



Leandro da Rosa Chamma

**Fatores Críticos de Sucesso para a melhoria da Gestão
das Instituições de Ensino de Nível Técnico**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração de Empresas.

Orientadora: Prof^ª. Sandra Regina da Rocha Pinto

Rio de Janeiro
Abril de 2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



Leandro da Rosa Chamma

**Fatores Críticos de Sucesso para a melhoria da Gestão
das Instituições de Ensino de Nível Técnico**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Administração de Empresas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Sandra Regina da Rocha Pinto

Orientadora
Departamento de Administração – PUC-Rio

Prof. José Roberto Gomes da Silva

Departamento de Administração - PUC-Rio

Prof^a. Mônica Zaidan Gomes Rossi

FACC/UFRJ

Prof. Nizar Messari

Vice-Decano de Pós-Graduação do CCS

Rio de Janeiro, 17 de abril de 2009

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e da orientadora.

Leandro da Rosa Chamma

Ganhador do Prêmio Américo Piquet Carneiro, como o primeiro colocado no exame de ingresso da sua carreira à Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Graduiu-se em Pedagogia na UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) em 2005. Cursou um MBA em Gestão Empresarial na FGV (Fundação Getúlio Vargas) em 2006. Foi o precursor, idealizador e coordenador do projeto de Educação com Aplicação da Informática no Grupo CERC de Ensino, com apoio do EDAI (Núcleo de Educação com Aplicação da Informática) da UERJ, sob supervisão da Profa. Beatriz Helena Magno (*in memoriam*). Participou de diversos congressos na área de Educação e tecnologias educacionais. É o atual gestor e o diretor geral do Grupo CERC de Ensino, instituição de ensino com mais de vinte anos de existência, da Educação Infantil ao Pré-Vestibular, com quatro filiais na cidade do Rio de Janeiro, com um total de aproximadamente dois mil alunos matriculados anualmente.

Ficha Catalográfica

Chamma, Leandro da Rosa

Fatores críticos de sucesso para a melhoria da gestão das instituições de ensino de nível técnico / Leandro da Rosa Chamma ; orientadora: Sandra Regina da Rocha Pinto. – 2009.

95 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Administração)– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Inclui bibliografia

1. Administração – Teses. 2. Modelo de gestão educacional. 3. Escolas técnicas. 4. Gestão estratégica. I. Pinto, Sandra Regina da Rocha. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Administração. III. Título.

CDD: 658

Aos meus pais, Alexandre Chamma e Rosangela da Rosa Chamma,
a minha irmã Luana, à avó Ritinha e a minha querida bisavó
Florinda, pelo suporte familiar, estrutural e de
valores que me desconstroem a cada dia e que me
reconstroem sempre em um novo homem.

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela força, sabedoria e plenitude do espírito, tanto na minha rotina cotidiana quanto acadêmica, para que pudesse conduzir com tranquilidade todas as etapas deste trabalho da melhor forma possível.

À professora, orientadora, amiga e futura colega Sandra Regina, pelo apoio, carinho, paciência, comprometimento, dedicação e vibração em cada etapa conquistada na consolidação deste trabalho.

À FAPERJ, por meio do Projeto Prioridade-Rio, pelo fomento, pelo patrocínio e pelo estímulo à pesquisa, tão fundamentais em uma sociedade nitidamente marcada por rápidas e constantes mudanças e transformações, carecendo sempre de novos estudos, perspectivas e diretrizes.

Ao Grupo CERC de Ensino, na figura do Prof. Alexandre Chamma, primeiramente pelo custeio das despesas financeiras do curso, e, posteriormente, pela compreensão nos dias mais difíceis e na ausência em diversos momentos dos meus afazeres laborais.

A minha doce e eterna Fernanda Ganeff, mulher incontestada, que, enquanto esteve ao meu lado e mesmo distante, durante todo o curso de mestrado, deu-me todo o incentivo, apoio, suporte e condições necessários e essenciais à árdua rotina de estudos, leituras, trabalhos e provas.

Aos meus amigos, indistintamente, pela compreensão, carinho, amor e cooperação em cada final de semana, sempre marcado por longas jornadas de estudos.

A todos os meus colegas de trabalho e colaboradores do Grupo CERC de Ensino por me fazerem entender cotidianamente que aprendemos a aprender, num processo eterno de desconstrução, quebra, rupturas e novos conceitos e aprendizados.

Resumo

Chamma, Leandro da Rosa; Pinto, Sandra Regina da Rocha. **Fatores Críticos de Sucesso para a Melhoria da Gestão das Instituições de Ensino de Nível Técnico** Rio de Janeiro, 2009. 95p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Administração, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente dissertação de mestrado, intitulada *Fatores Críticos de Sucesso para a melhoria da gestão das Instituições de Ensino de nível técnico*, visa a aproveitar a oportunidade ensejada pelo Projeto Prioridade-Rio, FAPERJ, além de prosseguir no sentido de cobrir algumas das lacunas apontadas por Rocha-Pinto (2002), sobretudo no que diz respeito à efetiva implantação da matriz de competências no ensino profissionalizante, além de expandir a pesquisa sobre o tema educação profissional. Diante disso, o objetivo principal deste projeto de pesquisa foi identificar os fatores críticos de sucesso para a melhoria da gestão das instituições de ensino de nível técnico no estado do Rio de Janeiro. Para a elaboração da pesquisa, utilizaram-se métodos qualitativos de pesquisa, envolvendo pesquisa de campo, documental, bibliográfica e o estudo de caso. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas diretas, perfazendo um total de vinte e cinco pessoas que compõem a estrutura de gestão da FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica), além de profissionais de três escolas técnicas estaduais situadas em diferentes municípios do estado do Rio de Janeiro: a Escola Técnica Henrique Lage, em Niterói; a Escola Técnica Ferreira Viana, no Maracanã, no município do Rio de Janeiro; e a Escola Técnica João Luiz do Nascimento, em Nova Iguaçu. A partir da análise das entrevistas e da discussão dos resultados, identificou-se que os fatores críticos de sucesso para a melhoria da gestão das instituições de nível técnico estariam enquadrados dentro de quatro categorias de análise, a saber: *Gestão Educacional, Infraestrutura e Recursos, Sistema de Autoridade e Responsabilidade e Gestão de Parcerias*.

Palavras-chave

Modelo de gestão educacional; escolas técnicas; gestão estratégica

Abstract

Chamma, Leandro da Rosa; Pinto, Sandra Regina da Rocha (Advisor). **Critical Success Factors for Improving the Management of Professional Schools** Rio de Janeiro, 2009. 95p. MSc. Dissertation – Departamento de Administração, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This master's thesis entitled *Critical success factors for improving the management of educational institutions at the technical level* aims to seize the opportunity for the Project Prioridade-Rio, FAPERJ, and continues to cover some of the shortcomings pointed out by Rocha-Pinto (2002), especially with regard to effective implementation of the array of skills in vocational education, and expands the research report on the issue of professional education. Thus, the main goal of this research project was to identify the critical success factors for improving the management of educational institutions at the technical level in the state of Rio de Janeiro. For the development of the research were used qualitative methods of research, involving field research, documentary, literature and case study. Data collection was conducted through direct interviews, a total of twenty-five people that compose the management structure of FAETEC (Foundation for Support to Technical School) in addition to vocational-technical schools in three different cities located in the state of Rio de Janeiro, which are: the Henrique Lage Technical School in Niterói; the Technical School Ferreira Viana in Rio de Janeiro; and Technical School João Luiz do Nascimento in Nova Iguaçu. From the analysis of interviews and from the discussion of results, it has identified that the critical success factors for improving the management of institutions at the technical level would be framed within four categories of analysis, namely: Educational Project, Infrastructure and Resources, System Authority and Responsibility and Partnerships.

Keywords

Educational management model; technical schools; strategic management

Sumário

1. Introdução	11
1.1. Histórico da Educação Profissional no Brasil	11
1.1.1. Contextualização do Problema	18
1.2. Objetivo Geral	21
1.2.1. Objetivo da Pesquisa	21
1.3. Relevância do Estudo	22
1.4. Delimitação do Estudo	22
2. Referencial Teórico	23
2.1. Modelos de Gestão	23
2.1.1. Desafios da Gestão dos Recursos	25
2.2. Modelos de Gestão em Educação	35
2.2.1. Modelos de Gestão em Educação Profissional	38
3. Metodologia	44
3.1. Tipo de Pesquisa	44
3.2. Seleção de Unidade de Análise e Coleta de Dados	47
3.3. Análise dos Dados	53
3.4. Limitações do Método	54
4. Análise e Discussão dos Resultados	56
4.1. Análise das Categorias	56
4.1.1. Gestão Educacional	59
4.1.2. Infraestrutura e Recursos	64
4.1.3. Sistema de Autoridade e Responsabilidade	71
4.1.4. Gestão de Parcerias	75
5. Considerações Finais	81
5.1. Conclusões	81
5.2. Sugestão para Trabalhos Futuros	89
6. Referências Bibliográficas	91

Lista de figuras

Figura 1 – As oito facetas de uma organização

30

Lista de tabelas

Tabela 1 – Situações relevantes para diferentes estratégias de pesquisa.	45
Tabela 2 – Local, Entrevistas, Visitas e Duração	50
Tabela 3 – Categoria Inicial, Final e Descrição	57

1 Introdução

1.1. Histórico da educação profissional no Brasil

Em 1942, o Governo Vargas, por meio de um Decreto-Lei, estabeleceu o conceito de menor aprendiz para os efeitos da legislação trabalhista e, por outro Decreto-Lei, dispôs sobre a organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Com essas providências, o ensino profissional se consolidou no Brasil, embora ainda continuasse a ser preconceituosamente considerado como uma educação de segunda categoria. No início da República, o ensino secundário, o normal e o superior, eram de competência do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores; o ensino profissional, por sua vez, era de responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A esse respeito registra o Conselho Nacional de Educação que:

A junção dos dois ramos de ensino, a partir da década de 30, no âmbito do mesmo Ministério da Educação e Saúde Pública foi apenas formal, não ensejando, ainda, a necessária e desejável "circulação de estudos" entre o acadêmico e o profissional. O objetivo primordial daquele era propriamente educacional, e deste, primordialmente assistencial, embora já se percebesse a importância da formação profissional dos trabalhadores para ocupar os novos postos de trabalho que estavam sendo criados, com os crescentes processos de industrialização e de urbanização (BRASIL, 2008, p.13).

Por outro lado, foi apenas na década de 50 que se passou a permitir a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes, flexibilizando em parte a rigidez entre os dois ramos de ensino e entre os vários campos do próprio ensino profissional.

A Lei Federal nº 1.076/50 permitia que os concluintes de cursos profissionais pudessem continuar estudos acadêmicos nos níveis superiores, desde que prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e provassem possuir o nível de conhecimento indispensável à sua realização.

A Lei Federal nº 1.821/53 dispunha sobre as regras para a aplicação desse regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio. Porém, a plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessidade de exames e provas de conhecimentos, só veio a ocorrer a partir de 1961, com a promulgação da Lei Federal nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, classificada por Anísio Teixeira como “meia vitória, mas vitória” (BRASIL, 2008, p.12). Essa primeira LDB equiparou o ensino profissional, no que se refere à equivalência e à continuidade dos estudos, para todos os efeitos, ao ensino acadêmico, “sepultando, pelo menos do ponto de vista formal, a velha dualidade entre ensino para ‘elites condutoras do país’ e ensino para ‘desvalidos da sorte’” (BRASIL, 2008, p.13).

A Lei Federal nº 5.692/71, que reformulou a Lei Federal nº 4.024/61 naquilo que se refere ao então ensino de primeiro e de segundo graus, também representa um capítulo marcante na história da educação profissional, ao generalizar a profissionalização no ensino médio, então denominado segundo grau. Julga o Conselho Nacional de Educação que grande parte do quadro atual da educação profissional pode ser explicado pelos efeitos dessa Lei, pois não podem ser ignorados os inúmeros cursos ou classes profissionalizantes sem investimentos apropriados e perdidos dentro de um segundo grau supostamente único.

É por esse motivo que a educação profissional deixou de ser limitada às instituições especializadas; a responsabilidade da oferta ficou difusa e recaiu também sobre os sistemas estaduais de ensino público, que estavam sofrendo com a deterioração acelerada que o crescimento quantitativo do primeiro grau impunha às condições de operação das escolas. Ainda segundo o Conselho Nacional de Educação, tal fato não provocou um efeito direto na qualidade da educação profissional das instituições especializadas, mas afetou os sistemas públicos de ensino, que “não receberam o necessário apoio para oferecer um ensino profissional de qualidade compatível com as exigências de desenvolvimento do país” (BRASIL, 2008, p.13).

Esses efeitos foram atenuados pela modificação trazida pela Lei Federal nº 7.044/82, de consequências ambíguas, que tornou facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau. Se, por um lado, tornou esse nível de ensino livre das amarras da profissionalização, por outro, praticamente restringiu a formação profissional às instituições especializadas: as escolas de segundo grau reverteram suas “grades curriculares” e passaram a oferecer apenas o ensino acadêmico, às vezes, acompanhado de um arremedo de profissionalização.

A Lei Federal nº 5.692/71, modificada pela de nº 7.044/82, gerou falsas expectativas relacionadas à educação profissional, ao se difundirem, caoticamente, habilitações profissionais dentro de um ensino de segundo grau sem identidade própria, mantido clandestinamente na estrutura de um primeiro grau agigantado.

A política do governo brasileiro para a educação profissional foi expressa em um projeto de lei, em um decreto e em uma portaria. Inicialmente, o Projeto de Lei nº 1603/96 dispôs sobre a Educação Profissional e a organização da Rede Federal de Educação. Com a aprovação da LDB nº 9394/96, o PL 1603/96 foi retirado do Congresso, sendo, então, regulamentada a nova política para a Educação Profissional por intermédio do Decreto 2.208/97, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico por meio da Resolução CNE/CEB nº 04/99. Por diretriz, entende-se o conjunto articulado de princípios, de critérios, de definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e de procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico.

Assim, observa-se a preocupação do Conselho Nacional de Educação (CNE) com a formação do cidadão por meio do desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. Por competência profissional, entende-se a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

O CNE defende, ainda, que são princípios norteadores da educação profissional de nível técnico, entre outros, além dos enunciados no artigo 3.º da LDB, o desenvolvimento de competências para a laborabilidade, a flexibilidade, a interdisciplinaridade e a identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso. Vale destacar que nessa resolução foram definidos como critérios para a organização e o planejamento de cursos:

I – o atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade;

II – a conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade institucional da escola ou da rede de ensino.

Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 04/99, abrangem alguns pontos relevantes no que concerne à sintonia entre a formação profissional do técnico pelas unidades escolares e as demandas do mercado, tais como:

- a prática constitui e organiza a educação profissional e inclui, quando necessário, o estágio supervisionado realizado em empresas e em outras instituições, sendo a prática profissional incluída nas cargas horárias mínimas de cada habilitação;
- elaboração dos planos de cursos contendo os requisitos de acesso e o perfil profissional de conclusão;
- os históricos escolares que acompanham os certificados e diplomas devem explicitar as competências definidas no perfil profissional de conclusão do curso;
- o Ministério da Educação, conjuntamente com os demais órgãos federais das áreas pertinentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação, organizará um sistema nacional de certificação profissional baseado em competências.

A observância dessas diretrizes passou a ser obrigatória a partir de 2001. Porém, no parecer CNE 33/2000, o CNE reconhece que a mudança era mais radical do que poderia parecer à primeira vista, em uma leitura superficial das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2008).

Assim, prossegue o CNE, todo o arcabouço legal representado pelo parecer CFE nº 45/72 e por similares, que definiam mínimos profissionalizantes por habilitação técnica, foi revogado, não existindo mais currículo mínimo pré-definido por habilitação profissional. O que existe agora é um conjunto de diretrizes curriculares nacionais orientadoras da elaboração de planos de curso coerentes com projetos pedagógicos das próprias escolas e comprometidos com perfis profissionais de conclusão definidos pela própria instituição de ensino, à luz das referidas diretrizes e centrados no compromisso com resultados de aprendizagem, em termos de desenvolvimento de competências profissionais. Não se trata, portanto, de mera adequação curricular, tampouco de substituição de quadros curriculares. Tal parecer destaca que as escolas ainda encontravam dificuldades na conclusão dos novos planos de curso que superassem o estágio de mera reorganização curricular.

Segundo o parecer, todos os envolvidos estavam conscientes de que se tratava de uma nova organização da Educação Profissional. Dessa forma, o parecer 33/2000 prorrogou o prazo final previsto pelo artigo 18 da Resolução CNE/CEB nº 04/99 até o final do ano de 2001, preservando o pleno direito da imediata implantação da nova sistemática por todas as escolas que tivessem condições de fazê-lo, principalmente em relação a cursos antes inexistentes (BRASIL, 2008).

Para subsidiar as escolas na elaboração dos perfis profissionais de conclusão e na organização e no planejamento dos cursos publicados na resolução CNE/CEB nº 04/99, o Ministério da Educação (MEC) divulgou os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico no ano de 2000 (BRASIL, 2008). Segundo o MEC, esse documento iniciaria uma série de publicações que objetivariam oferecer informações e indicações para a concepção de currículos nas diversas áreas profissionais distinguidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível técnico. Vale

destacar que, para cumprir com a Resolução CNE/CEB nº 04/99, o Ministério da Educação criou o Cadastro Nacional de Cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio.

Em janeiro de 2004, o CNE publicou a resolução CNE/CEB nº 1, que estabeleceu Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, colocando-o como procedimento didático-pedagógico e Ato Educativo (portanto, uma atividade curricular) de competência da Instituição de Ensino (BRASIL, 2008).

Dando prosseguimento às mudanças, o Decreto nº 5.154/04 revogou o Decreto nº 2.208/97 e definiu novas orientações para a organização da Educação profissional, com base na LDB nº 9.394/96, estabelecendo as seguintes premissas (BRASIL, 2008):

- I** - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
- II** - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Segundo o CNE, em relação à Educação Profissional técnica de nível médio, este decreto estabeleceu três alternativas de organização (BRASIL, 2008):

- I** - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II** - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, no qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

A partir desse Decreto, o CNE discorre sobre a articulação entre o ensino médio e a educação profissional no parecer CNE/CEB nº. 39/2004, afirmando que o primeiro ganhou uma clara identidade própria e a segunda também (BRASIL, 2008). Não sendo mais possível colocar a educação profissional no lugar do ensino médio, como se ela fosse uma parte deste, como o fizera a revogada Lei nº 5.692/71. Nessa medida, a “*articulação*” é a nova forma de relacionamento entre a Educação Profissional e o Ensino Médio.

Assim, não é mais adotada a velha fórmula do “meio a meio” entre as partes de educação geral e de formação especial no Ensino Médio, como havia sido prevista na reforma ditada pela Lei nº 5.692/71. O preparo “para o exercício de profissões técnicas”, no Ensino Médio, só ocorrerá desde que “atendida a formação geral do educando” (§ 2º do Artigo 36) (BRASIL, 2008).

Como parte da política de desenvolvimento e valorização da educação profissional e tecnológica de nível médio, a partir de novembro do ano de 2007, o Ministério da Educação publicou, para consulta pública, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, o qual, segundo o MEC, configurou-se como importante mecanismo de organização e orientação da oferta nacional dos cursos técnicos de nível médio. O Catálogo agrupa os cursos conforme suas características científicas e tecnológicas.

1.1.1. Contextualização do problema

Apesar da institucionalização do ensino profissional datar oficialmente de 1909, por meio do Decreto Presidencial de nº 7.566, de 23/09/1909, no governo de Nilo Peçanha, quando foram criadas as chamadas Escolas de Aprendizes e Artífices com o objetivo de qualificar os filhos dos menos favorecidos ao preparo técnico e intelectual (LEITE, 2001, p. 18), a questão da educação profissional no Brasil e nos países da América Latina, de uma maneira geral, remonta à década de 30 do século XX, e pode ser estrategicamente dividida em dois períodos históricos distintos.

A primeira fase inicia-se no final da década de 20 com a crise internacional causada pela quebra da bolsa de valores de Nova Iorque em 1929, a partir da qual se desenrola uma crise em escala mundial que se agrava ainda mais com a eclosão da 2ª guerra mundial em 1939. Os países, que até aquele momento tinham suas economias baseadas na exportação de matérias primas vinculadas aos setores agropecuários e de mineração para suprir a necessidade de importação de serviços manufaturados, sofrem uma redução aguda na demanda pelos seus produtos. (HOBSBAWN, 1996)

No Brasil, acompanhando essa tendência, o governo de Getúlio Vargas inicia uma política de substituição de importações, visando a uma readaptação e ao desenvolvimento de uma nova estratégia, centrada em três aspectos principais: a falta de um empresariado com perfil moderno, a baixa qualificação de recursos humanos e o insuficiente mercado de consumo interno. (LEITE, 2001). Dessa forma, o governo passa a ser o precursor do processo de industrialização, fortalecendo e criando bases para esta expansão. É neste momento que surgem as primeiras instituições voltadas para a formação profissional, conforme apregoa Weinberg (1996 *apud* LEITE, 2001, p.17-18):

“Qual foi o desafio colocado para as nascentes instituições de formação? Nada menos do que o de responder ao “estrangulamento” da nova estratégia de desenvolvimento: a falta de mão de obra qualificada e semiquificada para a incipiente indústria nacional. Tratava-se, dito de forma esquemática, de um panorama que era o inverso do atual, no qual a demanda de recursos humanos superava a oferta e o problema não estava na criação de empregos, mas no fornecimento das qualificações dos recursos humanos que se dirigiam ao mercado de trabalho. Hoje podemos dizer que o desafio foi respondido com êxito, entre outras razões porque a falta de recursos humanos qualificados e semiquificados não figura entre as causas da crise daquele modelo”.

