

GESTÃO DE UNIDADES DO CEFET-MG: COMPETÊNCIAS E DESAFIOS

**Monalisa Mendonça Morais Silva¹
Jacqueline de Oliveira Leão²**

RESUMO: Esta pesquisa procurou mapear as competências relevantes à gestão de unidades do CEFET-MG, abordando os conceitos gestão educacional e competências, influência das políticas públicas de expansão e democratização na instituição e como seus gestores desenvolvem as competências para enfrentar os desafios inerentes ao cargo. A metodologia contemplou a pesquisa exploratória, tendo como meio o estudo de caso, cujo grupo representado foi o de diretores de unidade do CEFET-MG. As observações pessoais, as pesquisas bibliográficas, documentais e descritivas permitiram a construção de um questionário semi-estruturado, que gerou uma pesquisa cuja abordagem foi qualitativa e quantitativa, concomitantemente. Os resultados mostraram diretores de unidade conscientes e conhecedores das competências necessárias para a ocupação do cargo, preocupados com o seu desenvolvimento, e com os inúmeros desafios que surgem invariavelmente, que não representam apenas ameaças, mas também oportunidades a serem aproveitadas.

Palavras-chave: Gestão de instituições de ensino. Competências gerenciais. Educação Profissional e Tecnológica. CEFET-MG.

ABSTRACT: This study aims at identifying the competences that are relevant in the management of CEFET-MG's campuses, as well as identifying how principals develop their competences to face the many challenges inherent to their positions. Relying on the exploratory research, this research is a case study involving the principals of different campuses in CEFET-MG. The personal observations, the bibliographic, documental and descriptive researches allowed the construction of a semi-structured questionnaire which generated a qualitative and quantitative research. The results showed managers who know the competences required to occupy their positions, who are concerned with their development and the many challenges that arise on a daily basis, but who are aware that these challenges are not just threats but also opportunities to be explored.

Keywords: School management. Management competences. Professional and technical education. CEFET-MG.

INTRODUÇÃO

A gestão de instituições de ensino, de qualquer que seja o nível (básico, médio, técnico, superior, pós-graduação), deve ser feita com grande cuidado, uma vez que a responsabilidade de seus gestores envolve não somente questões administrativas, como RH, finanças, patrimônio e outros aspectos, mas também questões pedagógicas, diretrizes próprias da educação, relação com a família e comunidade e a formação de cidadãos responsáveis. Este artigo é parte da dissertação intitulada Gestão de unidades do CEFET-

¹ Bibliotecária do CEFET-MG, Mestre em Administração

² Professora da FEAD, Doutora em Estudos Literários

MG: competências e desafios, que aborda a gestão do Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais, instituição *muticampi*, centenária que oferece desde o ensino técnico integrado ao ensino médio até o doutorado. Só o fato de atender a tão ampla modalidade de cursos já demonstra o quanto a instituição focalizada nesta pesquisa é complexa. Consequentemente, a gestão do CEFET-MG requer grandes esforços por parte de quem o faz, pois a todo o momento novas questões e desafios surgem. A postura dos gestores do CEFET-MG frente a tais desafios, o que eles conhecem, influencia diretamente no sucesso ou insucesso da instituição da qual fazem parte. Esta pesquisa se propõe justamente a verificar o que fazem, quais competências precisam ter para atingir os objetivos propostos para a instituição.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

A história do CEFET-MG tem início em Belo Horizonte, no ano de 1910, com a criação da Escola de Aprendizes e Artífices de Minas Gerais, que oferecia o ensino primário e diversos ofícios. Em 1978, várias mudanças de governo, de leis e de nomes depois, as Escolas Técnicas Federais do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais passaram a ser chamadas de CEFET. As demais escolas foram se “cefetizando” a partir da década de 1990. (OLIVEIRA, 2010). Atualmente, o CEFET-MG “é uma instituição centenária que [...] avançou sua proposta [...] e já apresenta o ensino a pesquisa e a extensão consolidados em suas práticas, tanto nos âmbitos do ensino médio quanto da graduação e da pós-graduação.” (CEFET-MG, 2009, p. 16). O CEFET-MG hoje é composto por dois *campi* localizados em Belo Horizonte, outros sete *campi* mais novos, porém em funcionamento nas cidades de Leopoldina, Araxá, Divinópolis, Timóteo, Varginha, Nepomuceno, Curvelo e Contagem; além desses, há também uma unidade descentralizada em Itabirito, que funciona em parceria com a Prefeitura local. (CEFET-MG, 2012). A função social do CEFET-MG consiste em:

Promover a educação com excelência, na área da Educação Tecnológica, do nível técnico à pós-graduação, mediante atividades de ensino, pesquisa e extensão que propiciem, de todo crítico competente e solidário, a formação integral de cidadãos e profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento inclusivo e sustentável. (CEFET-MG, 2012, p. 62)

A gestão do CEFET-MG, requer o envolvimento de centenas de servidores, lotados nos mais diversos setores, departamentos, coordenações etc. (CHAMON; NASCIMENTO, 2011). Nela, “os princípios, os objetivos e as metas gerais norteiam a política da instituição

