elemento de ensino, pesquisa e extensão, numa dimensão que ultrapasse os limites das simples aplicações técnicas, como instrumento de inovação e transformação das atividades econômicas em benefício do homem, enquanto trabalhador, e do País (BASTOS, 1998, p. 32).

Conceber e tentar concretizar a educação tecnológica na direção acima apontada, significa também, de certo modo, dar um passo importante para conduzir os CEFETs com vistas ao cumprimento de uma outra vocação histórica: funcionar como centros de referência voltados para o desenvolvimento sustentável regional. Pesquisador dessa área, Pereira (2003) defende o direcionamento das políticas desses Centros para uma atuação mais substantiva a favor do desenvolvimento local:

A inserção dos Centros Federais de Educação Tecnológica no desenvolvimento local se fará na medida em que as instituições confirmem elevada valorização das políticas e ações voltadas para o desenvolvimento local. Isto não significa mera subordinação econômica, mas ao contrário, o objetivo é aprender este mecanismo, qual seja, o desenvolvimento que é determinado pela decisão política que emana em maior grau dos poderes públicos constituídos no foco de maior compromisso de um Centro Federal de Educação Tecnológica (...)

A nossa proposição é o estabelecimento dos centros federais de educação tecnológica como instâncias posicionadas na condição de agentes do desenvolvimento local, ou seja, instâncias que deverão conformar as suas atribuições ao processo de desenvolvimento local o que para tal constitui-se elemento fundamental à construção da identidade destas instituições com base nesse compromisso (PEREIRA, 2003, p. 104).

Feitas essas considerações sobre o perfil institucional dos CEFETs, tipificadas como organizações complexas que atuam ao mesmo tempo - como uma escola de educação básica, como centro de educação profissional e tecnológica, instituição de ensino superior, como centro de pesquisa aplicada e como centro de prestação de serviços, pode-se com mais segurança no estudo, apresentando alguns referenciais sobre as competências requeridas ao dirigente de uma instituição de educação profissional e tecnológica de tamanha abrangência e singularidade.

5.1. Referenciais para a Definição do Perfil do Dirigente

Mormente o esforço empreendido por este pesquisador em garimpar em fontes bibliográfica, documental e eletrônica que apresentassem estudos sobre o perfil do dirigente de um CEFET, quase nada foi encontrado *especificamente* sobre o assunto. Entretanto, os estudos e textos *afins* utilizados como referenciais garantiram o suporte para atingir o objeto pretendido neste capítulo.

O percurso que se estabeleceu para poder dar conta do objeto perseguido, inicia-se no capítulo II, item 2.2. *competências requeridas ao gestor de uma organização humana*. Sem nenhuma pretensão de trazer teorias do campo da administração geral, com toda a carga ideológica capitalista que lhe é impingida, procurou-se selecionar apenas aquelas competências que são requeridas ao gestor de qualquer organização humana, quer seja de uma igreja, de um sindicato, de uma organização não governamental (ONG), de uma secretaria de estado quer seja de uma escola ou de uma empresa. E, sendo o CEFET uma organização essencialmente humana, ao perfil do gestor devem também ser incorporadas essas competências gerais (transversais), normalmente requisitadas ao gestor de qualquer organização.

Por conseguinte, como gestor de uma organização humana, o dirigente deve ter visão estratégica, capacidade de solucionar problemas, de alcançar resultados, de criar um clima organizacional de confiança e credibilidade, de pensar com autonomia intelectual, de saber compartilhar informações, de produzir em equipe, de criar e inovar, de atuar com ética, lealdade e solidariedade, saber identificar oportunidades, dar suporte às tomadas de decisão, ter espírito empreendedor, ter predisposição à mudança, ser dinâmico, persuasivo, flexível, ter espírito de liderança, ter habilidade de gerenciamento e propensão para a aprendizagem individual e organizacional, dentre outras competências.

Perseguiu-se o itinerário esboçado, quando se tratou, no capítulo III, item 3.2., sobre *o perfil profissional do gestor escolar em uma escola em permanente processo de transformação*. Do que ali foi colocado depreende-se que, ao dirigir um CEFET, o diretor também está atuando como um gestor escolar da educação básica, pois oferece também o ensino médio em sua instituição. Por conseguinte, ao dirigente de um CEFET também serão requeridas as competências mencionadas no item 2.2. do capítulo III. Mesmo porque a educação tecnológica, antes de ser tecnológica, ela é, principalmente, formadora de cidadãos, de indivíduos em toda a sua dimensão humana e profissional.

Dos autores referenciados no capítulo III, Luck (2000), Brovelli (2001), Bordignon e Gracindo (2001) e Libâneo (2001), retiraram-se algumas competências requeridas ao gestor escolar e que, pelas razões expostas anteriormente, devem ser consideradas na definição de seu perfil.

Ao fazer o resgate dessas competências, procurou-se sistematizá-las dentro das duas dimensões propostas por Bordignon e Gracindo (2001): a dimensão técnica e a dimensão política.

Na dimensão técnica, exigir-se-ão do gestor escolar competências relacionadas a: i) domínio dos fundamentos da educação e da pedagogia; ii) sólida formação teórica; iii) capacidade de abstração; iv) atuação em função dos objetivos e resultados; v) conhecimentos dos processos administrativos; vi) manejo de tecnologias emergentes; vii) gerenciar ambientes cada vez mais complexos; viii) capacidade de comunicação; ix) criação de novas significações em um ambiente instável; x) capacidade de trabalhar em equipe, mobilizando práticas interativas, participativas, descentralizadoras, flexíveis, empreendedoras, criativas e democráticas.

Em relação à dimensão política, à luz do que disseram os autores citados, exigir-se-ão do gestor escolar competências relacionadas a i) visão estratégica, pluralista e de longo prazo; ii) saber conduzir harmonicamente o coletivo para o papel social da escola, buscando o consenso e um clima organizacional de motivação e confiança e sem perder de vista os autênticos objetivos educacionais; iv) saber ouvir e olhar o ambiente interno e o entorno social, demonstrando sensibilidade para perceber e antecipar os fatos; v) saber manejar o poder e a liderança; vi) capacidade de negociação e solução de problemas e conflitos; vii) disposição para assumir responsabilidade pelos resultados; viii) comprometimento com a emancipação e a autonomia intelectual das pessoas que trabalham na escola; ix) comprometimento com a aprendizagem significativa dos alunos; x) disposição para cristalizar suas intenções (honestidade e credibilidade).

Continuando a trajetória para a definição do perfil do dirigente, no capítulo IV e início deste capítulo, tentou-se não só contextualizar os CEFETs no âmbito das políticas de educação do Estado brasileiro mas também descrever o seu perfil como instituição promotora principalmente de educação profissional e tecnológica. Possuir uma clara compreensão da identidade e missão dessas instituições é premissa básica para se definir o perfil do dirigente.

Assim, afora as inferências retiradas do capítulo IV, o **Curso Experimental de Especialización em Educación e Trabajo** (promovido pela OEI), módulo 5, denominado de Organização e Gestão dos Centros de Educação Técnica e Profissional, cujos conteúdos foram produzidos por Victor Asenza Parisi, Cleunice Matos Rehem e Luiz Fernando Salazar, serviu de base para a agregação de outros componentes relevantes para a tentativa de definição do perfil do gestor de um CEFET, direcionando a abordagem agora para o foco principal de sua atuação, ou seja, como dirigente de um centro de formação profissional, promotor de educação para o trabalho.

Considerando o que se colocou no início do capítulo IV acerca da cadeia de transformações ocorridas nos sistemas produtivos, no trabalho, na gestão e na formação profissional, infere-se que, para se organizar e gerenciar um centro de formação profissional e tecnológica sintonizado com as demandas da sociedade e do setor produtivo, o primeiro requisito ao dirigente é possuir uma clara compreensão das mencionadas transformações, a fim de que ele possa avaliar como sua instituição vai-se posicionar frente a esse novo contexto. Seu olhar deve se voltar muito para o ambiente externo para que a instituição possa funcionar como um verdadeiro observatório da educação, do trabalho, de emprego e renda, de políticas sociais, de políticas de pesquisa e desenvolvimento tecnológico, enfim, que fique sintonizado com os cenários e demandas pertinentes às áreas de atuação do CEFET.

Rehem (2003), ao analisar os impactos das mudanças nos centros de formação profissional os quais poderão gerar nova organização, novos métodos, novas modalidades de gestão e novas relações com os setores produtivos e a sociedade, referindo-se mais especificadamente ao papel que deve ser assumido pelo diretor destes centros afirma que

Não basta ao gestor de um Centro conhecer e compreender essas mudanças no setor produtivo, é imperioso ao seu trabalho contextualizá-las para uma visão estratégica que o inspire a conduzir o Centro de ETP¹ como parte desse sistema, portanto um

¹ Centro de Educação Técnico-Profissional

organismo vivo que exerce e sofre influências. Isto significa que mudanças externas, na sociedade e no setor de produção impõem logicamente mudanças internas. Acompanhar o que ocorre no entorno próximo e distante, rastrear permanentemente para agir proativamente frente às demandas que virão, é o desafio do moderno gestor de educação profissional.

Destaca-se a necessidade de o gestor refletir sobre os impactos que as mudanças no setor produtivo, laboral, organizacional trazem ao perfil dos profissionais que o Centro de ETP deve formar. Para a formação mais eficaz desse perfil há que se organizar, estruturar espaços, funções, pessoas, materiais, equipamentos, tecnologias, conhecimentos e valores de modo a dar as respostas mais rápidas ao que é esperado. Manejar tudo isso, requer boa capacidade de gerir as mudanças, de compreendê-las, de administrar seus impactos, de mobilizar positivamente as pessoas para enfrentá-las (REHEM, 2003, p. 3).

Essas transformações aludidas vão implicar também novas formas de organização e estrutura funcional, uma nova liderança pedagógica e uma gestão estratégica do fator humano. Esses impactos nos centros de formação vão exigir do gestor um olhar mais perspicaz em relação a três dimensões essenciais da gestão: a dimensão organizacional, a dimensão pedagógica e a dimensão do fator humano, das pessoas.

Na dimensão da gestão organizacional, o gestor precisa conceber que o centro de formação cumpre uma função social e política, razão de ser de sua existência. Como organização social tanto incorpora serviços e pessoas da sociedade quanto aporta seus serviços a ela através da formação profissional dos cidadãos para o mundo do trabalho. Assim, para que o processo de formação profissional seja de qualidade, cabe ao gestor possuir competências (relacionadas a essa dimensão, já extensivamente explanada ao longo deste trabalho) para mobilizar o planejamento estratégico, os recursos materiais, a avaliação, a administração e pessoal interagindo para o alcance dos resultados. Neste sentido, Parisi (2003) conclui:

(...) estes exigentes resultados, requeridos aos CETP, somente podem produzir-se dentro de um clima psicossocial satisfatório, que estimule o crescimento permanente do pessoal para sua autonomia responsável. Este crescimento requer que os dirigentes contem com competências profissionais, sociais, tecnológicas e pedagógicas adquiridas através de uma formação continuada, obrigatória e gratuita. E, além disso, com a motivação e o compromisso para desempenhar o papel educativo e laboral por meio de condições de trabalho satisfatórias e de dirigentes confiáveis. Em outras palavras, é impossível alcançar as competências e a motivação dos alunos, contando-se com incompetências e frustrações dos dirigentes e educadores dos CETP (PARISI, 2003, p. 5).

Quanto à gestão da dimensão pedagógica, o gestor não pode abrir mão de exercer a liderança de algo que é a alma, o coração e a razão de ser de um centro de formação profissional. Portanto, mesmo que o centro disponha de diretor de ensino e equipe pedagógica para cuidar dessa dimensão da gestão, o dirigente deve exercer o comando, a liderança no sentido de garantir que a atividade finalística da escola seja alcançada: a aprendizagem efetiva dos alunos. Ao apontar alguns papéis do dirigente nessa área, Rehem (2003) apropriadamente assim se manifesta:

O gestor de um CETP, como gerente e líder, tem necessariamente de saber organizar o processo pedagógico, definir políticas e estratégias para sua estruturação e funcionamento, recrutar, selecionar e administrar as pessoas mais adequadas para que atuem com ele, monitorar seu desenvolvimento, captar recursos e organizar os meios para uma produção ativa e eficaz(...) Como líder pedagógico, o gestor gerencia e lidera o projeto institucional, orienta a atividade do Centro para manter o foco na aprendizagem efetiva dos alunos. A gestão empreendedora faz com que uma instituição mantenha seu foco, avalie e monitore as ações educativas, organize a instituição para formar profissional de qualidade. E o comportamento do gestor a

respeito da dimensão pedagógica do Centro é fator que possibilita o êxito institucional (REHEM, 2003, p.2).

No que concerne à gestão da dimensão do fator humano, das pessoas, compete ao dirigente, em primeiro lugar, possuir a visão de que a maior riqueza, o diferencial competitivo das organizações está nas pessoas. Portanto, o gestor deve agir no sentido de montar um quadro de colaboradores, capacitá-lo permanentemente, a fim de que permaneça continuamente preparado para enfrentar desafios e explorar novas oportunidades. Segundo Salazar (2003), o dirigente deve ainda agir na concretização de outros objetivos, tais como: i) adotar políticas voltadas para a valorização e qualidade de vida das pessoas no trabalho; ii) manter políticas éticas e comportamentais socialmente responsáveis; iii) motivar e liderar as pessoas para o trabalho; iv) promover uma gestão participativa, agregando as pessoas para o cumprimento dos objetivos estratégicos do centro; v) promover um clima organizacional de confiança, de cooperação e de mentalidade pro-ativa.

Persistindo na caminhada e, consoante já se reportou anteriormente, os CEFETs constituem-se lídimas e legais Instituições de Ensino Superior (IES). Em decorrência disso, as competências atribuídas aos gestores de uma IES também devem ser levadas em consideração por ocasião da definição do perfil do dirigente.

Para isso, inicialmente, serão apresentados dois estudos realizados em universidades federais que, guardadas as devidas proporções e especificidades, podem analogicamente ser aplicados à realidade dos CEFETs, pois ambas instituições são autarquias federais vinculadas ao MEC, possuem a mesma função social e são regidas normalmente por procedimentos legais similares. Seus dirigentes são eleitos pela comunidade acadêmica e seguem basicamente os mesmos princípios e instrumentos de gestão.

Silva (2000), em pesquisa realizada junto a 11 gestores de unidades universitárias da Universidade Federal de Santa Catarina, aponta as principais competências requeridas ao diretor de uma unidade universitária: i) a natureza política do cargo (a função do gestor é mais política do que técnica até mesmo porque ele foi eleito para o cargo); ii) lidar com conflitos; iii) envolver pessoas; iv) conhecer o ambiente; v) gerenciar recursos; vi) e lidar com questões legais. Infere-se que os aspectos mais valorizados são os de caráter político e interpessoal do gestor.

Outro estudo empreendido por Marra e Melo (2002) sobre as práticas gerenciais em uma universidade federal localizada no interior do Estado de Minas Gerais, em que foram entrevistados todos os professores que ocupavam cargos de chefes de departamento e coordenadores de cursos de graduação e pós-graduação com, no mínimo dezoito meses de exercício da função gerencial, acerca dos requisitos necessários a um gerente na Universidade, destacaram-se as seguintes competências: i) ter visão estratégica; ii) possuir um bom relacionamento interpessoal; iii) e ter habilidade para negociação. Todas elas se enquadram dentro das competências gerais (transversais) de um gerente, de um dirigente de qualquer organização e estão mais relacionadas com a função política do gestor.

Meyer Jr. (2000), em artigo intitulado *Novo Contexto e as Habilidades do Administrador Universitário*, onde também enfatiza o cunho político da gerência nas universidades, seleciona as principais habilidades necessárias para os administradores universitários enfrentarem os novos desafios: i) ter visão de futuro; ii) estar disposto para a mudança; iii) ter domínio e usar a tecnologia; iv) ter visão estratégica e capacidade de decisão; v) ter espírito empreendedor; vi) ser capaz de gerenciar informações; vii) e adotar formas participativas de gestão.

Com base nesses referenciais, chega-se à conclusão de que, para definir o perfil do dirigente de CEFET, há de se considerar primeiramente o perfil institucional, já anteriormente descrito como uma organização complexa e singular. Em segundo lugar, verificou-se que, ao se concentrar em uma mesma instituição a oferta de diversos níveis e modalidades de ensino

(principalmente na formação profissional), além das atividades referentes à pesquisa, à extensão, à prestação de serviços, é requerido ao dirigente que assuma vários papéis dentro dessa diversidade. Trata-se de uma situação inusitada, visto que, normalmente, as instituições de ensino atendem apenas a uma clientela específica: educação básica (ensino fundamental e/ou ensino médio), ou educação profissional, ou educação superior.

Por fim, conclui-se que as referências aqui apresentadas são todas relevantes para a definição do perfil do gestor. Para completar essa etapa do estudo, vai-se agora auscultar o que dizem os dirigentes e proceder à análise dos dados por eles fornecidos.

5.2. O Perfil Segundo os Atuais Dirigentes dos CEFETs: Resultados da Pesquisa de Campo

Seguindo a metodologia adotada para esta investigação, construiu-se um instrumento escrito – um questionário (Anexo 1), contendo orientações sobre o seu preenchimento, cujo objetivo principal é traçar o perfil profissional dos dirigentes de CEFETs.

O instrumento de pesquisa foi aplicado a 29 diretores gerais de CEFETs por ocasião de uma reunião do Conselho dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET), realizada em setembro de 2005. Responderam ao questionário 25 dirigentes, correspondendo a 86,20% do universo total pesquisado.