Na segunda fase, já na década de 70, a estratégia anteriormente utilizada de substituição de importações dava sinais de esgotamento. Neste momento, inicia-se a expansão do capitalismo internacional e algumas indústrias já demonstravam a sua incapacidade de exportar de forma competitiva. Os sinais de agravamento seriam sentidos mais fortemente na década de 80, com o período de recessão que assolou o país (LEITE, 2001).

Dessa forma, no final dos anos 80 e já na década de 90, observa-se uma mudança paradigmática nos setores produtivos e econômicos da sociedade, de maneira geral. Os setores que tradicionalmente alavancaram a economia e o desenvolvimento na primeira fase, como a siderurgia e a agropecuária, dão lugar a novos, como a informática, a microeletrônica, entre outros. Aumenta a importância atribuída ao conhecimento e à criação de valor por meio do rápido avanço tecnológico e da globalização das sociedades e da economia. (HOBBSAWN, 1996)

Como resultado, inicia-se um processo de redefinição do papel do estado e das próprias empresas que atuam no mercado competitivo, dadas as novas referências emolduradas no novo modelo de desenvolvimento socioeconômico. A educação profissional, diante destes novos desafios que se impõem, assume posição de destaque no desenvolvimento de uma nova estratégia, tanto no Brasil quanto na América Latina (LEITE, 2001).

Igualmente, durante essa primeira década do século XXI, um dos temas mais recorrentes e preconizados pelos diversos setores da sociedade, e primado pela gestão pública e governamental, é a Educação Profissional. Primeiramente, é crescente a preocupação com a reformulação do ensino médio para se criarem novas possibilidades de inserção do jovem adolescente no mercado de trabalho,

como fonte de auxílio orçamentário na família e precursor do tão famoso “primeiro emprego”. E, no âmbito de formação e rápida inserção no mercado, a preparação e a capacitação para este primeiro emprego é objeto de atuação das escolas de nível técnico-profissional.

Aliado a isso, tem-se uma avassaladora expansão do ensino superior nos últimos trinta anos, formando um contingente de mão de obra mais qualificado e caro, que acaba não sendo absorvido em sua plenitude pela demanda de mercado, gerando uma oferta demasiada por empregos com formação superior (MARTINS, 2000, p.41). É neste espectro que a formação do técnico ganha ainda mais destaque, na medida em que consolida uma qualificação imediata com uma remuneração inicial mais barata e que atende aos requisitos de mercado. Toda esta dinâmica envolvendo o ensino de nível técnico fez com que aumentasse a demanda por profissionais com esta formação, o que gerou, nestes últimos anos, um aumento considerável na oferta de novos cursos e na demanda por parte dos alunos, que objetivam justamente suprir esta lacuna que vem sendo gerada.

No estado do Rio de Janeiro, a gestão das instituições que oferecem essa modalidade de ensino na rede pública estadual é realizada de forma centralizada e unificada por um órgão estadual, a FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro). Este órgão foi fundado no ano de 1997 e está vinculado à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT), oferecendo educação profissional gratuita à população do estado do Rio de Janeiro, reunindo Escolas Técnicas Estaduais, Unidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Industrial e Comercial, Institutos Superiores de Educação e Tecnologia e Centros de Formação Tecnológica e Profissionalizante.

Diante da perspectiva de crescimento da educação profissional, em 2008¹, e da busca por melhorias na gestão das escolas técnicas que compõem a rede da FAETEC, e também baseado nas lacunas apontadas por Rocha-Pinto (2002), sobretudo no que diz respeito à efetiva implantação da matriz de competências no

¹ O número de matrículas no ensino profissionalizante cresceu 14,7%, sendo 795.459 alunos contra os 693.610 do ano anterior, perfazendo uma diferença de 101.849 alunos nessa modalidade, de acordo com as informações do Educacenso 2008, levantamento nacional que reúne dados sobre matrículas de todo o país, divulgado pelo MEC.

ensino profissionalizante, o presente trabalho busca responder ao seguinte questionamento: quais são os fatores críticos de sucesso para a melhoria da gestão das instituições de ensino de nível técnico no estado do Rio de Janeiro?

1.2. Objetivo geral

O presente trabalho é subproduto de uma investigação realizada pela Professora Dra. Sandra Regina da Rocha Pinto, no âmbito do programa PRIORIDADE RIO (programa de apoio ao estudo de temas prioritários para o Governo do Estado do Rio de Janeiro), fruto de uma parceria entre a Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ – e a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. O programa PRIORIDADE RIO objetiva estimular estudos de temas prioritários para o governo do estado, bem como fomentar o provimento de soluções para cinco áreas consideradas de grande importância na agenda de todos os estados da federação: reforma do estado e ajuste fiscal; segurança; saúde; educação; e desenvolvimento sustentável.

Dessa forma, a presente dissertação emerge da participação no projeto PRIORIDADE RIO, a partir dos estudos e achados na colaboração ao trabalho realizado pela professora Sandra Regina no âmbito do referido projeto.

1.2.1. Objetivo da pesquisa

Declara-se que o objetivo principal desta dissertação de mestrado é identificar os fatores críticos de sucesso para a melhoria da gestão das instituições de ensino de nível técnico. Secundariamente, a pesquisa atenderia aos seguintes objetivos:

1. Mencionar os desafios enfrentados pelas escolas técnicas públicas estaduais como formadoras de oportunidades para o mercado de trabalho;
2. Mapear o ambiente de atuação / campo organizacional de uma unidade educacional, reconhecendo os principais atores reguladores / influenciadores no ensino técnico estadual.

1.3. Relevância do estudo

Primeiramente, este estudo é relevante para o Projeto Prioridade Rio, uma vez que atende aos requisitos das áreas de prioridade do governo estadual, pautados na melhoria da gestão das escolas técnicas estaduais. Dessa forma, há a possibilidade de se criarem novos mecanismos que terão um impacto significativo na melhoria da gestão tanto da FAETEC quanto das escolas técnicas que compõem a sua rede no estado do Rio de Janeiro.

Conseqüentemente, este trabalho poderá gerar benefícios para a sociedade em geral, na medida em que abre possibilidades de melhorias no ensino técnico, criando novas bases para a qualificação dos cursos técnicos oferecidos e da formação do aluno de acordo com as exigências do mercado de trabalho.

Por fim, este trabalho torna-se relevante para os estudos em Administração, uma vez que visa à identificação de novas diretrizes para a gestão das escolas técnicas públicas estaduais, possibilitando a abertura de um novo olhar para a condução dos rumos da gestão da educação profissional no Rio de Janeiro, uma vez que ela está centrada em um órgão específico, a FAETEC.

1.4. Delimitação do estudo

A fim de cumprir o objetivo proposto de identificar os fatores críticos de sucesso para a melhoria da gestão do ensino técnico público estadual, antecipa-se a estratégia de se delimitar o estudo geograficamente, abordando as instituições de ensino sediadas no estado do Rio de Janeiro. Dessa forma, estar-se-á respeitando o critério acessibilidade. Além disso, a exemplo de Rocha-Pinto (2002), tomaram-se por base três unidades educacionais, situadas em diferentes municípios do Estado do Rio de Janeiro para que haja uma abrangência ampliada do estudo.

Os critérios norteadores da escolha definitiva das três instituições de ensino surgiram a partir das entrevistas preliminares na Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, especificamente, na Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). Os critérios estão relacionados abaixo:

1. Natureza sócio-econômica da região onde a instituição se insere;
2. Tipos de produtos/serviços educacionais oferecidos (cursos ministrados).

2 Referencial teórico

O referencial teórico, estruturado em dois tópicos, buscou desvelar o estado da arte em termos de modelos e desafios da gestão da educação profissional no Brasil, a fim de cumprir com o objetivo principal de identificar os fatores críticos de sucesso para a melhoria da gestão das instituições de ensino técnico. Em termos de campo organizacional, buscou-se cumprir com o objetivo intermediário de mapear o ambiente de atuação de uma unidade educacional.

2.1. Modelos de gestão

Na primeira década deste novo milênio, o mundo vivencia uma verdadeira transformação nas suas diferentes esferas, mais contundentemente no que diz respeito aos ambientes social, econômico e tecno-científico. A globalização, impulsionada pela revolução tecnológica iniciada no final do século XX, criou uma verdadeira aldeia global, acalorada pela avalanche de empresas “ponto-com” e a desenfreada corrida pelo comércio eletrônico (*e-commerce*) (HOBSBAWN, 1996).

No momento atual, por meio da democratização do uso dos computadores pessoais, ferramentas como a internet passaram a fazer parte do cotidiano, tornando as pessoas quase apêndices de um mundo cada vez mais integrado e digital. É dentro deste contexto, ainda no século XX, que o modelo *taylorista-fordista* já dava claros sinais de esgotamento, ansiando por novas alternativas, devido à necessidade de introdução de novos mecanismos que pudessem subsidiar a nova ótica global de mercado, com novos padrões de consumo e troca, além da construção de um novo modelo de cidadão atuante no mundo (LEITE, 2001).

É a partir deste momento que a visão de gestão adquire uma conotação holística e ganha força nos diversos segmentos e setores sociais. O conceito de gestão ganha uma amplitude nunca antes vista e que requer um olhar minucioso sob a égide e os pilares que o alicerçam.

Bateman (2006) aponta este novo cenário, afirmando que, mesmo com a mudança no transcorrer dos tempos, as práticas administrativas sempre distinguirão aquelas organizações que são eficazes das ineficazes. Ainda de acordo com o autor, quatro elementos-chave compõem o alicerce deste novo cenário, servindo de base para o entendimento da gestão e da construção da vantagem competitiva¹: a *internet*, a globalização, o conhecimento e a colaboração global. E, no bojo do conceito de vantagem competitiva, tem-se:

Para sobreviver e vencer, é preciso conseguir uma vantagem sobre a concorrência e lucrar com isso. Essa vantagem é conquistada ao fazer algo que tenha um valor para os clientes melhor do que o oferecido pelos concorrentes. Os fatores fundamentais do sucesso são a inovação, a qualidade, a velocidade e a competitividade em custos. (BATEMAN, 2006, p. 12)

Esta visão de gestão, com ênfase na obtenção de uma vantagem competitiva, reside justamente no conceito de mercado atual, cada vez mais diversificado, global e permeado por uma concorrência avassaladora, em que a cada momento surge algo novo, devendo, então, os elementos constitutivos da vantagem competitiva estar cada vez mais alinhavados com a estratégia da corporação.

Além disso, há que se considerar a proposição de Mintzberg (1992), que destaca a importância de uma estrutura organizacional efetiva que possa refletir justamente uma consistência, uma adequação, entre os fatores contingenciais (externos) e os parâmetros de *design* da empresa, como a especialização do trabalho, a formalização do comportamento, o treinamento e doutrinação, o

¹ Entende-se por vantagem competitiva um atributo ou mais que destaca a empresa com relação aos seus concorrentes, colocando-a em superioridade no mercado. Geralmente, origina-se de uma competência central do negócio, devendo para isso ser difícil de imitar, única, sustentável, superior à competição e aplicável a múltiplas situações (BARNEY, 1991; PORTER, 1989). Em tempo, Porter (1989) destaca três fontes genéricas de vantagem competitiva: a diferenciação, baixo custo e enfoque em mercado específico.

agrupamento da unidade de negócio, o tamanho da unidade de negócio, o planejamento e os sistemas de controle, os mecanismos de ligação, a descentralização vertical e a descentralização horizontal. Tem-se, assim, a estrutura como reflexo da situação, justamente para que a empresa possa estar em constante aprimoramento das suas práticas e, ao mesmo tempo, em consonância com as mudanças e tendências externas.

Diante do exposto, verifica-se que o contexto dos negócios está passando por diversas transformações que exigem um entendimento profundo acerca dessas novas dinâmicas e especificidades do mercado. Contudo, de acordo com Bateman (2006), ainda há muitos princípios atemporais que caracterizam os bons administradores e empresas. Embora o pensamento original e as novas abordagens sejam, atualmente, mais necessários, muitas das antigas lições sobre práticas administrativas de sucesso permanecem relevantes, úteis e adaptáveis, com pensamento renovado ao ambiente dos negócios do século XXI. Ainda segundo o autor, os gestores de sucesso na atualidade aplicam rigorosamente os princípios fundamentais da administração, dentre os quais se destacam as suas quatro funções tradicionais: planejar, organizar, liderar e controlar.

Bateman (2006) afirma que, apesar de tradicionais, essas funções permanecem relevantes e ainda são necessárias tanto em empresas novas quanto em corporações estabelecidas, havendo apenas a evolução na forma. Somente por intermédio da harmonia entre essas funções, a gestão da empresa e dos negócios poderá transcorrer de forma a obter êxito. Negar uma delas significa fracassar em algum momento. O modelo de gestão contemporâneo reside na integração e na qualificação de cada uma destas funções-chave da administração (BATEMAN, 2006).

2.1.1. Desafios da gestão dos recursos

O planejamento enquadra-se como uma das principais funções-chave da administração no que tange, principalmente, ao processo de alinhamento da estrutura e da organização em prol dos objetivos. Há, ainda, muita confusão com relação à planejamento, à efetividade operacional e à estratégia (PORTER, 1996).

Segundo Bateman (2006), planejamento é o processo consciente, sistemático, de tomar decisões sobre metas e atividades que um indivíduo, um grupo, uma unidade de trabalho ou uma organização buscará no futuro. O conceito de planejamento emerge no bojo da estruturação estratégica, o que recentemente cunhou o conceito de planejamento estratégico: “A importância do planejamento formal nas organizações tem crescido bastante. Até meados do século XX, a maior parte dos processos de planejamento era desestruturada e fragmentada, e o planejamento formal era restrito a poucas grandes empresas” (BATEMAN, 2006, p.117).

Dentro de uma linha evolutiva deste planejamento estratégico, temos uma primeira fase fortemente marcada por um volume de recursos alto e que acompanhava um modelo de planejamento baseado na predição, ou seja, amparado por um nível de incerteza baixo e por um cunho estratégico que pautava na previsão futura de longo prazo uma continuidade (repetição) da situação dos anos anteriores (CAMILLUS, 1997). De acordo com Hoskisson (1999), essa época data das décadas de 50 e 60 do século passado, principalmente, com forte apelo às práticas e às forças internas, com formulação e implementação dos objetivos e metas.

Contudo, a partir da metade da década de 60, com o aumento da incerteza no cenário competitivo, com o novo dinamismo social e corporativo, além da entrada de novos *players* e modificação das circunstâncias externas, o modelo baseado na predição e na continuidade, com foco exclusivamente dentro da empresa, tornou-se um tanto quanto ineficaz para acompanhar o ritmo de crescimento do mercado. É neste momento que o foco incide sobre as contingências ambientais (PORTER, 1996).

Diante desse quadro, fazia-se necessário acompanhar as tendências e mudanças no cenário externo para dar subsídios à competitividade. Com o crescimento da incerteza e da incapacidade de prever o futuro, as empresas passaram a ver seus planos de forma diferente. É neste momento que ganha força um modelo de estratégia baseado na aprendizagem, valorizando os cenários e a matriz SWOT (forças, fraquezas, oportunidades e ameaças), que passa a vigorar como uma ferramenta efetiva no processo de planejamento (CAMILLUS, 1997).

Conforme ensina Hoskisson (1999), o foco naquele momento estava na estrutura externa da indústria e na dinâmica competitiva da mesma.

Nessa perspectiva, Porter (1996) cunha o conceito de estratégia, como sendo a criação de uma posição única e valiosa, envolvendo um conjunto diferente de atividades. Outrossim, edifica-se o conceito de posicionamento estratégico, como fonte de obtenção de vantagem competitiva, que se solidifica principalmente nas décadas de 70 e 80, tendo o próprio Michael Porter como um de seus principais defensores.

Dentro de uma perspectiva mais atual e em um contexto evolutivo, emerge o conceito estratégico de visão baseada em recursos (*Resource Based View*), que busca, no alinhamento das competências (como recursos) com o ambiente externo, direcionando para a visão estratégica da empresa, gerar vantagem competitiva (HOSKISSON, 1999).

Nesse escopo, Camillus (1997) aponta para o que chamou de paradigma transformacional, que engloba duas diferenças preponderantes em relação aos modelos anteriores. Ainda de acordo com o autor, estas diferenças tratar-se-iam, primeiramente, de um paradigma baseado em um modelo proativo, no intuito de antever mudanças e antecipar ações de acordo com os recursos e o ambiente externo; e a relação entre os concorrentes, na medida em que a força e o grau da competitividade tão presentes e importantes nos paradigmas anteriores, agora passam a vigorar como fontes de colaboração e cooperação. (CAMILLUS, 1997; PRAHALAD e HAMEL, 1991).

No momento atual, o termo competência adquire uma conotação extremamente positiva no cenário corporativo mundial, como uma das principais fontes de vantagem competitiva, não só no setor de serviços como na indústria (manufatura). Conforme apregoam Prahalad e Hamel (1991), as competências centrais (principais) são o aprendizado coletivo dentro da organização, especialmente na maneira de coordenar conhecimentos e habilidades diversos e integrá-los aos múltiplos fluxos (eixos) de tecnologia. Além disso, os autores destacam três características fundamentais das competências centrais: a capacidade de proverem acesso e disputarem em uma ampla variedade de

mercados, de fornecerem uma significativa contribuição à percepção dos benefícios dos consumidores no produto final, e o fato de, dificilmente, serem imitadas pelos concorrentes.

Diante dessa mudança paradigmática, os colaboradores passavam a ser a maior fonte de ativos da organização, responsáveis justamente por compartilhar, expandir, aprofundar e aprimorar essas competências (PRAHALAD e HAMEL, 1991). Ainda segundo Prahalad e Hamel (1991), isto se deve ao fato de que, diferentemente dos ativos físicos, as competências não deterioram, não diminuem ao longo do tempo. Pelo contrário, quanto mais são aplicadas e compartilhadas, elas crescem e melhoram, necessitando para tal de abastecimento e proteção, o que, em outras palavras, significa dar condições para que os colaboradores possam ter um espaço de atuação e prática, além de um efetivo sistema que mantenha as mesmas dentro dos “muros” da corporação (BARNEY, 1991; PRAHALAD e HAMEL, 1991).

De acordo com Prahalad e Hamel (1991), é nesse momento, diante da importância da estratégia no cenário mundial, que a alta direção e os grandes executivos das empresas, principalmente transnacionais, não conseguiram se desvencilhar da visão baseada em unidades estratégicas de negócios, para migrarem para uma visão baseada em recursos pautada em um portfólio de competências que transpassaria as fronteiras de uma unidade física. Rummler e Brache (1992) por sua vez, reconhecem que a sobrevivência das organizações está relacionada à capacidade que elas têm de adaptar seu gerenciamento de forma rápida e eficiente e que as interfaces funcionais estão por trás das oportunidades de melhoria de performance. Os autores defendem que a visão de uma organização departamentalizada quando substituída por uma visão baseada em sistema permite o entendimento do trabalho das diversas áreas como um processo e conduz a melhoria do desempenho. Nas palavras do autor:

(...)a visão de sistemas de uma organização é o ponto de partida – a fundação – para a criação e gerenciamento de organizações que respondam eficientemente à nova realidade de concorrência acirrada e de expectativas em mutação dos clientes (Rummler e Brache, 1992, p.11).

Diferentemente de Rummler e Brache (1992), a Escola Baseada em Recursos, entende as regras de competição dos mercados a partir de outras premissas. Assim, tende-se para a integração das diversas unidades de negócio, com compartilhamento da visão, objetivos e informações tanto no nível da corporação quanto da unidade de negócio. Dessa forma, haveria uma distinção crucial entre a estratégia competitiva no nível da unidade de negócio e a estratégia competitiva no nível da corporação (PRAHALAD e HAMEL, 1991, p.7).

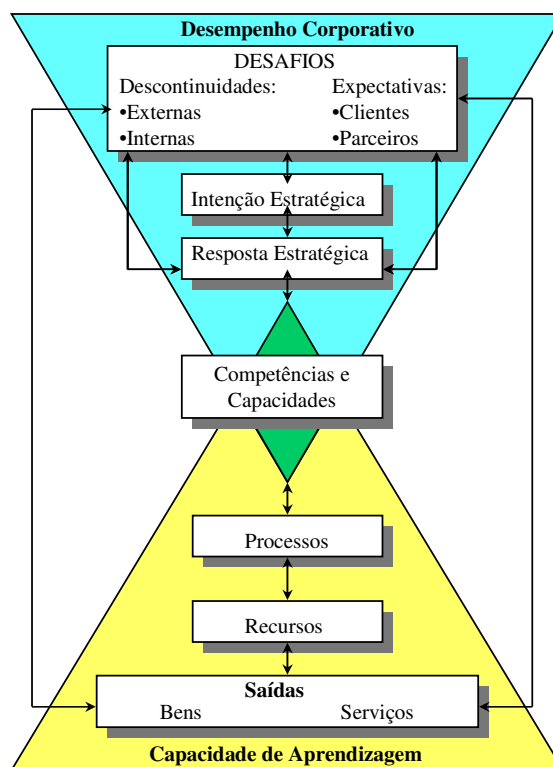
A competição unilateral deu lugar a uma política de alianças e colaboração, visando justamente ao aprendizado e à melhor utilização das competências centrais que cada empresa teria dentro de seu portfólio (CAMILLUS, 1997; PRAHALAD e HAMEL, 1991). Contudo, uma visão distorcida desta tendência fez com que empresas acabassem terceirizando etapas da sua produção que, na sua visão, não seriam centrais, com o objetivo de reduzir investimentos, baixando custos, mas que, de fato, funcionavam como uma parte importante de suas competências centrais e fontes de vantagem distintiva para com seus concorrentes. Prahalad e Hamel (1991) corroboram o exposto com o exemplo da montadora americana Chrysler, que ficou extremamente dependente da Mitsubishi e da Hyundai, com relação à fabricação dos motores de seus carros. Isto não seria considerado de fundamental importância ante a fabricação dos veículos, mas não foi enxergado desta forma pelos seus consumidores (clientes).