[...]. Entre os princípios gerais, salienta-se a importância da participação como ferramenta de gestão.” (CEFET-MG, 2012, p. 64). A complexidade do CEFET-MG exige que ele tenha diversos órgãos, diretorias, e departamentos, que funcionam na forma de gestão colegiada. Cabe a tais diretorias e demais órgãos executivos implementar as deliberações coletivas derivadas de seu(s) órgão(s) colegiado(s). Entre essas diretorias, todas têm seus encargos determinados no Estatuto da instituição. Diante da Lei que cria a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - RFEPT, o CEFET-MG continua como instituição de ensino superior que, apesar de fazer parte da rede, optou pela não adesão como Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que seu anseio sempre foi se tornar universidade tecnológica (CEFET-MG, 2010; OTRANTO, 2010; PACHECO, 2011). No entanto, a situação dos CEFET-MG e CEFET-RJ acaba se tornando delicada, pois a partir de suas escolhas, estas instituições não podem mais contar com expansões, tendo em vista que estas só se farão a partir do modelo dos institutos. Além disso, as universidades tecnológicas também não estão nos planos do MEC, pois estas não alcançaram os resultados desejados (VIDOR *et al*, 2011).

Ou seja, “não houve por parte do MEC imposição do novo modelo” (VIDOR *et al*, p. 108) às instituições envolvidas, mas vê-se que há a limitação de qualquer expansão daquelas instituições que não aderiram à proposta. Ademais, as reivindicações dos CEFETs que aderiram à proposta de transformação em IF foram levadas em conta pelo governo federal, enquanto os CEFETs de Minas e do Rio de Janeiro têm tido percalços e transtornos, como dificuldades de contratação de docentes e técnicos, além de barreiras na abertura de novas unidades. (OTRANTO, 2010). Sanches Jr. (2013) aponta ainda outros desafios na gestão do CEFET-MG, entre as quais, destacam-se as aposentadorias (que acabam acarretando em perda não apenas de pessoal, mas também da memória e cultura organizacional); as poucas vagas para a efetivação de novos servidores (professores e técnicos); dos poucos profissionais que se efetivam, vários vêm no CEFET um local de transição, uma vez que são comuns hoje, os chamados “concurseiros”, que buscam muitas vezes, cargos e salários incompatíveis à realidade do CEFET, e acabam deixando a instituição assim que são aprovados em outra instituição que melhor lhes remunere, isso sem contar os pedidos de transferências para outras instituições federais de ensino, principalmente nas unidades do interior, onde é grande o número de servidores interessados em atuar nos grandes centros. Percebe-se aí que o CEFET-MG, encontra-se em situação preocupante: a escassez de novos docentes e técnicos além dos impedimentos de expansão, passam a exigir de seus gestores, esforços ainda maiores no que tange ao bom

funcionamento da instituição em que atuam. Até mesmo por tais dificuldades, o CEFET-MG ainda não desistiu da transformação em Universidade Tecnológica.

GESTÃO EDUCACIONAL

Apesar de o termo gestão educacional referir-se às atividades desenvolvidas pelos órgãos que atuam fora da unidade de ensino “no macro e no médio sistema” (SANTOS, 2008, p. 40), determinando as diretrizes da educação básica e superior a serem seguidas pelas instituições de ensino, optou-se por utilizar o termo gestão educacional no que concerne à gestão das unidades educacionais (escolas, faculdades, universidades). Isso porque a gestão do CEFET-MG não se encaixa somente no termo “gestão escolar”, tampouco somente no termo “gestão de instituições de ensino superior”, como encontrados separadamente na literatura: sua estrutura envolve o ensino médio, técnico, graduação e pós. Sendo assim, o termo gestão educacional é utilizado nesta pesquisa para abarcar a complexidade na gestão de instituições como o CEFET-MG, onde “cada vez mais os espaços se confundem, se misturam e os alunos do técnico e do superior compartilham a mesma estrutura.” (OLIVEIRA, 2010, p. 159). Assumir a educação exige responsabilidades que vão além de entregar um diploma ao final de um curso: a educação transcende isso, pois envolve a formação de pessoas, seres humanos, com todas as suas limitações e potencialidades. É trabalho que não tem fim e está sempre em transformação, solicita educadores e gestores atentos a tudo isso, capazes de atuar nos mais diversos ambientes e situações, sempre com o objetivo de formar cidadãos e profissionais envolvidos com o mundo à sua volta. As unidades educacionais são organizações onde a interação humana se sobressai para a formação humana. Para que elas alcancem seus propósitos, são necessárias as tomadas de decisões, a direção e o controle dessas decisões. Nesse sentido, a gestão é o processo que dá condições para o bom funcionamento delas tanto com os recursos materiais e estruturais necessários, quanto o envolvimento da equipe e a aprendizagem dos discentes. (LIBÂNEO, 2008). Segundo Hora (2007, p. 38), a gestão permite “colocar em prática, diretrizes emanadas das políticas que estabelecem parâmetros para a ação e, de forma dominante, determinam o tipo de mulher e homem a ser formado.” A gestão educacional tem grande importância, pois:

A partir de seu enfoque de visão de conjunto e orientação estratégica de futuro, tendo por base a mobilização de pessoas articuladas em equipe, permite articular ações e estabelecer a devida mobilização para maximizar resultados. (LÜCK, 2011a, p. 23).