O referido questionário é composto de cinco itens. O item I refere-se à identificação das instituições participantes da pesquisa. Os demais itens serão analisados em seguida.

Item II. Formação acadêmica dos dirigentes de CEFETs

Foi solicitado ao participante que, diante de uma relação com os níveis de formação acadêmica – da graduação até o pós-doutorado -, os participantes assinalassem com um X o nível em que se encontram atualmente, mencionando também o(s) nome(s) do(s) curso(s) realizados. Vinte e oito participantes responderam a este item, apenas um não respondeu.

Dos vinte e oito diretores gerais que responderam a este item, um possui apenas o nível de graduação (correspondente a 4% do total), representando o menor índice; treze possuem pós-graduação lato sensu em nível de especialização (52%), representando o maior índice; quatro possuem curso de mestrado (16%); seis possuem curso de doutorado (24%). Ninguém informou ter realizado o pós-doutorado.

Este quadro deverá ser revertido nos próximos anos, pois vários dirigentes encontram-se participando de cursos de mestrado e doutorado. Uma das medidas para melhorar este quadro foi o convênio realizado pelo CONCEFET com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2003, para a realização do Curso de Mestrado em Educação Profissional Agrícola - concentração em Gestão de Políticas Públicas e Educação Profissional.

II Formação Acadêmica

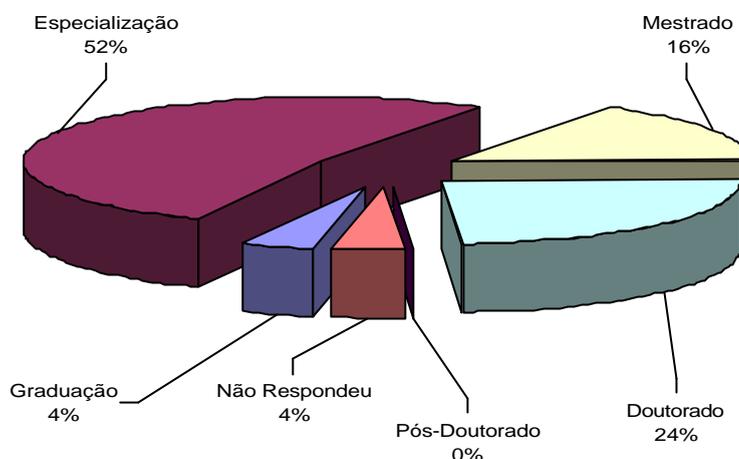


Figura 1 . Formação acadêmica dos dirigentes de CEFETs.

Item III. Formação dos dirigentes na área de gestão da educação profissional

Foi solicitado aos participantes que informassem se possuíam ou não formação na área de gestão da educação profissional. Se positivo, que especificassem essa formação. Dos vinte e cinco participantes, apenas dois não responderam a este item, correspondendo a 8% do total do universo pesquisado. Dos vinte e três que responderam *sim*, apenas 6, correspondendo a 28% dos participantes, informaram possuir formação na área de gestão da educação profissional. Entretanto, ao especificarem a formação, verificou-se que somente dois (8% do total) deles participaram de cursos direcionados para a formação em gestão da educação profissional, conforme foi perguntado. Um mencionou ter feito o Curso de Especialização em Gestão da Educação Tecnológica e o outro informou ter cursado o Mestrado em Planejamento e Gestão com ênfase em Educação Profissional. Os outros quatro (20% do total) que responderam *sim*, ao descreverem a formação recebida, verificou-se que os cursos dos quais participaram estão voltados para a gestão educacional, porém não com o foco voltado para a gestão da educação profissional, conforme foi perguntado. Foram citados por eles os seguintes cursos: Graduação em Administração Escolar, Especialização em Gestão Escolar, Especialização em Administração e Supervisão Escolar, Especialização em Supervisão Escolar, Doutorado em Políticas de Gestão Educacional.

Por outro lado, dezessete disseram não possuir formação na área, correspondendo a 68% do total. Entretanto, se adicionarmos mais quatro participantes que responderam *sim*, cujos cursos estão relacionados à gestão educacional, e não com o foco na gestão da educação profissional, como foi inquirido, o total dos participantes que não possui formação em gestão da educação profissional sobe para 21, correspondendo a 84 % do universo pesquisado.

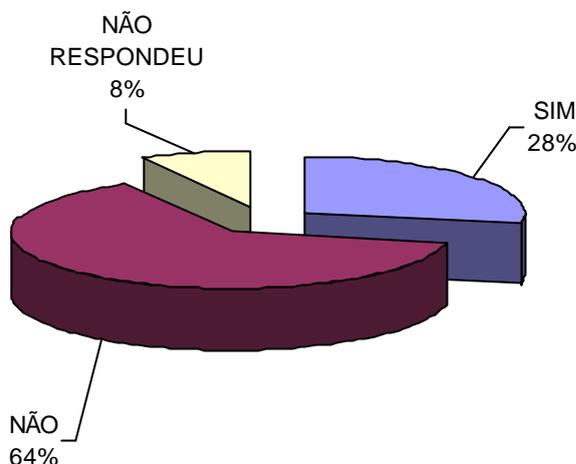


Figura 2. Formação dos dirigentes na área de gestão da educação profissional.

Item IV. Dificuldades no exercício da função de dirigente

Perguntou-se aos participantes se tinham ou não dificuldades no exercício de sua gestão. Se positivo, que as descrevessem. Todos os participantes responderam a este item da pesquisa. Vinte e três participantes responderam *sim*, isto é, que têm encontrado dificuldades no exercício de sua função (correspondente a 92% do total); enquanto que apenas dois (08%) responderam *não*.

Dos que responderam *sim*, todos destacaram as dificuldades enfrentadas no exercício da função de dirigente. Elas foram agrupadas na forma seguinte:

- **FALTA DE AUTONOMIA E LEGISLAÇÃO ADEQUADA À NOVA REALIDADE INSTITUCIONAL** – Mesmo sendo os CEFETs autarquias federais, portanto legalmente detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, na prática, seus dirigentes estão totalmente subordinados à legislação e procedimentos determinados pelos órgãos centrais do governo, principalmente os ministérios de Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), MEC e órgãos de controle externo. Essa falta de autonomia e amarras da legislação vigente inibem o gestor e obstaculizam a realização de contratos, convênios, parcerias e uma gestão mais dinâmica e pro-ativa. Há excesso de exigência da burocracia oficial.
- **ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E DE PESSOAL INCOMPATÍVEL COM A ATUAL REALIDADE** – Os CEFETs ampliaram e diversificaram sua oferta, porém a estrutura organizacional em vigor continua a mesma de quando eram escolas técnicas federais. Novos setores precisam ser criados. Para isso, há necessidade de se ampliar os quadros de Cargos de Diretores e Funções Comissionadas. A escassez de pessoal docente e técnico-administrativo foi apontada como a maior dificuldade enfrentada pelo gestor (doze citações). Outras dificuldades: inexistência de um plano de carreira para o professor que atua no ensino superior e crescimento do quadro de professores temporários em detrimento do quadro efetivo;

- **QUESTÕES RELACIONADAS AO ORÇAMENTO:** orçamento público de custeio e capital não acompanha as demandas de crescimento das instituições, constituindo-se na segunda maior dificuldade (dez citações). Segundo os dirigentes, há uma grande demanda por maiores investimentos nas instituições para dotá-las de infra-estrutura física adequada para atender às atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- **CAPACITAÇÃO DE PESSOAS** – falta uma política do governo federal e, às vezes, da própria instituição para capacitar e valorizar os servidores. A falta de um programa de capacitação adequado à nova realidade dos CEFETs consubstanciou-se como a quarta maior dificuldade (oito citações);
- **FALTA DE FORMAÇÃO PARA OS DIRIGENTES** – Nove dirigentes (terceira maior dificuldade) disseram que a ausência de formação na área de gestão, aliada à inexperiência no início da gestão, oferece muita dificuldade no exercício da função. Enfatizaram a necessidade de o MEC ter um programa de formação e atualização contínua dos dirigentes bem como um programa introdutório de conhecimento da estrutura do MEC no início da gestão;
- **GERENCIAMENTO DE CONFLITOS E DESCONTENTAMENTOS DOS SERVIDORES** – Os diretores gerais disseram enfrentar dificuldades para manter o pessoal motivado para o trabalho em decorrência, principalmente, do desgaste na carreira de servidor público, baixa remuneração das chefias e baixa remuneração do pessoal. Isso, inclusive, tem provocado a evasão dos melhores talentos da instituição.

Item V. Competências requeridas ao gestor para o exercício de sua função

A partir de pesquisa bibliográfica e documental, estruturou-se um quadro constante do item V do questionário (Anexo 1) no qual se relacionou um total de 32 competências atribuídas ao gestor, distribuindo-as em cinco grupos, a saber:

Grupo A – Competências Gerais (Transversais) do Gestor:

A1- capacidade de liderança; **A2** - capacidade de iniciativa; **A3** -capacidade de tomada de decisões; **A4** - capacidade de controle e avaliação; **A5** - capacidade de aprendizagem contínua; **A6** - capacidade de solução de problemas e de negociação; **A7** - capacidade de pensar estrategicamente.

Grupo B – Competências para a Dimensão do Planejamento Institucional :

B1 - conhecimento de planejamento estratégico e de formulação, análise e avaliação de diretrizes e metas; **B2** - Elaboração, execução e avaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional (P.D.I.); **B3** - Elaboração, execução e monitoramento de projetos e planos de trabalho.

Grupo C – Competências para a Dimensão da Gestão Administrativa, Financeira e Patrimonial:

C1 - capacidade de compreensão das técnicas gerenciais básicas; **C2** - conhecimento de sistemas de informação, organização e de apoio administrativo; **C3** - conhecimento da legislação específica que regulamenta os procedimentos do gestor, em especial a Lei no. 8.666; **C4** - sistemática de constituição do orçamento e de execução financeira; **C5** -

conhecimento de prestação de contas e normas de controle externo; C6 - formas de controle patrimonial.

Grupo D – Competências para a Dimensão da Gestão de Pessoas:

D1 - conhecimento sobre a legislação de pessoal; **D2** - atenção aos planos de carreira, cargos e salários; **D3** - atenção ao clima organizacional e gerenciamento de conflitos; **D4** - construção da política de valorização e desenvolvimento profissional (capacitação); **D5** - liderança, descentralização, distribuição de tarefas e tomada de decisões; **D6** - convivência e aceitação do outro; **D7** - comunicação e empatia.

Grupo E – Competências para a Dimensão da Gestão Pedagógica:

E1 - conhecimento sobre a legislação do ensino; **E2** - atenção aos meios e recursos necessários ao desenvolvimento do ensino; **E3** - interação com o corpo docente e discente; **E4** - interação com a comunidade; **E5** - atenção a atividades de pesquisa e extensão; **E6** - atenção ao processo de aprendizagem dos alunos; **E7** - atenção ao currículo e sua atualização; **E8** - atenção ao processo produtivo, ao mercado e às demandas; **E9** - elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico.

Na orientação constante deste item da pesquisa, foi perguntado aos entrevistados sobre quais as competências mais requeridas ao gestor nas atividades diárias do CEFET onde trabalha. Os entrevistados foram orientados a atribuírem notas, em uma escala de 1 a 10, a cada uma das 32 competências acima relacionadas .

Para tabular e processar as informações constantes deste item, utilizou-se o método estatístico descritivo através do cálculo da média aritmética por item (competência) e por dimensão (grupos de competência – A, B, C, D, E).

Assim, procedeu-se à descrição – grupo a grupo de competências -, onde se pode perceber a média das notas que cada competência obteve dentro de cada grupo, conforme pode ser melhor visualizado através das figuras nos. 3, 4, 5, 6 e 7 e respectivas descrições apresentadas logo em seguida. No final, foram atribuídas as médias das notas obtidas por grupo de competências (A, B, C, D, E), conforme figura no. 8.

Grupo A - Competências gerais (transversais) do gestor

As competências **A2** (*capacidade de iniciativa*) e **A3** (*capacidade para tomada de decisões*), igualadas com mais duas competências (**D6**) e (**D7**) do grupo D, obtiveram a nota 9,4, sendo a maior do grupo e do total das trinta e duas competências. Em seguida, as competências **A1** (*capacidade de liderança*) e **A7** (*capacidade de pensar estrategicamente*), igualadas com uma competência (**D5**) do grupo D, obtiveram a nota 9,2, sendo a segunda maior do grupo e do total das trinta e duas competências. Depois, a competência **A6** (*capacidade de solução de problemas e de negociação*), empatada com a competência (**D3**) do grupo D, obteve a nota 9,1, sendo a terceira maior do grupo e do total das trinta e duas competências. Finalmente, as competências **A5** (*capacidade de aprendizagem contínua*) com nota 8,8 e **A4** (*capacidade de controle e avaliação*) que, apesar de terem sido as menores do grupo A, foram bem avaliadas no contexto global.

A média das notas atribuída a este grupo de competências foi 9.08, sendo considerada a mais alta na avaliação global dos cinco grupos.

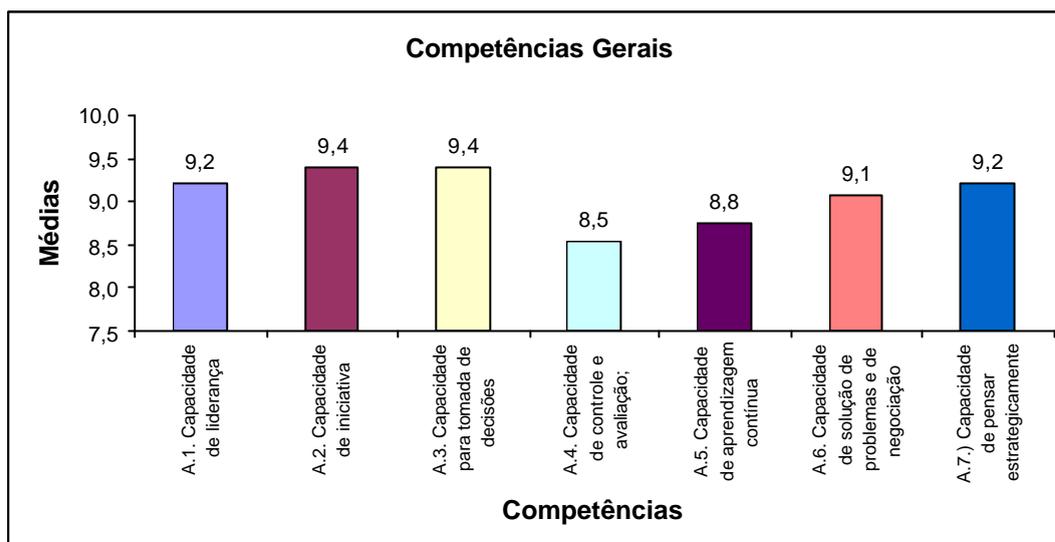


Figura 3 – Competências gerais (transversais) do gestor.

Grupo B – Competências para a dimensão do planejamento institucional

A competência **B1**(conhecimento de planejamento estratégico e de formulação, análise e avaliação de diretrizes e metas) obteve nota 8,0, sendo a maior do grupo. Em ordem decrescente, vem em seguida a competência **B3** (elaboração, execução e monitoramento de projetos e planos de trabalho) com nota 7,9 e a competência **B2**(elaboração, execução e avaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional (P.D.I.) com a nota 7,8, sendo a última colocada no grupo.

A média das notas atribuída a este grupo de competências foi 7,93, posicionando-se na quarta colocação na avaliação global dos cinco grupos.

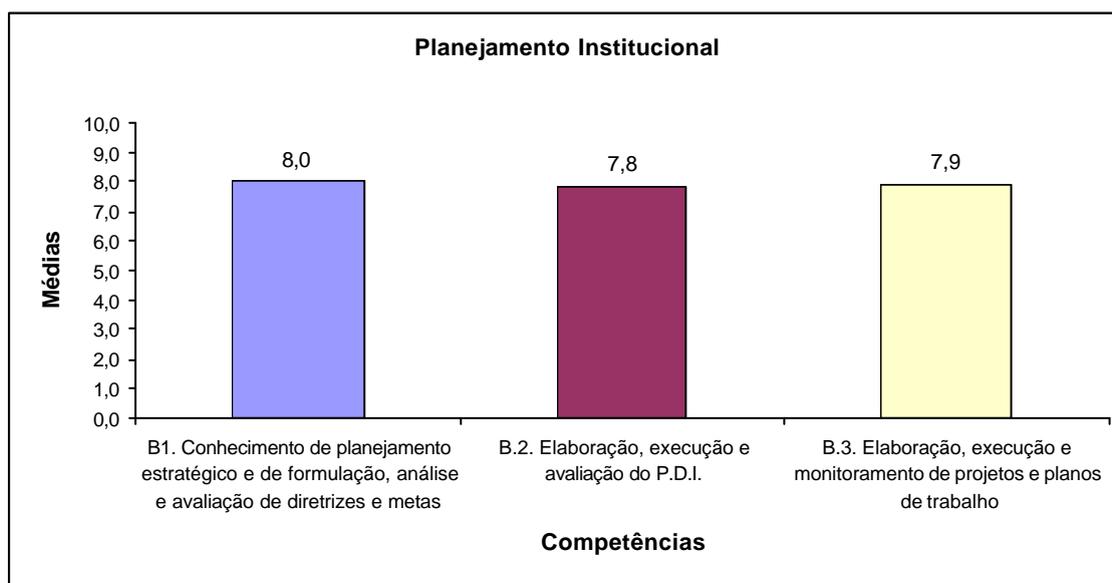


Figura 4 – competências para a dimensão do planejamento institucional.

