

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

MARIO MINORU KITAZAWA

PERFIL DOS DIRETORES DE ESCOLAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM
ESTUDO EXPLORATÓRIO NO SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM
INDUSTRIAL DE SÃO PAULO (SENAI-SP)

São Paulo
Março/2023

MARIO MINORU KITAZAWA

PERFIL DOS DIRETORES DE ESCOLAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM
ESTUDO EXPLORATÓRIO NO SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM
INDUSTRIAL DE SÃO PAULO (SENAI-SP)

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, linha de pesquisa “Políticas, Gestão e Avaliação”, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino.

Área de concentração: Educação e Trabalho

São Paulo

Março/2023

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS CRB8-8390

K62p Kitazawa, Mario Minoru
Perfil dos diretores de escolas na educação profissional: um estudo exploratório no serviço nacional de aprendizagem industrial de São Paulo (Senai-SP) / Mario Minoru Kitazawa. – São Paulo: CPS, 2023.
149 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2023.

1. Direção escolar. 2. Educação profissional e tecnológica. 3. Competências. 4. Atribuições. 5. Dimensões. I. Constantino, Paulo Roberto Prado. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

MÁRIO MINORU KITAZAWA

PERFIL DOS DIRETORES DE ESCOLAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM
ESTUDO EXPLORATÓRIO NO SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM
INDUSTRIAL DE SÃO PAULO (SENAI-SP)



Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino
Orientador - CEETEPS



Prof. Dr. Rodrigo Palucci Pantoni
Examinador Externo - IFSP



Prof. Dr. Carlos Vital Giordano
Examinador Interno - CEETEPS

São Paulo, 20 de março de 2023

A Deus que me concedeu o grande dom da vida;
à minha mãe (*in memoriam*), sábia analfabeta
que encaminhou e incentivou minha educação
formal e ao pequeno Fernando, sempre fonte de
inspiração, motivação e alegria.

AGRADECIMENTOS

Minha eterna gratidão ao prof. Adriano Ruiz Secco, que desde o início desse projeto de vida pessoal, acolheu a ideia com entusiasmo, encorajando-me a investir esforços nesse desafio, sugerindo possibilidades, dialogando e trazendo reflexões e não mediu esforços para viabilizar institucionalmente a participação no programa, negociando com instâncias superiores na instituição.

Ao Sr. Milton Gava, conselheiro que me orientou sobre os encaminhamentos institucionais necessários para participar do programa e, posteriormente, para realizar a pesquisa.

Meus agradecimentos ao Sr. Ricardo F. Terra, que me concedeu autorização para participar do programa, na pessoa de quem agradeço a todos os diretores que participaram da pesquisa; à Sr.^a Cássia R. S. da Cruz que, após análise, chancelou a aplicação do questionário de pesquisa à equipe de diretores do SENAI-SP e ao Sr. Roberto M. Spada pelas orientações iniciais.

Agradeço aos Srs. Antonio C. Pontieri, Edilson R. Milaré e Adriano R. Secco pela análise dos itens do questionário de pesquisa antes de sua aplicação.

Especial agradecimento deixo ao Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino, meu orientador, que me conduziu ao longo dessa trajetória, sempre estimulando e que, com seu companheirismo, parceria e paciência, promoveu reflexões, diálogo e inúmeras contribuições permitindo que eu chegasse ao final desse desafio.

Também meus agradecimentos aos Profs. Drs., Celi Langhi, Denise M. Martins, Helena G. Peterossi, Marília M. de Azevedo, Neide de B. Cunha, Michel M. Machado e Roberto Kanaane com os quais tive a oportunidade de construir reflexões e ampliar as aprendizagens.

Meus agradecimentos à Sr.^a Débora, em nome de quem agradeço toda a equipe administrativa da pós-graduação que sempre esteve presente para nos apoiar nas ações administrativas e institucionais.

Minha gratidão a todos.

O ato de refletir por escrito possibilita a criação de um espaço para que a reflexão sobre a prática ultrapasse a simples constatação. Escrever sobre alguma coisa faz com que se construa uma experiência de reflexão organizada, produzindo, para nós mesmos, um conhecimento mais aprofundado sobre a prática, sobre as nossas crenças, sobre o que sabemos e o que não sabemos.