Paro (2003, p. 17) afirma que “como qualquer outra instituição, as unidades educacionais precisam ser administradas, e tem na figura de seu diretor o responsável último pelas ações aí desenvolvidas”. Apesar disso, os fins educacionais não devem ser definidos apenas aos seus gestores, mas também para todos que compõem a unidade educacional (SALERNO, 2007). As atividades que os diretores, vice-diretores, coordenadores e técnicos realizam nas escolas caracterizam a gestão, e objetivam possibilitar que os professores tenham condições de desempenhar plenamente o processo de ensino-aprendizagem. Cabe, portanto, ao gestor (diretor) coordenar os especialistas da unidade em que atua, conhecendo profundamente sua realidade, a fim de tomar as melhores decisões, nas mais diferentes situações. Nessa realidade, a dinâmica, a criatividade, a capacidade de interpretar o que cada momento exige, e o estabelecimento de melhores condições de trabalho são características cobradas dos gestores educacionais (SANTOS, 2008). As características citadas anteriormente por Santos também são mencionadas por Lück *et al* (2010, p. 79), mas neste caso, direcionadas aos funcionários e professores, uma vez que eles também se deparam com as “situações complexas e dinâmicas que caracterizam a realidade dinâmica do mundo atual e do ambiente escolar.” Nesse sentido, a direção de uma unidade educacional:

Deve ser exercida tendo em conta, de um lado, o planejamento, a organização a orientação e o controle de suas atividades internas conforme suas características particulares e sua realidade; de outro, a adequação e aplicação das diretrizes gerais que recebe dos níveis superiores da administração do ensino. (LIBÂNEO, 2008, p. 142).

No entanto, essa gestão é tarefa nada simples, pois muitas vezes se baseia:

Mais na desconfiança do que na confiança, na liberdade clandestina do que na autonomia assumida, na ficção do respeito escrupuloso aos textos do que na delegação dos poderes a partir de objetivos gerais, na transparência das escolhas e na obrigação de prestar contas delas (PERRENOUD, 2000, p. 96).

Para Saviani, (2004, p. 208) as dificuldades da gestão educacional se dão muitas vezes por que:

O diretor se vê diante dos focos de pressão do “sistema” que privilegia a forma sobre o conteúdo, impondo um conjunto de exigências burocrático-administrativas; de outro lado, (de baixo e de dentro), a pressão do conteúdo educativo que necessita ser desenvolvido.

Segundo Paro (2003), o gestor educacional se vê na obrigação de atender aos anseios da comunidade educacional, dedica-se com afinco a buscar recursos com os órgãos

superiores e acaba sentindo o grande fardo que esta responsabilidade acarreta. Daí, vendo que não pode tomar decisões impensadas, uma vez que qualquer irregularidade verificada recairá sobre ele, a sensação muitas vezes, é de impotência e frustração diante dos problemas enfrentados e nem sempre solucionados. Apesar de sua posição de comando, ele não tem todo o poder e autonomia que muitos pensam, e acaba incompreendido. Assim sendo, a gestão educacional também deve levar em conta, além de sua atividade fim – a educação, também as atividades meio, que envolvem os diversos aspectos de gestão, como recursos humanos, financeiros, materiais, a legislação e as diretrizes educacionais determinadas nas políticas públicas voltadas a esse fim. Certamente, dar conta de todos estes aspectos é uma das maiores dificuldades, tendo em vista que na maior parte das vezes os gestores de unidades educacionais são professores formados nas mais diversas áreas. Eles geralmente se deparam pela primeira vez com a gestão no momento em que tomam posse no cargo diretivo, onde muitas vezes, grandes ideias não são possíveis de ser colocadas em prática sem um planejamento pormenorizado e um amplo conhecimento do funcionamento da unidade educacional como um todo. São grandes os desafios da gestão educacional, entre os quais destaca-se o envolvimento de toda equipe em compreender a complexidade do trabalho pedagógico, onde o esforço individual e a organização coletiva contribuem para a obtenção de melhores resultados. Para que isso aconteça, todos os envolvidos devem trabalhar de forma colaborativa em prol da implementação de propostas que possibilitem o desenvolvimento e a realização dos objetivos determinados para a unidade (LÜCK *et al*, 2010).

O trabalho em equipe somente ganha sentido se a unidade tiver práticas consistentes, com “uma estrutura organizacional sólida, processos de gestão definidos e eficazes, práticas participativas, projeto pedagógico-curricular, formas de avaliação [da unidade] e da aprendizagem, e formação continuada.” (LIBÂNEO, 2008, p. 103). Ainda que a gestão educacional contemporânea tenha seu enfoque voltado para o trabalho em equipe, o gestor continua tendo grande responsabilidade na condução das atividades, pois “pela função do diretor ou diretora, seu treinamento para executar uma liderança democrática e responsável, sua autoconfiança e reconhecimentos técnicos vão constituir o melhor ponto de partida [...] [para] um projeto de trabalho compartilhado.” (MELLO, 1996, p. 91). Assim sendo, o gestor deve ter a visão de transformação das instituições e práticas educacionais ao mesmo tempo em que as pessoas se transformam, para que tenham suas competências desenvolvidas e aplicadas de forma eficaz nas unidades educacionais (LÜCK, 2011a). Complementando, mesmo diante de tamanha subjetividade

de atuação na gestão, Lück *et al* (2010, p. 84-85) apontam o perfil do diretor educacional eficaz:

Área administrativa: visão de conjunto sobre o trabalho educacional e o papel da [instituição] na comunidade; conhecimento de política da legislação educacional; habilidade de planejamento e compreensão do seu papel na orientação do trabalho conjunto; habilidade de manejo e controle do orçamento; habilidade de organização do trabalho educacional; habilidade de avaliação diagnóstica, formativa e somativa; habilidade de tomar decisões eficazmente; habilidade de resolver problemas criativamente e de emprego de grande variedade de técnicas.