Grupo C – Competências para a dimensão da gestão administrativa, financeira e patrimonial

A competência **C6**(formas de controle patrimonial) obteve a nota 8,2, sendo a maior do grupo. Em seguida, com nota 7,8, temos as competências **C1**(capacidade de compreensão das técnicas gerenciais básicas), **C4**(sistemática de constituição do orçamento e de execução financeira) e **C5**(conhecimento de prestação de contas e normas dos órgãos de controle). Em ordem decrescente, aparecem as competências **C3**(conhecimento de legislação específica que regulamenta os procedimentos do gestor, em especial a Lei 8.666) com nota 7,6 e a competência **C2**(conhecimento de sistemas de informação, organização e apoio administrativo) que obteve a nota 7,2, última colocada no grupo.

A média das notas atribuída a este grupo de competências foi 7,2, posicionando-se na última colocação na avaliação global dos cinco grupos.

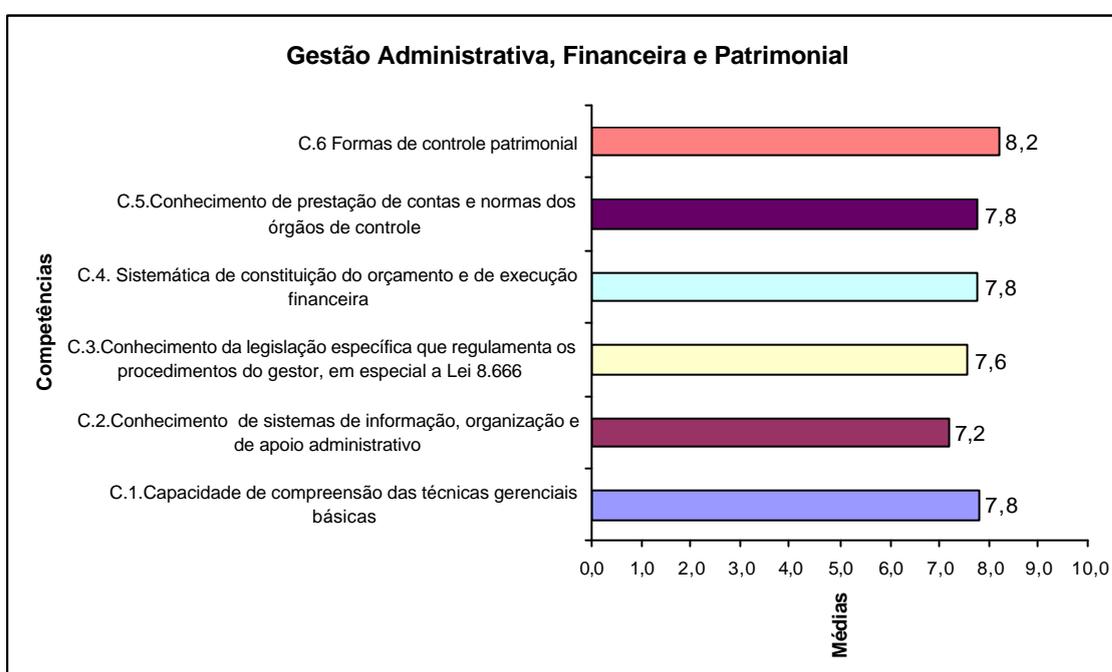


Figura 5 – competências para a dimensão da gestão administrativa, financeira e patrimonial.

Grupo D – Competências para a dimensão da gestão de pessoas

As competências **D7**(comunicação e empatia) e **D6**(convivência e aceitação do outro) obtiveram ambas a nota 9,4, a maior do grupo e do total das trinta e duas competências, conforme já comentado anteriormente. A competência **D2**(liderança, descentralização, distribuição de tarefas e tomada de decisões) obteve nota 9,2, sendo a segunda maior do grupo e do total das competências, conforme já foi mencionado antes. A competência **D3**(atenção ao clima organizacional e gerenciamento dos conflitos) obteve nota 9,1, sendo a terceira maior nota do grupo e do total das competências, consoante com comentário anterior. Em seguida, em ordem decrescente, tem-se a competência **D4**(construção da política de valorização e desenvolvimento profissional - capacitação) com nota 8,9; a competência **D2**(atenção aos planos de carreira, cargos e salários) obteve a nota 7,9 e, finalmente, a competência **D1**(conhecimento sobre a legislação de pessoal) obteve a nota 7,7, última colocada no grupo. Porém, todas bem avaliadas no contexto global.

A média das notas atribuída a este grupo de competência foi 8,80, posicionando-se na segunda colocação na avaliação global dos cinco grupos.

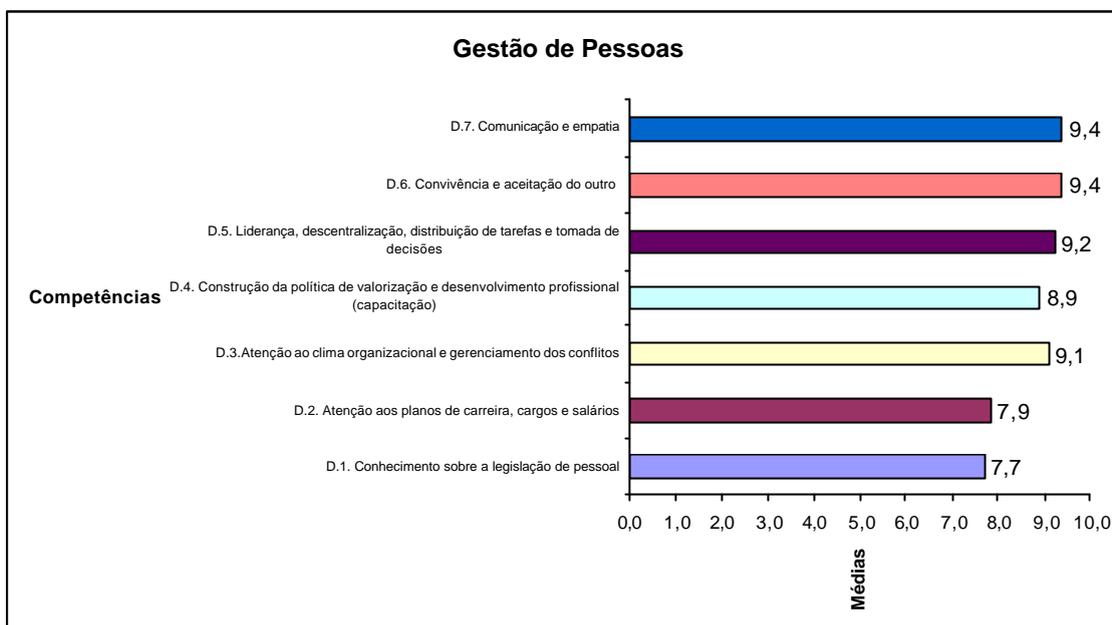


Figura 5 – Competências para a dimensão da gestão de pessoas.

Grupo E – Competências para a dimensão da gestão pedagógica

A competência **E4**(*interação com a comunidade*) obteve nota 8,8, sendo a maior do grupo. Em ordem decrescente, tem-se a competência **E5**(*atenção a atividades de pesquisa e extensão*) com nota 8,5; a competência **E3**(*interação com o corpo docente e discente*) com nota 8,4; a competência **E7**(*atenção ao currículo e sua atualização*) com nota 8,3; competência **E9**(*elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico*) com nota 8,2; as competências **E6**(*atenção ao processo de aprendizagem dos alunos*) e **E8**(*atenção ao processo produtivo, ao mercado e às demandas*) com nota 8,1; a competência **E2**(*atenção aos meios e recursos necessários ao desenvolvimento do ensino*) com nota 8,0 e, por derradeiro, a competência **E1**(*conhecimento sobre a legislação de ensino*) com nota 7,9, último colocada no grupo. Como se percebe, todas as competências foram bem avaliadas no contexto global.

A média das notas atribuída a este grupo de competências foi 8,26, posicionando-se na terceira posição na avaliação global dos cinco grupos.

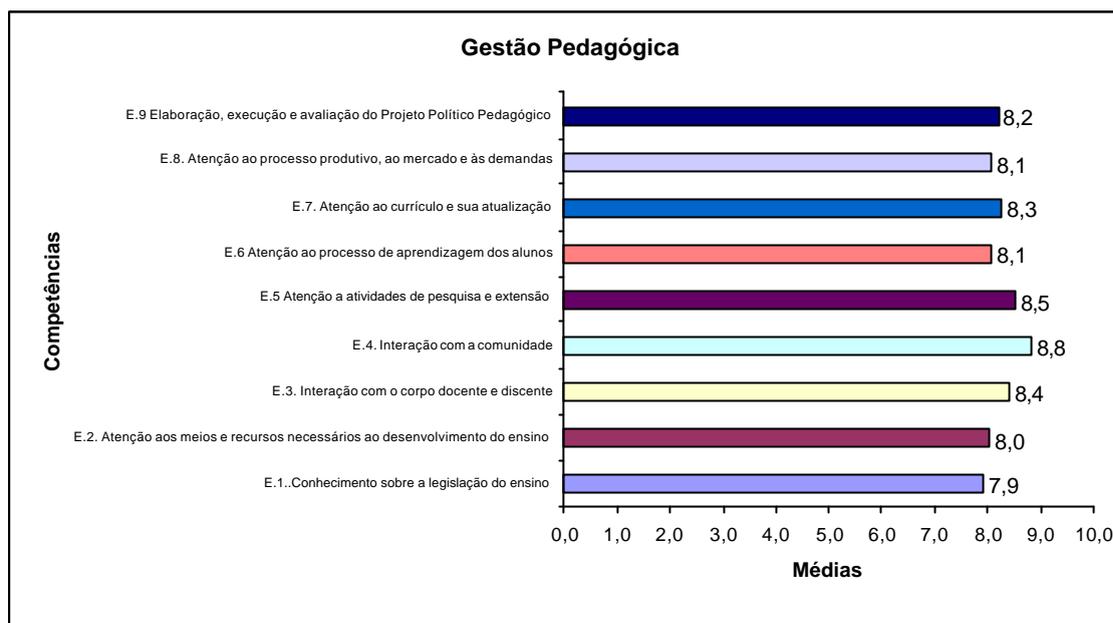


Figura 7 – Competências para a dimensão da gestão pedagógica.

Avaliação Global dos grupos de competências

Conforme já observado, o grupo **A** (*competências gerais (transversais) do gestor*) obteve a melhor pontuação em relação aos demais grupos (nota 9,08). Esse resultado, à semelhança das duas pesquisas relatadas neste capítulo, no item 5.1., realizadas com os chefes de Unidades Acadêmicas e Departamentos em duas universidades federais, vem confirmar o grande valor que os dirigentes atribuem ao papel político e estratégico da função que exercem. Essas competências são requeridas a qualquer gestor de uma organização humana, conforme abordamos no capítulo II. Porém, no caso dos dirigentes dos CEFETs, acredita-se que as competências gerais têm prevalência sobre as demais não só devido à natureza política da função do dirigente mas também porque, na estrutura organizacional das Instituições, há diretores cujas atribuições estão direcionadas para as demais dimensões da gestão.

O grupo **B** (*competências para a dimensão do planejamento institucional*), com nota 7,93, posicionou-se na quarta posição. Vale ressaltar que o planejamento institucional de qualquer organização está relacionado à natureza e ao papel do dirigente. Observa-se, por exemplo, que foi atribuída a menor nota do grupo à competência **B2**(*elaboração, execução e avaliação do P.D.I.*). Considera-se um valor baixo, uma vez que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), elaborado para um período de cinco anos, é o documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão institucional a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver. Como essa exigência estabeleceu-se a partir do ano passado, quando todos os CEFETs foram reconhecidos como IES pelo MEC, acredita-se que este instrumento de planejamento institucional ainda não foi totalmente absorvido pelos gestores.

O grupo **C**(*competências para a dimensão da gestão administrativa, financeira e patrimonial*), com nota 7,72, ficou na última posição. Apesar dessa colocação, percebe-se que, em uma escala de notas de 1 a 10, a nota 7,72 está bem acima da média. Inferimos desse resultado que, por esse conjunto de competências referir-se mais a atividades técnicas, os dirigentes delegam essas atribuições a outras instâncias.

Vale registrar ainda que a maior nota deste grupo foi atribuída à competência **C6**(*formas de controle patrimonial*), relacionada ao nível operacional. A explicação para este fato talvez esteja relacionada ao grande crescimento das instituições, aliado ao rigor das auditorias interna e externa, que estão conduzindo o dirigente a dar atenção especial a essa atividade mais operacional.

O grupo **D**(*competências para a dimensão da gestão de pessoas*), com nota 8,80, ficou na 2^a. colocação. Observa-se a grande relevância apontada pelos dirigentes em dominar as competências relacionadas à gestão das pessoas. A preocupação em manter um clima organizacional de confiança, em liderar as pessoas para o trabalho, em solucionar os conflitos, em promover a comunicação, a empatia, a gestão participativa, além de implementação de políticas de valorização, qualidade de vida no trabalho e capacitação dos colaboradores, mostra que os dirigentes possuem uma nítida compreensão de que a maior riqueza das organizações encontra-se nas pessoas, no capital intelectual que elas possuem. Ou melhor, demonstram concordar com Boog (1991) quando diz que as organizações devem tratar as pessoas como pessoas, e não mais como recursos, tipo móveis, prédios e máquinas.

O grupo **E**(*competências para a dimensão da gestão pedagógica*), com nota 8,26, posicionou-se na 3^a. colocação, portanto muito bem avaliado pelos respondentes. Daí inferir-se que o dirigente chama para si a responsabilidade maior pelo desenvolvimento das atividades finalísticas da instituição.

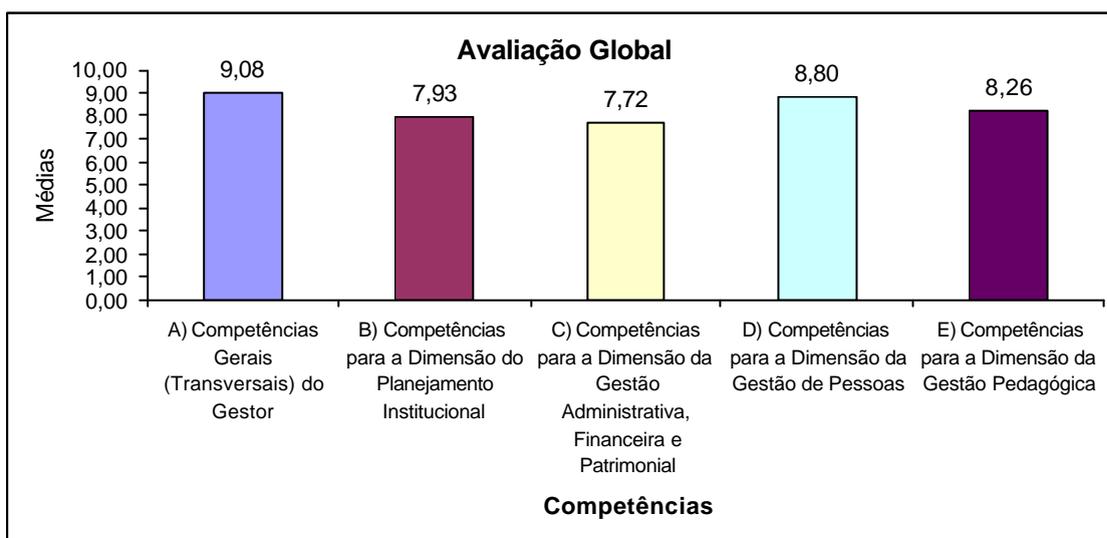


Figura 8 – Avaliação global por grupo de competências.

Item VI. Outras competências sugeridas pelos próprios dirigentes

Neste item (VI) do instrumento de pesquisa, através de pergunta aberta, solicitou-se aos participantes que mencionassem outras competências que, segundo eles, são também requeridas ao dirigente para o desenvolvimento de uma gestão contemporânea de qualidade e voltada para a atual realidade dos CEFETs.

Dos 25 participantes, apenas dois não responderam a este item (VI) da pesquisa. Após o processamento das informações, foram propostas as competências a seguir relacionadas: i) desenvolver competências na área de empreendedorismo, extensão e políticas de inclusão social; ii) capacidade para lidar no universo da política; iii) capacidade de envolver de forma positiva a comunidade externa e promover a interação com o mundo do trabalho; iv) o gestor precisa ser pro-ativo e capaz de envolver a comunidade interna no processo educativo e

desenvolvimento institucional; v) o gestor precisa ter bom conhecimento da instituição, sua história e do papel que a instituição desempenha em diferentes contextos e conjunturas; vi) o gestor precisa conhecer os cenários sócio-econômico-educacional-laborais para elaboração de políticas e ações institucionais; vii) o gestor precisa possuir amplo domínio das políticas educacionais dos vários níveis e modalidades de ensino, tendo em vista o papel e a singularidade dos cefets; viii) o gestor precisa estar capacitado tanto na parte administrativa quanto na parte pedagógica.

Ao analisar as sugestões propostas pelos dirigentes neste item do questionário, observa-se que elas vêm ratificar os referenciais por nós abordados neste capítulo e nos anteriores bem como o rol de competências por eles avaliadas.

À guisa de conclusão deste capítulo, pode-se afirmar que existem grandes similaridades entre os referenciais descritos por este pesquisador em relação ao perfil dos dirigentes dos CEFETs com os resultados a que se chegou após a investigação realizada com os próprios dirigentes. As competências constantes do item V do questionário, analisadas no item 5.2.4, foram bem avaliadas pelos dirigentes e devem, de acordo com os graus de importância que lhes foram atribuídas, ser levadas em consideração no momento da construção de um programa de formação/capacitação dos gestores. No mais, acredita-se ser redundante recapitular o que já foi largamente descrito ao longo do capítulo.