No bojo da discussão de recursos e competências, Prahalad e Hamel (1991) destacam ainda uma importante distinção entre competências centrais, produtos centrais e produtos finais. No nível das competências, o objetivo é construir uma liderança mundial no *design* e no desenvolvimento de uma classe particular de funcionalidade produtiva, expandindo para diversos mercados competidores. Já os produtos centrais são aqueles que têm esta funcionalidade da competência central de forma física (componente), mas que está sob a égide de uma marca que, na verdade, compõe o produto final. Para ilustrar, os autores citam o caso da Canon, que possui 84% de participação de mercado (*market share*) no componente de motor das impressoras a *laser* de diversas marcas, mas que possui apenas 5% de participação de mercado (*market share*) no produto final 'impressora a *laser*', com a sua própria marca. No âmbito desta visão por competências, os colaboradores devem estar cientes de que eles não pertencem a uma unidade de

negócio específica, mas que seus talentos e suas competências devem estar disponíveis aos diversos projetos e objetivos da corporação de uma maneira ampliada.

No bojo dessa visão mais atual e contextualizada, Vollmann (1996) argumenta que a ação de planejamento estratégico se encontra no bojo de uma transformação empresarial que passa a definir sistematicamente como sendo de dominação ou morte da ação, que pode ser construída por intermédio do que chamou de oito facetas transformacionais, em que o somatório das mudanças de cada uma destas dimensões resultaria em um contexto global de mudança. Isto porque a mudança poderia começar por qualquer uma das dimensões, incorporando todas as outras posteriormente, para que culminasse com uma transformação ampliada, de acordo com a visão de cada corporação para iniciar o processo de mudança. Desta forma, Vollmann (1996) aponta estas oito dimensões, a saber: intenção estratégica (missão), competências, processos, recursos, produtos-finais ou saídas (*outputs*), resposta estratégica, desafios e a aprendizagem.

Figura 1: As oito facetas de uma organização



Fonte: Vollmann, T.E. *The Transformation Imperative*, 1996.

Tais dimensões seriam responsáveis por um diagnóstico preliminar dada a peculiaridade do olhar para cada uma destas facetas que, de acordo com as quais uma organização pode tanto se orientar quanto se certificar de que suas atividades estão alinhadas à transformação em andamento. Em última análise, resultaria numa transformação empresarial, por intermédio das mudanças em cada uma delas.

Conforme ressalta Vollmann (1996), as oito facetas não estão dissociadas; cada uma delas compõe a organização. Porém, a observação isolada permite a visão da organização por um diferente prisma; além disso, a análise por meio de cada uma dessas esferas, permite a elaboração de uma lista de verificação, asseguradora tanto da integridade quanto da consistência nos objetivos de toda a organização e, a partir daí, um diagnóstico sistêmico da organização pode ser elaborado.

A faceta intenção estratégica, segundo o autor, permite verificar se a missão e visão da organização estão alinhadas com as ações adotadas; alterações na intenção estratégica quando necessárias, provocam impacto nos processos, comportamento organizacional e nos recursos da organização.

As competências, conjugadas com as habilidades existentes em uma organização, são apresentadas por Vollmann (1996) como mais uma esfera, que o autor desmembra em quatro graus: competências distintivas, competências essenciais, competências rotineiras e competências terceirizadas. A primeira delas, a competência distintiva, é segundo esse autor, difícil de ser copiada ou desenvolvida pela concorrência, sugerindo, portanto, um certo grau de raridade. A competência essencial é necessária para organização apesar de ser observada entre os principais competidores de uma indústria ou mercado. A competência rotineira, como o próprio nome sugere, é comum à maioria das organizações e, por fim, a competência terceirizada, caracterizada pelas competências que são mais lucrativas quando executadas por terceiros e não pela organização. Essas competências são dinâmicas e, para alcançar ou manter a vantagem competitiva na indústria, cabe a cada organização otimizar a combinação dessas competências. A análise dessa faceta permite avaliar se a organização dispõe das competências adequadas para implementar uma transformação.

A análise da faceta de processos visa avaliar a infra-estrutura geral de uma organização. De acordo com Vollmann (1996) essa faceta é constituída por um conjunto de processos e sistemas que suportam a execução das diversas atividades e iniciativas existentes em uma organização. Os processos precisam ser confiáveis e consistentes com os objetivos da mudança.

Volmann (1996) entende que uma organização é composta por três recursos fundamentais: as pessoas, as informações e as tecnologias. O autor observa que mudanças nos processos de uma organização afetam diretamente a faceta de recursos. Em relação à faceta de saídas (*outputs*), o autor a apresenta como sendo os produtos e serviços gerados por uma organização; é por meio desta faceta, que se entendem as transformações dos clientes da empresa, bem como, do perfil destes, e o que eles esperam da organização. É também a partir dessa faceta que a empresa decide o perfil de cliente que deseja atender.

Quando uma organização está em transformação, sua resposta estratégica deve mudar. O diagnóstico desta faceta ocorre a partir da análise das ações, reações e definição das prioridades de uma empresa. A maneira de atuar da organização é impactada pelos desafios esperados. Dessa maneira, a forma como a organização se posiciona frente às oportunidades, aos problemas e desafios, permite a análise desta sob a faceta dos desafios. Esta faceta é crítica para o entendimento das demais esferas.

Segundo Vollmann (1966) as empresas precisam aprender e desaprender. A faceta capacidade de aprender tem que estar alinhada à estratégia e às outras sete facetas que compõem o diagnóstico de transformação.

No momento atual, de extrema volatilidade dos mercados, do crescente avanço tecnológico e do dinamismo das ações e relações, além das peculiaridades e preceitos supracitados, o modelo baseado em recursos promove o ajuste necessário dos recursos internos para a construção das competências necessárias ao estabelecimento de uma vantagem competitiva sustentável (BARNEY, 1991). Igualmente, de acordo com Barney (1991), a obtenção desta vantagem competitiva será o resultado da implementação de estratégias que explorem as forças (recursos internos), respondendo aos anseios e às oportunidades do

ambiente externo (CAMILLUS, 1997; BARNEY, 1991; PRAHALAD e HAMEL, 1991). Barney (1996) entende os recursos da firma como sendo aqueles ativos, capacidades, processos, informações e conhecimentos controlados por uma organização. O autor ressalta que nem todos os recursos têm relevância estratégica, mas a administração de alguns deles, viabiliza a implementação das estratégias, que melhoram a eficiência e a eficácia, conduzindo à vantagem competitiva. Na visão de Barney (1996), os recursos que levam à vantagem competitiva sustentável dispõem de certas características: são valiosos, ou seja, potencializam as oportunidades ou neutralizam as ameaças do mercado; são raros, sendo, portanto, difíceis de serem imitados pelos demais competidores, por serem recursos físicos intrínsecos à empresa, ou seja, somente ela os detêm, ou são frutos de condições históricas específicas, ou também não têm substitutos estrategicamente equivalentes em termos de valor ou raridade.

De acordo com as percepções acima relatadas nota-se que, para acompanhar a acirrada competição dos mercados, as organizações atuais precisam administrar e otimizar recursos não financeiros. Surge, aqui, a questão sobre como executar a administração de recursos e gerenciar as mudanças organizacionais, além das ações que devem ser adotadas para o alcance dos resultados estabelecidos para o futuro. Nesse âmbito, a questão do aprendizado organizacional ganha posição de destaque frente à articulação, ao controle e à melhor gestão dos recursos e competências dentro de uma organização. O modelo de construção do conhecimento organizacional preconizado por Nonaka e Takeuchi (1997), traz como grande inovação a valorização do conhecimento tácito, visto pelos referidos autores como elemento essencial na construção do arcabouço do conhecimento dentro das corporações. Da interação entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito, quatro modos de conversão do conhecimento são postulados: **1)** socialização – conhecimento tácito em conhecimento tácito; **2)** externalização – conhecimento tácito em conhecimento explícito; **3)** combinação – conhecimento explícito em conhecimento explícito; e **4)** internalização – conhecimento explícito em conhecimento explícito. Nonaka e Takeuchi (1997) estruturam a sua teoria em duas dimensões que produziriam espirais que estariam continuamente em um processo de interação, a saber: epistemológica e ontológica. Na dimensão epistemológica é onde ocorre a conversão do conhecimento tácito

em conhecimento explícito. Na dimensão ontológica, o conhecimento criado pelos indivíduos é transformado em conhecimento em nível de grupo e em nível organizacional. Da interação mútua e contínua entre estas duas dimensões (espirais) floresce o modelo de cinco fases de criação do conhecimento organizacional, onde cada uma de suas fases reflete a tradução dos modos de conversão do conhecimento, a saber: **1)** Fase de compartilhamento do conhecimento tácito; **2)** Fase de criação de conceitos; **3)** Fase de justificação de conceitos; **4)** Fase de criação de arquétipos; e **5)** Fase de difusão interativa do conhecimento. Ainda de acordo com Nonaka e Takeuchi (1997), cinco condições organizacionais, conhecidas como condições capacitadoras, são imperativas para que os quatro modos de conversão sejam transformados em uma espiral do conhecimento, são eles: intenção, flutuação/caos, autonomia, redundância e variedade de requisitos.

Outrossim, no ambiente de negócios do século XXI, onde justamente o conhecimento visto enquanto recurso e no âmbito da visão de competências, apontando ainda segundo Prahalad e Hamel (1991) o colaborador como principal ativo organizacional e fonte de criação de vantagem competitiva, a forma pela qual as empresas e os seus líderes vão gerir este conhecimento dentro da corporação pode ser um fator decisivo de diferenciação e obtenção de sucesso. Isto pode ficar ainda mais evidente em ambientes em que a diferenciação entre os *players* torna-se cada vez mais tênue.

Em tempo, Mintzberg (1980) traz uma grande contribuição no âmbito da função de organizar, em que busca justamente tipificar, classificando em cinco tipologias, sendo estas a Estrutura Simples, a Máquina Burocrática (Burocracia Mecânica), a Burocracia Profissional, a Estrutura Divisionalizada e a Adhocracia, que refletiriam a estrutura organizacional de uma empresa.

Segundo Mintzberg (1980), essas tipologias seriam o resultado de uma combinação de elementos que curiosamente apareceriam sempre em cinco quesitos, que incluem **(a) cinco partes básicas da organização** – o vértice estratégico, o centro operacional, a linha hierárquica média, a tecnoestrutura e o pessoal de apoio; **(b) cinco mecanismos básicos de coordenação** – supervisão direta, ajuste mútuo, padronização dos resultados, padronização dos processos de

trabalho e padronização das qualificações; (c) **parâmetros de *design*** – especialização da tarefa, formalização comportamental, treinamento e doutrinação, grupamento da unidade, tamanho da unidade, sistemas de planejamento de ação e controle de performance, mecanismos de ligação, descentralização vertical e descentralização horizontal; (d) **fatores contingenciais** – idade (tempo de existência) e tamanho, sistema técnico, ambiente e poder. Cada uma das cinco tipologias (configurações) é apoiada por um dos cinco mecanismos de coordenação e favorece uma das cinco partes básicas da organização.

Por fim, para que as corporações estabeleçam a configuração de sua estrutura, organizá-la, Mintzberg (1980) propõe a hipótese da configuração estendida, apregoando que uma estrutura efetiva requer uma consistência entre os parâmetros de *design* e os fatores contingenciais. Dessa forma, as organizações, para se tornarem competitivas e atingirem o sucesso, além de estarem constantemente em condições de se (re)avaliarem diante de seus concorrentes e da dinamicidade dos mercados, deveriam adotar uma estrutura tida como ideal, levando-se em consideração o setor de atuação e suas características e peculiaridades. Deste fato, decorre ainda a noção de que empresas que atuam dentro de um mesmo setor (segmento), tendem a adotar estruturas similares a de organizações que estejam obtendo sucesso dentro deste.

Além disso, ainda no âmbito da hipótese da configuração estendida, Mintzberg (1980) destaca fundamentalmente a coerência e as relações internas e externas ante a qualquer mudança, para que haja uma consistência entre os recursos e características internas e o que se pretende buscar em termos de mudança no setor de atuação.

2.2. Modelos de gestão em educação

Antes mesmo da chegada dos colonizadores, havia um modelo educacional familiar e tribal nas comunidades de nativos residentes nos diversos locais espalhados, pelo que no futuro se chamaria Brasil (ARANHA, 1996). Com a chegada dos primeiros colonizadores no século XVI, tem-se início o primeiro modelo de gestão educacional no Brasil, naquele momento advindo de Portugal e tendo-o como referência.

Dessa forma, a História da Educação no Brasil efetivamente inicia-se no período colonial, quando começam as primeiras relações entre Estado e Educação, por meio dos jesuítas que chegaram em 1549, chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega (RIBEIRO, 1978).

Segundo Aranha (1996), somente a partir da Reforma pombalina², com a expulsão dos jesuítas, há a instituição do ensino público e laico. Sobre isso, afirma Zotti (2004, p.32):

O Brasil não é contemplado com as novas propostas que objetivavam a modernização do ensino pela introdução da filosofia moderna e das ciências da natureza, com a finalidade de acompanhar os progressos do século. Restam no Brasil, na educação, as aulas régias para a formação mínima dos que iriam ser educados na Europa.

Durante o transcorrer dos séculos, é inegável que muitas outras medidas e reformas foram importantes até que chegássemos ao modelo de gestão educacional dos dias de hoje. Dentre estas, destacam-se a de Benjamim Constant (1890), de Epitácio Pessoa (1901), de Rivadávia Correia (1911), de Carlos Maximiliano (1915), de João Alves da Rocha Vaz (1925), de Francisco Campos (1932), de Gustavo Capanema (1946) e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, 1968, 1971 e 1996. (RIBEIRO, 1978).

Contudo, no âmbito da administração de um modelo de gestão educacional, tem-se no século XX a sua marca mais forte, mais precisamente na sua última década. A partir da promulgação da constituição de 1988, com a maior autonomia dos estados da federação, além da maior articulação entre os três níveis federativos (união, estados e municípios), o financiamento e a gestão dos gastos e recursos públicos em educação passaram a ser mais bem organizados e

² A reforma educacional pombalina, conduzida pelo primeiro ministro português Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, culminou com a expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas, tirando o comando da educação das mãos destes e passando para as mãos do Estado. Os objetivos que conduziram a administração pombalina a tal reforma foram a posição mundial no modelo industrial iniciado pela Inglaterra, assim como a sua situação econômica desvantajosa frente aos acordos firmados, principalmente entre ambos os países. Extintos os colégios jesuítas, o governo não poderia deixar de suprir a enorme lacuna que se abria na vida educacional tanto portuguesa como de suas colônias. Para o Brasil, a expulsão dos jesuítas significou, entre outras coisas, a destruição do único sistema de ensino existente no país. Instituíram-se as aulas avulsas (régias), com professores não capacitados, causando uma verdadeira desfragmentação do ensino no Brasil. (SECO e AMARAL, 2008).

direcionados. Isto porque, anteriormente, somente cerca de 1/3 dos recursos disponíveis chegavam efetivamente para a utilização nos serviços educacionais (TIEZZI, 2002). Por meio desta integração, diminuiu-se de forma bastante acentuada a burocratização que marcava sistematicamente a gestão do ensino público no Brasil, além, de alguma forma, reduzir a corrupção e os desvios de verba, mesmo que esta redução ainda não fosse significativa.

Por outro lado, no cenário global, o modelo de bem-estar social e a estrutura de produção e acumulação capitalistas pautaram nitidamente uma estrutura gerencial hierarquizada marcada pela centralização do poder e das decisões no estado ao longo de praticamente todo o século (ARRUDA, 2005). Todavia, nos primeiros anos da década de 60 e no decorrer da década de 70 do século XX, começaram a surgir profissionais que voltaram seus estudos e reflexões para a administração da educação e para suas relações sociopolítico-econômicas e culturais. Há uma crescente preocupação com a complexidade e a especificidade das organizações de ensino, culminando com a necessidade e a proposição de modelos que orientem as ações e práticas dos administradores na organização – Educação.

Somente a partir do governo Fernando Collor, inicia-se uma abertura em consonância com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (ARRUDA, 2005). Todas as transformações mundanas como a globalização e a revolução tecnológica, por exemplo, passaram a afetar e influenciar maciça e decisivamente o modelo que vigorava desde então. Havia uma necessidade latente de abertura para mudanças.

É nesse momento que a gestão democrática e a transferência de atribuições para a iniciativa privada e a sociedade civil se edificam e ganham força como novos paradigmas da gestão contemporânea. A velocidade das transformações passa a atingir o segmento educacional, segmento este que tradicionalmente é marcado pela manutenção do *status quo*, resistindo às mudanças e sustentando práticas que acabam culminando com o fracasso, uma vez que as rupturas tornaram-se cada vez mais frequentes na nova dinâmica social e econômica, exigindo respostas e modelos que pudessem dar conta de uma gestão moderna e inovadora. É neste sentido que a gestão democrática reflete o desejo de uma

sociedade que rejeita o autoritarismo, o clientelismo, o assistencialismo e a corrupção e, ao mesmo tempo, propõe introduzir novas bases sociais e políticas que impeçam os velhos acordos entre elites e promovam a integração entre os diversos atores sociais. (ARRUDA, 2005).

2.2.1. Modelos de gestão em educação profissional

Por volta dos anos 70, a estratégia de substituição das importações realizada a partir da crise mundial de 1930, em que os países da América Latina viram suas demandas reduzidas drasticamente, começou a dar os primeiros sinais de esgotamento. Inicia-se, assim, a expansão do capitalismo internacional e algumas indústrias não conseguem exportar de forma competitiva (LEITE, 2001). Weinberg (1996, apud LEITE, 2001, p. 21) argumenta que:

Uma nova estratégia de desenvolvimento passa a ser então estabelecida, com base na substituição de setores que tradicionalmente tinham alavancado o desenvolvimento (a petroquímica, a siderurgia, etc.) por outros novos (a informática, a microeletrônica, a biotecnologia, etc.); na redução de importância para a produção de fatores como recursos naturais e força de trabalho e aumento da importância de fatores vinculados ao conhecimento, à tecnologia e à gestão e desenvolvimento empresariais; na globalização da economia e das sociedades em geral.

Segundo Leite (2001), o cenário da formação profissional na América Latina acompanha as transformações econômicas e sociais, refletindo-se em demandas por trabalhadores alinhados com as exigências do mercado. Dessa forma, ainda segundo Leite (2001), a educação profissional passa a ter destaque no novo contexto da complexidade da globalização, do desenvolvimento tecnológico do setor produtivo e da nova organização do trabalho, na América Latina.

Além disso, continua Leite (2001), o desenvolvimento da formação profissional em diversos países da América Latina apresentou traços bastante comuns nos diversos modelos utilizados. Dentre eles, destacam-se: **(a)** a complicada missão de gerar empregos; **(b)** a necessidade de articulação entre a educação formal e a educação profissional; **(c)** a gestão do sistema de educação

profissional envolvendo diversos outros atores, como o Ministério do Trabalho, empresários, trabalhadores e outras organizações da sociedade civil; **(d)** novas formas de ensino, orientadas para o mercado e em articulação com os setores produtivos e a educação voltada para a formação de competências e habilidades e criação de sistema de certificação de competências; **(e)** mudanças no foco estratégico, reforma da estrutura organizacional e implantação de novos modelos de gestão, com ênfase na gestão de qualidade. Tais mudanças vinham ocorrendo em vários países, como a Colômbia, o Chile e a Guatemala, apoiadas pelo Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional da Organização Internacional do Trabalho (CINTERFOR/OIT) que considera que “[...] a gestão de qualidade nos serviços de formação profissional é um dos desafios que as entidades devem assumir a fim de atingir maiores níveis de competitividade.” (CINTERFOR, 2000 apud LEITE, 2001, p.23).

Diante do exposto, pode-se considerar a ocorrência de uma reestruturação nos países da América Latina, por meio da constituição de formas de produção mais flexíveis, além do gerenciamento da organização do trabalho, empregando mais inovação e criatividade, levando em consideração a aprendizagem, o compartilhamento dos saberes, tanto da empresa quanto dos funcionários (colaboradores). Na verdade, este novo momento remete justamente a uma adequação da relação produtiva capital-trabalho face aos ajustes do sistema produtivo mundial dentro desta nova ótica global de acirramento da competitividade, rápido avanço tecnológico e presença global (multimercados).