Área de relacionamento interpessoal/inteligência emocional: compreensão da dinâmica de relacionamento e comunicação interpessoal; habilidade de se comunicar eficazmente; habilidade de mobilizar a equipe e a comunidade local; habilidade de facilitar a realização de processos de atuação colaborativa; habilidade de desenvolver equipes; habilidade de negociar e resolver conflitos; habilidade de avaliar e dar *feedback* construtivo ao trabalho dos outros.

Área pedagógica: compreensão dos fundamentos e bases da ação educacional; compreensão da relação entre ações pedagógicas e seus resultados na aprendizagem e formação dos alunos; conhecimento sobre organização do currículo e articulação entre seus componentes e processos; habilidade de mobilização da equipe escolar para a promoção dos objetivos educacionais da escola; habilidade de orientação e *feedback* ao trabalho pedagógico.

Os gestores, portanto, têm a “responsabilidade por contribuir.” (DRUCKER, 2010, p. 64). Dessa forma, a gestão de unidades educacionais requer, assim como na gestão como um todo, capacidade de flexibilidade e esforço de todos os envolvidos no fazer da educação. Devem ser capazes de liderar, fazendo o trabalho em equipe acontecer em prol dos objetivos propostos para a unidade em que atua. Mais que um conhecedor das bases educacionais, dos princípios da gestão, da legislação e políticas públicas vigentes, o gestor educacional deve ter habilidade em compreender a natureza humana – incluindo a sua – de forma a minimizar os conflitos e as mais diversas situações inerentes aos ambientes onde pessoas atuam, buscando o melhor que cada um tem a oferecer. O desafio é constante e requer competências múltiplas, importantes nas mais diversas situações de tomadas de decisão.

COMPETÊNCIAS

Sob a perspectiva do taylorismo, ainda na década de 1970, as empresas buscavam aprimorar em suas equipes, habilidades indispensáveis a determinadas funções, limitando-se a aspectos técnicos do trabalho e do cargo. Nessa vertente, a competência era apontada como a união de conhecimentos e habilidades necessários para se desempenhar uma função. Com o aumento da volatilidade e complexidade nas organizações, além desses conhecimentos e habilidades, os aspectos sociais e atitudes passaram a ser valorizadas como maior determinante da competência (BRANDÃO, 2005). O uso do termo competência, portanto, acaba se relacionando com o “o ambiente turbulento das

organizações contemporâneas, nas quais a mudança torna-se rotina, e não novidade.” (GUIMARÃES; BRUNO-FARIA; BRANDÃO, 2006, p. 216). Vale dizer que, a partir daí, a distância entre o trabalhador e suas tarefas, característica do taylorismo, passa a ser suprimida pelo modelo da competência, onde o trabalho é resultado do pensamento e da atuação do sujeito (SENAC, 2003), expressando “uma autonomia de ação do indivíduo [...] que se engaja subjetiva e voluntariamente em virtude de suas iniciativas, na melhoria do valor produzido” (ZARIFIAN, 2001, p. 97).

É uma “nova alternativa para gerir os recursos humanos [...] uma ponte real entre a possibilidade de ganhos organizacionais, ao mesmo tempo em que se propõe a recompensar o esforço dos indivíduos.” (DINIZ; VIEIRA, 2008, p. 256). Desde então, a noção de competência pessoal, organizacional e dos países tomou no cenário acadêmico e empresarial (FLEURY; FLEURY, 2001; KILIMNIK, 2006), permitindo o nascimento de uma gestão ajustada com as expectativas não apenas das organizações, mas também dos indivíduos (DUTRA, 2004; ZARIFIAN, 2001), uma vez que cada pessoa tem anseios e aptidões próprias, que não podem ser negadas, sufocadas. (ZARIFIAN, 2003). Em geral, as definições mais difundidas do termo competência no trabalho se referem à combinação dos conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) que resultam em melhor atuação profissional, gerando valor pessoal e organizacional, a partir do estoque de recursos do indivíduo e do contexto organizacional. (FLEURY; FLEURY, 2001, 2008; CARBONE et al, 2009; GRAMIGNA, 2004; LEME, 2011). Nesse sentido, conhecimentos, habilidades e atitudes se relacionam a:

Conhecimento: conjunto de informações que a pessoa armazena e lança mão quando precisa; **Habilidade:** agir com talento, capacidade técnica; **Atitude:** é o principal componente da competência, relacionada com o “querer ser e querer agir”. (GRAMIGNA, 2004, p. 18-20).