Entretanto, vale salientar que as reflexões e pesquisas já relatadas são determinantes para as proposições a serem delineadas no próximo capítulo, a título de contribuições para um programa de formação/capacitação dos dirigentes de CEFETs.

6. CONTRIBUIÇÕES PARA UM PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DOS DIRIGENTES DE CEFETs

Neste capítulo, antes da apresentação de contribuições para um programa de capacitação dos dirigentes de CEFETs, considera-se oportuno não só retomar às razões que motivaram a se proceder a esta investigação mas também fazer algumas abordagens acerca das formas como os professores erigidos à condição de gestores aprendem para dirigir as instituições e sobre algumas questões atinentes à não existência do referido programa.

Na Introdução deste trabalho, ao apresentar a justificativa desta pesquisa, ficou patente a inquietação deste pesquisador a respeito da ausência de um programa no MEC para capacitar os gestores de CEFETs e também de toda a rede federal de educação tecnológica. Esse questionamento se aprofundou após tomar conhecimento de que alguns países, como a França, por exemplo, conforme relatado, possui programa para capacitar dirigentes de instituições de educação profissional, etapa obrigatória para poder assumir a função. No Brasil, para ascender ao cargo de Diretor Geral de alguma Instituição Federal de Educação Tecnológica (IFET), exige-se tão somente que o postulante seja eleito pela comunidade. Normalmente, no máximo, após dois meses de encerrada a eleição, sem qualquer atividade de capacitação ou até mesmo uma apresentação aos setores da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), ele é nomeado e empossado. Entende-se que, sob a ótica dos gestores do MEC, ou quem sabe, por conta de inúmeros e emergentes projetos com os quais se envolvem e priorizam, o fato de ser professor-diretor e possuir o mínimo de cinco anos de efetivo exercício, o mesmo já está “pronto” para dirigir uma instituição tão complexa e singular, conforme já caracterizada ao longo desta pesquisa.

Aliás, tal postura se contrapõe à prática das organizações sintonizadas com a contemporaneidade que investem efetivamente na formação e qualificação de seus dirigentes e de toda equipe de trabalho. Lamentavelmente, isso não ocorre a contento no âmbito das instituições responsáveis pela formação de profissionais para o mundo do trabalho, notadamente em relação à questão aqui colocada: a ausência de um programa de capacitação dos dirigentes de CEFETs.

Essa situação precisa ser revertida porque a função de dirigente é extremamente estratégica e decisiva para o atingimento dos objetivos organizacionais. Dirigir uma instituição de educação profissional hoje significa posicionar-se em relação aos paradigmas da pós-modernidade, manter-se sintonizado com os novos processos e meios produtivos e novas formas de organização do mundo do trabalho, atender ao novo perfil profissional demandado ao trabalhador, liderar professores com um perfil contemporâneo de educação tecnológica e organizar a educação profissional e tecnológica sob a égide dos paradigmas da contemporaneidade. Sem ter clareza e segurança dessas exigências e sem estar capacitado para mobilizar os meios, os recursos e as pessoas tanto da comunidade interna quanto da externa para a concretização de resultados, o gestor inevitavelmente vai atuar com amadorismo, aprender por ensaios e erros, arriscar-se a ser penalizado pelos órgãos de controle externo e enfrentar grandes adversidades para poder atender aos anseios da comunidade. Por conseguinte, as razões acima descritas e os fatos apresentados em seguida, apontam para a grande necessidade de se promover a capacitação dos dirigentes.

Durante os dias 16, 17 e 18 de junho de 2003, o MEC, por intermédio da então Secretaria de Educação Média e Tecnológica e do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), realizou o “*Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas*”, com o objetivo de debater o papel da

educação profissional no contexto do projeto de desenvolvimento do país do atual governo. Na discussão ocorrida no Grupo de Trabalho 11 – Formação de Profissionais da Educação Profissional -, os seminaristas ratificaram a posição constante do documento-base do seminário: “*Há urgência na formulação de uma política global de formação de profissionais da educação que articule a formação inicial e continuada, plano de carreira e salários condignos, ouvidas as entidades destes profissionais*” (SANTOS, 2003, p. 78, grifos nossos). No que concerne à formação de gestores, o relatório desse seminário (MEC/SEMTEC, p. 162), traz a seguinte proposta: *elaborar um programa nacional de formação de gestores das instituições a qual foi incorporada ao documento “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”* (MEC/SEMTEC, 2003, p.55), publicado em dezembro do mesmo ano, com a seguinte ação: *desenvolver um programa de formação de gestores da educação profissional e tecnológica*. Conclui-se, portanto, que a SETEC tanto conhece o diagnóstico da situação quanto consta de suas políticas o desenvolvimento de ação para a formação e capacitação dos gestores.

Diante desse quadro, este pesquisador procurou saber junto a alguns gestores da SETEC se havia alguma ação prevista para este ano em termos de capacitação de dirigentes. Tomou-se conhecimento de um **Pré-projeto de Fortalecimento da Gestão na Rede Federal de Educação Tecnológica**, não concluído, onde constam três estágios de implementação: i) *programa de capacitação emergencial de dirigentes*; ii) *programa de formação inicial de gestores de Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFETs)* e iii) *elaboração e sistematização de padrões de gestão nas IFETs*. Esse documento remete, de forma muito enfática, para a premência na realização de um curso emergencial para os dirigentes e assim se manifesta:

Em resumo, é necessário admitir que todas as IFETs demandam uma ação, em caráter emergencial, com vistas a dotar as atuais equipes de dirigentes dos fundamentos teóricos imprescindíveis para o processo de tomada de decisões, nos vários aspectos da gestão pública. (MEC/SETEC, 2005, p. 4).

Não obstante a SETEC posicionar-se politicamente e tomar uma atitude inicial para a concretização dessa ação, constata-se que, mais um ano é transcorrido, e continua-se no ante projeto, “pré-pro-jetando” o que já deveria ter sido feito há tanto tempo no sentido de profissionalizar o gestor, capacitando-o e mantendo-o continuamente atualizado para o desenvolvimento das competências requeridas a sua função.

Na pesquisa realizada junto aos diretores gerais de CEFETs, descrita no capítulo anterior, constatou-se que a terceira maior dificuldade enfrentada pelos dirigentes é a ausência de formação na área de gestão, aliada à inexperiência no início do mandato. Na ocasião, os entrevistados enfatizaram a necessidade de o MEC possuir um programa de formação e atualização contínua e permanente dos dirigentes bem como um programa introdutório de conhecimento da estrutura do MEC no início da gestão.

Afora a razoável literatura referente à formação do gestor escolar e o acesso a alguns programas de formação de gestores para a educação profissional, notadamente no exterior, nada se encontrou de estudos específicos relacionados à capacitação dos gestores de CEFETs. Isso dificultou, sobremaneira, o atingimento do objeto investigatório projetado. Aliás, essa escassez de fontes de pesquisa também ocorre no âmbito da gestão das universidades federais, conforme constatação de Silva (2000) acerca da ausência de estudos teóricos nacionais sobre a aprendizagem de professores universitários para se tornarem dirigentes.

Para Ahmad (apud SILVA, 2000, p. 254), as habilidades gerais adquiridas ou mesmo o doutorado em determinada área do conhecimento não prepara o professor para ser dirigente. Em sua pesquisa “constatou que nas universidades americanas pesquisadas, administradores e líderes possuem limitado aprendizado administrativo, limitada experiência gerencial e carência de preparação formal para suas responsabilidades administrativas.” Então, como a

predominância da aprendizagem é auto-direcionada, através do método de tentativa e erro, isso pode ser oneroso para o gestor e para a instituição.

Para Reesor (apud SILVA, 2000, p.25),

a maioria dos professores que se tornam administradores universitários aprendem a ser dirigentes já exercendo a função e com auto-aprendizado. Alguns participam de seminários ou programas de treinamento formais, mas, em geral, recebem pouco ou nenhum treinamento organizado pela própria instituição.”

Quanto aos estudos de Silva (2000) sobre os processos de aprendizagem adotados por professores, no exercício do cargo de diretor, de onze unidades universitárias da UFSC, caracterizaram-se por ser informal, auto-direcionado, no trabalho, por ação e através de interação social. Segundo a autora, os professores foram unânimes em dizer que aprenderam através das formas seguintes: i) com auxílio de outros administradores ou de comitês de trabalho; ii) através de observação direta; iii) por intermédio de *workshops* e seminários com atividades de aprendizagem formal e informal; iv) por diálogos informais com colegas de associações profissionais; v) por leitura de jornais profissionais e vi) com consultores externos para fazer consultoria sobre processo de ensino nos diversos cursos. Portanto, esta pesquisa confirmou que esses professores não possuem preparação formal para exercer os papéis de gestores, que aprendem ao longo do exercício da função e que buscam, cada um por si, desvendar veredas para adquirir o aprendizado.

A vivência de seis anos no exercício da função de Diretor Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM), além dos aportes de conhecimentos adquiridos nesta pesquisa, conduz-nos a afirmar que os estudos apontados por Silva (2000) mantêm substanciais similaridades com realidade dos CEFETs, ou seja, seus gestores não possuem preparação formal para exercer o cargo, aprendem por ensaios e erros, aprendem de modo informal durante o exercício da função e descobrem seus próprios caminhos para aprender. Isso vem comprovar que os dirigentes dos CEFETs não são os únicos nessa situação, conforme se percebe pelos estudos apresentados em universidades americanas e em universidades federais brasileiras.

No entanto, os fundamentos teóricos e fatos aqui apontados, aliados à análise dos dados coletados na pesquisa realizada junto aos gestores de CEFETs, demonstram a necessidade de se ratificar a premência de reversão desse quadro adverso e anacrônico, constituindo-se em um passível formativo, uma grande dívida que a nação tem com os gestores. A propósito, Luck (2000), ao se reportar sobre a importância da formação dos gestores escolares, desvela com propriedade a posição aqui assumida sobre o assunto:

Não se pode esperar que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, como promover a integração escola-comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes, etc. Os resultados da ineficácia dessa ação são tão sérios em termos individuais, organizacionais e sociais, que não se pode continuar com essa prática. A responsabilidade educacional exige profissionalismo (LUCK, 2000, p. 29).

Feitas essas considerações iniciais a respeito do estado da questão da formação dos gestores, parte-se agora para a apresentação de algumas contribuições com vistas à construção de um programa de capacitação dos dirigentes de CEFETs.

A primeira contribuição consta do item *6.1. Referências e experiências na formação de gestores de instituições de educação profissional e tecnológica*. Nele faz-se uma

apresentação sintética de algumas referências existentes atualmente no Brasil e em alguns países as quais poderão ser consultadas quando da construção do desenho curricular e metodológico de um programa de capacitação de dirigentes.

Em seguida, no item 6.2. *Contribuições para um programa de capacitação dos dirigentes de CEFETs*, pontuam-se algumas proposições/ações, como resultado final desta investigação, que poderão ser relevantes para a capacitação dos dirigentes.

6.1. Referências e Experiências na Formação de Gestores de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica

Conforme já referido, a título de contribuição, serão apresentados alguns programas de formação de gestores de instituições de educação profissional e tecnológica que poderão servir de referências quando da construção de um programa de capacitação para os dirigentes de CEFETs.

6.1.1. Programa de Formação de Gestores dos Liceus Agrícolas, promovido pela Escola Nacional de Ensino Superior de Agronomia de Dijon (ENESAD, 2003)

Consoante foi mencionado na Introdução deste trabalho, o estágio profissional realizado em vários liceus agrícolas na França possibilitou a este pesquisador também a oportunidade de conhecer, através de contatos presenciais com alguns diretores e de acesso a documentos, o Programa de Formação de Gestores dos Liceus Agrícolas, promovido pela Escola Nacional de Ensino Superior de Agronomia de Dijon (ENESAD).

O processo de seleção para Diretor é mediante concurso público de âmbito nacional, tendo como requisito ser professor concursado e em efetivo exercício. Após ter sido aprovado no concurso, o postulante ao cargo de Dirigente de um Liceu Agrícola, independente de já possuir título de Mestre ou Doutor, deve frequentar o curso de formação de gestor durante 13 semanas presenciais, em regime de alternância, ao longo de quase um ano de duração na Escola Nacional de Ensino Superior de Agronomia de Dijon (ENESAD), localizada na cidade de Dijon-França. Concluído o período de formação, o dirigente é então nomeado pelo Ministro da Agricultura, por um período de três anos, para dirigir uma escola determinada por livre arbítrio do Ministro, passando a ser um representante do Estado da França na comunidade cuja neutralidade política e responsabilidade ética na função pública são, deontologicamente, papéis obrigatórios. Cada liceu possui um Conselho de Administração, órgão máximo da instituição, cujo presidente não é o Diretor da escola. Este participa do conselho somente na qualidade de membro.

Os grandes eixos da formação dos gestores materializam-se através de seis estratégias que são apresentadas pelas equipes de direção dos liceus e que devem ser internalizadas pelos futuros diretores desde a fase de adaptação a sua nova função, conforme abaixo:

- 1) Dirigir um estabelecimento público portador, em nível local, de uma missão de interesse geral, definida pelos textos legais acerca de orientações em matéria de educação nacional e sobre o ensino agrícola. A estratégia reside na concretização local da missão de interesse geral;
- 2) Gerenciar uma instituição subordinada aos princípios e normas administrativas, jurídicas e financeiras públicas;

- 3) Estimular uma instituição educacional cuja finalidade não é redutível a empreendimentos industriais e comerciais;
- 4) Orientar uma instituição complexa onde a comunicação interna e as relações com a comunidade externa constituem instrumentos determinantes no comando da direção;
- 5) Mobilizar uma instituição cujo funcionamento é diretamente ligado às implicações pessoais dos membros das equipes de direção;
- 6) Gerenciar uma instituição que concorre para a construção da cidadania de públicos de níveis diferentes

O Curso está estruturado em nove módulos. Em seguida, apresenta-se um breve resumo do conteúdo de cada módulo.

Módulo 1 – Liceu Agrícola, ator responsável local pela implantação das políticas públicas. Seu objetivo é analisar as condições de implantação pelo liceu das políticas públicas nacionais. São tratados os seguintes conteúdos: a) apresentação de diferentes políticas nacionais com testemunhos sobre a implicação do liceu nas seguintes políticas: educacionais, culturais, agrícolas, organização do território e de desenvolvimento rural; b) observatório nacional do ensino agrícola.

Módulos 2 e 3 – O quadro jurídico e administrativo do Liceu Agrícola e a gestão do diálogo social. Têm como objetivos: proporcionar os conhecimentos e as práticas que permitem assegurar a gestão administrativa e jurídica de um liceu agrícola e de seus centros constitutivos; aprender as estratégias do diálogo social. Nestes dois módulos são abordados os seguintes assuntos: a) função pública e deontológica; b) bases do direito administrativo; c) quadro jurídico de responsabilidade dos dirigentes; d) risco penal em face do exercício das funções de direção; e) política de formação profissional continuada, de aprendizagem e das unidades agrícolas produtivas; f) as funções da direção de um liceu; g) gestão de pessoas; h) higiene e segurança; i) diálogo social.

Módulo 4 – O liceu como ator de uma política regional. Este módulo tem como objetivo proporcionar conhecimento do nível regional como nível de coerência e de lugar ideal para a realização das políticas regionais. Assim, com a efetiva participação dos representantes das organizações profissionais agrícolas, representantes do Conselho Regional e das administrações regionais e diretores de estabelecimentos de ensino agrícola e, a partir das missões e funções do ensino agrícola (políticas de educação e de formação, de desenvolvimento agrícola, de cooperação internacional, de inserção social e laboral), procedese a uma análise das modalidades realizadas com a participação dos atores regionais para desenvolver sobre a lógica do projeto regional.

Módulo 5 – Gerenciamento e comunicação. Constituem objetivos deste módulo: refletir sobre as novas formas de organização do trabalho e de gerenciamento; dar elementos de compreensão da lógica da comunicação e de análise das situações de comunicação com os outros; dar os elementos relativos à organização do tempo e do trabalho pessoal, à capacidade de ouvir, à tomada de decisões e à gestão de conflitos no exercício da função de direção. Os conteúdos são apresentados através de aportes conceituais e metodológicos, trabalhos em grupos e aplicação de trabalhos de direção de ensino agrícola.

Módulo 6 – Gestão financeira. Tem como finalidade oportunizar os conhecimentos e as práticas, permitindo assegurar a gestão financeira do liceu em toda a sua amplitude. Para isso,

são abordados conteúdos relacionados a orçamento, contabilidade, finanças e mercado, com ênfase no sistema usado pelos liceus.

Módulo 7 – Diagnóstico e projeto para um liceu. Pretende-se aqui preparar os futuros diretores do liceu para a elaboração de um diagnóstico e dos eixos estratégicos para a elaboração do projeto institucional. A formação é fundamentada sobre os aportes metodológicos aplicados aos estudos de casos concretos. Alguns diretores de liceus participam como colaboradores nessa etapa de formação.

Módulo 8 – Organização e funcionamento dos centros constitutivos dos liceus. Seu objetivo é fornecer os elementos de informação e de reflexão que permitam aprender os elementos específicos de organização e de funcionamento do liceu. São abordados os seguintes conteúdos: a) papel pedagógico do diretor; b) procedimentos para risco junto aos jovens e adultos; c) métodos pedagógicos e centro de recursos; d) conduta de qualidade na formação profissional e da aprendizagem; e) gestão da pedagogia da alternância; f) individualizações da formação; g) engenharia da formação; h) procedimentos para abertura de novas formações; i) orientações estratégicas para a exploração das unidades produtivas agrícolas no quadro de estratégias nacionais e regionais; j) as especificidades da gestão administrativa e financeira da exploração das unidades produtivas agrícolas.