(WEISS, Telma. “O diálogo entre o ensino e a aprendizagem”)

RESUMO

KITAZAWA, M. M. **Perfil dos diretores de escolas na educação profissional:** um estudo exploratório no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de São Paulo (SENAI-SP). 150f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2023.

Este estudo teve por objetivo identificar o perfil dos diretores de escolas na educação profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de São Paulo [SENAI-SP], à luz da matriz de competências apresentada pela Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, prevista no Parecer CNE/CP nº 04/2021. Para isso pretendeu-se mapear a formação inicial e continuada dos diretores que estão exercendo a função no SENAI-SP, como foi seu processo de inserção e as principais atividades exercidas em alinhamento com as atribuições previstas no perfil profissional institucional. Primeiramente, foi desenvolvida como uma pesquisa documental baseada em fontes abertas e, mais especificamente, nos documentos e regulações institucionais do sistema de ensino de educação profissional em estudo. Quanto aos objetivos, trata-se fundamentalmente de uma pesquisa de alcance exploratório e com enfoque qualitativo. Em um segundo momento, os dados foram coletados por meio de uma *survey* eletrônica respondida por 30 diretores das escolas de educação profissional do SENAI no Departamento Regional de São Paulo, no ano de 2022. Os resultados permitiram identificar que os diretores das escolas do SENAI-SP assumiram seus cargos a partir de um processo seletivo interno misto, não havendo um critério específico de avaliação, sendo avaliados pelo desempenho ao longo da trajetória na instituição, por indicações e sabatinados por uma banca avaliadora. Em sua maior parte, possuem pós-graduação *lato sensu* e reconhecem a formação continuada como presente ao longo de sua trajetória profissional. Também se notou que a instituição privilegia a dimensão administrativo-financeira como principal campo de atuação dos diretores. O perfil da investigação é derivado de estudos realizados na Linha de Pesquisa ‘Políticas, Gestão e Avaliação’, alinhado ao projeto ‘Gestão, Avaliação e Organização da Educação Profissional’ da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza [CEETEPS] e ao subprojeto ‘Atores da Educação Profissional e Tecnológica’, desenvolvido junto ao grupo cadastrado no diretório Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico [CNPq] ‘Gestão, Administração e

Cultura da Educação Profissional e Tecnológica – GEACEP’; que aborda aspectos educacionais, políticos e gestores presentes em instituições da Educação Profissional e Tecnológica [EPT].

Palavras-chave: Direção escolar; Educação Profissional e Tecnológica; Competências; Atribuições; Dimensões.

ABSTRACT

KITAZAWA, M. M. **Profile of school principals in vocational education**: an exploratory study at the São Paulo National Service for Industrial Learning (SENAI-SP). 150f. Master thesis (Professional Master Degree in Management and Development of Vocational Education). São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2023.

This study aimed to identify the profile of school principals in professional education of the São Paulo National Service for Industrial Learning [SENAI-SP], from the competency matrix presented by the common national base of skills of the school principal, provided for in the opinion CNE/CP nº 04/2021. For this it was intended to map the initial and continued formation of the directors who are performing the function in SENAI-SP, as was their insertion process and the main activities performed in alignment with the attributions provided for in the institutional professional profile. First, it was developed as a documentary research based on open sources and, more specifically, in the institutional documents and regulations of the vocational education teaching system in study. As for the objectives, it is fundamentally of an exploratory and qualitative focus research. In a second moment, the data were collected through an electronic survey answered by 30 principals from vocational education schools in the SENAI São Paulo Regional Department, in 2022. The results allowed us to identify that the principals of SENAI-SP schools assumed their positions from a mixed internal selection process, and there is no specific evaluation criterion, being evaluated by the performance along the trajectory in the institution, by nominations and sabbatinated by an evaluation board. Most of them have lato sensu postgraduate studies and recognize continuing education as a gift throughout their professional career. It was also noted that the institution privileges the administrative-financial dimension as the main field of action of the directors. The profile is derived from studies conducted in the research line 'Policies, Management and Evaluation', in line with the project 'Management, Evaluation and Organization of Vocational Education' of the Graduate Unit, Extension and Research of State Center for Technological Education Paula Souza [CEETEPS] and the subproject 'Players of Vocational and Technological Education', developed with the group registered in the National Council for Scientific and Technological Development [CNPq] Directory' Management, Administration and Culture of Vocational and Technological Education - GEACEP' which addresses educational, political and gestures present in Technical

and Vocational Education and Training [TVET] institutions.