O desenvolvimento da competência se dá a partir do momento em que o indivíduo é apresentado ao conhecimento, mas se efetiva quando ele tem a oportunidade de praticar a habilidade, agindo de modo apropriado na utilização desse conhecimento. (QUINN *et al.*, 2012). Detalhando melhor o conceito de competência, pode-se ir mais além. Segundo Zarifian (2001, p. 68, grifo do autor) a competência tem como princípio “o *tomar iniciativa e o assumir responsabilidade* do indivíduo diante das situações com as quais se depara”. Zarifian (2003, p. 60) complementa essa definição inicial: “assumir responsabilidade local, em dada situação, saber tomar a decisão certa num prazo curto, ante um evento que é, ele mesmo, expressão condensada da incerteza.” Fleury e Fleury (2008) também citam a noção de competência associada à capacidade de assumir as

responsabilidades impostas, saber se engajar, além de mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, agir, ter visão estratégica. Essas ações mostram que “as competências devem agregar valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo” (FLEURY; FLEURY, 2008, p. 30). Nessa mesma lógica, Dutra (2004, p. 24) diz que “o estabelecimento das competências individuais deve estar vinculado à reflexão sobre as competências organizacionais, uma vez que é mútua a influência de umas e de outras”. Le Boterf (2003, p. 11 e 12) ressalta:

O interesse em distinguir o conjunto dos recursos e a ação que mobiliza tais recursos. Esse conjunto é duplo: o conjunto incorporado à pessoa (conhecimentos, habilidades, qualidades, experiências, capacidades cognitivas, recursos emocionais etc.) e o conjunto de seu meio (bancos de dados, redes de especialistas, redes documentares, etc.). As competências produzidas por meio dos recursos convertem-se em atividades e condutas profissionais adaptadas a conceitos singulares.

Seguindo este pensamento, Leme (2005, p. 15) divide as competências em dois grupos:

Competências técnicas: tudo que o profissional precisa saber para desempenhar sua função [como] idiomas, sistemas de computação etc. É tudo aquilo que o profissional precisa para ser um especialista tecnicamente.

Competências comportamentais: tudo que o profissional precisa demonstrar como seu diferencial competitivo e tem impacto em seus resultados [como] criatividade, flexibilidade, foco em resultados e no cliente, organização, planejamento, liderança e tantas outras.

Ou seja: não basta o indivíduo conhecer profundamente, dominar uma técnica: se não existir a vontade de fazer, aplicar, fazer o que tem que ser feito (atitude), a competência não existe. Ramos (2001, p. 170), defende que:

é preciso colocar a noção de competência sobre o crivo de outras ideologias e, então reconstruir seu significado não só de forma coerente com a realidade brasileira, mas no sentido de valorizar as potencialidades humanas como meio de transformação dessa realidade e não de simples adaptação a ela.

Diniz e Vieira (2008) afirmam que classificar pessoas quanto à suas competências acaba permitindo o aumento do poder e o controle da organização sobre elas, reconhecendo as melhores competências, eliminando as ruins e interiorizando nelas, o código de conduta da organização. Essa preocupação faz sentido, mas há que ser questionada, uma vez que “a estrutura organizacional precisa ser focada tanto em tarefas como em pessoas, e possuir tanto um eixo de autoridade como um eixo de responsabilidade.” (DRUCKER, 2010, p. 563). Nessas responsabilidades, estão envolvidas todas as pessoas da organização. É claro que as organizações visam lucrar e obter vantagens, mas é claro também, que as pessoas da organização devem contribuir para seu crescimento, uma vez que ambos – organização e pessoas - dependem um do outro para

sobreviverem. Perrenoud (2000, p. 96) vê termos como “profissionalização, responsabilização, participação, autonomia de gestão, projetos da instituição e cooperação além dos modismos como alternativas ao funcionamento burocrático”, e ressalta que um profissional competente tira o melhor proveito de qualquer situação, “das incitações, das oportunidades, dos problemas, até mesmo das crises.” Um indivíduo, portanto, quando capaz de lidar com situações complexas, não retrocede, tendo para si a competência como um patrimônio inseparável (DUTRA, 2001).

O profissional competente, portanto, toma a atitude certa no momento oportuno, conforme as situações lhe são apresentadas, buscando sempre aprender com tais situações, buscando soluções, propiciando até mesmo, novas formas de atuação. Quanto aos gestores, Drucker (2010) acredita que eles devem tomar decisões eficazes; decidir sobre as pessoas de forma cuidadosa e bem-sucedida; ter boa comunicação organizacional, pessoal e externa; saber usar o controle e as medições de forma adequada; dominar orçamentos, planejamentos e ferramentas de tecnologia da informação. Quinn *et al* (2012) também afirmam que o gestor deve ser capaz de integrar um conjunto diversificado de competências, tendo como base os verbos colaborar, controlar, competir e criar, onde a colaboração cria e sustenta o compromisso e a coesão de todos; o controle estabelece e mantém a estabilidade organizacional; a competição melhora a produtividade, motiva, estabelece metas, objetivos e melhores resultados; e a criação provê a mudança, estimulando a adaptabilidade. Assim, os autores assinalam pontos em comum para as competências esperadas de um gestor: em ambas citações, é claro que os gestores devem se preocupar com o todo organizacional, envolvendo os aspectos de pessoal, financeiro, desenvolvimento, comunicação (interna e externa), criatividade, motivação, entre outros, buscando sempre chegar a um resultado mais que satisfatório, sempre. As transformações das competências são vistas como naturais: “é procurando melhorar desempenhos que as competências existentes mudam, ou que novas competências são demandadas.” (ZARIFIAN, 2001, p. 94).