Módulo 9 – O liceu e a dimensão européia. Tem por objetivo proporcionar os elementos de informação e de reflexão que permitam aos diretores dos liceus integrar as diretrizes européias na elaboração das estratégias dos estabelecimentos sob suas responsabilidades. Nesses módulos são abordados os seguintes conteúdos: a) instituições européias; b) políticas educacionais européias; c) política agrícola comum; d) visita do parlamento europeu – encontro com um eleito; e) ensino agrícola e os programas europeus.

Registre-se ainda que, além deste programa inicial de capacitação dos dirigentes dos liceus, os dirigentes participam de várias ações de educação continuada as quais vêm complementar e atualizar seus conhecimentos acerca da gestão de um liceu.

6.1.2. Curso Experimental de Especialização em Educação e Trabalho, promovido pela Organização dos Estados Iberoamericanos (O.E.I., 2003) – Uruguai

O curso, de modalidade semi-presencial, tem seu estudo distribuído em nove módulos, sendo que em cada um deles é trabalhado um aspecto necessário para a formação de gestores das instituições de educação profissional. Os temas abordados têm a finalidade de auxiliar na tomada de decisões, visando à eficácia das ações por eles implementadas. Seu desenvolvimento se apresenta como segue:

Módulo 1 – Auto-diagnóstico - Inicia-se com um questionário para saber qual o perfil dos participantes. Estão presentes perguntas referentes ao desempenho profissional, formação e expectativas com relação ao curso. Outras atividades são desenvolvidas visando a um levantamento sobre a necessidade de formação dos participantes, as atividades mais realizadas pelos gestores de Escolas Técnicas e Profissionais, as competências gerenciais requeridas para o desempenho da função e o grau de importância dado a cada uma delas, os obstáculos encontrados para o desenvolvimento do trabalho, as capacidades/ competências que deve ter um gestor, identificando pontos fortes e fracos para um desempenho eficiente e, finalmente, a

elaboração de uma agenda de trabalho, considerando as ações e instâncias a serem complementadas em cada módulo, com tempo estimado para cada uma delas.

Módulo 2 – Diagnóstico do entorno social, econômico, laboral e educativo – Este módulo visa à compreensão do contexto em que se insere a educação para o trabalho, permitindo uma maior aproximação entre formação profissional e realidade sócio-econômica. Tem como objetivo contextualizar o sistema de educação técnico-profissional, tendo por base as reformas dos sistemas educativos e os enfoques e demandas atuais a respeito das relações que se estabelecem entre este e o sistema social, econômico, laboral e produtivo, de maneira a permitir um diagnóstico destas relações. Neste sentido, desenvolve questões relacionadas às mudanças ocorridas na sociedade mundial no que se refere à empregabilidade e às necessidades de formação profissional, com suas orientações voltadas ao desenvolvimento das habilidades para aquisição de competências que permitam a inserção do profissional no mundo do trabalho.

Módulo 3 - Direção estratégica de instituições de educação técnica e profissional - Destaca a flexibilização dos métodos e estratégias de formação voltada às demandas da realidade sócio-produtiva, oportunizando à educação a busca da investigação, criação, produção e transferência dos conhecimentos profissionais e de atitudes empreendedoras. Assim, o objetivo estabelecido aqui é o de definir um modelo de gestão, com base no conhecimento da realidade circundante e de suas capacidades efetivas, possibilitando o desenvolvimento de ações voltadas à concretização das metas estabelecidas. Seu desenvolvimento apresenta temas relativos à formação de um pensamento estratégico que possibilite a implantação de um planejamento que abarque todos os aspectos envolvidos na instituição, com acompanhamento dos resultados, para a manutenção e controle das ações estabelecidas.

Módulo 4 – Formação por competências – Parte do pressuposto de que o desenvolvimento de competências se apresenta como um forte desafio a ser considerado na formação profissional. Este módulo desenvolve uma introdução ao enfoque e às metodologias de competências, permitindo a compreensão de suas potencialidades e aplicação na prática educativa. Com base em experiências desenvolvidas em países como Grã-Bretanha, Estados Unidos, França, Espanha e México, aponta os principais avanços realizados nestes países, a partir da criação de um sistema nacional de competências, a fim de institucionalizar e organizar o desenvolvimento e utilização das competências laborais. Tem como objetivo conhecer as metodologias de competências de forma a estabelecer vínculos entre escola e empresa através do currículo e assim desenvolver perfis ocupacionais tendo como base a capacidade de atender às demandas do mundo do trabalho.

Módulo 5 – Organização e gestão de Centros de Educação Técnica e Profissional – Parte da reflexão sobre os impactos que as transformações do setor produtivo, laboral e organizacional incutem na formação dos profissionais que os centros de educação técnica e profissional devem formar, evidenciando as estratégias necessárias para a gestão dos fatores organizacionais, pedagógicos e humanos, que darão as condições de promoção de uma escola eficaz para a formação destes profissionais. Partindo de uma perspectiva sistêmica, a organização será a mediadora entre a sociedade, a transformação do processo educativo e a formação profissional. A análise busca compreender as influências do contexto no processo de transformação e gestão da organização. Este módulo tem o propósito de compreender a nova concepção de educação profissional, considerando as novas dimensões da tarefa diretiva – a gestão estratégica dos recursos humanos e da instituição.

Módulo 6 – Gestão de relações institucionais – Considera três experiências entre centro educativo e empresa em três países iberoamericanos: Brasil, Chile e Espanha. Este módulo destaca as particularidades de cada experiência, enfatizando os aspectos mais significativos de suas possibilidades de transferência a distintos âmbitos nacionais, as potencialidades de incorporação da gestão das relações institucionais e a diversidade de possibilidades de vinculação existente em cada caso. Enfatiza o importante papel da gestão das relações institucionais para o êxito de um Centro de Educação Profissional, o que permite o desenvolvimento de mecanismos de integração e interação entre a comunidade empresarial e escolar. Tem como objetivo integrar o mundo educativo e produtivo, considerando as estratégias de aproximação entre centros educacionais e empresas.

Módulo 7 – Gestão administrativo-financeira – Enfoca a gestão financeira no trabalho gerencial como uma dimensão do planejamento estratégico institucional, introduzindo as ferramentas básicas do exercício financeiro que permitem planificar, executar e analisar este planejamento, oportunizando o julgamento e a orientação do processo, com o fim de maximizar os recursos financeiros. Desta forma, orienta o uso dos recursos financeiros com o propósito de equilibrar gastos, o monitoramento permanente do exercício financeiro e o desenvolvimento de um trabalho cooperativo que envolva a todos os integrantes da instituição, permitindo um processo coletivo de aprendizagem de forma a otimizar o uso dos recursos. Seu objetivo é o de desenvolver conceitos, metodologias, técnicas e ferramentas para a gestão administrativo-financeira de instituições, programas e projetos de educação técnica e profissional.

Módulo 8 – Gestão de projetos – Fornece os elementos para uma nova forma de gerenciar a instituição educativa de formação técnica ao oferecer ferramentas que permitam planificar, desenhar, desenvolver e avaliar formas de intervenção objetivando respostas eficazes e efetivas às demandas sociais. Busca a sistematização de conceitos e processos recorrentes no planejamento e desenho de projetos, em função das necessidades da educação profissional e da instituição, identificando áreas prioritárias para a incorporação de inovações, do conhecimento e aplicação da metodologia de projetos. Considera também a aplicação de estratégias que incorporem a participação de diferentes grupos e a correspondência entre as metas institucionais e os projetos elaborados. Desta forma, parte da importância e atualidade que têm o problema a ser abordado, sua pertinência e validade para os destinatários, a possibilidade de realização e suas eventuais limitações, para, a partir destes aspectos, buscar alternativas de solução, ao definir estratégias de ação.

Módulo 9 – Gestão da avaliação – Tem como objetivo incorporar a avaliação como componente do gerenciamento de políticas, programas e projetos da educação profissional, utilizando metodologias pertinentes à sua aplicação. Desta maneira, trabalha os conceitos de avaliação, sua dimensão, finalidades e funções, de maneira a incrementar o processo avaliativo através de técnicas de levantamento de informações e de elaboração de projetos com este fim, com o intuito de refletir, valorar e desenvolver atitudes de compromisso técnico com os seus resultados. Descreve e analisa os modelos operativos que utilizam metodologias específicas de avaliação, ou seja, a avaliação de impacto e a avaliação institucional, para assim gerar insumos do ponto de vista macro e micropolítico, para, a partir daí, obter, usar, aproveitar e difundir a informação resultante, integrada aos processos de gestão educacional.

6.1.3. Programa Marco de Formação Profissional Tecnológica e Pedagógica (FORTE-PERU, 1998)

Este plano de formação de diretores em gestão educativa institucional objetiva capacitar gestores para que eles conheçam, dominem e instrumentalizem os conhecimentos obtidos com o fim de alcançar uma maneira adequada de conduzir os centros de formação para uma gestão eficiente como um dos instrumentos para a tomada de decisões. O referido programa aponta para um novo modelo de gestão educativa institucional, de forma a viabilizar o sistema de ensino-aprendizagem, como maneira de dinamizar o desenvolvimento local e regional.

Tem como proposta oferecer uma educação técnica de qualidade que atenda à demanda social e produtiva, convertendo-se em um instrumento que seja capaz de realizar as funções a que se propõe e um dispositivo para orientar, analisar e observar o comportamento da formação e do emprego, propondo novos itinerários de formação, modificando os existentes e desenvolvendo as capacidades de inovação e transferência tecnológica que o país (Peru) demanda.

O programa direciona a formação para o desenvolvimento de processos de reengenharia educativa institucional, o desenvolvimento da capacidade de propor idéias e projetos de mudanças que permitam alcançar a construção de um novo modelo de instituição, modificar as atitudes e os modelos de gestão, desenvolver a capacidade de trabalho em rede, a liderança institucional, promovendo a participação ativa dos gestores. Desta forma, visa completar e atualizar conhecimentos, a interiorização desta compreensão, uso e manejo dos principais instrumentos de gestão educativa institucional, ajudando na aplicação adequada destes instrumentos para impulsionar o processo de reengenharia institucional necessária.

Os objetivos gerais de formação apontam para a capacidade de:

- Contribuir para o incremento da qualidade dos centros de formação profissional tecnológica e para sua eficiência na realização e cumprimento dos objetivos e serviços que presta;
- Oferecer um modelo de formação em gestão que potencialize a capacidade de direcionamento, respondendo às necessidades do sistema educativo, do mundo do trabalho e da sociedade;
- Melhorar as habilidades para a gestão e a aquisição de outras novas, de forma a estabelecer critérios e a identificação de linhas de ação para o desenvolvimento de programas de melhoramento contínuo das capacidades de inovação e transferência pedagógica e tecnológica;
- Promover e motivar as mudanças de atitudes e contribuir para o desenvolvimento de novos estilos de gestão;
- Permitir a consolidação do trabalho de colaboração e coordenação com o conjunto de atores sociais relacionados com a formação profissional tecnológica da cidade e da região;
- Coadunar o desenvolvimento de capacidades de liderança pessoal e institucional, permitindo uma atitude permanente de iniciativa e mudança em relação aos desafios da formação profissional tecnológica;
- Criar e aplicar mecanismos de acompanhamento e avaliação dos processos de reengenharia institucional e dos planos operativos institucionais.

O programa está dividido em sete módulos formativos que compreendem os aspectos centrais da gestão educativa institucional e cuja seqüência segue uma lógica que aponta para a finalização do período correspondente, destacando modalidades em fases em que se oferece

formação presencial, não presencial intensiva/ extensiva, centralizada/ descentralizada, em todos os módulos.

A metodologia empregada segue três momentos: **interiorização**, com a compreensão teórica e de aplicabilidade dos conteúdos; **operacionalização** e aplicação prática dos principais conteúdos (instrumentos de gestão); de **aplicação** prática nos problemas da realidade concreta, com a finalidade de propor programas de melhoramento, como início do processo de reengenharia institucional, que deverá ter como resultado, um relatório que contenha a solução das guias de trabalho.

Os módulos seguem o desenvolvimento a seguir explicitado:

Módulo 1 – Gestão da qualidade educativa institucional - tem duração de 50 horas e seu objetivo é sensibilizar os participantes para uma mudança educativa institucional, através do conhecimento de um marco conceitual e de fundamentos que apontem para uma gestão de qualidade, de forma a permitir a realização de diagnósticos, o conhecimento e o manejo de ferramentas técnicas gerenciais, a formulação de um plano de gestão de qualidade e o manejo dos critérios e das técnicas necessárias ao *marketing* educativo. Seu conteúdo tem início com um estudo sobre a formação profissional técnica, passando pelos fundamentos de gestão, diagnóstico da qualidade, a reengenharia de processos, plano de gestão de qualidade e chegando à imagem institucional e ao *marketing* educativo.

Módulo 2 –Planejamento estratégico - Também com 50 horas, tem como objetivo a identificação de cenários para a tomada de decisões estratégicas, de maneira a formular e operacionalizar a visão e a missão como instrumentos de orientação, direcionado para a capacidade de realização de um diagnóstico organizacional, de um plano para o manejo eficiente dos recursos e concretização da visão e da análise realizada, estabelecendo critérios e elementos para um sistema de avaliação do plano institucional. O conteúdo parte do contexto de uma decisão estratégica, passando pela visão e missão institucional, seu diagnóstico, objetivos, metas e estratégias, o plano operativo e o sistema de acompanhamento, avaliação e planificação.

Módulo 3 – Gestão de recursos humanos – Com 50 horas, está direcionado para o conhecimento das características do perfil dos recursos humanos e do desenvolvimento organizacional, visando à aplicação de instrumentos necessários aos processos técnicos e sociais da gestão. Seu conteúdo analisa questões como capital e desenvolvimento humano, processos técnicos, sociais e organizacionais na gestão de recursos humanos.

Módulo 4 – Gestão financeira e logística – Tem 55 horas e aponta para a incorporação de conhecimentos básicos da gestão financeira e logística, processos de planejamento e controle financeiro, manejo de métodos e técnicas para a eficiência do gasto e interiorização dos critérios de riscos e incertezas à gestão financeira. O conteúdo se inicia com os conceitos básicos de gestão financeira e logística, passando por balanço, custos, geração de recursos, fluxo de caixa, riscos e incertezas, formulação, avaliação e controle da gestão financeira e logística.

Módulo 5 – Gestão da inovação, projetos e serviços empresariais - Com 55 horas, busca como objetivo o conhecimento e a identificação de critérios e mecanismos que promovam uma cultura inovadora e empreendedora, através do emprego de princípios, instrumentos e políticas para uma gestão eficiente. Tem como conteúdo, conceitos e condições para uma cultura empreendedora e inovadora, gestão da inovação e da transferência, projetos e instrumentos de gestão de serviços empresariais e marketing de serviços.

Módulo 6 – Gestão legal aplicada à direção do centro – Com duração de 40 horas, tem o objetivo de sensibilizar e promover o manejo de critérios relacionados com a dimensão ética das normas jurídicas, os instrumentos legais de gestão administrativa e o estabelecimento e funcionamento de serviços empresariais do centro. O conteúdo é desenvolvido em torno da dimensão ética da norma jurídica e de sua análise crítica nos procedimentos legais de gestão administrativa.

Módulo 7 – Gestão da informação e trabalho em rede – Com 50 horas, objetiva o conhecimento dos sistemas e tipos de aplicações da informática ao setor educativo, o manejo de critérios relacionados ao processamento da informação, os procedimentos para o desenho e formulação do sistema de informação gerencial e o uso de critérios básicos para a organização do trabalho em rede. Seu conteúdo se desenvolve em torno da aplicação da informática à educação, partindo de um marco teórico e instrumental de sistemas de informação, com análise, valoração e processamento de dados, como a informação pode auxiliar na tomada de decisões, finalizando com o trabalho, seu marco conceitual e condicionamentos, a organização e gestão de redes e as redes e as técnicas de negociação.

6.1.4. Curso de Especialização em Educação Profissional, promovido pelo Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (CEFET-PB, 2004)

Este é um curso ofertado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (CEFET-PB), talvez o único no Brasil com esse enfoque, cuja finalidade é oferecer oportunidades a profissionais de aprimorar conhecimentos em Educação Profissional, atendendo às necessidades administrativas, pedagógicas e de liderança.

Na realidade, este projeto tem sua origem no convênio firmado entre MEC/SEMTEC/OKLAHOMA STATE UNIVERSITY (OSU)/ CEFET-PB/ CEFET-PR cuja finalidade foi realizar o Curso de Especialização em Administração do Ensino Técnico (1996-1997), atendendo a cerca de 50 diretores gerais de CEFETs, ETFs e EAFs, distribuídos em duas turmas: uma concentrada no CEFET-PR e outra no CEFET-PB. Foi uma ação extremamente relevante e, praticamente, a única capacitação que o MEC proporcionou aos dirigentes nos últimos dez anos.