A partir do cenário supracitado, segundo Deluiz (2008), os elementos das novas práticas de gestão que configuram o modelo da competência no mundo do trabalho e, concomitantemente relativos à educação profissional, seriam: a valorização dos altos níveis de escolaridade nas normas de contratação, a valorização da mobilidade e do acompanhamento individualizado da carreira, novos critérios de avaliação que valorizam as competências do trabalhador e seu compromisso com a empresa, a formação contínua, e a desvalorização de antigos sistemas de hierarquização e classificação, ligando a carreira ao desempenho e à formação. Dessa forma, tais elementos estimularam a reforma da educação.

Por sua vez, Leite (2001) ressalta que a reforma da educação profissional brasileira se iniciou em maio de 1995 a partir da publicação do documento "Planejamento Político-Estratégico 1995/ 1998" pelo Ministério da Educação.

Já nas primeiras versões do documento "Política para a Educação Profissional", publicado em 1995 pelo MEC/MTb, é estabelecida, claramente, a divisão entre a educação básica, constituída dos ensinos fundamental e médio, e a educação profissional, reforçando a ideia de que esta complementa a formação geral e a de que a parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho reforça o aspecto prático da educação profissional de atendimento ao mercado, perdendo, dessa forma, o seu caráter estritamente acadêmico.

Tal situação, segundo Leite (2001, p.25), estimulou a formação de uma ampla rede de educação profissional:

“Composta por diversas agências formadoras, públicas e privadas, retirando das mãos da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC/MEC) e o seu conjunto de Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Agrotécnicas a responsabilidade quase que exclusiva, pelo ensino técnico formal”.

Leite (1996 apud Leite, 2001, p.25) complementa:

“A necessidade de criação dessa nova rede, que engloba organismos díspares em modelos organizacionais, gerenciais, pedagógicos e de financiamento, para cumprir uma política única de educação profissional, requer homogeneizar a diversidade institucional através do mapeamento e avaliação dos atuais modelos e do surgimento de uma nova forma institucional que seja a base do sistema de educação profissional do Brasil: os Centros Públicos de Educação Profissional”.

“A nova institucionalidade da EP no Brasil deve se corporificar em um tipo de agência totalmente diferente das que hoje existem: os Centros Públicos de EP, a serem criados principalmente a partir da reestruturação da atual rede de ensino técnico - federal, estadual e municipal, pública e privada”.

Os Centros Públicos de Educação Profissional (CPEPs), segundo Brasil (1995), Leite (1996 apud Leite, 2001) e Brasil (1997 apud Leite, 2001), não possuem uma definição específica, no entanto, devem possuir algumas características fundamentais para definir sua formatação, das quais se destacam:

foco na formação profissional, priorizando o atendimento dos trabalhadores em qualquer nível de escolaridade (média, pós-média, superior e pós-superior); formação dos professores, dos gestores e dos executivos em educação profissional e a produção de serviços de intermediação profissional; a gestão democrática multipartite e paritária, com a participação dos diversos segmentos envolvidos; e, finalmente, o financiamento, no início, com recursos públicos, mas buscando progressivamente a autossustentabilidade, por meio da diversificação da clientela e dos produtos e serviços que possam ser disponibilizados no mercado.

Entretanto, para que se possa implementar as condições ora traçadas para a institucionalização dos Centros Públicos de Educação Profissional, torna-se de vital importância a reestruturação do modelo atual de gestão das unidades escolares, conforme define o MEC/SEMTEC/PROEP:

“As novas atribuições cometidas ao segmento da educação profissional pela Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e Decreto 2208/97, e outras normas expedidas pelo MEC, sinalizam para a elaboração de modelos mais ágeis e flexíveis, permitindo às instituições de ensino profissional mais independência e dinâmica para trabalhar as ameaças e oportunidades do seu meio ambiente, de acordo com a sua realidade”.

“Portanto, é previsível a necessidade de mudança dos atuais padrões existentes para modelos de gestão diversificados rumo a sistemas abertos, diferenciados e eficazes, com ênfase no vínculo com o setor produtivo. A finalidade é reformular e fortalecer institucionalmente as escolas, provendo-as de personalidade jurídica adequada e estrutura organizacional flexível e descentralizada”. (BRASIL, 2000, p.1).

A partir de uma análise histórica do contexto da educação profissional na América Latina e, mais especificamente, no Brasil, observaram-se princípios que apontam para modelos de gestão independentes, ágeis, flexíveis, multipartites, descentralizados, integrados com os setores produtivos e tendo como público-alvo a população economicamente ativa (LEITE, 2001). Como pressupostos para tal análise, Leite (2001) destaca os seguintes aspectos: autonomia para a geração de receitas e gestão de recursos humanos com vistas à autossustentabilidade, interação com o mercado por meio de avaliação constante da demanda de profissionais e da interação de professores com as empresas, fundamentado nos princípios da administração estratégica.

Para a elaboração de um novo modelo de gestão da Educação Profissional, alguns princípios e pressupostos são estabelecidos a partir da pesquisa elaborada por Marcelino e Pontes (1999), conforme descritos abaixo (LEITE, 2001).

Como princípios:

“Abertura para a comunidade (integração técnica e social); decisões suportadas por sistemas de informações; carreiras flexíveis com possibilidade de desenvolvimento lateral; inter-relações baseadas em sistemas de comunicação verticais e horizontais”. (MARCELINO e PONTES, 1999 apud LEITE, 2001, p. 28).

E como pressupostos:

“Adaptação da estrutura à estratégia formulada para a organização; redução de níveis hierárquicos - estrutura rasa; preferência por órgãos de decisão colegiados; localização dos órgãos decisores no fluxo das informações; ênfase nos resultados (atendimento aos clientes) e não nas atividades-meio; valorização da equipe de trabalho como núcleo básico da produção educacional”. (MARCELINO e PONTES, 1999 apud LEITE, 2001, p. 29)

Dessa forma, Leite (2001) conclui que o aspecto fundamental a ser considerado para o desenvolvimento da estrutura organizacional é a compreensão da necessidade de buscar a operacionalidade da organização, por meio da ênfase na democratização (interna e externa), da integração permanente com o mundo do trabalho e da sua flexibilização, advindo a compreensão dos pressupostos básicos para a estrutura que se quer construir (LEITE, 2001):

- A.** Estrutura formulada em função da estratégia organizacional;
- B.** Horizontalização da estrutura;
- C.** Democratização da estrutura, através da priorização e fortalecimento de órgãos colegiados;
- D.** Estrutura flexível e voltada para o cliente (sociedade);
- E.** Facilidade de controle e avaliação institucional.

Leite (2001) observa que a estrutura, quando reformulada em função da estratégia organizacional, passa a permitir que o foco da instituição, entre ensino, pesquisa e extensão seja reequilibrado.

Dessa maneira, conclui-se que a elaboração de um novo modelo de gestão de Educação Profissional, com as características supracitadas, trará melhorias ímpares para a formação profissional, tais como: a horizontalização da estrutura facilita a comunicação entre as hierarquias, melhorando, assim, o processo gerencial e pedagógico; a participação de múltiplos agentes democratiza as decisões por meio da elasticidade das relações com a comunidade interna e da maior participação da sociedade nos rumos da instituição; a estrutura voltada para a sociedade permite uma interação constante com o mercado de trabalho, refletindo uma sintonia entre a oferta de cursos e a demanda; a maior interação com os egressos permite ações corretivas para minimizá-los; a constante atualização do quadro de professores, a compatibilização de currículos e a possibilidade de interação e produção de novas tecnologias alinham a educação profissional com as exigências do mundo do trabalho; e, finalmente, a avaliação constante dos cursos oferecidos e das instituições viabilizará uma cultura de decisão suportada por um sistema de informações e ampliarão a capacidade interna de pesquisa em função dos problemas identificados (LEITE, 2001).

3 Metodologia

Neste capítulo, serão discutidas as implicações do referencial teórico, da pergunta de pesquisa e dos objetivos do trabalho na escolha da metodologia. Em seguida, esta metodologia será descrita e classificada quanto ao seu conteúdo e quanto aos métodos empregados na coleta e análise de dados. Por fim, serão discutidas as limitações do método.

3.1. Tipo de pesquisa

Conforme discutido no capítulo 1, o objetivo principal deste trabalho é identificar quais são os fatores críticos de sucesso para a melhoria da gestão de instituições de ensino de nível técnico. Em função desta questão de pesquisa, para se escolher a metodologia, alguns aspectos importantes precisaram ser analisados.

De acordo com Yin (2001), os cinco principais métodos de pesquisa nas ciências sociais são: experimentos, levantamentos, análise de arquivos, pesquisas históricas e estudos de caso. Contudo, o autor afirma, ainda, que “cada uma destas estratégias representa uma maneira diferente de se coletar e analisar provas empíricas, seguindo sua própria lógica” (YIN, 2001, p.21). Dessa forma, cada uma delas também apresenta vantagens e desvantagens.

Por conseguinte, Yin (2001) apregoa que a decisão de escolher cada uma dessas estratégias deve se basear em três condições: **(a)** no tipo da questão de pesquisa proposta; **(b)** na extensão de controle que o pesquisador tem sobre eventos comportamentais efetivos; e **(c)** no grau de enfoque em acontecimentos contemporâneos e/ou históricos. A figura destacada abaixo correlaciona estas condições com cada um dos métodos de pesquisa propostos:

Tabela 1 : Situações relevantes para diferentes estratégias de pesquisa.

Método	Forma da questão de pesquisa	Exige controle sobre eventos comportamentais?	Focaliza acontecimentos contemporâneos?
Experimento	Como, porque	Sim	Sim
Levantamento	Quem, o que, onde, quantos, quanto	Não	Sim
Análise de arquivos	Quem, o que, onde, quantos, quanto	Não	Sim/Não
Pesquisa histórica	Como, porque	Não	Não
Estudo de caso	Como, porque	Não	Sim

Fonte: Comos Corporation In: (YIN,2001, p.23)

De acordo com Vergara (2007), há várias taxonomias de tipos de pesquisa, conforme os mais variados e distintos critérios utilizados por seus autores. Ainda, a autora propõe dois critérios básicos, quanto aos fins e quanto aos meios, estratificados, por sua vez, em estratégias de pesquisa diversificadas, que podem ser utilizadas concomitantemente.

Partindo deste pressuposto, quanto aos fins, considera-se que este estudo tem um caráter exploratório, na medida em que existe pouca literatura e sistematização com o objetivo de revelar os fatores críticos de sucesso em um modelo de gestão educacional voltado para o ensino técnico profissional. Ademais, a pesquisa caracteriza-se como descritiva, por relatar o processo em cada uma das instituições visitadas, “sem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, mas servindo de base para tal explicação” (VERGARA, 2007, p.47).

Quanto aos meios e conforme os ensinamentos de Yin (2001), relacionando-os à figura acima, descarta-se, inicialmente, o método de experimento, já que seria virtualmente impossível criar uma “escola técnica experimental”, dada toda a sua complexidade e formalidade para manipular o seu comportamento, sua ação e atuação enquanto um sistema vivo, para verificar os resultados. Descarta-se também a pesquisa histórica, já que o interesse deste trabalho reside justamente na identificação dos fatores críticos de sucesso atuais e não nos do passado, ou mesmo dentro de uma perspectiva histórica.

Para escolher entre os métodos de levantamento, análise de arquivos e estudo de caso, foi necessária uma análise mais detalhada da questão de pesquisa.

Segundo Yin (2001), questões iniciadas com as palavras *como* e *por que* normalmente “lidam com ligações operacionais que necessitam ser traçadas ao longo do tempo, em vez de serem encaradas como meras repetições ou incidências” (YIN, 2001, p. 25). E o estudo de caso seria a alternativa mais indicada para respondê-las, mesmo sendo a pergunta de pesquisa iniciada pela palavra *quais*, uma vez que o objetivo deste trabalho é identificar os fatores de sucesso no bojo da gestão das instituições de ensino técnico em nível estadual.

Creswell (2007), por sua vez, afirma que, quando o foco do estudo é desenvolver uma análise profunda de um caso único ou de múltiplos casos, o estudo de caso é o método mais indicado. Por estas razões, foram descartadas as estratégias de levantamento e análise de arquivos e foi escolhido o estudo de caso como metodologia para esta pesquisa.

O estudo de caso é, também, caracterizado por ser profundo e exaustivo, atento a um ou a poucos objetos, a fim de produzir um amplo e detalhado conhecimento.

“Esta abordagem é plenamente justificada nas pesquisas exploratórias, pois, sendo flexível, é recomendável nas fases iniciais de uma investigação sobre temas complexos para a construção embrionária de hipóteses exploratórias ou reformulação do problema” (GIL, 1989, p.58-59).

A utilização de estudos de caso em organizações recebe, também, o apoio de outros autores que indicam a adequação de tal método à pesquisa em instituições por permitir tanto o seu estudo genérico - em que os vários aspectos têm peso similar - quanto o estudo com ênfase em determinada área ou situação. Não se caracteriza como uma técnica de obtenção dos próprios dados, mas como um enfoque metodológico que incorpora, entre outros, um conjunto de medidas de obtenção de dados (BERG, 1998 apud ROCHA-PINTO, 2002; CRESWELL, 2007).

Além disso, os estudos de casos podem se limitar a uma ou a várias unidades de análise. Estudos de um único caso são pertinentes às situações que representam uma oportunidade de se estudar uma situação extrema, única ou crítica. Havendo possibilidades materiais, humanas e de tempo, a lógica da replicação indicaria a utilização de estudo de múltiplos casos, como é o caso desta pesquisa (STAKE, 1995 apud ROCHA-PINTO, 2002; YIN, 2001).

Por sua vez, Eisenhardt (1989 apud ROCHA-PINTO, 2002) entende que a pergunta da pesquisa deve ser orientadora dos critérios de seleção. Dessa forma, considerando que o objetivo principal do estudo é analisar os fatores críticos de sucesso de um modelo de gestão educacional voltado para o ensino de nível técnico, foi necessário estabelecer critérios para selecionar, no universo destas instituições de ensino, aquelas componentes do campo da pesquisa.

Por fim, ainda no que tange aos meios da pesquisa, três classificações aplicam-se de forma complementar: de campo, bibliográfica e documental (VERGARA, 2007, p. 46). De campo, na medida em que foram realizadas entrevistas com os principais atores envolvidos no processo de gestão das escolas técnicas, no local que é o foco do estudo; bibliográfica, por partir de conhecimento obtido em fontes como livros e periódicos especializados, buscando-se a apropriação de conhecimento no contexto preferencial das fontes primárias (VERGARA, 2007) para uma análise mais fidedigna; e documental, porque foram analisados documentos do MEC e CNE e das próprias instituições escolhidas, a fim de revelar seus *ethos* e experiências.

3.2.

Seleção de unidade de análise e coleta de dados

O momento inicial de definição das unidades de análise, ou seja, os locais e posteriores parâmetros propriamente ditos para a realização da pesquisa de campo, foram traçados a partir de um estudo exploratório inicial na FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica), responsável pela gestão das escolas técnicas públicas estaduais, visando a entender todo o funcionamento do Ensino Técnico no estado do Rio de Janeiro.

Assim, este trabalho preliminar de pesquisa, por meio de visitas e entrevistas na FAETEC, objetivou justamente desmembrar toda a sistemática que gira em torno do ensino técnico público estadual. E, a partir das entrevistas realizadas com diretores e coordenadores da FAETEC, definiu-se o campo de investigação deste trabalho de pesquisa - as escolas técnicas, baseado em critérios de disponibilização dos mesmos cursos técnicos, conforme sugestão e identificação nas entrevistas realizadas na FAETEC. A partir deste referencial, cunhou-se toda a estratégia de atuação nas unidades de análise e a posterior coleta de dados.

A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas diretas com pessoas que teriam um impacto central na identificação dos fatores críticos de sucesso da gestão das escolas técnicas públicas estaduais. Dessa forma, foram entrevistados os gestores, diretores, coordenadores pedagógicos, professores e o pessoal de apoio administrativo, das três escolas técnicas estaduais definidas anteriormente e situadas em três municípios distintos do estado do Rio de Janeiro. Por possuírem uma visão global da gestão da instituição, estes entrevistados foram escolhidos com o objetivo de garantir que nenhum fator crítico de sucesso deixasse de ser mencionado nas entrevistas. Para evitar que as respostas fossem influenciadas pelas perguntas, elaboraram-se questões neutras, as quais foram repetidas em todas as entrevistas. Estas perguntas surgiram a partir da revisão da literatura e pautada em estudos realizados por Rocha-Pinto (2002), em que foram abordados os aspectos de gestão do ensino técnico e a efetiva implantação da matriz de competências no ensino profissionalizante.

Segundo Vergara (2007), a análise dos dados pode dar-se de forma estatística e não-estatística, das maneiras mais variadas e distintas, cabendo ao pesquisador a escolha da forma mais apropriada. De acordo com Yin (2001), as principais fontes de evidências para um estudo de caso – apesar de não serem as únicas – são a documentação, os registros em arquivos, as entrevistas, a observação direta, a observação participante e os artefatos físicos. Nesta pesquisa, optou-se por focar as entrevistas.

No que se refere à quantidade de entrevistas em pesquisas deste tipo, em que a complexidade e a inter-relação de fatores são o ponto central, o número ideal não poder ser levantado *a priori*. Contudo, tendo em mente as considerações de Goldenberg (2000 apud Rocha-Pinto, 2002) e de Rubin e Rubin (1995 apud Rocha-Pinto, 2002), procurou-se identificar quais seriam as pessoas-chave nas escolas a fim de se obter o conteúdo mais relevante para a identificação dos fatores críticos de sucesso da gestão destas instituições de ensino de nível técnico.

Dessa forma, em cada uma das três instituições de ensino pesquisadas, buscou-se identificar sujeitos tanto na área acadêmico-pedagógica quanto na administrativa, além de professores. Nesta perspectiva, visou-se atender aos critérios de seleção sugeridos por Rubin e Rubin (1995 apud Rocha-Pinto, 2002) para os quais os sujeitos selecionados devam: a) conhecer a arena cultural ou a situação / experiência a ser estudada; b) ter vontade de falar e; c) ter diferentes perspectivas.

Ao todo, foram entrevistadas vinte e cinco pessoas, sendo cinco que compõem o organograma de gestão da FAETEC e vinte pessoas das três escolas técnicas estaduais situadas em diferentes municípios do estado do Rio de Janeiro (conforme o quadro abaixo): a Escola Técnica Henrique Lage, em Niterói; a Escola Técnica Ferreira Viana, no Maracanã, município do Rio de Janeiro; e a Escola Técnica João Luiz do Nascimento, em Nova Iguaçu.

Tabela 2 : Local, Entrevistas, Visitas e Duração

LOCAL	ENTREVISTAS		VISITAS	DURAÇÃO
	TIPO	QTDE		(HORAS)
Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC)	Vice-presidência, diretoria educacional, coordenação pedagógica e coordenação de estágios	5	5	07:40
Escola Técnica Estadual Ferreira Viana	Diretoria, coordenações de cursos, corpo docente, chefia de núcleo administrativo e secretaria administrativa	7	3	04:25
Escola Técnica Estadual João Luiz do Nascimento	Diretoria, coordenações de cursos, corpo docente, e secretaria administrativa	6	1	03:22
Escola Técnica Estadual Henrique Lage	Diretoria, coordenações de cursos, corpo docente e secretaria administrativa	7	2	03:36

Fonte: própria

Com relação ao perfil de identificação dos entrevistados, há no corpo deste trabalho siglas que designam a fala dos entrevistados, preservando sua integridade e identidade, apontando apenas para o cargo desempenhado em determinada instituição de ensino pesquisada. Desta forma, o entrevistado DFV, por exemplo, seria o diretor da escola técnica Ferreira Viana. Há que se salientar que este critério foi escolhido arbitrariamente por parte do pesquisador, resguardando, de certo, a identificação dos entrevistados.

Escola Técnica Estadual Henrique Lage – Niterói

A Escola Técnica Estadual Henrique Lage situa-se no bairro Barreto, zona norte do município de Niterói, fazendo limite com o município de São Gonçalo. A escola foi fundada em 1923 e vem passando por diversas transformações desde a sua abertura.

Atualmente, funciona em um prédio (galpão), construído há mais de trinta anos. O prédio é formado por um único andar térreo, dividido em dezesseis salas, cada qual separada por divisórias. Em anexo às dependências da escola, há três salas e dois vestiários. O refeitório, o auditório e a área externa (pátio, campo de futebol, quadras, vestiários e portaria) utilizados pela Unidade Educacional (U.E) são administrados pelo Centro de Educação Tecnológico e Profissionalizante (CETEP) de Barreto.

No âmbito da educação profissional, a instituição ministra os cursos de edificações, eletrônica, eletrotécnica, estruturas navais e máquinas navais na modalidade subsequente; e de edificações, eletrônica, eletrotécnica e máquinas navais na modalidade concomitante.

Escola Técnica Ferreira Viana – Rio de Janeiro

A Escola Técnica Ferreira Viana situa-se no bairro do Maracanã, no município do Rio de Janeiro. A história desta Instituição de Ensino remonta ainda aos tempos oriundos da escravidão, quando, em 1888, o conselheiro Ferreira Viana cria a “Casa São José” com o intuito de abrigar os menores desvalidos, abandonados e indigentes, proporcionando-lhes ensino primário e práticas profissionais. A então “Casa São José” somente passa a se chamar Instituto Ferreira Viana no ano de 1933 e, efetivamente, Escola Técnica Estadual Ferreira Viana no ano de 1988, cem anos após a sua fundação.

No âmbito da educação profissional, a instituição ministra os cursos de edificações, eletrônica, eletrotécnica, mecânica e telecomunicações nas modalidades de ensino concomitante e subsequente.