METODOLOGIA E RESULTADOS DA PESQUISA

Para se chegar aos resultados esperados, foi utilizada a pesquisa exploratória que, Segundo Castro (2003, p. 24), é caracterizada por ser um método de investigação que “em geral, envolve levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de casos.” O meio utilizado nesta pesquisa é o estudo de caso, pois ele enfoca determinado grupo com representatividade em seu universo, sondando diversos aspectos de seus hábitos. (CERVO; BERVIAN, 2002; BOGDAN; BIKLEN, 1994). O grupo

representado nesse caso é o de diretores de unidades do CEFET-MG que terão focalizadas e descritas as competências necessárias para gestão dos campi da instituição. As pesquisas documentais, bibliográficas e descritivas predominam, uma vez que as duas primeiras permitem o levantamento das contribuições de outros autores e instituições nos assuntos aqui abordados (CERVO; BERVIAN, 2002; ALVES-MAZOTTI; GEWANDSNAJDER, 1999), e a terceira “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los” (CERVO; BERVIAN, 2002, p. 66). Para atingir, portanto, os objetivos propostos a este estudo, quanto à sua abordagem, optou-se por utilizar as pesquisas quantitativa e qualitativa, que juntas, admitem um cruzamento das conclusões (GONDENBERG, 2001). Yin (2001) afirma ainda, que as pesquisas qualitativas e quantitativas têm entre si, considerável área comum, contestando assim, correntes que afirmam a incompatibilidade entre as duas abordagens. Sendo assim, pesquisas qualitativas e quantitativas não podem ser consideradas opostas como muitas vezes se propõe: elas “se complementam, pois a realidade abrangida por elas interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.” (MINAYO, 2001, p. 22).

Para a coleta de dados, a solução utilizada foi o questionário, que “contém um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com um problema central.” (CERVO, BERVIAN e SILVA, 2007, p. 53). Nesse caso, o questionário semi-estruturado (com questões abertas e fechadas), tornou-se a opção ideal para a situação. O questionário é muito utilizado na realização do mapeamento de competências relevantes a determinado contexto ou estratégia organizacional. Para os questionários fechados, propôs-se utilizar enunciados que atribuem a cada competência um grau de importância. Nesse caso, usa-se a escala tipo Likert, onde cada ponto recebe um título específico (BRANDÃO, 2012; CARBONE *et al*, 2009), funcionando “particularmente bem no contexto de uma série de perguntas que procuram obter informações sobre atitudes a respeito de um assunto específico.” (REA; PARKER, 2000, p. 70). Quanto às questões abertas, estas se justificam por possibilitarem “perceber a intensidade, não apenas a extensão” (DEMO, 2009, p.154) do que estes gestores têm a dizer sobre as competências que lhes são atribuídas. Optou-se por utilizar somente o máximo de três questões abertas no questionário, a fim de buscar complementar algum fator que não tenha sido contemplado nas questões fechadas, “ajudando na interpretação dos dados analisados quantitativamente.” (ALMEIDA; BOTELHO, 2006).

A análise documental feita no referencial teórico possibilitou à pesquisadora o entendimento de quais seriam as competências necessárias para a gestão educacional.

Assim, chegou-se às perguntas propostas no questionário, onde as dez primeiras questões – fechadas - sintetizam as principais competências adequadas aos gestores educacionais. As competências apontadas na escala Likert foram baseadas em apontamentos de Luck (2010, 2011), Libâneo (2008), Quinn et al (2012), Drucker (2010), Paro (2002, 2003), Dourado (2011), Gomes (2003), além de observações da pesquisadora. As três questões abertas buscaram verificar outras percepções/considerações dos entrevistados a respeito das competências e desafios que o cargo de gestor educacional exige. Além dessas, o questionário também contemplou outras questões mais pontuais, com alguns dados biográficos e acadêmicos dos gestores, como idade, tempo de atuação no CEFET, tempo de atuação na direção e área de atuação. As questões biográficas foram colocadas na última parte do questionário, pois, segundo Brandão (2012), solicitar esse tipo de informação já no início de um questionário pode inibir os respondentes de prosseguirem com as respostas, que são as mais importantes para a pesquisa, uma vez que os dados biográficos buscam simplesmente apontar algumas características da amostra. O questionário foi enviado via *Google Drive* aos 10 diretores de unidade do CEFET-MG. O índice de retorno foi de 50%, aquém da expectativa, pois no o primeiro contato com os diretores, todos disseram que responderiam sem problemas. Apesar desse fato, pode-se considerar que o retorno foi muito bom, pois Marconi & Lakatos (2010, p. 187) afirmam que, “em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução.” Além disso, as respostas das questões abertas possibilitaram uma boa complementação das questões fechadas, uma vez que a pronta opinião dos diretores das unidades do CEFET-MG possibilitou verificar o sentimento dos respondentes quanto ao cargo que ocupam atualmente. Abaixo, os resultados da pesquisa:

Tabela 1: Média e desvio-padrão das respostas para cada competência.