Keywords: School Managers; Vocational and Technological Education; Skills; Assignments.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Padrões funcionais para diretores nos sistemas de ensino estudados	28
Quadro 2 - Dimensões para os padrões funcionais	31
Quadro 3 - Padrões comportamentais para diretores nos sistemas de ensino estudados	32
Quadro 4 - Distinção entre competência e prática	35
Quadro 5 - Dimensões da prática	36
Quadro 6 - Dimensões da gestão escolar e competências do diretor escolar	38
Quadro 7 - Quadro de referência de liderança no contexto de Portugal	42
Quadro 8 - Matriz de amarração	51
Quadro 9 - Classificação da ocupação de diretor	54
Quadro 10 - Atividades dos diretores e gerentes de instituição de serviços educacionais.....	54
Quadro 11 - Competências gerais do diretor escolar	56
Quadro 12 - Relações entre CBO, BNC do diretor escolar e dimensões da organização escolar	57
Quadro 13 - Eixos de atuação conforme atribuição dos diretores do SENAI-SP, considerando as dimensões previstas no BNC (Parecer CNE/CP nº 4/2021) e as áreas de competência CBO	59
Quadro 14 - Atividades exercidas com mais frequência.....	92
Quadro 15 - Atividades exercidas com menos frequência.....	93
Quadro 16 - Principais dificuldades no início da carreira.....	98
Quadro 17 - Categorização das atividades conforme as dimensões do Parecer CNE/CP nº 4/2021	101
Quadro 18 - Agrupamento das atividades conforme as atribuições da BNC.....	104
Quadro 19 - Atribuições conforme atividades	110
Quadro 20 - Aderência das atuações com o perfil do SENAI-SP.....	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação entre atribuições do BNC, do SENAI-SP e atividades da CBO.....	60
Tabela 2 - Representatividade feminina na direção de escolas de Ensino Médio	62
Tabela 3 - Identificação quanto ao gênero.....	62
Tabela 4 - Idade média dos diretores em escolas de Ensino Médio	63
Tabela 5 - Faixa de idade dos diretores no SENAI-SP.....	63
Tabela 6 - Faixa etária de diretores do Ensino Médio	64
Tabela 7 - Diretores com Técnico de Nível Médio por modalidade	64
Tabela 8 - Cursos superiores cursados	65
Tabela 9 - Cargos exercidos antes de assumir a direção	66
Tabela 10 - Ofertas das unidades escolares	68
Tabela 11 - Tempo de atuação no SENAI-SP	69
Tabela 12 - Tempo de atuação no cargo de diretor	69
Tabela 13 - Relação entre tempo de SENAI e tempo na direção	70
Tabela 14 - Forma de seleção para direção	70
Tabela 15 - Sentimento ao receber a notícia que seria diretor [a]	72
Tabela 16 - Capacitações iniciais	74
Tabela 17 - Capacitações por conta própria	75
Tabela 18 - Tipo de capacitação nos últimos 3 anos relacionada à direção	75
Tabela 19 - Temas das capacitações nos últimos 3 anos	76
Tabela 20 - Formações iniciais e continuadas dos diretores.....	80
Tabela 21 - Composição da equipe de gestão escolar	84
Tabela 22 - Tempo dedicado às atividades em % no período de 1 ano.....	85
Tabela 23 - Papel do diretor nas reuniões pedagógicas.....	86
Tabela 24 - Temas desenvolvidos nas reuniões pedagógicas nos últimos 3 anos	86
Tabela 25 - Prestação de informações da escola à comunidade	87
Tabela 26 - Fatores que norteiam encaminhamento de docentes às capacitações.....	88
Tabela 27 - Entendimento da Proposta Pedagógica	94
Tabela 28 - Ações adotadas para viabilizar formação continuada dos docentes.....	95
Tabela 29 - Percepção sobre o perfil profissional	98
Tabela 30 - Dificuldade no início da carreira de diretor.....	98
Tabela 31 - Frequência das atribuições associadas às atividades	109
Tabela 32 - Fatores relativos à admissão no cargo de diretor.....	112