Ademais, destaca-se no quadro funcional o número de profissionais com cursos de mestrado (39) e de doutorado (03), comprovando a qualificação de seu corpo pedagógico.

Escola Técnica João Luiz do Nascimento – Nova Iguaçu

A Escola Técnica Estadual João Luiz do Nascimento situa-se no Centro do município de Nova Iguaçu.

No âmbito da educação profissional, a instituição ministra os cursos de edificações, eletrônica, eletrotécnica e administração nas modalidades de ensino concomitante, integrado e subsequente.

Todas estas instituições foram escolhidas por possuírem foco nos cursos de Edificações, Eletrônica e Eletrotécnica. Ademais, todas as entrevistas foram feitas presencialmente e com a permissão dos entrevistados para a gravação para posterior transcrição.

As perguntas selecionadas para o roteiro da entrevista foram as seguintes:

Gerais

1. Em sua visão, qual é o papel do ensino técnico enquanto formador de oportunidades para o mercado de trabalho?
 - De que forma esta instituição contribui tanto para a formação profissional do aluno quanto para a inserção deste no mercado de trabalho?
 - Tendo em vista as demandas atuais do mercado de trabalho, o que esta instituição tem feito para supri-las?
 - Que modalidades de ensino são ministradas nesta escola (concomitante, integrado, subsequente)? Em sua visão, quais as vantagens / desvantagens de cada uma delas?
2. Em sua visão, o que garante a efetividade da gestão de uma instituição de ensino técnico?
 - Que processos / atividades são mais relevantes de serem geridos?
 - De que forma podem ser geridos?
 - O que existe atualmente, nesta instituição, que facilita essa gestão?
 - O que existe atualmente que dificulta essa gestão?
3. Quais são os principais agentes reguladores / normatizadores? Qual a natureza da relação?
4. Quais são os principais parceiros? Qual a natureza da relação com a instituição?
5. Quais são os principais concorrentes? Qual a natureza da relação com a instituição?

6. Qual o papel do aluno na formação profissional? Qual a natureza da relação com a instituição?
7. Qual o papel do professor na formação profissional? Qual a natureza da relação com a instituição?
8. Qual o papel do mercado na formação profissional? Qual a natureza da relação com a instituição?
9. Qual a sua opinião a respeito da matriz por competências?
10. Qual a importância do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos para a educação profissional?

Específicas para os Coordenadores dos cursos:

Em relação aos cursos técnicos de eletrônica, eletrotécnica e edificações:

- Quantos alunos há por curso?
- O que justifica a diferença de demandas entre os cursos?
- Como surgiu a inserção de cada um desses cursos na matriz desta instituição (se foi demanda local ou proposição da FAETEC)?
- E com relação à empregabilidade, há diferenças nesses três cursos? O que justifica essas diferenças?

Antes de iniciar as entrevistas, foram explicados os objetivos e a relevância do estudo, a instituição de pesquisa para a qual se destinava o trabalho, além do compromisso com a confidencialidade e o caráter exclusivamente acadêmico da pesquisa.

3.3. Análise dos dados

A análise de dados foi realizada da seguinte forma: após as entrevistas, foram feitas as transcrições dos dados. Posteriormente, cada caso foi descrito detalhada e isoladamente, de forma que se pudesse entender o contexto e a realidade na qual estavam inseridos. Em seguida, cada entrevista foi mapeada, buscando-se identificar trechos em que aparecessem os seguintes aspectos relacionados à gestão das instituições de ensino: campo organizacional, capital intelectual (recursos humanos), comunicação, cultura organizacional, estilo

gerencial, fluxo de recursos, grau de controle, infraestrutura, liderança, nível tecnológico, planejamento, processo decisório, processo orçamentário e relação com subsistemas. É importante destacar que a escolha destas subcategorias foi dada de forma arbitrária pelo pesquisador, baseado numa premissa global de visão da gestão.

Por fim, foi feito um cruzamento entre as citações convergentes surgidas em cada caso com o referencial teórico. Deste cruzamento, estas foram agrupadas em quatro categorias de classificação dos fatores críticos de sucesso, também estabelecidas de forma arbitrária pelo pesquisador, a saber: **1)** gestão educacional; **2)** infraestrutura e recursos; **3)** sistema de autoridade e responsabilidade; e **4)** gestão de parcerias. Estas, por sua vez, foram agrupadas em alguns padrões de análise. A partir destes padrões e categorias, houve a proposição dos fatores críticos de sucesso em cada uma delas, visando à melhoria da gestão das instituições públicas de ensino de nível técnico no estado do Rio de Janeiro.

3.4. Limitações do método

Conforme mencionado neste capítulo, este trabalho foi realizado utilizando-se métodos qualitativos de pesquisa, como o estudo de caso, entrevistas, a documental e a bibliográfica. A natureza qualitativa dos métodos impõe algumas limitações importantes que devem ser observadas.

Primeiramente, o método qualitativo leva em consideração as escolhas e observações do pesquisador, o que o qualifica como um sujeito participante dos rumos do processo de pesquisa. Dessa forma, a sua análise está impregnada de preceitos e preconceitos que condizem com a sua participação na sociedade, o que significa dizer, segundo Creswell (2007), que o pesquisador interpreta os dados e filtra-os através de uma ótica pessoal, a qual está inserida num momento sócio-político-histórico específico, podendo levar a visões distorcidas da realidade em questão. Assim, é fundamental que os resultados deste trabalho sejam aplicados em outros momentos e ambientes para que eles sejam testados e melhorados em estudos futuros.

Em segundo plano, é importante ressaltar que os resultados obtidos nesta pesquisa não podem ser generalizados ou aplicados para outras situações ou realidades de estudo, mesmo que ambas apresentem características similares. Isto significa dizer, segundo Yin (2001), que, assim como um experimento, a teoria gerada num estudo de caso deve ser testada em diversas outras pesquisas para ser aceita como um fato científico pela comunidade. Diante disso, sugere-se que a abordagem do tema ora estudado seja feita em trabalhos futuros, quer seja em outras escolas de nível técnico no estado do Rio de Janeiro, ou mesmo em outros estados do território brasileiro.

Por fim, o método da coleta de dados pautado em entrevistas possui um caráter subjetivo muito forte, impregnado também, por parte dos entrevistados, de percepções, crenças e visões muito particulares que podem culminar por macular uma possível realidade ou resultados. Por isso, a utilização de outras fontes de pesquisa talvez traga novas perspectivas sobre os fatores críticos de sucesso que não foram reveladas neste trabalho.

4 Análise e discussão dos resultados

Para expor as revelações do campo, este capítulo está organizado em duas partes: a primeira delas aborda a análise das categorias e a segunda apresenta as discussões dos resultados obtidos.

4.1. Análise das categorias e discussão dos resultados

Este tópico está dividido em quatro seções. Cada uma apresenta em detalhes as categorias que foram estruturadas a partir da análise das entrevistas e dos pontos de observância concernentes aos fatores críticos de sucesso para a melhoria da gestão das instituições de ensino de nível técnico no estado do Rio de Janeiro. Assim, destacam-se as quatro categorias de análise, a saber: *Gestão Educacional, Infraestrutura e Recursos, Sistema de Autoridade e Responsabilidade e Gestão de Parcerias*.

Buscou-se, a partir da análise preliminar das entrevistas, identificar nas falas dos entrevistados premissas iniciais de análise, estas categorizadas como: campo organizacional, capital intelectual (recursos humanos), comunicação, cultura organizacional, estilo gerencial, fluxo de recursos, grau de controle, infraestrutura, liderança, nível tecnológico, planejamento, processo decisório, processo orçamentário e relação com subsistemas. Posteriormente, este grupo de análise inicial, que compreendia quatorze categorias, por meio de um estudo mais apurado e detalhado, culminou na construção das quatro grandes categorias supracitadas, que se mostraram mais consistentes e reveladoras com relação a uma visão holística da gestão das escolas técnicas estaduais no bojo dos fatores críticos de sucesso para a melhoria da sua gestão. Segue uma descrição sucinta na tabela a seguir.

Tabela 3 : Categoria inicial, final e descrição

Categorias Iniciais	Categoria Final	Descrição da Categoria
<p>Comunicação</p> <p>Planejamento</p> <p>Cultura organizacional</p>	Gestão Educacional	<p>Esta categoria compreende as informações concernentes ao gestão educacional das escolas técnicas estaduais, assim como fatores de impedimento ou avanço com relação à prática educativa adotada nas Instituições e que funcionariam como agentes na gestão do ensino das mesmas.</p>
<p>Infraestrutura</p> <p>Processo orçamentário</p> <p>Nível tecnológico</p> <p>Capital intelectual (recursos humanos)</p> <p>Fluxo de recursos</p>	<p>Infraestrutura</p> <p>e</p> <p>Recursos</p>	<p>Esta categoria compreende toda a parte de infraestrutura e recursos nos seus mais variados aspectos. Dessa forma, incluem-se neste espaço as observações e achados com relação ao aparato físico e tecnológico, por exemplo. Além disso, há referências ao capital intelectual, atuando como um dos principais recursos no âmbito da gestão das escolas</p>

		técnicas.
<p>Processo decisório</p> <p>Liderança</p> <p>Estilo gerencial</p>	Sistema de Autoridade e Responsabilidade	<p>Esta categoria compreende todas as limitações e ações das escolas técnicas estaduais no campo da sua gestão, dada toda a análise e complexidade da administração pública ligada diretamente a um órgão específico, a FAETEC. Igualmente, buscou-se identificar todos os impeditivos e viabilizadores das ações desempenhadas tanto interna (dentro das escolas técnicas) quanto externamente, ligadas à FAETEC.</p>
<p>Relação com subsistemas</p> <p>Campo organizacional</p> <p>Grau de controle</p>	Gestão de Parcerias	<p>Esta categoria visa a identificar a relação das escolas técnicas tanto com os alunos quanto com os demais atores socioeconômicos que participam ou que poderiam atuar mais decisivamente em prol de melhorias no desempenho das escolas técnicas estaduais,</p>

		inclusive com a melhoria de sua gestão, principalmente financeira.
--	--	--

Fonte: própria

Nas próximas seções, cada uma das quatro categorias identificadas a partir das análises da pesquisa de campo serão apresentadas detalhadamente, com a análise e discussão dos resultados obtidos em cada uma delas.

4.1.1. Gestão educacional

Há de se concordar com Leite (2001), na medida em que a educação profissional passa a ter destaque no novo contexto da complexidade da globalização, do desenvolvimento tecnológico do setor produtivo e da nova organização do trabalho na América Latina.

Por conseguinte, no âmbito de uma Instituição que disponibiliza o Ensino técnico, a gestão educacional constitui um dos principais vetores para a solidificação de seu sucesso, tradutor das respostas para este novo contexto que emerge. Trata-se, portanto, das diretrizes que norteiam todo o trabalho educativo que será realizado e que, por sua vez, irá se consolidar por meio dos resultados obtidos na formação dos alunos, sejam eles os mais diversos possíveis, como rápida colocação no mercado de trabalho, colocação nos diferentes concursos, currículo atualizado e condizente com a demanda atual de mercado a que se propõe o curso, entre outros. E, no contexto de gestão atual das escolas técnicas públicas estaduais do Rio de Janeiro, o projeto pedagógico deve estar alinhado e atender aos pré-requisitos da Instituição que atualmente regula estes cursos técnicos, a FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica).

Conforme revela a pesquisa de campo, há uma falta de alinhamento entre a FAETEC e as escolas técnicas, na medida em que as diretrizes, apesar de unificadas, não contemplam com plenitude os objetivos específicos das escolas. Além disso, há uma carência de autonomia destas instituições técnicas que são administradas pelo órgão, tanto pedagógica quanto administrativamente, nas mais variadas ações cotidianas, como na aplicação de uma sanção à um colaborador, por exemplo.

Isso vai de encontro aos pressupostos de flexibilidade e agilidade apregoados por Leite (2001), que aponta aspectos, como a autonomia, para a geração de receitas e a gestão de recursos humanos com vistas à autossustentabilidade, como fatores de efetividade no âmbito de um modelo de gestão moderno destas instituições de ensino. Nas diversas entrevistas, ficou claro que não há articulação entre as escolas e seus respectivos professores e coordenadores com a FAETEC na elaboração de projetos integrados, principalmente diante de modificações na matriz curricular. Isto fica evidente no depoimento do entrevistado EH:

“[...] primeiro condições de trabalho teórico e prático, ou seja, tinha que haver integração maior entre a FAETEC e a escola. Falta a FAETEC estimular a elaboração de projetos como em laboratórios. Falta também pedido de opinião dos professores para elaboração da matriz (curricular)”. (Entrevistado EH).

A fala do entrevistado ENH, como se pode observar abaixo, complementa a ideia anterior, ratificando a falta de comunicação e de autonomia entre as Instituições, como também a falta de um planejamento estratégico integrado, conforme apregoam Bateman (2006) e Mintzberg (1980).

Tais autores defendem um planejamento estratégico integrado, principalmente no bojo de uma visão de gestão não preditiva, mas integrada e de acordo com uma premissa de evolução e crescimento sólido, buscando uma direção a ser seguida, integrada com o ambiente. Esse planejamento estratégico, segundo os autores, corresponderia a uma das principais ferramentas de gestão, que levaria em consideração a atuação dos coordenadores e dos demais atores que deveriam estar diretamente envolvidos na construção da matriz curricular, como uma função chave, por exemplo. É o que se verifica de forma unânime entre os entrevistados e, claramente, por meio do depoimento do entrevistado ENH:

“Com relação à melhoria da gestão, o respeito à autonomia dos coordenadores com relação à alteração matriz, ser ouvido né, não vir de cima. Aconteceu de eu ter que engolir uma matriz, isso não é legal, não é bom não. Tem que ser ouvido, ninguém melhor do que os coordenadores, embora eles façam as observações, as alterações necessárias à matriz, mas ele está com os professores, ele está em contato com o aluno, está com o mercado de trabalho, está na ponta, ele tem a condição de fazer o melhor por essa matriz do que quem está lá na gerência na FAETEC, nos fazer engolir alguma coisa. [...] é meio complicado isso aí”. (Entrevistado ENH)

Além disso, o entrevistado EDHL chama a atenção para a necessidade de construção de uma matriz curricular unificada por parte da FAETEC que leve em consideração os ajustes regionais, as peculiaridades e as necessidades do educando, de acordo com a localidade da instituição e a tendência do mercado local, conforme apontado por Leite (2001) – o que refletiria na operacionalização da instituição, por meio da ênfase na democratização (interna e externa) e da integração permanente com o mundo do trabalho no seu entorno. Eis o depoimento:

“A mudança da matriz, ela é proposta pela FAETEC, eu estive em várias reuniões na FAETEC discutindo essas mudanças pra que a matriz, de uma forma geral, possa ser única e atender o estado do Rio de Janeiro, muito embora, quando eu falei que a participação do coordenador de curso é fundamental nesse processo. É porque eu entendo que a formação de um jovem, aqui em Niterói, digo Niterói, digo região, Niterói, São Gonçalo, Marica, Itaboraí, nós temos alunos[...] Magé, nós temos alunos dessa região, dessa área, e é até comum que haja atividades regionais mais enfatizadas do que, por exemplo, as que seriam encontradas lá na escola João Luiz do Nascimento, em Nova Iguaçu. Talvez a ênfase da formação de um aluno lá precise de algum conteúdo, ou da inserção de alguma disciplina, ainda que não esteja na grade da matriz que foi acordada pelos coordenadores, pela fundação, ainda que não esteja... aí entra o papel do coordenador. Como enriquecimento daquele currículo do aluno o coordenador pode propor um determinado, contudo porque aquilo é uma especificidade regional”. (Entrevistado EDHL)

Um ponto que chamou bastante atenção dos entrevistados, especificamente do entrevistado CFV, foi a questão da falta de reuniões periódicas com a equipe docente e de coordenação pedagógica. A inexistência destes momentos de integração acaba gerando distorções e desalinhamento nos rumos do processo pedagógico, tanto internamente quanto com relação às outras instituições da rede. A comunicação fica comprometida e dessa forma inibe-se o processo de aprendizado organizacional, uma vez que não há o confronto de atitudes, idéias e ações que foram colocadas em prática e são consideravelmente fontes reveladoras de sucesso e fracasso para eventuais melhorias, principalmente porque as empresas vislumbram erradamente aprendizado como simples resolução de problemas e não focam internamente numa reflexão e interação por parte dos colaboradores (ARGYRIS, 1991). Isto se evidencia no depoimento abaixo:

“Em promover encontros periódicos, entre os coordenadores das unidades, por curso. Justamente pra que tentasse diminuir ao máximo as dificuldades mais encontradas. [...] obviamente nos conhecemos melhor. O que acaba acontecendo é tudo iniciativa nossa e por afinidade. Então não é uma prática da FAETEC e eu acho que seria uma prática bastante interessante, por que aí haveria o gerenciamento das unidades via coordenação técnica também. Isso facilitaria esse processo de intercâmbio e eventualmente até um processo, se necessário, de consultoria na escola, acompanhado de determinado segmento que a fundação tivesse oferecendo, de melhoria pra escola”. (Entrevistado CFV)

Além disso, a questão da complementaridade do currículo torna-se fundamental, dada a volatilidade dos mercados e o rápido avanço tecnológico e, obviamente, a demanda do mercado de trabalho (LEITE, 2001), culminando com uma defasagem de conhecimentos teóricos e práticos dos alunos diante de uma possível colocação no mercado.

Na visão dos entrevistados, a falta de atualização da FAETEC e a não definição de um planejamento de curto prazo que possa sondar as melhores práticas e técnicas e replicá-las em todas as escolas, ficando a cargo do próprio professor do curso, resultam em alunos que, por vezes, encontram dificuldade de colocação no mercado de trabalho. Pode-se inferir, então, que a prática da gestão do conhecimento (NONAKA e TAKEUCHI, 1997) poderia tanto aumentar a efetividade das escolas técnicas quanto melhorar o desempenho dos próprios alunos. Isto ficou claro nos depoimentos dos entrevistados EDH e EDJ, conforme citações abaixo:

“Olha, é ele (o professor) quem vai trazer toda a base pra poder, primeiro, lá no seu primeiro ano, fazer com que o aluno comece a perceber o que é ser um profissional naquele curso ao qual ele se inseriu [...] eu tomo essa atitude de trazer pra escola o que acontece fora dos muros da escola”. (Entrevistado EDH)

“O que, que o profissional faz aqui, que eu vejo? O profissional, ele tenta trazer a realidade do mercado pra aqui pra dentro da sala de aula, pro aluno. Eu tenho um curso aqui; vou dar um exemplo pra você, ele trabalha com computação gráfica que é o Autocad dentro da área de edificações, se você for ver um curso desse aí fora está em torno de 600 a 800 reais. Aqui dentro é de graça e o aluno que normalmente faz esse curso, ele logo, logo no mercado de trabalho ele alcança alguma coisa porque o mercado de trabalho já pede”. (Entrevistado EDJ)

Outro ponto importante, embora não tão latente, mas que pode ser considerado um fator de relevância no que tange ao ambiente escolar e, especialmente, a toda a gestão educacional, é a separação entre professores de formação geral e professores da área técnica. A não integralização da matriz colabora para que haja esta espécie de divisão, uma vez que o professor de matemática ou de física, por exemplo, seria responsável por ministrar a sua licenciatura no técnico, voltado para a sua área de conhecimento, conforme relatado no depoimento do entrevistado ETH:

“Mas a culpa também é da matriz que não é integrada, mas diz que tem um estudo aí que vai, não sei (a matriz integrada). Mas então, aí, se fosse integrado, por exemplo, assim, o professor de física lá, ou de matemática teria que dar a física dele, a matemática dele voltada pro técnico”. (Entrevistado ETH)

O depoimento do entrevistado ADH ratifica esta afirmativa:

“[...] conseguisse ajudar na parte pedagógica, trabalhar junto... Porque aqui na escola existe uma outra separação. Professores de formação geral e professores da área técnica”. (Entrevistado ADH)

Por último, no âmbito do projeto pedagógico, uma assertiva que foi assinalada por diversos entrevistados foi a questão do currículo, da matriz curricular baseada em competências.

Essa constatação responde, em certa medida, às inquietações expostas por Rocha-Pinto (2002) a respeito da efetivação da implantação da matriz por competências no ensino profissionalizante, uma vez que, apesar da diretriz de implementação, não houve capacitação, treinamento e institucionalização para a preparação da equipe pedagógica e, conseqüentemente, dos professores que estariam diretamente envolvidos com esta nova abordagem curricular. Dessa forma, apesar de oficialmente instituída, a matriz por competências raramente é formalizada nas diversas instituições de ensino, quando não implementada de forma distorcida.

Segundo, o entrevistado ETJLN:

“Acho que ela mudou mais no nome, mas eu acho que continua sendo trabalhada da mesma maneira. “Ah, agora a matriz é por competências”, tudo bem, mas eu acho que... Até eu acho que foi falta de treinamento dos professores, que eu acho que quando você faz uma mudança dessas, você tem que mudar o pensamento das pessoas pra que elas possam fazer de outra maneira. Não basta simplesmente dizer: “ah, agora é assim e acabou”, né, as pessoas têm que passar a pensar de maneira diferente. Fazer um trabalho, de repente, mais articulado com os outros professores eu acho que isso é uma dificuldade. Apesar de ter mudado no nome eu acho que o procedimento mesmo, a prática, opinião minha, eu acho que ela ainda continua distante”. (Entrevistado ETJLN)

4.1.2. Infraestrutura e recursos

Diante da possibilidade de melhorias na gestão das escolas técnicas do Rio de Janeiro e em função da elevada normatização no âmbito da FAETEC, enquanto entidade reguladora, um dos pilares que se apresenta como de extrema relevância no âmbito dos fatores críticos de sucesso, de cada uma das unidades escolares da rede, reside na questão da infraestrutura e dos recursos dessas instituições de ensino.