Competências avaliadas	Média aritmética	Desvio-padrão
Comunicar-se com honestidade e efetividade, dentro e fora da instituição, ainda que a informação não seja positiva para quem a recebe.	5	0
Tomar decisões no trabalho levando em consideração seus impactos em todos os setores da unidade.	4,6	0,54
Planejar para alcançar resultados em longo prazo, estabelecendo ações, responsabilidades, prazos e prioridades.	4,6	0,54
Formular e implementar soluções alternativas na	4,6	0,54

resolução de situações/decisões não programadas.		
Mediar conflitos na unidade, procurando manter a coesão e a harmonia entre os integrantes da equipe.	4,6	0,89
Ouvir a opinião das pessoas da equipe, valorizando suas contribuições e conhecimentos específicos.	4,4	0,54
Avaliar o trabalho das pessoas, dando retorno de forma construtiva.	4,4	0,54
Dominar os fundamentos e bases da educação nacional e currículo, bem como as deliberações estabelecidas pelos órgãos colegiados do CEFET-MG.	4,2	1,09
Seguir as rotinas/procedimentos-padrão nas decisões permanentes/programadas.	3,6	0,89
Acompanhar a relação entre ações pedagógicas e seus resultados na aprendizagem e formação dos discentes.	3,6	1,14

Fonte: Dados da pesquisa

Além das competências apontadas na primeira parte do questionário, três diretores (60%) disseram que não havia outras competências a acrescentar. Os outros dois diretores (40%) acrescentaram que a flexibilidade, capacidade de improvisar como principais competências, seguido da administração de conflitos e emergências. Com relação ao desenvolvimento de competências, todos os diretores demonstraram preocupação nesse quesito, seja citando as formas como desenvolvem suas competências, seja relatando suas dificuldades na dedicação para o seu desenvolvimento. Tanto para aqueles que afirmaram encontrar meios de desenvolver suas competências, quanto para os que relataram as dificuldades, vários são os fatores que justificam as respostas, dispostos na tabela que se segue:

Tabela 2: Desenvolvimento de competências

Forma de desenvolver as competências	Frequência Absoluta	Frequência relativa	Participantes do grupo
Leitura	3	60%	1, 2, 5
Prática/Percepção do ambiente/Observações/Reuniões	2	40%	2, 3
Treinamentos/Cursos/Estudo	2	40%	3, 4

Fonte: Dados da pesquisa

Com relação aos desafios encontrados na gestão, somente um dos diretores disse não ter segurança para apontar os desafios da gestão de unidade. Os demais apontaram vários desafios, analisados a seguir: O respondente 1 aponta como maiores desafios os

poucos recursos financeiros e humanos, além da lentidão nos processos de compras, melhorias e abertura de novos cargos para as unidades: “Escassez de recursos financeiros e principalmente humanos (técnicos administrativos e docentes); morosidade de licitações; morosidade de instâncias superiores e externas na liberação de vagas.” (R1). Interessante notar que, ao falar da liberação de vagas, o diretor aponta não apenas as instâncias mais altas do CEFET-MG, mas também o MEC, responsável por determinar as vagas distribuídas nas instituições de todo o país. Por sua vez, o respondente 2 aponta uma preocupação maior com a organização institucional, as atitudes dos servidores públicos federais (docentes e técnico-administrativos), bem como as condições de trabalho dos envolvidos nas atividades meio e fim do CEFET-MG. O dinamismo e a organização também foram citados como desafios na gestão de unidades: “O maior desafio foi colocar a instituição em ordem, para que novas ações pudessem ser tomadas. É extremamente importante manter o trabalho em constante movimento.” (R3). O respondente, nesse caso, destaca a importância do “arrumar a casa” para possibilitar alcançar melhorias, organizar primeiro, situações mais essenciais, para depois almejar metas mais altas. A complexidade na gestão do CEFET foi citada pelo respondente 5: “Gestão partilhada, gerimos limitados, compartilhando com a Direção Geral, nossas prioridades, são inseridas nas prioridades gerais.” Essa resposta retrata uma característica da Instituição, que é vista como um todo. Aparentemente, o respondente alega dificuldade em mostrar (e convencer) a direção geral, que a unidade tem necessidades específicas, e nem sempre isso é levado em consideração. Em casos assim, as unidades são todas colocadas em um só conjunto, como se não existissem particularidades em cada uma delas, onde o diretor não tem liberdade de atuação no cargo em que ocupa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As respostas dos diretores tiveram abordagens bem diferentes: cada um enfatizou pontos distintos da gestão. Ainda assim, todos os pontos de vista têm enfoques de suma importância na gestão de unidades educacionais, que influenciam diretamente no andamento das atividades da instituição: superar dificuldades como déficit de pessoal, morosidade e desorganização nos processos institucionais, servidores mal informados e que não atendem às expectativas, condições de trabalho inadequadas, bem como servidores doentes e falta de autonomia são características negativas que colocam em cheque a atuação de qualquer gestor. Ser dinâmico e manter-se em constante movimento nesse cenário, por sua vez, são atitudes positivas que podem ajudar a superar tantas dificuldades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, H. P. **Mapeamento de competências: métodos, técnicas e aplicações em gestão de pessoas**. São Paulo: Atlas, 2012.

BRANDÃO, H. P. O que é gestão por competências? *In*: PIRES, A. K. (org.). **Gestão por competências em organizações do governo: mesa redonda de pesquisa-ação**. Brasília: ENAP, 2005. cap. 2, p. 13-22.