Tabela 33 - Formação inicial e continuada dos diretores	112
Tabela 34 - Proporção das dimensões abrangidas	114
Tabela 35 - Atividades associadas às atribuições do Parecer CNE/CP nº 4/2021.....	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Motivos relevantes para assumir direção	73
Gráfico 2 - Temas sobre os quais sente necessidade de capacitação.....	78
Gráfico 3 - Barreiras para capacitação [institucional ou não]	79
Gráfico 4 - Nível de desafio para realização de atividades	82
Gráfico 5 - Temas prioritários para capacitação docente	89
Gráfico 6 - Nível de desgaste pessoal em função das atividades	89
Gráfico 7 - Envolvimento de atividades nos últimos 12 meses [período de coleta: agosto 2022].....	91
Gráfico 8 - Auto percepção da importância do [a] diretor [a] para alcance dos objetivos	96
Gráfico 9 - Frequência de interlocução para desenvolver as atividades.....	97

LISTA DE SIGLAS

BCG	<i>Boston Consulting Group</i>
BI	<i>Business Intelligence</i>
BNC	Base Nacional Comum de Competências
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BO	<i>Business Objects</i>
BSC	<i>Balanced Scorecard</i>
BW	<i>Business Warehouse</i>
CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEPPE	<i>Centre of Study for Policies and Practices in Education</i>
CGU	Controladoria Geral da União
CIUO	Classificação Internacional Uniforme de Ocupações
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNIS	Cadastro Nacional de Informações Sociais
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno
DAF	Dimensão Administrativo-financeira
DP	Dimensão Pedagógica
DPI	Dimensão Político-Institucional
DPR	Dimensão Pessoal e Relacional
EPT	Educação profissional e tecnológica
ESG	<i>Environmental, Social and Governance</i>
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FNM	Fábrica Nacional de Motores
GEACEP	Gestão, Administração e Cultura da Educação Profissional e Tecnológica
GED	Gerência de Educação
GIS	Gerência de Infraestrutura e Suprimentos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
IoT	<i>Internet of Things</i>
ISTA	Instituto SENAI de Tecnologia Assistiva
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
mAGE	Mestrado em Administração e Gestão Escolar
MBA	<i>Master of Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINIEDUC	Ministério da Educação do Chile
MSEP	Metodologia SENAI de Educação Profissional
OECD	<i>Organization for Economic Co-operation and Development</i>
PcD	Pessoas com Deficiência
PME	Pesquisa Mensal de Emprego
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio
PREP	Plano de Remuneração e Evolução Profissional
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica
SAPES	Sistema de Avaliação de Egressos do SENAI
SEBRAE- SP	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Estado de São Paulo
SENAI-SP	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Departamento Regional de SP
TALIS	<i>Teaching and Learning International Survey</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TVET	<i>Technical and Vocational Education and Training</i>
UEPEP	Unidade de Pós-graduação, Extensão e Pesquisa
UFP	Unidade de Formação Profissional
UAb	Universidade Aberta
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

MEMORIAL	19
INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
1.1 Gestão educacional.....	22
1.2 Atuação do diretor escolar.....	26
1.3 O SENAI-SP.....	44
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA.....	49
CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO	53
3.1 Análise documental: as relações entre CBO, perfil do diretor no SENAI-SP e o Parecer CNE/CP n.º 04/2021.....	53
3.2 Análise dos dados coletados.....	61
3.3 Síntese do perfil dos diretores do SENAI-SP	111
CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE	128
ANEXO	141

MEMORIAL

Como preâmbulo, segue um breve memorial da minha trajetória que levou ao presente estudo.