Por ter uma natureza teórico-prática voltada para a formação de profissionais aptos a ingressarem no mercado de trabalho, diversos quesitos ligados a esta categoria afloram no sentido de proporcionar aos educandos o melhor ambiente, os melhores equipamentos e tecnologias, além dos melhores profissionais (capital humano), que estarão capacitando os jovens alunos a disputarem com posição de igualdade, ou mesmo de destaque, uma colocação digna no mercado de trabalho. Partindo de um olhar delicado e transformacional

sobre os recursos de uma empresa, Vollmann (1996) considera as pessoas, as informações e a tecnologia os elementos mais fundamentais e importantes.

De maneira global, todos os entrevistados foram unânimes com relação ao limite de verba oriundo do órgão responsável pelo apoio à escola técnica estadual do Rio de Janeiro – a FAETEC. Em todas as entrevistas, observou-se que há uma constante restrição/escassez de verba ou qualquer outro subsídio na gestão cotidiana das Instituições. A citação do entrevistado EDHL, ilustra bem este fato:

“[...] não, verba a gente não tem. [...] quem está aqui direto fala, isso precisa melhorar. Verba pra escola tem que ter porque precisa melhorar [...] não teve em 2003, não teve em 2004, não teve em 2005, não teve em 2006. Isso precisa melhorar”. (Entrevistado EDHL).

Durante a análise das entrevistas, duas questões ficaram bastante latentes com relação aos recursos humanos e ao capital intelectual das instituições de ensino, mais especificamente aos professores e aos coordenadores. No âmbito de uma visão baseada em recursos, que busca o alinhamento das competências (enquanto recursos internos) com as oportunidades do ambiente externo, para a geração de vantagem competitiva, tem-se no capital intelectual um dos principais fatores de sucesso destas instituições (HOSKISSON 1999; CAMILLUS, 1997, PRAHALAD e HAMEL, 1991). E, ainda dentro dessa visão e dada esta mudança paradigmática da sociedade atual, Prahalad e Hamel (1991) apregoam que os colaboradores passaram a ser a maior fonte de ativos da organização, responsáveis justamente por compartilhar, expandir, aprofundar e aprimorar estas competências que serão fonte primária de vantagem competitiva.

Outrossim, dentre as questões levantadas que afetam diretamente o capital intelectual, uma delas diz respeito à questão salarial. Durante os últimos anos, houve uma defasagem salarial acentuada, causando uma desarmonia no orçamento dos profissionais, que outrora tinham neste quesito um fator motivador e atrativo para o ingresso no quadro docente da FAETEC. Atualmente, os salários defasados levam estes profissionais a buscarem fontes alternativas de renda para que haja a complementação salarial e o conseqüente balanceamento do seu orçamento pessoal e familiar.

Dessa forma, os profissionais acabam trabalhando em diversos locais distintos, quase que simultaneamente, resultando em um nível elevado de *stress* e desgaste, além de um prejuízo natural na qualidade das aulas que são ministradas. Outros professores, especificamente os que possuem mestrado ou doutorado, retornam ao mercado de trabalho atuando diretamente nas empresas (ou mesmo em outras instituições de ensino, como docentes), principalmente como consultores, em períodos específicos. Este fato acaba gerando outro grave problema para a coordenação pedagógica: a evasão dos professores do curso diurno para o noturno, provocando um esvaziamento de professores durante o dia. Os depoimentos dos entrevistados ETJ, CFV e DHL solidificam essas afirmações:

“Salário é um fator que atrapalha, então, o que aconteceu com a FAETEC no começo foi o seguinte, muitos profissionais, às vezes, deixarem de trabalhar no mercado de trabalho e começaram a trabalhar na FAETEC por questão salarial. A FAETEC teria um plano de cargos muito bom e isso ainda tem. Mas a questão do salário acaba atrapalhando porque [...] se dedicar a outras coisas, trabalhar em mais locais do que se trabalhava anteriormente, o salário foi ficando defasado, então, de repente, o professor, às vezes, que ele dava aula aqui ele passa a ter que arrumar outro emprego. Até mesmo que não seja dando aula, então ele volta ao mercado de trabalho pra começar a procurar outras coisas [...]. Dentro disso eu acho que acaba atrapalhando um pouco o trabalho, porque ele está se dedicando a mais coisas, ele está perdendo um pouco o foco na formação”. (Entrevistado ETJ)

“Nós estamos correndo um sério risco de perder o corpo docente. Porque o mercado de trabalho, no momento, parece estar precisando pra área tecnológica. E existe a oferta de emprego pra engenheiros e técnicos com salários muito mais atrativos que o do funcionário [...]. Se você pegar, por exemplo, o professor iniciante hoje na FAETEC se ele tiver uma carga de 20 horas, ele tem que ser engenheiro pra ta aqui [...] o salário é 800 reais e tem mais aí [...]. O salário mínimo de um engenheiro, garantido pelo CREA, por 4 horas de trabalho, que daria as mesmas 20 horas semanais passa de 4 salários mínimos, dobrou. Então o que ta podendo acontecer aí? Se realmente o mercado estiver aquecido e houver a necessidade de vaga, uma questão natural é esse trabalhador migrar pra ganhar o dobro do que ele ganha com a mesma carga horária”. (Entrevistado CFV)

“Quando a FAETEC foi criada, o professor, ele ganhava 10 salários mínimos! Então dá pra pessoa comparar, a pessoa simplesmente comparava. Hoje em dia, pra você chegar a esse patamar de 10 salários mínimos, hoje na FAETEC você tem que ter o mestrado, você tem que contar com uma experiência de casa, experiência no Estado, entendeu? Pra você chegar a 10 salários mínimos, ou seja, você seria nível 1, FAETEC 10 salários mínimos, hoje pra você ter essa situação você tem que ser nível 10 com 10 anos de FAETEC [...] há uma defasagem muito grande”. (Entrevistado DHL)

A segunda questão, ainda com relação ao capital intelectual, está justamente na formação continuada dos professores. A FAETEC não promove uma capacitação continuada, contrariando um dos preceitos do modelo ideal de educação profissional propostos por Leite (2001), que é justamente viabilizar e estimular uma formação continuada do corpo docente, tornando-o cada vez mais atualizado e preparado para as mudanças. E, ainda com relação à formação, Deluiz (2008) destaca que os elementos das novas práticas de gestão, que configuram o modelo da competência no mundo do trabalho, recaem fortemente sobre a valorização dos altos níveis de escolaridade nas normas de contratação e do acompanhamento do crescimento individual e profissional dos professores, cabendo, neste ponto, o incentivo e o provimento de possibilidades para que haja uma educação continuada do corpo docente.

Dessa forma, verifica-se que a FAETEC não contribui para o crescimento profissional do corpo docente de forma ampliada, nem para a promoção de cursos de atualização periódicos, prejudicando a manutenção, atualização e crescimento pedagógico do seu capital intelectual, o que causa uma perda de recursos humanos e um comprometimento dos processos internos e da formação de competências (VOLLMANN, 1996). Estes são aspectos considerados extremamente importantes, uma vez que há uma tendência global de novas teorias e tecnologias, devendo a escola estar atenta para estas mudanças no mundo do trabalho e, obviamente, os professores capacitados para lecionarem diante destes novos paradigmas que sobrepõem.

Portanto, os professores que buscam o aperfeiçoamento pedagógico e profissional fazem-no utilizando seus próprios recursos para o ingresso em cursos, pós-graduações, participação em congressos e seminários, reduzindo ainda mais o orçamento já restrito, conforme mencionado anteriormente. Como consequência, tem-se uma minoria atuante com relação à formação, o que causa uma defasagem de conhecimentos e de mecanismos que acabam por afetar diretamente a qualidade das aulas e do corpo discente que está sendo formado. A citação do entrevistado ETJ ilustra este fato:

“E agora quem está na escola, acho que tem essa carência de formação. Porque é difícil. Até por que dentro da área tecnológica os cursos são muito caros. Difícil um professor, por exemplo, “ah, eu quero me especializar em área tal” como é que eu vou fazer um curso que, às vezes, custa muito caro e você, às vezes, também não tem tempo, por que “ah, você tem que dar tantos tempos na escola e...” como eu falei questão de salário, você acaba tendo que trabalhar em outros locais aí fica sem tempo pra formação”. (Entrevistado ETJ)

Os entrevistados ETH e ENH complementam:

“[...] em termos de capacitação é a área que mais precisa de atualização. Então, teria que haver incentivos, incentivos não, oportunidades, vamos dizer assim, incentivos a gente tem aqui, oportunidades para os professores [...] estarem se atualizando. Eu achei legal quando a gente fez aquela parceria com a PUC pra mestrado, pra [...] e isso se perdeu ao longo do tempo. Eu acho que esse tipo de parceria poderia ser [...]. Isso é uma parceria simples, eu acho que eu não vejo incômodos assim, tão altos nessas parcerias e dá oportunidade aos professores”. (Entrevistado ETH)

“É, eu acho que tem que estar reciclando né, ah, essa palavra é até meio feia, mas é uma atualização, eu não gosto de falar reciclagem, mas uma atualização, um incentivo por parte da gerência, já que elas não gerenciam em nos dar, nos enriquecer com informações como é feito a parte tecnológica, ela é feita assim, a prefeitura abre um espaço, até cobra às empresas [...] elas têm interesse em comprar o estande e botar suas coisas lá e vender sua tecnologia. E nós temos absorvido isso à medida que tem essas feiras [...] eu não sei [...] te informo que a FAETEC poderia também, de uma certa forma, fazer um treinamento conosco, um aperfeiçoamento aí[...]”. (Entrevistado ENH)

Ainda com relação ao corpo docente, a contratação e a defasagem de profissionais nas instituições de ensino chamaram bastante atenção diante da análise da fala dos entrevistados. As próprias escolas técnicas não têm autonomia para a imediata contratação de professores, contrastando com a visão de autonomia de gestão dos recursos humanos por parte das instituições escolares proposta por Leite (2001), comprometendo a ênfase nos recursos internos, próprios, dentro de uma visão baseada em recursos (HOSKISSON 1999; CAMILLUS, 1997, PRAHALAD e HAMEL, 1991).

Assim, as escolas técnicas devem aguardar o respaldo e a posterior alocação do docente por parte da FAETEC. Essa contingência acaba por dificultar o processo de regência de turma nas unidades, onde relatos confirmam que em determinadas escolas há turmas que esperam dias e até meses para a chegada de um professor. Não obstante, após a realização dos contratos temporários, que duram no máximo três anos, há uma nova barreira. A dificuldade na contratação de professores ocorre porque existe uma forte resistência burocrática.

Diante do impedimento de renovação dentro do período de um ano, há o desligamento do profissional, não apenas da unidade educacional onde se encontra, mas de toda a rede de escolas técnicas estaduais. Mintzberg (1980) afirma que a organização da empresa, a sua estrutura organizacional, resulta de uma combinação de elementos que são inerentes à própria organização, refletindo sua operacionalização. O comentário do entrevistado CFV ilustra este fato:

“Nós tínhamos... não temos autonomia nenhuma (para contratação de professores)[...] hoje não. A única autonomia, quem tem, é quem manda lá em cima. É a administração da FAETEC [...]. Então o professor vai chegar, ele vai preencher um cadastro pela internet, preenchendo esse cadastro, vai ser publicado na classificação de docentes e aí, em função dessa classificação, o docente é chamado pra comprovar titulação e experiência devidas e aí com essa experiência [...] é oferecido diversas unidades e ele vai escolher uma com determinado horário e aí é que ele se apresenta pra unidade”. (Entrevistado CFV)

“Contratações temporárias a gente contrata, no caso, instrutores. Uma contratação, ela tem um prazo máximo de três anos. Depois desses três anos você só pode contratar essa mesma pessoa depois de doze meses e mesmo assim ele vai ter que entrar no edital. Agora ta sendo mais difícil, porque é via edital”. (Entrevistado CFV)

Com relação aos recursos humanos (pessoal), aos materiais e ao imobiliário, há defasagem de um contingente adequado de funcionários nas unidades escolares, nos diversos departamentos (setores), assim como (e, principalmente) na manutenção, além da escassez de novos equipamentos que permitam aos alunos e aos professores dar continuidade e amplitude ao trabalho desenvolvido, de acordo com o avanço tecnológico e a instauração de novas práticas mercadológicas nos seus segmentos de atuação.

Essa situação acaba prejudicando os processos internos e comprometendo os recursos, conforme apregoam Barney (1991) e Vollmann (1996), frutos da geração de vantagem competitiva. Dessa forma, há dificuldades para que os funcionários possam executar com eficiência o seu trabalho. Há, ainda, deficiência na utilização de bibliotecas, laboratórios e máquinas, responsáveis por solidificar a prática escolar cotidiana do discente e prepará-lo justamente para a atuação no mercado de trabalho.

Esse quadro reflete a carência de recursos nas três categorias apontadas por Barney (1991), que são recursos de capital físico, recursos de capital humano e recursos de capital organizacional. Em muitas unidades escolares, os alunos acabam tendo somente uma base teórica, o que prejudica gravemente a sua formação técnica e profissional, na medida em que há uma carência reiterada de atividades práticas que solidifiquem a base teórica consolidada em sala de aula. Além disso, o próprio material de uso no dia-a-dia, como carteiras, quadros, banheiros e a própria sala de aula, que, muitas vezes, apresentam infiltrações e goteiras, como em diversos outros ambientes, acabam ficando comprometidos. Este fato decorre da incapacidade de gerir toda a estrutura de suporte que, somada ao trabalho de sala de aula, dá subsídios à formação dos educandos.

Destaca-se, portanto, a ênfase que deve ser colocada à gestão dos processos internos. A visão sistêmica (RUMMLER e BRACHE, 1992) de cada unidade, viabilizada por meio da identificação dos processos-chave, ajudaria na melhoria dos processos de infraestrutura, contribuindo, dessa forma, para um avanço significativo tanto da aprendizagem quanto do desempenho de cada unidade educacional (VOLLMANN, 1996). Os depoimentos dos entrevistados DHL e EJLN ressaltam estas dificuldades:

“Aí tem um recurso também pessoal né, às vezes, a gente tem dificuldade de pessoal [...]. Às vezes, você mantém uma escola que precisa de um número X de funcionários; você tem a metade, ou você tem a terça parte. Pra atender bem a secretaria você tem a metade, ou menos que a metade trabalhando. Então, você já tem essa questão da deficiência de pessoal que você tem que ajudar a suprir [...]. Às vezes, faltam alguns laboratórios, falta uma biblioteca, falta um espaço para poder atuar, fazer uma pesquisa no laboratório, às vezes, falta equipamento né, a gente não pode comprar [...]. São algumas deficiências que não acontecem, só na escola pública, de modo geral”. (Entrevistado DHL)

“[...] tem que ter materiais renovados constantemente pra poder atender o mercado. Porque não adianta a gente estar, por exemplo, hoje, aqui falando de ensino técnico atualizado e moderno se a gente ainda está com um computador antigo, com uma máquina de análise que já não analisa mais [...] vamos dizer, o [...] já está na nano eletrônica falando de microeletrônica. Então, eu acho que para melhorar a gestão em si, ela teria que ter condições financeiras pra atualizar seus laboratórios principalmente”. (Entrevistado EJLN)

O entrevistado EFA acrescenta que *“tem setor de estágio que não tem uma linha telefônica pra falar direto com eles. Não tem um aparelho de fax. Não tem um computador pra informatizar o setor.”* Esta carência de recursos gera um prejuízo na formação dos educandos, conforme relatado pelo entrevistado EDJLN:

A minha visão de concorrência é a questão do próprio investimento eu acho que esse é o maior concorrente que nós temos na formação técnica. Por que que eu falo investimento? Porque o curso técnico é um curso bom, você tem bons profissionais, tudo isso. Sem sombra de dúvidas. Só que a realidade do mercado de trabalho aí, ela anda a passos largos, você tem novas tecnologias, você tem novos equipamentos e muitas vezes a própria educação, ela não consegue acompanhar essa inovação tecnológica. Pelo fato dela não conseguir acompanhar essa inovação tecnológica, você muitas vezes sai com o profissional aqui, como não só falo a nível técnico, como a nível universitário, você sai com o profissional um pouco defasado, podemos dizer assim, porque o mercado de trabalho, às vezes, tem outras coisas novas e que, de repente, o aluno não [...]. Dentro da própria instituição, não teve oportunidade de conhecer isso. (Entrevistado EDJLN)

O entrevistado CFV, complementa:

“[...] uma das coisas que nós precisamos, acredite se quiser, eu acho que também é, pessoas, ou seja, a gente tem uma carência muito grande aí de administrativos atuando [...] de inspetor porque é pouca gente pra gente tentar administrar uma escola desse tamanho, então a gente precisa de mais pessoas. Eu acho que até foi solicitado, a gente precisa de mais pessoas, mesmo. Existe uma série de processos que existem aqui na escola que maioria desses processos, quem acaba fazendo é o próprio coordenador de curso, é um professor que tá fazendo, é um abnegado que acaba fazendo, é [...] manutenção dos equipamentos, como a gente já falou [...] a gente tá colocando um docente pra fazer essa manutenção, nós não temos um técnico laboratorista, não temos um técnico de manutenção, entendeu?” (Entrevistado CFV)

4.1.3. Sistema de autoridade e responsabilidade

A terceira categoria de análise diz respeito ao sistema de autoridade e responsabilidade no que compete às atribuições, aos limites e à atuação tanto das escolas técnicas estaduais quanto da FAETEC, enquanto órgão regulador e responsável pela gestão das instituições de ensino técnico estadual. Dessa forma, buscar-se-ão elementos dentro desta categoria que representem fatores críticos de sucesso para a melhoria da gestão das escolas técnicas estaduais tanto no âmbito da FAETEC quanto das próprias instituições (escolas técnicas estaduais).

Na análise das falas dos entrevistados, uma questão marcante reside explicitamente no relativismo da autonomia da gestão das escolas técnicas estaduais, no que tange à liberdade de ação e de atuação com relação às mais diversas questões cotidianas. Isto decorre da estrutura organizacional preconizada pela FAETEC, com uma forte centralização, exercendo uma regulação maciça nas unidades da rede, restringindo ao máximo o seu poder de atuação, por meio de mecanismos de controle, como supervisão direta, o que remonta aos ensinamentos de Mintzberg (1980) com relação à organização e à estrutura empresarial de acordo com as suas diversas tipologias. Um exemplo disso é encontrado na citação do entrevistado AHL:

“O serviço é todo centralizado em Quintino [...]. A autonomia da escola, ela é relativa porque tudo é centralizado em Quintino. Então se você vai, por exemplo, até mesmo suspender uma aula durante um dia [...]. Um exemplo foi ontem, anteontem, segunda-feira. Terça foi feriado municipal em Niterói, havia a segunda-feira impressada. Com certeza os alunos não queriam, até mesmo funcionários aproveitariam pra fazer uma viagem. O que eu fiz? Eu joguei uma dedetização pra segunda-feira, dia 23, justamente[...]. Mas isso tem que ir [...] avisado a Quintino. Nada pode ser feito; tudo eles querem saber. É tudo dirigido. Então a autonomia nossa, ela é relativa”. (Entrevistado AHL)

E com relação à autonomia pedagógica, há referência a um regimento interno da FAETEC que regulamenta todas as escolas técnicas da rede. O entrevistado MPI afirma:

“Existe um regimento que é o regimento que gerencia todas as escolas. As escolas podem criar, algumas criaram o seu Plano Político Pedagógico. Mas ele deve também atender àquilo que está previsto no regimento, as funções de cada um, as atribuições, tudo isso está centralizado aqui. Esse ano que passou, final do ano passado, a gente teve uma discussão bem grande sobre o regimento interno. Então as escolas participaram. Os diretores e pessoas que eles trouxeram das escolas participaram ativamente da reestruturação do regimento que deve estar pra ser publicado agora esse ano, não deve demorar muito”. (Entrevistado MPI)

E, ainda em consonância com essa relativa autonomia, há, nas palavras do entrevistado MPI, a real noção da gestão cotidiana das escolas técnicas estaduais. Atualmente, o único repasse mensal que ocorre para as unidades escolares é de uma verba pautada no número de alunos matriculados na Instituição. Com esse dinheiro, as escolas devem custear toda a sua manutenção com material de limpeza e despesas administrativas estruturais, tais como material de escritório, entre outros. Eis o depoimento do entrevistado MPI:

“Não sei em que ano foi exatamente, se em 2005 ou 2004, foi nesse período que as escolas passaram a receber uma verba de descentralização. Então as escolas passaram a ter a autonomia pra gerenciar recursos, os diretores ganharam essa autonomia, pra poder atender às exigências mais imediatas das escolas. Material de consumo, material pra banheiro, material pra laboratório. Então nesse ponto, em termos financeiros, elas passaram a ter um pouco mais de (autonomia)[...] passaram a respirar um pouquinho melhor. Passaram a receber essa verba”. (Entrevistado MPI)

E nas palavras dos entrevistados AHL e DFV:

“[...] o resto, eles pagam o que eles chamam de descentralização. É uma verba mínima de 5250 reais e com essa verba a gente tem que comprar todo o material de limpeza, enfim, fazer tudo [...] material de escritório [...] e aí nós economizamos e ainda conseguimos comprar, às vezes, uma impressorazinha, uma coisinha qualquer, que esteja faltando muito, muito”. (Entrevistado AHL)

“Na verdade, a nossa posição seria de uma forma que a escola pudesse ser gerenciada por ela mesma cumprindo as suas tarefas institucionais específicas [...] fizesse as contratações segundo as necessidades específicas de cada escola. E nessa parte de capacitação docente, na parte de reciclagem [...] colocar um outro ponto, que seria o respeito ao horário do trabalho do profissional na fundação. Eu, até hoje, não conheci nenhum programa de capacitação da fundação em que fosse oferecido no horário noturno”. (Entrevistado DFV)

Uma questão que é frequentemente apontada nas entrevistas como ponto nevrálgico da gestão das escolas técnicas estaduais repousa sobre o setor de estágios. Há, atualmente, uma carência expressiva de empresas parceiras para as quais os alunos devem ser encaminhados a fim de concluírem o seu curso, por meio da realização do estágio, e assim obterem o seu diploma, a sua titulação. Esta é uma exigência para a conclusão do curso e a sua realização, hoje, provoca um gargalo na formação dos estudantes, uma vez que há uma dificuldade imensa na obtenção de locais que sejam cadastrados pela FAETEC como locais qualificados e registrados para a realização destes estágios. Um exemplo está na citação do entrevistado CFV:

“É um nicho que poderia ser melhor explorado se houvesse parcerias, ou seja, uma empresa do governo, por exemplo, sei lá, vou dar um exemplo aí de uma empresa estadual, a CEDAE, por exemplo, a CEDAE precisa de mão-de-obra especializada e não tem um convênio com a FAETEC pra ser destinado um determinado número de alunos que se formariam nas escolas da rede[...]”. (Entrevistado CFV)

Essa dificuldade na obtenção, no registro e na inclusão de empresas parceiras para a realização dos estágios faz parte de uma burocracia estagnatória que cria barreiras quase intransponíveis para que as empresas possam fazer parte deste cadastro e, conseqüentemente, estejam aptas a receber os alunos. Essa verticalização exacerbada, além da burocratização estrutural, afeta a velocidade na tomada de decisões, contrastando com os conceitos de flexibilidade, cooperação e proatividade, no sentido de antever mudanças e antecipar ações face ao ambiente externo, apontados por Camillus (1997), além de reforçar a estrutura organizacional engessada preconizada pela FAETEC, de acordo com o conceito de tipologias ensinado por Mintzberg (1980). Isto fica claro no depoimento do entrevistado CFV:

“Pelo contrário, eu posso dar um exemplo de retrocesso nisso daí. Nós temos um setor de estágio na escola, esse setor de estágio tinha autonomia pra assinatura de contratos com as entidades, hoje não tem mais. O contrato tem que viajar daqui pra Quintino, tem que voltar de Quintino pra cá. Nós somos [...] meros instrumentos de apoio aí pra a implementação da documentação, a autonomia é ruim. Mesmo pra busca de parceria, pra poder fazer o estágio que a FAETEC reconheça como válido pra escola, a entidade tem que estar credenciada na FAETEC e esse credenciamento é feito em Quintino, diretamente lá. Agora a FAETEC achou por bem fazer o convênio [...] tem que fazer o convênio. Esse convênio até mesmo por órgãos estaduais e há órgãos estaduais, em que o pessoal tá encontrando dificuldade. A própria FAETEC tá colocando uma série de exigências que nem os próprios órgãos estaduais tão conseguindo. Então a busca de estágio é mais complicada [...] a plenitude do estágio no próprio estágio [...]. E algumas, se não forem cumpridas, você não tem convênio pra esse estágio. Por outro lado, o estágio obrigatório, ele é uma disciplina, ele é um componente curricular, o aluno tem prazo pra cumprir esse estágio”. (Entrevistado CFV)

O entrevistado ELI acrescenta:

“A legislação que condiciona a fazer o convênio é a legislação de estágio. O decreto é a lei que fala sobre o estágio. Só que tem que, talvez de uma forma não muito inteligente, a lei que ampara isso é a lei de licitações, que aí o que acontece? Essa lei ela cria uma série de engessamentos no meu modo de ver, e aí no final de 2003 houve uma resolução nova da antiga Secretaria de Finanças que hoje tá dentro da Secretaria da Fazenda, que estabeleceu critérios, ou seja, criou normas para essa questão do convênio ou cooperação técnica ou pra campo de estágio ser mapeada. E aí exige uma série de bases documentais da empresa que muitas das vezes a empresa não tem, como certidões negativas, [...] federal, regularização de previdência social. E a gente sabe que as empresas brasileiras, principalmente as pequenas e médias, que automaticamente empregam muito, têm essa particularidade dentro da estrutura do mundo do trabalho, elas também ofertam vaguinhas pequenas, não oferecem assim quinze, vinte vagas de uma vez, mas é o número que a gente tem de conveniadas. Isso impede a gente às vezes de fazer convênio. Tem empresa que às vezes projeta um número de quatro, cinco ou seis

vagas por ano, mas aí quando a gente pede essa base documental isso trava porque muitas das vezes ela não tem como fornecer. A gente já tentou junto ao jurídico dar uma flexibilizada, mas aí como a gente é uma fundação pública [...] fiscalização: Tribunal de Contas, Procuradoria Geral do Estado e aí a gente fica um pouco travado nisso. Isso é um dos empecilhos que sinalizo em termos de buscar essas parcerias”. (Entrevistado ELI)

4.1.4. Gestão de parcerias

Um dos princípios norteadores da educação pública e das suas instituições representativas, no caso *in loco*, as próprias escolas técnicas estaduais, é a sua relação com elas mesmas e a influência que exercem e sofrem com relação a comunidade onde estão inseridas, às quais simultaneamente pertencem, participam e modificam, em função da relação que estabelecem com seus *stakeholders*, que de acordo com Rowley (1997), são os principais agentes que agem e interagem no âmbito da atuação da empresa e no seu campo organizacional. Desta relação, buscou-se identificar os principais fatores críticos de sucesso que impactariam na melhoria da gestão dessas escolas, a partir da rede que se forma ou que poderia ser formada com os diversos atores e agentes sociais que participam do processo de gestão e, analogamente, do processo pedagógico e do mercado de trabalho.

Das entrevistas analisadas, uma das questões que mais chamou a atenção nos depoimentos dos entrevistados diz respeito ao controle dos alunos, tanto dos ativos quando dos egressos. As escolas técnicas estaduais e, por consequência, a própria FAETEC, não possuem um registro de acompanhamento dos seus formandos, de sua colocação no mercado de trabalho e de seu posterior crescimento e visibilidade. Dessa maneira, fica extremamente difícil acompanhar os resultados positivos ou não de todo o processo de formação do alunado. Por outro lado, há periodicamente o encaminhamento de um relatório para a coordenação pedagógica da FAETEC, com os alunos que estão cursando, matriculados, trancados, entre outros aspectos. Esta situação fica clara na citação dos entrevistados ELI e MPI:

“Não existe esse tipo de controle. Eles pediram que nós fizéssemos esse controle dos egressos, só que tem que eu já mostrei pra ele que é difícil, é um controle que pode até haver, mas ele é falho. É uma pena que esse tipo de informe não seja dado de quantos alunos empregamos nas empresas X, Y e Z. Porque isso que é o objetivo da escola técnica. Tem que ter o balizamento de quanto vão estar no mercado de trabalho. Senão não há razão de fazer a educação profissional”. (Entrevistado ELI)

“Normalmente a coordenação pedagógica, que é a Márcia FA que coordena, ela periodicamente, eu não sei se isso é mensalmente ou bimestralmente, ela pede as escolas, solicita, um quadro do quantitativo de alunos. Os alunos que estão cursando, os alunos que trancaram matrícula, o número de alunos que evadiram. E isso é fornecido pelas escolas. Então a FAETEC acaba tendo um controle desses índices. Aí tenta verificar quais são as causas dos índices”. (Entrevistado MPI)

E acrescenta o entrevistado DHL:

“[...] agora enquanto FAETEC as empresas, para questão de estágio, elas têm que ter uma parceria junto à FAETEC que é feito [...] o setor de estágio do Rio, das empresas, pra poder estar encaminhando os estágios pras empresas daqui [...] praticamente todos têm convênio e além disso, de vez em quando, eles mandam pra cá vagas de emprego, não é nem questão de estágio, eles mandam vagas de emprego mesmo, aí eu encaminho ao setor de estágio, aí o setor de estágio entra em contato com os alunos já formados e encaminham aqui mesmo”. (Entrevistado DHL)

A questão da comunicação em todos os níveis chamou bastante atenção na perspectiva dos entrevistados. De maneira global, há uma falha de comunicação, principalmente entre a FAETEC e as escolas técnicas, seja ela departamental ou mesmo ligada diretamente às pessoas. Ressalta-se, ainda, uma falha institucional, no que tange à imagem da FAETEC e das escolas técnicas, além da maneira como a população em geral identifica a Instituição. Ademais, todas as falhas de comunicação, sejam elas institucionais ou não, prejudicam as relações tanto internas quanto externas, na medida em que as informações acabam sendo desconstruídas ou mesmo permeadas de ruídos entre os seus interlocutores. O entrevistado DFV ilustra esta situação: *“Comunicação. Isso em todos os segmentos [...] não só de comunicação, mas na base, a falha de comunicação [...] que em algum momento eles podem questionar.”*

O entrevistado EJLN complementa:

“Eu acho que o ensino técnico tem que ser colocado para a população como um todo. Porque, por exemplo, eu dou aula, eu já fui dar palestra em escolas públicas que o aluno não sabe o que é o ensino técnico, ele não sabe que existe uma FAETEC. Ele acha que a FAETEC é aquele CETEP perto da casa dele que ensina computação, que tem inglês que o professor falta e fica por aí. Eu acho que tem que haver em primeiro lugar a divulgação do ensino técnico”. (Entrevistado EJLN)

Nos últimos anos, uma preocupação dos diretores-gestores das escolas técnicas estaduais é a aproximação da escola com as empresas que fazem parte da sua comunidade e até mesmo do mercado em geral. Esta preocupação justifica-se na medida em que, na visão dos entrevistados, o mercado e a sua demanda mudam de forma bastante rápida, fazendo com que haja sempre adequações na matriz curricular dos alunos, mesmo que não seja de forma oficial, estabelecida pela FAETEC. Dessa forma, há a obrigatoriedade de se cumprir a ementa estabelecida para o curso, mas com a devida possibilidade de inclusão de novos conteúdos, teorias, conceitos e práticas que estão sendo difundidos e serão de grande utilidade para os discentes em um futuro bem próximo – a formação. A citação do entrevistado DFV aponta esta situação:

“Então, depois de estar pondo isso a gente está pedindo às empresas pra virem às unidades através de um convite. Exatamente pra gente sentar e discutir o que eles querem conosco, que aí a gente consegue ter um retorno do que, que está faltando. Porque você tem uma matriz maravilhosa, que se preocupa com a [...] de mercado. Por que, que a coisa não esta fluindo como deveria fluir? O mercado não vem me dizer o que ele está precisando, ele vem buscar informação. Então, a gente está trazendo eles mais pra próximo de nós, isso está sendo muito positivo [...]. O objetivo é uma parceria. Eu tenho o aluno, qual o meu objetivo, é capacitar o profissional [...] o que, que o mercado está precisando, qual é a competência, habilidade, qual o perfil que ele tem que ter pra [...] pra conseguir se sair? Não adianta dar um papel pra ele. Tem que criar condições pra ele estar inserido dentro do mercado de trabalho”. (Entrevistado DFV)

Ainda no âmbito da aproximação das empresas, uma questão relevante seria a realização de parcerias, para que elas pudessem patrocinar alguns dos projetos das escolas com vistas não apenas à sua utilização posterior, mas à própria absorção da mão-de-obra envolvida. Esta relação beneficiaria ainda os alunos e a instituição, no sentido de investir em materiais e insumos utilizados na prática cotidiana e que, constantemente, são escassos.

Essa visão vai ao encontro do preconizado por Camillus (1997), no bojo de uma visão colaborativa entre as empresas e instituições, num movimento proativo e de compartilhamento dos benefícios e resultados conjuntos. Ademais, não há a possibilidade direta de arrecadação de recursos financeiros para a Instituição por intermédio dessas parcerias. A possibilidade que se abre, em função do próprio regimento interno da FAETEC, é a de doação de equipamentos, máquinas, materiais e insumos, entre outros. O depoimento do entrevistado DFV ratifica esta situação:

“Então você estreira de algumas formas indiretas, por exemplo, eu criei um evento aqui em 2004, simpósio de tecnologia, foi aí que eu comecei a trazer as empresas pra dentro da escola. Aí eu comecei a conseguir doações, mas não era dinheiro, servidor, equipamento [...] chegou aqui, doação do [...] tal para escola tal, laboratório tal, mas não era dinheiro, se fosse dinheiro não teria como”. (Entrevistado DFV)

Ainda com relação às parcerias e aos recursos, os entrevistados EJLN, DHL e EDJLN acrescentam:

“E a gente aqui não cobra nada, a gente tem que viver com os fundos que recebemos. Então, se as empresas investissem, não é nem investir, patrocinassem alguns dos nossos projetos, alguns dos nossos trabalhos, a gente poderia estar dando pra elas oportunidades muito grandes. É o que a gente sempre propõe”. (Entrevistado EJLN)

“Os recursos vêm através de parcerias [...] a gente manda um ofício pra algumas empresas, aqui, pra saber se tem alguma coisa, ou outra [...]. Os recursos financeiros, vamos dizer assim, em relação ao dinheiro que eu tenho é da FAETEC, que é apenas de cinco mil reais pra poder administrar. E, às vezes, tem que tomar decisões [...] com um dinheiro tão pouco é muito complicado, por isso a formação do conselho escolar. Porque eu vou levar muitas decisões para o conselho. A associação de pais busca também colaborar sempre quando necessário”. (Entrevistado DHL)

“Eu tenho uma opinião com relação a isso que é a seguinte coisa. Eu acho que se nós tivéssemos uma abertura maior pra própria instituição, escola, ou gestor poder fazer convênios com empresas em geral, pra justamente suprir essa necessidade de investimento, você poderia facilitar muito [...] (S:Parceiros, né?) Parceiros, justamente [...]. Você chegou aonde eu queria; se você pudesse verdadeiramente conseguir essas parcerias, eu acho que você ia dar um avanço muito grande”. (Entrevistado EDJLN)

Por fim, a FAETEC e as escolas técnicas estaduais fazem um mapeamento baseado no mercado para a tomada de decisão com relação à retirada e/ou inserção de novos cursos em determinadas localidades. Segundo Vieira (2005), os Arranjos Produtivos Locais (APLs) são caracterizados como aglomerações de empresas localizadas em um mesmo território, que apresentam especialização produtiva e mantêm vínculos de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais, tais como governo, associações empresariais, instituições de crédito e ensino e pesquisa.

O Governo do Estado do Rio de Janeiro (GERJ) abrange como um dos seus projetos, a Superintendência de Arranjos Produtivos Locais – APL que, de acordo com site do GERJ, tem como objetivo apoiar micros e pequenas empresas promovendo ações e elaborando políticas públicas que viabilizem o fortalecimento do desenvolvimento local. Tal Superintendência coordena os APLs por meio da Câmara de Gestão dos APLs, que promove a articulação, junto às entidades da governança, para facilitar a execução das ações do planejamento estratégico nas regiões do estado. Uma vez que leva em consideração o mercado produtivo da região em que a escola está estabelecida com a oferta de oportunidades que se mostram viáveis pela demanda da região *in loco*. De acordo com os entrevistados, este é o único critério levado em consideração diante da “morte” ou “vida” de um curso que esteja sendo ministrado em uma determinada instituição, o que corrobora com os ensinamentos de Leite (2001), no âmbito da educação profissional, face às mudanças no mundo do trabalho e do desenvolvimento da formação profissional para atender às novas demandas de mercado, que, constantemente, estão em transformação e reestruturação. Os depoimentos dos entrevistados MPI e ETJLN exemplificam:

“Você não cria uma escola, cursos, meramente pelo acaso. É baseado em estudos. Então ele é [...] e porque é uma parceria. Digo nesse contexto ao encontro das necessidades e não porque fulano meramente falou “vou colocar o curso de decoração de ambiente em município tal, mas eu nem sei se aquele município tem a vocação”. A gente está pegando agora o Bom Jardim, que a vocação é moda. Então quais são os cursos que podem atender àquela região, já que aquela região exporta principalmente moda-praia? Vamos manter ou vamos abrir mais os horizontes”. (Entrevistado MPI)

“O que é importante é você saber o que que o mercado de trabalho está precisando [...]. Dentro daquela região, que, que é importante [...]. Porque cada região tem uma característica de mercado de trabalho. Então, o curso técnico, na verdade, ele pode estar voltado, de repente, pra aquela região, porque, às vezes, por exemplo, numa região que tem uma área industrial grande você tem que formar técnicos voltados pra área industrial; numa região que tem a parte de serviços, hotelaria, você forma gente dentro dessa área. Porque o que acontece, às vezes, é que você forma o profissional e ele também não tem perspectiva ali dentro, entendeu? Você tem aquele curso, mas dentro daquela região ali ele não tem perspectiva, ele vai ter que sair dali pra buscar emprego num local, de repente, distante, aonde ele poderia ser aproveitado ali, de acordo com aquela vocação daquela região”. (Entrevistado ETJLN)

5 Considerações finais

O objetivo desta pesquisa, conforme destacado anteriormente, foi identificar, por meio das pessoas que compõem a estrutura de gestão da FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica), além de profissionais de três escolas técnicas estaduais situadas em diferentes municípios do estado do Rio de Janeiro, os fatores críticos de sucesso desse processo de gestão. Outras questões secundárias estavam relacionadas aos desafios enfrentados pelas escolas técnicas públicas estaduais como formadora de oportunidades para o mercado de trabalho e ao mapeamento do ambiente de atuação / campo organizacional de uma unidade educacional, reconhecendo os principais atores reguladores (influenciadores) no ensino técnico estadual.

Este capítulo está organizado em duas seções: a primeira apresenta as conclusões deste estudo e a segunda sugere novas possibilidades para aprofundamento do tema e estudos posteriores.

5.1. Conclusões

Mediante ao que foi exposto no tópico Análise das Categorias e Discussão dos Resultados, é possível identificar os fatores críticos de sucesso que vão impactar na melhoria da gestão das instituições de ensino de nível técnico no estado do Rio de Janeiro.

Primeiramente, a partir da análise das entrevistas, tem-se, de maneira geral, uma visão bem peculiar com relação às restrições que a FAETEC impõe, por intermédio de seu regimento, principalmente no que tange à autonomia da gestão administrativa das escolas técnicas que compõem a sua rede. A estrutura organizacional da FAETEC, à luz dos ensinamentos de Mintzberg (1980), estaria pautada em uma de suas tipologias conceituais, com forte apelo a uma

centralização administrativa na própria FAETEC, com uma burocratização complexa e controlada de forma direta por meio de processos incisivos e relacionados a todas as unidades organizacionais (escolas) que compõem a sua rede. Conforme relatado em uma das entrevistas, até mesmo uma advertência a um determinado profissional não pode ser realizada pelo gestor da U.E (Unidade Educacional) sem que uma série de pressupostos seja atendida, pressupostos estes que incluem até mesmo a participação de profissionais da FAETEC no ato. A partir deste prisma, tem-se uma real noção dos impeditivos e da falta de autonomia para a atuação cotidiana dos gestores educacionais nos seus mais variados aspectos e dimensões.

Um dos principais fatores críticos de sucesso apontados pela pesquisa, dadas as características peculiares das escolas técnicas, reside na questão da infraestrutura e dos recursos. Descortinando um pouco mais este tema, encontram-se dois eixos de ação que atuam e afetam diretamente a qualidade do trabalho pedagógico realizado pelas instituições de ensino e que, conseqüentemente, refletem a gestão das escolas técnicas e da própria FAETEC, enquanto entidade responsável pela gestão das escolas técnicas estaduais no estado do Rio de Janeiro. São estes: os recursos físico-tecnológicos e os recursos humanos (capital intelectual).

Dentro do eixo dos recursos físico-tecnológicos, ficou evidente, na análise das entrevistas, a deficiência com relação à estrutura física das escolas e do material utilizado. Há uma carência de verbas oriundas da FAETEC para a manutenção, conservação e modernização das instalações escolares, incluindo-se aí todo o material utilizado no dia-a-dia das escolas, como mobiliário, material de limpeza, quadros, ventiladores, pintura das salas e conservação dos demais ambientes (rachaduras, goteiras, infiltrações, entre outras coisas). O âmbito de atuação dos Gestores das escolas técnicas limita-se à verba recebida mensalmente pela FAETEC mediante um cálculo baseado no número de alunos efetivamente matriculados no estabelecimento de ensino, verba esta que deve ser destinada às questões cotidianas. Nisto, inclui-se o material de limpeza e de prática pedagógica, como giz, apagadores, entre outros. Na verdade, a manutenção mais básica também deveria estar incluída dentro deste orçamento, o que na prática torna-se inviável, uma vez que o dinheiro recebido não consegue atender a todas

as necessidades de forma plena. O resultado é que, de acordo com alguns apontamentos dos entrevistados, professores e funcionários custeiam alguns materiais que são utilizados para ministrar as aulas, como o próprio giz e apagador.