BRASIL. **Lei n. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 09 fev. 2013.

CARBONE, P. P. *et al.* **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2009. (Gestão de pessoas).

CASTRO, José Márcio de. **Métodos e técnicas de pesquisa: uma introdução**. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Resolução 069/08**, de 02 de junho de 2008. Aprova o Estatuto do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais para encaminhamento ao Ministério da Educação. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2008. Disponível em: <http://www.timoteo.cefetmg.br/site/upload/2011/RES_CD-069_08_Estatuto_14-02-11.pdf> Acesso em: 09 fev. 2013.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): Projeto Institucional 2011-2015**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2012. Disponível em: <http://www.cefetmg.br/galerias/arquivos_download/alunos/PDI_CEFETMG_2011_2015_Saida.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2013.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Projeto de transformação do CEFET-MG em Universidade Tecnológica**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2009. Disponível em: <http://www.cefetmg.br/galerias/arquivos_download/alunos/Projeto_UT_abril_2009.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2013.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson, 2002.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

CHAMON, C. S.; NASCIMENTO, A. O. **Inventário do acervo da Escola de Aprendizes e Artífices de Minas Gerais: 1910-1943**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2011.

- DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- DINIZ, P. A.; VIEIRA, A. O controle e o exercício de poder na gestão por competências: um olhar foucaultiano. *In*: HELAL, D. H.; GARCIA, F. C.; HONÓRIO, L. C. (coord.). **Gestão de pessoas e competência: teoria e pesquisa**. Curitiba: Juruá, 2008. p. 255-274.
- DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. *In*: FERREIRA, N. S. C. (org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. cap. 4, p. 77-96.
- DRUCKER, P. F. **Gestão: management**. Rio de Janeiro: Agir, 2010.
- DUTRA, J. S. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2004.
- DUTRA, J. S (org.). **Gestão por competências**. 2. ed. São Paulo: Gente, 2001.
- FLEURY, M. T. L; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**. Curitiba, v. 5, n. especial 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>>. Acesso em: 11 ago. 2013.
- FLEURY, M. T. L; FLEURY, A. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 5. ed. Record, 2001.
- GOMES, D. M. **Competências e habilidades do diretor**. Campo Grande: UCDB, 2003.
- GRAMIGNA, M. R. **Modelo de competências e gestão dos talentos**. São Paulo: Pearson, 2004.
- GUIMARÃES, T. A.; BRUNO-FARIA, M. F.; BRANDÃO, H. P. Aspectos metodológicos do diagnóstico das competências e organizações. *In*: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. (org.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organização e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. cap.11, p. 216-230.
- HORA, D. L. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- HORA, D. L. **Gestão educacional democrática**. Campinas: Alínea, 2007. (Educação em debate).
- KILIMNIK, Z. M.; SANT'ANNA, A. S. Modernidade organizacional, políticas de gestão de pessoas e competências profissionais. *In*: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. (org.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organização e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. cap. 4, p. 85-96
- LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

- LEME, R. **Aplicação prática de gestão de pessoas por competências:** mapeamento, treinamento, seleção, avaliação e mensuração de resultados e treinamento. 2. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.
- LEME, R. (org.). **Gestão por competências no setor público.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.
- LÜCK, H. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. (Cadernos de Gestão).
- LÜCK, H. *et al.* **A escola participativa:** o trabalho do gestor escolar. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Cadernos de Gestão).
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade:** desafios educacionais dos terceiro milênio. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Questões de nossa época).
- MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In:* MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. (Coleção Temas sociais). cap. 1, p. 9-29.
- OLIVEIRA, N. H. **Instituições Federais de Educação Tecnológica:** estabelecimentos de referência no ensino médio brasileiro – o caso do Centro Federal de Ensino Tecnológico de Minas Gerais. 2010. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) - Escola de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-842P5D>>. Acesso em: 11 ago. 2013.
- OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. **Revista RETTA** (PPGEA/UFRRJ), ano I, n. 1, jan.-jun. 2010, p. 89-110. Disponível em: <<http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm>> . Acesso em: 11 ago. 2013.
- PARO, V. H. **Administração escolar:** introdução crítica. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar:** convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- QUINN, R. *et al.* **Competências gerenciais:** a abordagem de valores concorrentes na gestão. 5. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- RAMOS, M. N. **A pedagogia da competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.
- REA, L. M.; PARKER, R. A. **Metodologia de pesquisa:** do planejamento à execução. São Paulo: Pioneira, 2000.
- SALERNO, S. C. E. K. **Administração escolar e educacional:** planejamento, políticas e gestão. Campinas: Alínea, 2007.

SANCHES JR., P. F. Apresentação da estrutura organizacional: unidade Timóteo. *In*: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. Diretoria de Planejamento e gestão. Superintendência de Desenvolvimento Organizacional. **III Workshop de planejamento e gestão: visão global, ação local**. Timóteo, 15-16 mai. 2013. Apresentação em PDF (3,68 mb).

SANTOS, C. R. **A gestão educacional e escolar para a modernidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. São Paulo: Autores Associados, 2004. (Educação Contemporânea).

SENAC. Nota do editor. *In*: ZARIFIAN, P. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios, atuais propostas**. São Paulo: SENAC, 2003. p. 7.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios e atuais propostas**. São Paulo: SENAC, 2003