O atual projeto está em pleno funcionamento através da realização do Curso de Especialização em Educação Profissional (CEFET-PB, 2004), organizado de acordo com a Resolução CNE/ no.1, de 03/04/2001, na modalidade presencial, carga horária de 407 horas e com exigência de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Ao concluir o curso (Perfil Profissional de Conclusão), o participante deverá:

- conhecer, analisar e debater a organização e a legislação da educação profissional brasileira;
- conhecer e compreender os fundamentos e procedimentos básicos da metodologia da pesquisa científica;
- redigir textos acadêmicos atendendo às normas vigentes da ABNT;
- conhecer os fundamentos científicos das teorias do desenvolvimento humano e da aprendizagem, suas relações com o processo aprendizagem e analisar suas aplicabilidades no cenário atual;
- planejar e implementar currículos de cursos no âmbito da educação profissional brasileira;

- compreender, analisar, caracterizar e contextualizar a função gestão nas organizações educacionais voltadas à educação profissional;
- elaborar projeto de monografia atendendo às normas da ABNT;
- conhecer, compreender e utilizar adequadamente, na forma oral e escrita, os conceitos e procedimentos da estatística descritiva no contexto da educação profissional e também do dia-a-dia do cidadão;
- compreender o fenômeno estatístico como parte integrante da cultura humana contemporânea;
- planejar e implementar avaliação da aprendizagem em cursos e programas no âmbito da educação profissional brasileira;
- planejar e realizar a coordenação pedagógica de cursos e programas no âmbito de instituições de educação profissional;
- avaliar instituições e programas no âmbito da educação profissional e tecnológica brasileira;
- conhecer as opções de tecnologia da informação e sua aplicabilidade à gestão de instituições e outros organismos de educação profissional;
- conhecer e utilizar os sistemas de informações, internos e externos, utilizados no âmbito da educação profissional;
- conhecer e operacionalizar a Política de Educação Profissional para o aluno da Educação Especial e o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais (TEC NEP);
- conhecer e criticar políticas, planos e projetos educacionais em vigor;
- elaborar e atualizar políticas, planos e projetos educacionais.

A seguir, apresentamos as disciplinas do curso e seus respectivos ementários.

Organização e Legislação da Educação Profissional - Concepções históricas de educação/formação profissional. Princípios, paradigmas e políticas dominantes na história da sociedade brasileira. Evolução histórica da estrutura, organização, agentes formadores, clientela e características curriculares da educação/formação profissional no Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – de 1996. As reformas da educação profissional nos Governos Cardoso e Lula.

Pesquisa em Educação: Abordagens Quantitativa e Qualitativa I - Paradigmas qualitativos e quantitativos da pesquisa. Métodos quantitativos e qualitativos. Etapas e procedimentos da pesquisa. Validade, confiabilidade e interpretação de pesquisas. Redação de trabalhos acadêmicos.

Desenvolvimento Humano e Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Profissional - O aluno pré-adulto versus o aluno adulto: características (físicas, mentais e experienciais), objetivos e participação. Teoria do desenvolvimento humano. Teorias da aprendizagem. Contextos e ambientes de aprendizagem em educação profissional. Questões contemporâneas da aprendizagem no âmbito da educação profissional.

Planejamento e Desenvolvimento de Currículos para a Educação Profissional – Principais abordagens e linhas de raciocínio para o planejamento e desenvolvimento de currículos. O currículo e seus principais componentes. Formados contemporâneos para o desenvolvimento de currículos. Planejando e desenvolvendo um currículo em educação profissional. Avaliação de currículos usando critérios adequados para determinar a sua qualidade. Abordagens

eficazes para o desenvolvimento e localização de materiais curriculares. O impacto de tendências e questões atuais da educação profissional no desenvolvimento de currículos.

Gestão de Instituições de Educação Profissional – Fundamentos da administração. Cultura Organizacional. Desenvolvimento organizacional. O processo administrativo nas instituições de educação profissional : tipos de ofertantes, contextos de inserção e formas de organização. Desenho departamental. Os profissionais das Instituições de educação profissional (administradores, docentes e técnico-administrativos). Caracterização de uma instituição de educação profissional (EP) típica. Um modelo de gestão aplicado às IEPs. Delineamento estratégico de uma IEP. Gestão acadêmica, de recursos humanos, de marketing e econômico-financeira em uma IEP. Função qualidade nas IEPs. Aspectos em evidência na gestão de instituições de ensino.

Pesquisa em Educação: Abordagens Quantitativa e Qualitativa II – Métodos de pesquisa que podem ser aplicados à educação. Definição e elaboração do projeto de monografia .

Estatística aplicada à Educação Profissional – Noções essenciais de estatística descritiva e de estatística analítica (ou indutiva): representatividade, sistematicidade, aleatoriedade, probabilidade, amostragem, desenho de um experimento e elaboração de questões estruturadas. Uso de pacotes estatísticos disponíveis.

Práticas Avaliativas da Aprendizagem na Educação Profissional – Concepções de avaliação da aprendizagem. Avaliação da aprendizagem profissional ao longo da história. A LDB e a avaliação da aprendizagem. Funções e características da avaliação da aprendizagem. Estratégias, instrumentos e critérios da avaliação da aprendizagem. Avaliação da aprendizagem na perspectiva das competências: avaliação formativa e certificativa. Práticas avaliativas. O processo da avaliação na sala de aula.

Coordenação Pedagógica nas Instituições de Educação Profissional - Conceitos e concepções de coordenação pedagógica. Coordenação pedagógica e seu papel no dia-a-dia do processo educacional nas instituições de ensino. Coordenação pedagógica em instituições de educação profissional : as especificidades do trabalho em instituições multiníveis.

Avaliação Institucional e de Programas em Educação Profissional – Visão geral da avaliação educacional: papel, história, definições e conceitos. Abordagens para avaliação educacional. Procedimentos para o planejamento e para realização de estudos de avaliação educacional. Aspectos políticos, éticos e interpessoais da avaliação educacional. Avaliação de Instituições de Educação Profissional. Avaliação de Programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior [SINAES] – inclui a educação profissional tecnológica de graduação. Avaliação da Pós-Graduação [CAPES - MEC] – inclui a educação profissional tecnológica de pós-graduação.

Sistemas de Informações Aplicados à Educação Profissional – Tecnologia da informação e tomada de decisão. Sistemas de informações gerenciais (noções essenciais). Sistemas de informações gerenciais e a gestão de instituições de educação profissional (administrativa e educacional). Software de Gestão (ERP). Plano Diretor de Informática (PDI). Sistemas Internos (processo seletivo de alunos, controle acadêmico, avaliação institucional). Sistema de Informação da Educação Profissional (Cadastro Nacional de Cursos Técnicos). Sistemas de Informações da Educação Superior (SiedSUP). Sistema de Acompanhamento de Processos de Instituições de Educação Superior (SAPIENS). Censos Educacionais.

Educação Profissional para Portadores de Necessidades Especiais – Fundamentação filosófica. Balizamento e marcos formativos da Educação Especial. Educação Profissional e Educação Especial: faces e interfaces. Capacitação docente. Questões relevantes e desafios de implementação de uma Política de Educação profissional para o aluno de Educação Especial. Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais (TECNEP).

Planejamento e Desenvolvimento de Políticas e Projetos Educacionais – Paradigmas e mudanças. Cultura e clima das organizações sociais. Planejamento no contexto da educação (Planos de Cursos e Programas, Projeto Pedagógico, Plano de Desenvolvimento Institucional, Planos Estaduais e Nacional de Educação). Desenvolvimento de políticas no âmbito da educação. Relações entre planejamento e desenvolvimento de políticas em educação profissional. Desenvolvimento, execução, acompanhamento e atualização de planos educacionais. O contexto internacional e nacional na virada do século. Educação e desenvolvimento sustentável. Política educacional no Brasil contemporâneo: o que está em execução versus propostas alternativas. Planos Estaduais e Nacional de Educação. Planos nacionais e estaduais de educação profissional : MEC, MTE e SECs.

6.2. Contribuições para um Programa de Capacitação dos Dirigentes de CEFETs

Consoante mencionado na introdução deste capítulo, as contribuições aqui apresentadas emergem dos estudos teóricos realizados por ocasião desta pesquisa, do perfil profissional dos dirigentes delineado através da pesquisa de campo, dos programas de formação de gestores apresentados no item 6.1. e das lições aprendidas em seis anos como dirigente do CEFET-AM.

A necessária formação permanente de dirigente, requerida para garantir profissionalismo na gestão dos CEFETs, sinaliza para responsabilidades compartilhadas entre mantenedora, mantida e dirigente. Há que se estimular a formação, mas há também que se querer ser formado. Do encontro dessas dimensões é que pode resultar um programa adequado de aperfeiçoamento, qualificação, melhoria contínua das capacidades demandadas para gerir uma instituição com as características que configuram um centro federal de educação tecnológica. Nessa linha de raciocínio, depreende-se que nenhum programa de formação imposto, concebido unilateralmente nos gabinetes de bons planejadores, teria êxito para alcançar resultados relacionados com bom desempenho dos diretores de CEFETs. O melhor programa formativo será aquele que resulte da participação desses atores, que mobilize os desejos a partir de demandas claras da realidade e pelo acionamento de interesses possíveis.

As experiências internacionais e nacionais voltadas para a formação permanente de dirigentes educacionais recomendam a adoção de estratégias formativas continuadas, interativas, contextualizadas, significativas, problematizadoras da realidade, desafiadoras, que considerem momentos presenciais coletivos e momentos a distância individualizados e compartilhados. Com base nesses referenciais ditados pela experiência, arrisca-se fazer algumas proposições para um possível Programa de Capacitação dos Dirigentes de CEFETs, composto de diversas ações, a ser construído e ofertado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação (MEC).

1. Considerando a realidade e os desafios para dirigir um Cefet na contemporaneidade, com a complexidade de funções com que são caracterizados, é recomendável a institucionalização pelo MEC de um programa de **Qualificação Introdutória para Gestor de CEFET**. Com tal programa institucionalizado, todo Diretor Geral, *antes de sua posse*, passaria necessariamente por um período obrigatório de capacitação inicial para o exercício da função. Para tomar posse, o dirigente teria de apresentar seu certificado de qualificação introdutória. Tal mecanismo supriria a enorme lacuna hoje existente na estrutura federal para a qualificação profissional inicial de seus diretores, fato responsável por esforços não coordenados, dispendiosos e pouco produtivos dos neófitos em gestão.

Essa qualificação introdutória poderia ser integralizada pelo seguinte conjunto de conhecimentos sugestivos: i) Estrutura e funcionamento do MEC, seus dirigentes e coordenadores; ii) Caracterização dos CEFETs na contemporaneidade; iii) Legislação pertinente; iv) Dimensão da gestão orçamentário-financeira-patrimonial; v) Dimensão da gestão Pedagógica e de Pessoal; vi) Planejamento, Avaliação Institucional e Indicadores de Gestão; vii) Sistemas corporativos da rede federal, redes de relacionamento e formas de comunicação; viii) Desafios e Compromissos de um centro público federal de educação tecnológica.

Isto é possível através de um módulo introdutório pré-elaborado e auto-instrutivo, com ampla utilização de recursos eletrônicos e de multimídia (vídeo , DVD ou CD Room), sob a responsabilidade da Secretaria que detém a competência de coordenar e supervisionar a rede federal de educação tecnológica.

Os recursos tecnológicos disponíveis hoje facilitam a estruturação dessa oferta de qualificação introdutória a todos os dirigentes de CEFETs a qualquer tempo, mesmo que individualmente, sem custos adicionais para o MEC, exceto os relacionados com o investimento da elaboração inicial, cujos benefícios resultantes superariam muito os custos investidos. A qualificação seria complementada por um bom material de consulta que começaria a fazer parte do acervo de leitura permanente do dirigente.

Essa qualificação poderia ser realizada na sede do MEC, sob a orientação de um técnico graduado ou profissional delegado, em um ou dois dias, sempre caracterizada como introdução ao trabalho do gestor. Isto significa dizer que essa qualificação não substitui o processo de formação continuada requerido ao dirigente, apenas o introduz de forma adequada ao desafio de gerir um Centro. Esta seria a primeira ação de capacitação constante do Programa.

2. Considerando o nível de formação dos atuais dirigentes, praticamente todos professores pós-graduados, projeta-se a construção de um curso de formação na ótica continuada, com possibilidade de até mesmo se configurar como um **Curso de Especialização lato sensu** que, conforme concepção atual, inclusive consignada no ante-projeto de Reforma da Educação Superior elaborado sob a coordenação do MEC, passa a ser considerado também como educação continuada, e não mais como um nível de ensino da pós-graduação. Este curso seria realizado durante o primeiro ano de gestão do dirigente, visto que os procedimentos e prazos previstos na legislação atual para a eleição e posse dos diretores gerais praticamente impedem que eles participem de cursos de capacitação focados na função a ser exercida antes de iniciarem seus mandatos, a exceção do que se propôs no item anterior, ou outros de sua própria iniciativa.

3. O curso referido no item 2, teria um desenho curricular organizado em forma de módulos. Cada unidade modular, correspondente a um conjunto de saberes articulados, trabalharia um grupo de competências requeridas ao exercício da função de gestor, tomando-se como referência o perfil do dirigente delineado nesta pesquisa.

4. Dadas as dificuldades inerentes à dimensão continental do país, propõe-se que este curso seja realizado na modalidade semi-presencial, através de quatro módulos. Cada módulo teria a carga horária de 80 horas, distribuídas em 40 horas presenciais (quatro semanas em Brasília, em tempo integral) e 40 horas não-presenciais. O desenvolvimento total do curso ocorreria ao longo de oito meses, incluindo-se dois estágios profissionais : um em uma escola diferente da sua de origem e o outro em uma empresa.

5. A formação dar-se-ia através de um processo de alternância (Pedagogia da Alternância) entre o Centro de Formação (com sede em Brasília), a própria instituição de origem, outra instituição da rede e uma empresa. Ou seja, os gestores seriam estimulados o tempo todo a articular teoria e prática, trocando experiências vivenciadas no Centro de Formação, na sua instituição, em outra instituição similar e no setor produtivo. Ter-se-ia um grande e rico laboratório, promotor e forjador de competências através da ação-reflexão-ação. Seria uma excelente oportunidade para se colocar em prática os quatro princípios-pilares do conhecimento que devem conduzir a educação deste milênio, proposto pelo Relatório Jacques Delors (2000): Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver Juntos e Aprender a Ser.

6. Tomando-se como parâmetro o quadro de competências (item V) do questionário aplicado aos dirigentes, os quatro módulos seriam assim denominados: *Módulo 1 – Conhecimentos relacionados à dimensão do Planejamento Institucional; Módulo 2 – Conhecimentos relacionados à dimensão da Gestão Administrativa, Orçamentário-financeira e Patrimonial; Módulo 3 – Conhecimentos relacionados à dimensão da Gestão de Pessoas e Módulo 4 – Conhecimentos relacionados à Gestão Pedagógica*. As competências gerais do gestor, por sinal, as mais valorizadas pelos dirigentes participantes desta pesquisa, pelo seu próprio caráter de transversalidade, perpassarão todos os módulos, com concentração maior no módulo 3 (gestão de pessoas). Com exceção do módulo 1, os demais não precisariam seguir necessariamente a ordem aqui estabelecida.

7. No *Módulo 1 – Conhecimentos relacionados ao Planejamento Institucional* devem ser desenvolvidas competências que permitam ao gestor dar uma direção estratégica à sua organização através de quatro partes constitutivas, a saber: i) análise estratégica; b) definição das ações estratégicas; iii) implantação estratégica das ações planejadas e iv) avaliação estratégica.

Em relação à análise estratégica, partindo-se de uma visão sistêmica, devem ser inseridos saberes que conduzam o gestor a conhecer o cenário sócio-econômico-educacional-laboral do país e da região, com suas respectivas políticas e demandas por formação profissional, para elaboração de políticas e ações institucionais. Devem ser fornecidas ao dirigente as orientações para a instalação na instituição de um Observatório de Educação, Trabalho, Emprego e Renda, a fim de mantê-lo sintonizado com o contexto e tendências do mundo do trabalho e com as políticas de desenvolvimento sustentável regional.

Para dotar o gestor de capacidade de análise estratégica, acredita-se que ele deve conhecer a educação profissional inserida no Sistema Educacional Brasileiro (concepções históricas de educação profissional, evolução histórica da estrutura, organização, agentes formadores, clientela e legislação, além das concepções e características da educação tecnológica).

O objetivo dessas duas abordagens propostas é contextualizar o sistema de educação profissional, tomando-se como parâmetro as reformas dos sistemas educativos e os enfoques e

demandas atuais a respeito das relações que se estabelecem entre este e o sistema social, laboral e produtivo, de maneira a permitir um diagnóstico destas relações. Essa é uma etapa imprescindível para o Planejamento Institucional.

A partir do diagnóstico institucional, sugere-se que sejam incluídos neste módulo saberes relacionados a: i) métodos e técnicas de elaboração de planejamento estratégico organizacional; ii) elaboração, execução e monitoramento do Plano de Ação Anual; iii) elaboração, execução, monitoramento e avaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional (P.D.I.); iv) técnicas e métodos de elaboração e gestão de projetos; v) definição e análise de indicadores de gestão; iv) avaliação institucional interna e externa e vi) *marketing* institucional

8. *Módulo 2 – Conhecimentos relacionados à dimensão da Gestão Administrativa, Orçamentário-financeira e Patrimonial.* Devem ser contemplados saberes relacionados, dentre outros, aos seguintes tópicos: Fundamentos da ciência da administração. Cultura, comportamento e desenvolvimento organizacional. Modelos de Gestão contemporâneos. Características da gestão pública e processos administrativos nas Instituições Federais de Educação Profissional (IFETs). Caracterização de uma Instituição Federal de Educação Tecnológica (IFET) e Instituição de Ensino Superior (IES). Modelos de gestão aplicados às IFETs e IES. A escola como organização inteligente e complexa. A escola como organização que ensina e aprende. Técnicas gerenciais básicas. Gestão das Tecnologias de Informação. Sistemas de informações gerenciais do MEC. Métodos e procedimentos de elaboração, de execução e de controle do orçamento. Noções fundamentais de execução de finanças públicas. Fontes alternativas de financiamento. Sistema Integrado de Dados Orçamentários (SIDOR). Sistema de Administração Financeira (SIAFI). Gestão de contratos e licitações. Lei no. 8.666. Prestação de contas e normas de órgãos de controle. Formas de controle patrimonial.