Com relação a projetos de maior magnitude e orçamento, cabe às escolas técnicas encaminharem à FAETEC relatórios e projetos relacionados às suas necessidades, aos anseios, às carências e às prioridades. As escolas devem somente aguardar a liberação da verba para a execução dos quesitos ora em prerrogativa junto ao órgão. Contudo, há relatos de algumas obras, realizadas em escolas, que somente obtiveram a liberação da verba depois de anos, como é o caso da Escola Técnica Estadual Henrique Lage, em Niterói.

Além de todo o aparato físico que dá a sustentabilidade e o suporte necessários à prática didática cotidiana, há uma carência latente de manutenção e renovação de equipamentos e de laboratórios, preponderantes para a solidificação da ação concreta dos educandos, na medida em que eles passam a se apropriar dos conhecimentos da base teórica por meio da ação prática, que, por sua vez, dará os subsídios e habilidades necessárias para a incorporação e aprimoramento de técnicas que serão fundamentais e exigidas pelo mercado de trabalho. Dessa forma, o que se percebe nos relatos é um sucateamento dos equipamentos, deixando alunos e professores alijados de uma formação profissionalizante sólida. A manutenção é praticamente inexistente, deixando máquinas e equipamentos inutilizados, carecendo até mesmo de peças simples, dada a incapacidade da própria escola técnica em realizar a compra e a posterior manutenção.

Ademais, com a velocidade avassaladora de transformação e evolução das tecnologias, faz-se necessário um constante investimento por parte da FAETEC na compra de novos equipamentos, para que a formação do aluno esteja condizente com as melhores e mais modernas práticas de mercado. Na verdade, conforme relatado pelos entrevistados, quando raramente há a incorporação de novos equipamentos e tecnologias, há ainda a carência de treinamento e a capacitação técnica dos professores que estarão utilizando e ministrando estas aulas, conforme será relatado em seguida no eixo *recursos humanos*.

Ainda com relação aos recursos, tem-se no eixo *recursos humanos*, basicamente, a referência a dois grupos de profissionais que atuam no processo ensino-aprendizagem das instituições. Primeiramente, há uma deficiência das escolas com relação a um quantitativo maior de profissionais das atividades de apoio, ou seja, daqueles que atuam nos diversos departamentos e que instrumentalizam toda a rotina cotidiana da escola, como inspetores, secretárias, seguranças, merendeiras, faxineiros, entre outros. De acordo com os depoimentos, percebeu-se que há uma tendência das escolas em funcionarem com uma quantidade de profissionais abaixo dos níveis considerados suficientes para o bom andamento da gestão educacional. E, entre alguns fatores apontados como críticos, e que seriam os responsáveis por esta situação, estão a falta de realização de concursos há alguns anos – não tendo mais nenhum profissional na lista de aprovados para ser chamado pela FAETEC –, além de uma gama de profissionais que se encontram em período de licença – funcionando como uma espécie de rodízio de pessoal a cada novo período, seja por novas licenças ou por renovação das antigas – e, por fim, a possibilidade de encaminhar (indicar) contratações à FAETEC, o que abre espaço para políticas de apadrinhamento ou mesmo fraudulentas, culminando com a existência de funcionários fantasmas.

Entretanto, conforme apontado pelos entrevistados, o foco no eixo recursos humanos está intrinsecamente relacionado ao capital intelectual, aos sujeitos da ação do ato didático, aos professores, responsáveis pela atividade fim e precursores da construção conjunta do conhecimento dos educandos. De acordo com as entrevistas, neste âmbito, destacam-se três aspectos preponderantes quanto aos fatores críticos de sucesso para a melhoria da gestão das escolas técnicas estaduais.

O primeiro deles diz respeito à questão da perda salarial, isto porque no transcorrer dos últimos anos houve uma defasagem muito grande do salário dos professores, fazendo com que vários docentes busquem formas alternativas de emprego para complementarem seu orçamento familiar, cada vez mais estrangulado. Esta atitude gera um desgaste maior do professor, uma vez que ele acaba trabalhando em diferentes locais, o que, conseqüentemente, ocasiona um prejuízo na qualidade das aulas ministradas.

Além disso, há uma desmotivação natural, visto que os salários (até mesmo os iniciais) oferecidos pela média do mercado são mais altos e atraentes, resultado de uma demanda por profissionais cada vez mais qualificados, com projetos de carreira mais desafiadores e audaciosos. A procura do professor por formas alternativas de emprego pode ocasionar, em muitos casos, o pedido de desligamento da FAETEC, ou, mais comumente, o pedido de transferência de turno, o que gera uma evasão dos professores do horário diurno para o noturno. Assim, há um prejuízo no andamento e na formação completa da grade curricular dos alunos, uma vez que estes agora buscam uma colocação no mercado de trabalho, seja como profissional, seja lecionando ou palestrando em outras instituições privadas.

O segundo aspecto foca a questão da capacitação, uma vez que não há uma política de formação continuada por parte da FAETEC, com verbas específicas e destinadas a investimentos em pós-graduações e cursos complementares em universidades e faculdades, em treinamentos *in-company* com turmas fechadas para a FAETEC (ou mesmo fora da própria FAETEC), em *workshops*, em palestras, em congressos, em simpósios. Ou seja, não há investimentos em mecanismos que possam manter o profissional atualizado e antenado com os novos paradigmas educacionais e tecnologias emergentes (conforme deficiência supracitada no manuseio de novos equipamentos e tecnologias, quando adquiridos pela instituição). A qualificação do professor resultaria em uma melhor *práxis* e desempenho, tanto para os próprios profissionais quanto para os educandos, aumentando a motivação de ambos e despertando um novo olhar para o seu próprio ato educativo, valorizando-os enquanto indivíduos e profissionais.

Contudo, o que acontece é a busca de capacitação e de formação continuada pelo próprio professor, o que acaba não acontecendo ou sendo extremamente limitada, pois é realizada por uma minoria de profissionais e, muitas vezes, esporadicamente, uma vez que, tendo que custear pessoalmente os seus estudos, o professor acaba por restringir ainda mais o seu orçamento já apertado, o que, na maior parte das vezes, inviabiliza este processo de renovação e incorporação de novos conhecimentos.

A FAETEC poderia instituir parcerias com outras instituições de ensino, cursos, faculdades ou universidades, que outrora existiam, de acordo com alguns relatos. Dessa forma, os seus profissionais poderiam ingressar de forma inteiramente gratuita ou mesmo parcialmente (com descontos significativos), transferindo estes custos ou para a própria FAETEC de forma direta, ou mesmo por forma de permuta com alguma outra área/instituição do governo do estado, seja por meio de redução de alíquotas de impostos ou outros tributos pagos por estas empresas, como forma de incentivá-las a concederem estes benefícios aos professores da rede. Portanto, haveria um benefício mútuo tanto para a FAETEC e o governo do estado, quanto para as empresas parceiras.

O terceiro aspecto focado ainda no eixo de recursos humanos (capital intelectual) reside na defasagem de profissionais nas mais diversas disciplinas, também decorrente da questão da não abertura de concursos públicos e da incapacidade das escolas técnicas de efetuarem a contratação direta dos professores que estejam necessitando.

Assim, as escolas acabam tendo que esperar pela contratação temporária realizada por meio de inscrição no site da FAETEC e realizada unicamente pelo órgão, o que ocasiona atrasos na chegada destes profissionais às instituições, agravando o problema da falta de professores e deixando os alunos sem aula. Em alguns relatos, os entrevistados apontaram atrasos de meses até a chegada do profissional à escola. Além disso, após a contratação, o professor tem um período de dois anos, prorrogáveis por mais um, o que acaba por romper com o trabalho pedagógico que vem sendo realizado, uma vez que, após todo este período, o professor deve permanecer desligado de toda a rede por um período mínimo de doze meses, podendo pleitear uma nova vaga somente após este período.

Isso torna o processo burocrático e permeado de falhas, pois justamente quando o professor tem a qualidade primada pela escola técnica de destino e está enquadrando-se dentro das particularidades e do trabalho realizado na instituição, chega ao fim o seu contrato. Deveria haver, primeiramente, a abertura de concurso público para suprir a carência de vagas, o que não acontece desde o ano de 2002. Diante da sua não ocorrência, minimamente deveria a FAETEC modificar ou viabilizar a legalização para que houvesse a possibilidade de prorrogação do prazo

do contrato de trabalho dos professores que obtiveram uma boa avaliação por parte da gestão da escola técnica.

Um outro aspecto revelado pela pesquisa como preponderante no cerne administrativo está ligado à questão do estágio. Isto porque as escolas passaram a ser responsáveis pela alocação dos alunos nas empresas cadastradas pela FAETEC para a sua realização, uma vez que esta etapa é exigência para a formalização e diplomação do curso. A relação do mercado empregador com as ETEs e, conseqüentemente com a FAETEC ocorre, inicialmente, por meio do estágio, exigidos na matriz curricular, integrando o processo de formação do aluno como técnico. Portanto, a certificação dos alunos nas empresas por meio do estágio é essencial para o recebimento do diploma pelos alunos e respectiva empregabilidade. Alguns entrevistados observaram que existem dificuldades de formação de convênios com empresas para oferecimento de estágios, atualmente centralizados na FAETEC e registraram que tais dificuldades não existiam quando tais convênios eram firmados pelas próprias escolas, ou seja, quando existia autonomia. Desta forma caberia à FAETEC, no âmbito do seu regulamento interno, flexibilizar e mesmo reduzir a burocracia interna para o cadastramento das empresas, de forma que as mesmas tornem-se aptas a receber os estudantes, de forma que o gargalo atual seja reduzido e os alunos possam ingressar no mercado de trabalho de forma mais rápida e prática. Isso não vem ocorrendo, uma vez que há a incapacidade de absorção dos estudantes dado o número de empresas cadastradas e a demanda pela realização do estágio, causando um atraso na obtenção do diploma e conseqüentemente da titulação do aluno como técnico.

Dentro desse prisma, uma das oportunidades que se abre está justamente na formação de parcerias com empresas que possam dar um suporte ao ambiente interno das escolas técnicas, isto porque se abre uma infinidade de possibilidades na medida em que há a aproximação com empresas que possam participar ativamente, seja na doação de máquinas ou equipamentos, seja no desenvolvimento de projetos em conjunto com a escola interna ou externamente, numa espécie de patrocinador, ou mesmo estimulando a realização de projetos ligados diretamente à área de atuação da empresa nos trabalhos realizados dentro das próprias escolas, fazendo com que haja uma motivação por parte dos educandos para em um futuro próximo ingressarem, já formados, enquanto

técnicos, na referida empresa parceira. Com todas as dificuldades apontadas por este trabalho de pesquisa, a formação de parcerias aparece como uma das principais fontes de obtenção de recursos que vão impactar diretamente na melhoria da gestão das escolas técnicas e conseqüentemente na formação dos alunos.

Igualmente, a questão do estágio também reside nestas parcerias, mas com uma diferença pontual. Na medida em que as empresas não conseguem preencher uma série de exigências, com documentos e características que são impostos pela FAETEC para o cadastramento das mesmas, torna-se impossível a realização dos estágios, já que a homologação do diploma depende diretamente da realização do mesmo em uma empresa que seja credenciada junto ao órgão (FAETEC). Desta forma, conforme mencionado anteriormente, caberia uma alteração, uma reformulação das regras e das exigências burocráticas praticadas atualmente para que posteriormente novas parcerias sejam formadas, e as oportunidades de estágio ampliadas.

Um outro ponto importante, considerado como fator crítico de sucesso e impactante para a melhoria da gestão destas Instituições diz respeito ao controle dos egressos. Atualmente, as escolas não têm uma referência, um acompanhamento da trajetória pós-formação de seus alunos. Assim, não há uma mensuração do aproveitamento do curso e mesmo de como está a absorção do alunado já formado por aquela escola no mercado de trabalho. Desta forma, mudanças, perspectivas e novas diretrizes acabam sendo perdidas ao longo dos anos, funcionando a escola técnica como uma espécie de produtor em massa de técnicos, sem contudo, ter o devido controle da qualidade dessa formação e do aproveitamento dos mesmos no mercado. A criação de um cadastro estadual unificado, um portal na internet para manutenção do contato com alunos, onde periodicamente os dados poderiam ser inseridos pelos mesmos, ou ainda por funcionários da própria FAETEC agindo de forma ativa na comunicação seja por correspondências, e-mails, enfim, formas alternativas, para que os dados fossem sempre atualizados e relatórios gerados para que fossem analisados por membros do órgão e o aluno acompanhado ao longo de sua trajetória no mercado. Isso ajudaria a FAETEC a identificar, por exemplo, as escolas onde o maior número de alunos consegue se inserir na sua área de atuação, no mercado de trabalho, com

que velocidade, em quais empresas, em quais localidades, entre diversas outras informações que poderiam ajudar até mesmo na construção de políticas de investimento de acordo com as revelações expostas e que estariam disponíveis online.

Por fim, de maneira geral, dadas às restrições impostas pela FAETEC, o grande fator articulador e impactante para a gestão das unidades educacionais que compõem a rede da FAETEC está no aprendizado organizacional e na maneira pela qual as escolas vão gerir seus recursos internos e tirar o maior proveito possível das oportunidades no ambiente externo. O gestor deverá possuir uma capacidade de coordenação e articulação para alocar da melhor forma possível os recursos disponíveis, recursos estes que, conforme revelado pela pesquisa, estão cada vez mais restritos e escassos. Desta forma, caberá a cada escola técnica estadual criar soluções localizadas e próprias para a sua gestão, uma vez que dentro do modelo atual de centralização na FAETEC, não cabe ao gestor um perfil controlador, mas sim com capacidade inventiva, criativa e articuladora.

5.2. Sugestões para trabalhos futuros

A motivação para este estudo surgiu da oportunidade ensejada pelo Projeto Prioridade-Rio, dada a parceria entre a FAPERJ e a Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado, para fomentar a pesquisa em áreas consideradas prioritárias pelo governo do estado do Rio de Janeiro, além de prosseguir no sentido de cobrir algumas das lacunas apontadas por Rocha-Pinto (2002) em suas conclusões, para expandir a pesquisa sobre o tema educação profissional. Neste trabalho, focalizaram-se os fatores críticos de sucesso para a melhoria da gestão das instituições de ensino de nível técnico no estado do Rio de Janeiro.

Contudo, em função da delimitação deste trabalho e de algumas questões observadas na pesquisa de campo, algumas lacunas de pesquisa se abrem. Nesta perspectiva, uma sugestão para estudos futuros seria aprofundar as categorias de análise já identificadas neste estudo, exportando-as para outras instituições de ensino de nível técnico, tanto no estado do Rio de Janeiro quanto em outros estados da federação.

Ademais, poderiam ser pesquisadas instituições de ensino com cursos técnicos distintos entre elas, diferentemente do critério de pesquisa adotado neste trabalho, em que as escolas técnicas pesquisadas possuíam cursos de formação em áreas afins. Dessa forma, os resultados obtidos poderiam ser comparados, validados, ampliados ou refutados, resultando em novos achados que caracterizariam aspectos/procedimentos de gestão globais (uniformes) ou mesmo regionalizados (localizados) das escolas técnicas.

Outra sugestão para estudos futuros é tentar identificar novas características ou novos aspectos da gestão das escolas técnicas estaduais, resultando em novos fatores críticos de sucesso para a melhoria da gestão destas instituições; fatores esses que não se enquadrariam nos meandros da pesquisa *in loco*, culminando com aspectos e categorias diferentes dos apresentados neste estudo, tendo, por exemplo, em fatores como motivação, clima e cultura organizacional, entre outros, o despertar de um novo olhar para a questão levantada neste trabalho.

Ainda, tendo em vista a relevância do papel que as escolas técnicas têm a cumprir no que concerne ao atendimento das demandas do mercado empregador e o crescimento da procura de jovens pelo ensino profissional, outra linha de pesquisa poderia analisar o desenvolvimento das competências dos alunos das escolas técnicas estaduais (ETEs) levando-se em conta as perspectivas das unidades de ensino técnico estaduais bem como do mercado de trabalho. Para tal, poderia ser verificado o papel do ensino técnico enquanto formador de competências dos alunos do ensino técnico estadual, assim como a percepção do mercado empregador enquanto receptor dessas competências.

Por fim, há ainda outra questão de estudo que poderia ser explorada em trabalhos futuros, baseando-se nos resultados apontados por este trabalho. Os futuros pesquisadores poderiam construir um modelo de gestão que contemplasse os principais conceitos apontados como fundamentais para a melhoria da gestão das escolas técnicas e tidos como fatores críticos de sucesso, aplicando-os em um projeto experimental ou mesmo em um modelo educacional que possibilite tal prática, para então se avaliarem os efeitos positivos e a efetividade dos preceitos ora identificados neste trabalho.

6

Referências bibliográficas

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARGYRIS, C. **Teaching Smart People How to Learn**. Harvard Business Review, May./June. 1991.

ARRUDA, A.. **Adoção do modelo gerencial de gestão no âmbito da educação municipal e desafios a construção de uma sociedade multicultural**. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22 de Setembro – 2005.

BARNEY, J. Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. **Journal of Management**, v. 17, n. 1, 1991.

_____. **Gaining and Sustaining Competitive Advantage**. New York: Addison-Wesley Publishing Company, 1996. p. 30-64; 145-180.

BATEMAN, T. **Administração: Novo Cenário Competitivo**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. **Planejamento político-estratégico 1995/1998**. Brasília, 1995

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico, 2000. **Apresenta informações sobre a educação profissional**. Disponível em:

<<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/intprof.shtm>>. Acesso em: 10 abr. 2008.

_____. **Referenciais Curriculares Nacionais – Educação Profissional de Nível Técnico.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=74&Itemid=198>>. Acesso em: 20 ago. 2008.

CAMILLUS, J. **Shifting the Strategic Management Paradigm.** European Management Journal, v. 15, n. 1, feb. 1997.

Conselho Nacional de Educação (CNE). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=com_content&task=view&id=112&Itemid=207>. Acesso em: 9 nov. 2008.

CRESWELL, J. **Qualitative inquiry and Research design: Choosing among Five approaches.** New Delhi: Sage Publications, 2007.

DELUIZ, N. **O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo.** Disponível em: <<Http://www.senac.br/informativos/BTS/273/boltec273b.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2008.

GIL, A. G. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

HOBSBAWM, E. **Era dos Extremos: O breve século XX.** São Paulo: Cia das Letras, 1996.

HOSKISSON, R. et al. Theory and Research in Strategic Management: swings of a pendulum. **Journal of Management**, v. 25, i. 3, May./June. 1999.

LEITE, H. J. D. **Estrutura Organizacional**: base para uma nova arquitetura organizacional do Cefet-BA. Dissertação (Mestrado em Pedagogia Profissional) – Faculdade de Educação, Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional, Salvador, 2001. 138p

MARCELINO, G.; PONTES, H. **Proposta de Modelo de Gestão para Escolas Técnicas**. Brasília, DF [s.n.], 1999.

MARTINS, C. **O Ensino Superior Brasileiro nos Anos 90**. São Paulo Persp, v. 14, n. 1, p. 41-60.

Ministério da Educação e Cultura (MEC). Disponível em: <[Http://www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 19 out. 2008.

MINTZBERG, H. **Structure in 5's**: A synthesis of the Research on Organization Design. Management Science, v. 26, n. 3, mar. 1980.
_____. Cycles of Organizational Change. **Strategic Management Journal**, v. 13, p. 39-59, winter. 1992.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de Conhecimento na Empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

PORTER, M. E. **Vantagem Competitiva**. Rio Janeiro: Campus, 1989.
_____. **What is Strategy?**. Harvard Business Review. p. 61-78, nov./dec. 1996.

PRAHALAD. C. K.; HAMEL, G. The Core Competence of the Corporation. Harvard Business Review, May - June, 1990, In: **The State of Strategy**. Harvard Business School, 1991, p 3-15.

RIBEIRO, M. L. S. **Introdução à História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

ROCHA-PINTO, S. R. **A Educação Profissional de nível técnico à luz do modelo de competências:** Uma análise comparativa da implantação de três propostas institucionais. Tese de Doutorado PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2002

ROWLEY, T. J. **Moving beyond Dyadic Ties:** A Network Theory of Stakeholder Influences. *Academy of Management Review*, v. 22, n. 4, p. 887-910, Oct. 1997.

RUMMLER, G. A.; BRACHE, A. P. **Encarando as Organizações como Sistemas.** Melhores Desempenhos das Empresas. São Paulo: Makron Books, p. 5-18, 1992.

SECO, A.; AMARAL, T. **Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira.** Disponível em:
<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html>. Acesso em: 28 nov. 2008.

TIEZZI, S. **Uma Nova Gestão na Educação Brasileira:** As mudanças reais. VII Congresso Internacional Del CLAD sobre La Reforma Del Estado y de La Administración Pública. Lisboa, Portugal, 8-11 Oct. 2002.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração.** São Paulo: Atlas, 2007.

VIEIRA, G. S. **Educação Profissional e os APLs:** Uma ação efetiva na promoção do desenvolvimento regional. Disponível em:
<<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=9032>>. Acesso em: 16 dez. 2008.

VOLLMANN, T. E. **The transformation imperative:** achieving market dominance through radical change. Boston: Harvard Business Press, 1996.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: Dos jesuítas aos anos de 1980.** Campinas: Autores Associados, 2004.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)