9. *Módulo 3 – Conhecimentos relacionados à dimensão da Gestão de Pessoas.* Sugere-se que sejam contemplados saberes relacionados, dentre outros, aos seguintes assuntos: Competências gerais do gestor relacionadas à liderança, iniciativa, empreendedorismo, aprendizagem contínua, comunicação e empatia, negociação, resolução de problemas, visão estratégica, tomada de decisão, gestão participativa, atenção ao clima organizacional e habilidade política. Novas formas de organização e democratização no trabalho. Evolução e tendências de gestão de pessoas. Gestão do conhecimento. Gestão das relações interpessoais. Legislação de pessoal, ênfase na lei 8.112/90 e legislação complementar. Planos de carreira, cargos e salários. Políticas de valorização do servidor e qualidade de vida no trabalho. Programas de capacitação e desenvolvimento profissional dos servidores. Avaliação de desempenho e regulamento promocional.

10. *Módulo 4 – Conhecimentos relacionados à Gestão Pedagógica.* Sugere-se que sejam contemplados os seguintes saberes: Conceitos e concepções sobre educação tecnológica. A dimensão pedagógica no contexto da educação profissional. Teorias de aprendizagem. Processos de aprendizagem para adolescentes e adultos. O currículo e seus principais componentes. Currículo por competências. Planejamento e desenvolvimento de currículo em educação profissional. Contextos e ambientes de aprendizagem em educação profissional. Legislação de Ensino. Gestão Escolar e liderança pedagógica. Liderança do Projeto Político Pedagógico. Meios e ações garantidoras de sucesso na escola. Avaliação da aprendizagem dos alunos. Concepções e características do Ensino Superior de Graduação e de Pós-Graduação. Coordenação e avaliação de Cursos e Programas de Educação Profissional nos vários níveis e modalidades de ensino. Gestão das atividades de Pesquisa e Extensão. Formas

de relacionamento com o setor produtivo. Educação a Distância. Relacionamento com a comunidade.

11. Considerando a exigência e a importância do Plano de Desenvolvimento Institucional (P.D.I.) para cada Instituição de Ensino Superior (IES), no qual devem constar a sua filosofia de trabalho, a missão, os valores, os princípios de gestão, os objetivos estratégicos da instituição, as metas, o planejamento e gestão institucional, o planejamento e a organização didático-pedagógicos, os cursos e programas, a infra-estrutura física e acadêmica, a avaliação e acompanhamento do desempenho institucional, para um período de 5 anos, recomenda-se, a título de produto final de curso, a promoção de um Seminário durante o qual cada gestor tenha a oportunidade de apresentar o P.D.I. da instituição que dirige. Nessa apresentação, dever-se-ia dar um destaque não só para o produto elaborado (documento) mas também para o processo de construção do planejamento estratégico. Seria o momento para se proceder a uma avaliação do papel do gestor como o grande animador, líder, articulador, mobilizador da comunidade para essa construção, somente válida se for democrática, participativa e coletiva.

12. No que tange às questões metodológicas, já abordadas no item 5, outras recomendações seriam acrescentadas. A capacitação não deve centralizar seu foco em conteúdos formais. Ao contrário, deve colocar no plano hegemônico os componentes voltados para o desenvolvimento de competências – a mobilização do saber para o fazer, colocando-se o dirigente como sujeito construtor desses saberes (LUCK, 2000). Recomenda-se a metodologia da (re)construção do conhecimento, da elaboração de projetos e da resolução de problemas, evitando-se os métodos de mera transmissão de informações e metodologia conteudística, considerados obsoletos, a-críticos e estéreis.

13. Além do curso caracterizado nos itens de 2 a 12, o programa contemplaria outras etapas de atualização profissional através de trocas de experiências fruto de aprendizagem coletiva no trabalho, de formação de redes, de intercâmbio, de seminários de relato de casos, dentre outros. Como nenhuma formação é capaz de preparar integralmente e perenemente as pessoas, haja vista o processo permanente e rápido de transformações em todos os ramos do conhecimento, a educação continuada impõe-se como única forma de os profissionais desenvolverem suas competências para atuar, eficiente e eficazmente em suas organizações. Nessa direção, propõe-se a **criação de uma comunidade virtual** (*e-group*), sob a coordenação da SETEC, contando com especialistas nas várias dimensões da gestão, onde o dirigente possa se reportar continuamente em busca de informações técnicas, consultar a legislação, trocar experiências com outros gestores. Enfim, a idéia é a rede atuar como rede (teia) em favor da própria rede (federal de educação tecnológica).

15. Finalmente, propõe-se ao MEC que promova, através de alguma Universidade Federal, um **Curso de Mestrado na Área de Gestão da Educação Profissional** ou área afim aos 14 dirigentes (56% do total de respondentes da pesquisa) que informaram não possuir ainda o título de mestre. Na qualidade de dirigente de uma Instituição de Ensino Superior (IES), com um expressivo quadro de professores com mestrado e doutorado, com atuação no ensino superior de graduação e pós-graduação e na pesquisa, é recomendável que o Diretor Geral de CEFET possua, no mínimo, o título de Mestre.

CONCLUSÃO

Os desafios para dirigir um CEFET na contemporaneidade, com a complexidade de funções com que são caracterizados, estão a requerer de seus dirigentes o domínio de determinadas competências para o exercício eficiente e eficaz de suas atribuições. Como os gestores não são capacitados formalmente para o cargo, a predominância de sua aprendizagem é auto-direcionada, através do método de tentativa e erro, observação direta no trabalho, diálogo informais com colegas, etc., o que demonstra alto nível de amadorismo que pode ser oneroso para o próprio gestor e para a instituição. Esta pesquisa veio demonstrar, através do posicionamento dos próprios dirigentes, que o MEC deveria criar um programa de capacitação para os gestores dos centros federais de educação tecnológica. Observa-se que, em vários países, esta é uma condição para o pretendente assumir tal posição.

Para analisar essa problemática da pesquisa, sendo esta caracterizada como bibliográfica, documental e de campo, definiu-se como objeto deste estudo identificar o perfil dos dirigentes de CEFETs e, com base nesse perfil e nas reflexões pertinentes ao tema, apresentar contribuições para um programa de capacitação dos dirigentes dessas instituições.

A partir dos referenciais selecionados e da análise dos dados coletados, foi possível responder às perguntas que nortearam o desenvolvimento deste estudo, conforme segue:

1. Quais as concepções e tendências de gestão das organizações no contexto das transformações ocorridas na sociedade contemporânea? Diante deste cenário, quais as competências atualmente requeridas ao gestor de uma organização humana?

Nas últimas décadas, as mudanças ocorridas nas corporações referentes à tecnologia, inovação, competitividade e nas relações e formas de trabalho levaram as organizações a novas abordagens relativas às variáveis envolvidas em seus processos e particularmente na gestão.

A teoria contemporânea da administração lastreada por Peter Drucker, Tom Peters e Peter Senge, dentre outros, enfatiza a natureza das organizações como sistema, no qual tudo está interligado (Abordagem Sistêmica). Enfatiza também que a eficácia da prática gerencial depende das características particulares da situação à qual está sendo aplicada (Abordagem Contingencial).

Na gestão contemporânea, as funções administrativas adquirem maior semelhança entre níveis hierárquicos. Enfatiza-se a necessidade de novas arquiteturas (estruturas horizontalizadas, descentralizadas) que permitam às organizações ter a agilidade e a flexibilidade necessárias. Igualmente exige-se a mudança necessária e imperiosa no perfil da força do trabalho que se quer polivalente, multifuncional, flexível, empreendedora e com capacidade de aprendizagem permanente.

A gestão contemporânea traz formidáveis desafios às organizações, sejam públicas, privadas ou comunitárias. Em certo sentido, todas precisam alcançar níveis crescentes de competência e desempenho a fim de proverem os diversos bens públicos e privados dos quais a sociedade necessita para otimizar seu bem estar. Entretanto, para que isso venha a acontecer, deve-se compreender a gestão como o modo de gerir uma organização com foco em resultados tangíveis, muito bem estruturados e pré-determinados.

Com base nesses pressupostos, como gestor de uma organização humana, o dirigente deve ter visão estratégica, capacidade de solucionar problemas, de alcançar resultados, de criar um clima organizacional de confiança e credibilidade, de pensar com autonomia intelectual, de saber compartilhar informações, de produzir em equipe, de criar e inovar, de

atuar com ética, lealdade e solidariedade, saber identificar oportunidades, dar suporte às tomadas de decisão, ter espírito empreendedor, ter predisposição à mudança, ser dinâmico, persuasivo, flexível, ter espírito de liderança, ter habilidade de gerenciamento e propensão para a aprendizagem individual e organizacional, dentre outras competências.

Trata-se de competências gerais/transversais requeridas ao gestor de qualquer organização humana. Portanto, elas representam o primeiro componente para a definição do perfil profissional do dirigente de um CEFET.

2. Como o perfil do gestor escolar possui interface com o perfil do dirigente de um CEFET?

As abordagens sobre a formação do gestor escolar e as referências apresentadas para a definição de seu perfil profissional são extremamente pertinentes para se compreender melhor o papel do gestor de um CEFET no contexto da educação profissional e tecnológica. Isso é muito importante no caso em estudo, porque a educação tecnológica, antes de ser tecnológica, é principalmente formadora de cidadãos. E é, além disso, formadora de técnicos e tecnólogos. Em situação análoga, o gestor de uma instituição de educação tecnológica é, antes de tudo, um gestor escolar, portanto deve dominar os saberes e mobilizar as competências para dirigir uma instituição educacional que trabalha com a educação dos cidadãos. No caso dos CEFETs, essa situação está muito presente na vida institucional, pois um de seus objetivos estatutários é oferecer o ensino médio.

Assim, considerando a exigência do contexto global de se aprender a conviver em uma sociedade democrática, participativa, competitiva, plural, mutante, complexa onde se exige muita criatividade, empreendedorismo, criticidade e consciência cidadã, o modelo de gestão escolar que está sendo requerido pela sociedade pós-moderna está muito além dos modelos alicerçados na teoria e nos processos de gestão tecnoburocrática e do positivismo cartesiano. Ao contrário, o que se busca hoje é um modelo de gestão participativa e democrática cuja coordenação, liderança e práticas de gestão devem estar direcionadas para a inclusão social, os processos decisórios grupais com a efetiva participação da comunidade na elaboração e execução da proposta pedagógica da escola, as ações transparentes, a auto-avaliação institucional e a avaliação externa, a aprendizagem significativa dos alunos, a mobilização e articulação das pessoas e dos recursos materiais para a concretização do projeto político-pedagógico da escola.

Nessa perspectiva, conforme Luck (2000), Brovelli (2001), Bordignon e Gracindo (2001) e Libâneo (2001), foram selecionadas algumas competências requeridas ao gestor escolar que devem ser consideradas na definição de seu perfil profissional. Para isso, tentou-se enquadrá-las de acordo com as duas dimensões propostas por Bordignon e Gracindo (2001): a dimensão técnica e a dimensão política.

Na dimensão técnica, exigir-se-ão do gestor escolar competências relacionadas a: i) domínio dos fundamentos da educação e da pedagogia; ii) sólida formação teórica; iii) capacidade de abstração; iv) atuação em função dos objetivos e resultados; v) conhecimentos dos processos administrativos; vi) manejo de tecnologias emergentes; vii) gerenciar ambientes cada vez mais complexos; viii) capacidade de comunicação; ix) criação de novas significações em um ambiente instável; x) capacidade de trabalhar em equipe, mobilizando práticas interativas, participativas, descentralizadoras, flexíveis, empreendedoras, criativas e democráticas.

Em relação à dimensão política, exigir-se-ão do gestor escolar as seguintes competências: i) visão estratégica, pluralista e de longo prazo; ii) saber conduzir harmonicamente o coletivo para o papel social da escola, buscando o consenso e um clima organizacional de motivação e confiança e sem perder de vista os autênticos os objetivos educacionais; iv) saber ouvir e olhar o ambiente interno e o entorno social, demonstrando sensibilidade para perceber e antecipar os fatos; v) saber manejar o poder e a liderança; vi)

capacidade de negociação e solução de problemas e conflitos; vii) disposição para assumir responsabilidade pelos resultados; viii) comprometimento com a emancipação e a autonomia intelectual das pessoas que trabalham na escola; ix) comprometimento com a aprendizagem significativa dos alunos; x) disposição para cristalizar suas intenções (honestidade e credibilidade).

Pelas razões explicitadas no início desta resposta, conclui-se que as reflexões sobre os amplos e consolidados fundamentos teóricos atinentes à gestão escolar concorreram substancialmente para o que se propôs sobre a construção de um programa de capacitação dos dirigentes de CEFETs. Também as competências aqui delineadas, pelas razões já mencionadas, devem ser incorporadas ao perfil dos gestores de centros federais de educação tecnológica.

3. Quais os impactos da reforma da educação profissional na gestão dos CEFETs e no perfil dos dirigentes?

A Reforma do Aparelho do Estado, inserida no contexto da globalização e da política neoliberal, a qual teve como ponto estratégico a implantação de um novo modelo de gestão – a denominada Administração Pública Gerencial – provocou, juntamente com a Reforma da Educação Profissional (REP), mudanças estruturais no âmbito dos CEFETs, atingindo a própria natureza das instituições e suas três áreas estratégicas: técnico-pedagógica, gestão e relação escola-comunidade.

Foi possível perceber, através do percurso exploratório e explicativo da pesquisa, as principais mudanças estruturais, culturais e de mentalidade que se processaram com o rompimento do modelo anterior de escola técnica federal para o modelo CEFET. Essa nova configuração institucional ampliou muito mais a atuação desses Centros na vertente da educação tecnológica, pois, além da atuação nos diversos níveis e modalidades de ensino, agora com possibilidade de verticalizar-se até o doutorado, eles passaram a desenvolver pesquisas aplicadas e implementar programas de extensão.

Concordando com Ferreira (2005), apontam-se alguns impactos provocados pela REP na gestão dos CEFETs: i) o PROEP contribuiu decisivamente para a transformação das ETFs em CEFETs e estimulou a competitividade entre as instituições das rede federal, estadual e segmento comunitário; ii) os CEFETs adotaram os princípios da gestão estratégica e direcionaram seu foco para o mercado, os setores produtivos e os clientes; iii) o relacionamento com o ambiente externo tornou-se ampliado e permanente; iv) o relacionamento com a ambiência externa tornou-se mais permanente, mais fluido e atuante, através de inúmeros conselhos comunitários e empresariais, além de diversas organizações de apoio que foram agregadas; v) houve um rompimento do modelo anterior de escolas técnicas federais, culminando com a consolidação do processo de transformação de todas as ETFs e mais dez EAFs em CEFETs, em dezembro de 2002; vi) houve uma profunda reestruturação de caráter didático-pedagógico, de gestão e de estrutura organizacional, caracterizada, em geral, por um reposicionamento estratégico.

Diante do surgimento dessa nova institucionalidade, há de se requerer também novas competências profissionais aos dirigentes de CEFETs, conforme pode ser melhor analisado na resposta seguinte.

4. Quais as competências requeridas ao dirigente para gerir uma instituição de educação profissional e tecnológica tão complexa e singular como um CEFET?

Inicialmente definiu-se o perfil institucional dos CEFETs, tipificados como organizações complexas e singulares que atuam ao mesmo tempo - como uma escola de educação básica, como centro de educação profissional e tecnológica, instituição de ensino superior, como centro de pesquisa aplicada e como centro de prestação de serviços. Possuir

uma clara compreensão da identidade e missão dessas instituições é premissa básica para se definir o perfil de seu dirigente.

Em seguida, foram apresentados alguns referenciais sobre as competências requeridas ao dirigente de uma instituição de educação profissional e tecnológica, na gestão da dimensão organizacional, pedagógica e do fator humano.

Considerando a diversidade de papéis e competências requeridas ao gestor de um CEFET, ao perfil profissional do dirigente devem ser incorporadas as competências (gerais) atribuídas ao gestor de uma organização humana, as competências do gestor escolar, as competências do gestor de um centro de formação profissional e as competências do dirigente de uma instituição de ensino superior (IES), conforme descritas no item 5.1 do capítulo V.

Após proceder à análise dos dados resultantes da pesquisa de campo com 25 diretores gerais de CEFETs, onde foram apresentadas 32 competências, distribuídas em cinco grupos, infere-se que os resultados apontam estreitas similaridades com os referenciais descritos no item 5.1. do capítulo V. Portanto, podem ser desenvolvidas em programa de capacitação de dirigente.

Com base na avaliação global dos cinco grupos de competências, chegou-se aos seguintes resultados: grupo **A** (*competências gerais (transversais) do gestor*) obteve a melhor pontuação em relação aos demais grupos (nota 9,08), ratificando o papel político do dirigente, conforme outras pesquisas já realizadas; grupo **B** (*competências para a dimensão do planejamento institucional*), com nota 7,93, posicionou-se na quarta posição; grupo **C** (*competências para a dimensão da gestão administrativa, financeira e patrimonial*), com nota 7,72, ficou na última posição; grupo **D** (*competências para a dimensão da gestão de pessoas*), com nota 8,80, ficou na 2ª. colocação e, finalmente, o grupo **E** (*competências para a dimensão da gestão pedagógica*), com nota 8,26, posicionou-se na 3ª. colocação. Percebe-se, portanto, que todos os grupos de competências foram bem avaliados pelos participantes.

5. A partir dos estudos realizados, que contribuições podem ser apontadas para a elaboração de um programa de capacitação dos dirigentes de CEFETs?

Devido a escassez de literatura específica sobre o tema, considera-se que os registros, reflexões, constatações e inferências consignadas ao longo das etapas que compõem o percurso investigatório desta pesquisa – enfoques sobre a gestão contemporânea, o perfil do gestor de uma organização humana, a formação e o perfil do gestor escolar, os impactos da REP na gestão dos CEFETs, a definição do perfil do dirigente de CEFET através dos referenciais e da pesquisa de campo, a análise da questão da formação de gestores IES e de Centros de Formação Profissional e a apresentação de programas e experiências nacionais e internacionais sobre a formação de gestores de centros de educação profissional e tecnológica – podem servir como contribuições e referências para futuros trabalhos referentes ao tema.

As experiências internacionais e nacionais voltadas para a formação permanente de dirigentes educacionais recomendam a adoção de estratégias formativas continuadas, interativas, contextualizadas, significativas, problematizadoras da realidade, desafiadoras, que considerem momentos presenciais coletivos e momentos a distância individualizados e compartilhados. Com base nesses referenciais ditados pela experiência, foram feitas algumas proposições para um possível Programa Permanente de Capacitação dos Dirigentes de CEFETs, composto de diversas ações descritas em seguida, a ser construído e ofertado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação (MEC):

- a) Considerando a realidade e os desafios para dirigir um Cefet na contemporaneidade, com a complexidade de funções com que são caracterizados, é recomendável a institucionalização pelo MEC de um programa de **Qualificação Introdutória para Gestor de CEFET**. Com tal

programa institucionalizado, todo Diretor Geral, *antes de sua posse*, passaria necessariamente por um período obrigatório de capacitação inicial para o exercício da função. Para tomar posse, o dirigente teria de apresentar seu certificado de qualificação introdutória. Tal mecanismo supriria a enorme lacuna hoje existente na estrutura federal para a qualificação profissional inicial de seus diretores, fato responsável por esforços não coordenados, dispendiosos e pouco produtivos dos neófitos em gestão.

- b) Considerando o nível de formação dos dirigentes, praticamente todos professores pós-graduados, projeta-se a construção de um *curso de formação na ótica continuada*, com possibilidade de se configurar como um **Curso de Especialização lato sensu**. O curso teria um desenho curricular organizado em forma de módulos. Cada unidade modular, correspondente a um conjunto de saberes articulados, trabalharia um grupo de competências requeridas ao exercício da função de gestor, tomando-se como referência o perfil do dirigente delineado nesta pesquisa.

Dadas as dificuldades inerentes à dimensão continental do país, propõe-se que este curso seja realizado na modalidade semi-presencial, através de quatro módulos. Cada módulo teria a carga horária de 80 horas, distribuídas em 40 horas presenciais (quatro semanas em Brasília, em tempo integral) e 40 horas não-presenciais. O desenvolvimento total do curso ocorreria ao longo de oito meses, incluindo-se dois estágios profissionais : um em uma escola diferente da sua de origem e o outro em uma empresa.

Tomando-se como parâmetro o quadro de competências (item V) do questionário aplicado aos dirigentes, os quatro módulos seriam assim denominados: *Módulo 1 – Conhecimentos relacionados à dimensão do Planejamento Institucional; Módulo 2 – Conhecimentos relacionados à dimensão da Gestão Administrativa, Orçamentário-financeira e Patrimonial; Módulo 3 – Conhecimentos relacionados à dimensão da Gestão de Pessoas e Módulo 4 – Conhecimentos relacionados à Gestão Pedagógica.*

- c) Além do curso a que se referiu no item anterior, descrito com mais detalhes nos itens de 2 a 12 do capítulo VI, o programa contemplaria outras etapas de atualização profissional através de trocas de experiências fruto de aprendizagem coletiva no trabalho, de formação de redes, de intercâmbio, de seminários de relato de casos, dentre outros. Como nenhuma formação é capaz de preparar integralmente e perenemente as pessoas, haja vista o processo permanente e rápido de transformações em todos os ramos do conhecimento, a educação continuada impõe-se como única forma de os profissionais desenvolverem suas competências para atuar, eficiente e eficazmente em suas organizações. Nessa direção, propõe-se a criação de uma **comunidade virtual** (*e-group*), sob a coordenação da SETEC, contando com especialistas nas várias dimensões da gestão, onde o dirigente possa se reportar continuamente em busca de informações técnicas, consultar a legislação, trocar experiências com outros gestores. Enfim, a idéia é a rede atuar como rede (teia) em favor da própria rede (federal de educação tecnológica).
- d) Como quarta ação do programa, propõe-se ao MEC que promova, através de convênio com uma Universidade Federal, a exemplo do que fez o CONCEFET com UFRRJ em 2003, um **Curso de Mestrado na Área de Gestão da Educação Profissional** ou área afim aos 14 dirigentes (56% do total de respondentes da pesquisa) que informaram não possuir ainda o título de mestre. Na qualidade de dirigente de uma Instituição de Ensino Superior (IES), com

um expressivo quadro de professores com mestrado e doutorado, com atuação no ensino superior de graduação e pós-graduação e na pesquisa, é recomendável que o Diretor Geral de CEFET possua, pelo menos, o título de Mestre.

Ao concluir este trabalho, espera-se que as constatações e conclusões inferidas possam encontrar eco e contribuir, de alguma forma, para a construção de um programa permanente de capacitação dos dirigentes de CEFETs, conforme pleito dos próprios Diretores Gerais participantes desta pesquisa.

Tendo a plena convicção de que o percurso não atingiu ao seu final, pois cada porto a que se chega nunca é um porto de chegada, e sim um porto de passagem, onde se abrem veredas para outras investigações, faz sentido aqui concluir com as sábias palavras do mestre João Guimarães Rosa: *“O real não está nem na chegada nem na saída. Ele se dispõe pra gente no meio da travessia.”*

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia A. **A Gestão da Educação e a Formação do Profissional da Educação no Brasil**. In: FERREIRA: Naura S.C. (org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BASTOS, João Augusto Souza Leão de Almeida (Org.). Os Centros Federais de Educação Tecnológica – Cefets. In: **Tecnologia & Interação**. Publicação do Programa de Pós-graduação em Tecnologia. Curitiba: PPGTE/CEFET-PR, 1998.
- BASTOS, João Augusto Souza Leão de Almeida (Org.). **A Educação Tecnológica: conceitos, características e perspectivas**. In: **Tecnologia & Interação**. Publicação do Programa de Pós-graduação em Tecnologia. Curitiba: PPGTE/CEFET-PR, 1998.
- BETZ, F. **Managing Technology**. N. Jersey: Prentice-Hall, 1987.
- BOOG, G.G. **O desafio da competência: como enfrentar as dificuldades do presente e preparar sua empresa para o futuro**. São Paulo: Best Seller, 1991.
- BORDIGNON, Genoino et al. **Gestão da Educação: o Município e a Escola**. In FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- Brasil – Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2000.
- BRASIL, MEC/SEMTEC/PROEP. **Manual de Planejamento Estratégico Escolar – Construindo a Nova Educação Profissional**. Brasília: 1997, mimeo.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18a. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.
- BRASIL. **Decreto no. 5.224, de 1º. de outubro de 2004**. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica. In: **Educação Profissional – Legislação Básica**. 6ª. edição. Brasília: MEC/SETEC, 2005.
- BRASIL. **Lei no. 11.184, de 7 de outubro de 2005**. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná. In: **Diário Oficial da República do Brasil**, Brasília: 10 de out.2005. Seção I.
- BRASIL. **Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Educação Profissional – Legislação Básica**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2001.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma Gerencial de 1995. In: **Burocracia e Reforma do Estado**. Cadernos Adenauer (2001), no. 3. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, julho 2001.
- BROVELLI, Marta S. **Nuevos/viejos roles en la gestión educativa**. Santa Fé – Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2001.
- CEFET-AM. **Informativo Comemorativo de Instalação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas**. 25 de maio de 2001.
- CEFET-PB. **Projeto do Curso de Especialização em Educação Profissional**. João Pessoa, Paraíba: 2004.
- CHIAVENATO, I. **Teoria Geral da Administração**. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- CUNHA, Luiz A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

- DELORS, Jacques (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório à UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: MEC: UNESCO; São Paulo: Cortez, 2000.
- DRUCKER, Peter F. **A Administração na Próxima Sociedade**. São Paulo-SP: Nobel, 2002.
- DRUCKER, Peter F. **O melhor de Peter Drucker: o homem – a administração – a sociedade**. São Paulo: Nobel, 2002.
- ENESAD. **Programa de formação de gestores dos liceus agrícolas**. Dijon, França: 2003, mimeo.
- ETF-AM. **Projeto do PROEP para a Escola Técnica Federal do Amazonas**. 1998
- FAYOL, H. **Administração Industrial e Geral**. 8ª. ed. São Paulo: Atlas, 1970.
- FERREIRA, Almiro de Sá. **Reposicionamento Estratégico dos Centros Federais de Educação Tecnológica a partir do PROEP: competitividade e gestão estratégica, 1977 – 2002**. Tese de doutorado. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: 2005.
- FORTE-PERU. **Programa marco de formação profissional tecnológica e pedagógica – Plano de formação de diretores em gestão escolar institucional**. Lima, Peru: 1998, mimeo.
- LIBÂNEO, J. C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIMA, I. A., FIALHO, F. A. P. **A Cooperação Universidade-Empresa como Instrumento de Desenvolvimento Tecnológico**, COBENGE –PUCRS, Porto Alegre, Br. 2001.
- LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. In: Em Aberto/Gestão Escolar e Formação de Gestores/ Inep. Brasília: volume 17, junho de 2000.
- MACHADO, Maria Aglaé de M. **Políticas e práticas integradas de formação de gestores educacionais**. In: Em Aberto/Gestão Escolar e Formação de Gestores/Inep. Brasília:vol.17, no. 72, junho de 2000.
- MACHADO, Maria Aglaê de M. **Políticas e práticas integradas de formação de gestores educacionais**. In: **Gestão educacional: tendências e perspectivas**. São Paulo: Cenpec, 1999 (Série Seminários Consed).
- MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- MARRA, A. V. e MELO, M. C. O. L. **Docente-gerente: o cotidiano de chefes de departamento e coordenadores em uma universidade federal**. In ENCONTRO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. MEC/SEMTEC/PROEP. Anais. Relatório do Seminário Nacional de Educação Profissional – “concepções, experiências, problemas e propostas”. Brasília, 16 a 18 de junho de 2003.
- MEC/SETEC. **Pré-projeto de fortalecimento da gestão na rede federal de educação tecnológica**. Brasília: 2005, mimeo.
- MELO, M.C.O.L. **O exercício da função gerencial em tempos de novas tecnologias organizacionais: da gestão profissional à gestão compartilhada**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 20, 1996, Rio de Janeiro. **Anais...Rio de Janeiro: ENANPAD, 1996**.
- MEYER Jr, Victor. **Novo contexto e as habilidades do administrador universitário**. In: MEYER Jr., Victor et al. **Dinossauros, Gazelas & Tigres – novas abordagens da administração universitária**. Florianópolis: Insular, 2000.
- MINTZBERG, H. **Trabalho do executivo: o folclore e o fato**. Coleção Harvard de administração. São Paulo: Abril S. A., 1973.
- OEI. **Curso Experimental de Especialização em Educação e Trabalho**. Uruguai: 2003, mimeo.

- PARISI, Victor Asenza. **Organização e gestão de centros de educação técnica e profissional – dimensão organizacional**. In: Curso de Especialização em Educação e Trabalho da OEI. Volume V. Uruguai, 2003, mimeo.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 11^a. ed., São Paulo: Cortez, 2002.
- PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A rede federal de educação tecnológica e o desenvolvimento local**. Dissertação de Mestrado. Universidade Cândido Mendes. Campos dos Goytacazes, RJ: 2003.
- PORTER, M. **Vantagem Competitiva**. São Paulo: Ed. Campus, 1990.
- REHEM, Cleunice Matos. **Estudo sobre o perfil do professor de educação técnica e contribuições para um projeto contemporâneo de formação docente no Brasil, numa perspectiva do trabalho e da educação no início do XXI**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. RJ, 2005.
- REHEM, Cleunice Matos. **Organização e gestão de centros de educação técnica e profissional – dimensão pedagógica**. In: Curso de Especialização em Educação e Trabalho da OEI. Volume V. Uruguai, 2003.
- REICH, R. B **O Trabalho das Nações: Preparando-nos para o Capitalismo do Século XXI**, São Paulo, Educator. 1994, 318 p.
- RESOLUÇÃO CNE/CES No. 1, de 03 de abril de 2001.
- RUA, Maria das Graças. **Princípios de Administração Gerencial para o Setor Público. Administração Gerencial para um Novo Estado**. Brasília: BRASIL/ENAP/SEMTEC, 1997.
- SANTOS, Heloísa Helena. **Grupo de Trabalho 11 – Formação de profissionais da educação profissional**. Seminário de Educação Profissional – concepções, experiências, problemas e propostas. MEC/SEMTEC/PROEP. Brasília, 16 a 18 de junho de 2003.
- SILVA, Maria Aparecida da. **A aprendizagem de professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as unidades universitárias**. Tese de Doutorado. UFSC: Centro Tecnológico, Florianópolis, 2000.
- TEIXEIRA, A.S. “**Natureza e função da administração escolar**”. In Teixeira .et al. **Administração Escolar**. Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador:ANPAE, 1968.
- TOFFLER, Alvin & Toffler, Heidi. **Criando uma nova civilização**. São Paulo: Livros do Brasil, 1995.
- TOFFLER, Alvin. **A Terceira Onda**. 26^a. ed. São Paulo: Record, 2000.
- VERGARA, Silvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2003.
- ZUNG, A.A.K. “**A teoria da administração educacional: Ciência e Ideologia**”. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: fev. 1984, vol.48.

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL AGRÍCOLA**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA -
CONCENTRAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

**PESQUISA PARA IDENTIFICAR O PERFIL PROFISSIONAL REQUERIDO AO
DIRIGENTE DE CEFET(*)**

**Pesquisador: Raimundo Vicente Jimenez
e-mail: jimenez@cefetam.edu.br
Orientadora: Profª Dra. Ângela Maria Souza Martins**

Prezado (a) Senhor(a) :

Estou encaminhando um questionário referente à pesquisa de conclusão do Curso de Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional, promovido pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Essa pesquisa, de caráter acadêmico, objetiva identificar as competências requeridas ao gestor de um Centro Federal de Educação Tecnológica com vistas à apresentação de contribuições para a elaboração de um Programa de Formação de Gestores para os dirigentes de Cefets. A partir da identificação e definição do perfil, terei uma base concreta para elaborar estudos científicos e fazer proposições acerca do tema.

As informações obtidas são totalmente sigilosas e serão utilizadas exclusivamente para fins do estudo.

Agradeço, antecipadamente, pela sua importante colaboração nesse estudo acadêmico.

ATENÇÃO: FAVOR ENVIAR ESTE QUESTIONÁRIO PREENCHIDO PARA RAIMUNDO VICENTE JIMENEZ, Rua Tel-Aviv, Q. 11, Nº. 12, Campos Elíseos, B. Planalto, Manaus-Am., 69.045.190 ou por via eletrônica para: jimenez@cefetam.edu.br (telefones: (092) 3621-6725 ou (0**92) 9152-5333)**

QUESTIONÁRIO

I - Instituição de Ensino

II- Formação Acadêmica (Favor indicar também o(s) nome(s) do(s) curso(s))
--

- | |
|---|
| <p><input type="checkbox"/> Graduação:</p> <p><input type="checkbox"/> Especialização:</p> <p><input type="checkbox"/> Mestrado:</p> <p><input type="checkbox"/> Doutorado:</p> <p><input type="checkbox"/> Pós-doutorado :</p> <p><input type="checkbox"/> Não Respondeu</p> |
|---|

III – Possui formação na área de gestão da educação profissional. ? Sim ? Não? Se positivo, especificar.

IV – Tem encontrado dificuldades no exercício de sua gestão? Sim ?.Não?. Se positivo, destaque as principais.

D) Competências para a Dimensão da Gestão de Pessoas																				
D.1. Conhecimento sobre a legislação de pessoal																				
D.2. Atenção aos planos de carreira, cargos e salários																				
D.3. Atenção ao clima organizacional e gerenciamento dos conflitos																				
D.4. Construção da política de valorização e desenvolvimento profissional (capacitação)																				
D.5. Liderança, descentralização, distribuição de tarefas e tomada de decisões																				
D.6. Convivência e aceitação do outro																				
D.7. Comunicação e empatia																				
E) Competências para a Dimensão da Gestão Pedagógica																				
E.1. Conhecimento sobre a legislação do ensino																				
E.2. Atenção aos meios e recursos necessários ao desenvolvimento do ensino																				
E.3. Interação com o corpo docente e discente																				
E.4. Interação com a comunidade																				
E.5. Atenção a atividades de pesquisa e extensão																				
E.6. Atenção ao processo de aprendizagem dos alunos																				
E.7. Atenção ao currículo e sua atualização																				
E.8. Atenção ao processo produtivo, ao mercado e às demandas																				
E.9. Elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico																				

VI – Que outras competências são requeridas ao Dirigente para o exercício de uma gestão contemporânea de qualidade e voltada para a atual realidade dos Centros Federais de Educação Tecnológica ? Comente livremente.