Minha trajetória profissional nas empresas industriais sempre esteve ligada à área de usinagem dos metais, mas em 1994 tive a oportunidade de ingressar no SENAI-SP como Instrutor Grupo Ocupacional B na área Metalmeccânica. Em seguida, assumi a docência nos cursos Técnicos de Nível Médio no cargo de Técnico de Ensino; posteriormente passei a ser Agente de Treinamento, profissional dedicado a estabelecer relações com comunidade local, especialmente as indústrias, tendo em vista atendimento a demandas de capacitações para funcionários das empresas, serviços de assessoria, consultoria, informação tecnológica, atendimento a convênios etc.

Por meio de processo seletivo interno, assumi a coordenação pedagógica de uma unidade escolar e nesse período, durante meu curso de lato sensu, fiquei instigado a entender como profissionais advindos do mundo empresarial poderiam se apropriar tão rapidamente das questões didático-pedagógicas para atuarem em sala de aula, uma experiência pela qual eu passara, porém com intenso programa de capacitação antes de lecionar pela primeira vez. Anos depois, um novo desafio surge e passei a fazer parte da equipe do Núcleo de Supervisão Educacional. O foco principal dessa equipe era verificar a aderência do trabalho docente em relação aos projetos de curso e identificar reais necessidades de capacitações técnicas e pedagógicas e existência de infraestrutura adequada para atender os diferentes tipos de cursos nas unidades escolares. Além disso, tornava-se prioridade a disseminação da cultura da aplicação da Metodologia SENAI de Educação Profissional. Durante esse período, ao visitar várias escolas da rede, novamente fico instigado a entender como alguém é admitido no cargo de direção e se prepara para inúmeros desafios que, muitas vezes, não tinha vivenciado anteriormente, construindo um arcabouço teórico-prático que permita tomar decisões assertivas na gestão das unidades escolares.

Em 2020 há uma reestruturação organizacional, o Núcleo de Supervisão Educacional é extinto e passei a atuar como coordenador da unidade SENAI de Mairinque e Alumínio, numa gestão compartilhada. Fixando-me à unidade escolar e deixando as frequentes viagens, surge a oportunidade de ingressar no programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e tentar pesquisar aquelas questões que me inquietavam e ainda inquietam.

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica [EPT] no Brasil possui peculiaridades e complexidades em relação aos outros níveis de ensino (PETEROSSO, 2014), pois se coloca na conjunção entre as atividades escolarizadas e o mundo do trabalho. Essa característica faz com que os profissionais que nela atuam tenham formações iniciais diversas, provenientes de diferentes áreas do conhecimento, além de modos distintos de atuação.

Ao longo de sua trajetória profissional dentro das instituições de EPT, muitos desses sujeitos acabam se tornando diretores das escolas nas quais estão inseridos. Porém, nem sempre esse percurso ocorre de forma planejada, por meio de formações específicas que os preparem para os desafios do novo cargo ou função. Por vezes, não há planos de carreira ou critérios claros para sua admissão.

Segundo Lück (2009, p.12), a busca da melhoria contínua na educação compreenderia a construção de padrões de desempenho e competências dos diretores escolares que lhes permitiriam nortear seu trabalho nas escolas. De acordo com a autora, a direção escolar precisa ter uma visão abrangente de todo o seu trabalho e ter consciência das competências que abarcam as diferentes dimensões como planejamento e organização do trabalho escolar, monitoramento de processos e avaliação educacional, gestão de resultados educacionais, gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão da cultura escolar e do cotidiano escolar, gestão pedagógica ou gestão administrativa (LÜCK, 2009), dentre as exigidas em sua atuação cotidiana.

Nesta perspectiva, estão postos os desafios para os diretores de escolas de educação profissional atuarem com competência em múltiplas dimensões; como a político-institucional, pedagógica, técnico-administrativo-financeira, além da necessidade de estabelecer relações com a comunidade local e o mundo corporativo, entre outros *stakeholders*.

Esta multiplicidade de tarefas levou o Ministério da Educação nacional a produzir uma matriz de competências esperadas dos diretores da educação básica, sob a forma de uma Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, prevista no Parecer CNE/CP nº 04/2021 (BRASIL, 2021). O documento propõe uma matriz estruturada por competências, e estas são, então, organizadas em dimensões, atribuições, práticas e ações que integrariam um conjunto básico de expectativas quanto aos diretores em âmbito nacional.

Considerando o nosso cenário de atuação imediata, nas escolas de educação profissional ligadas ao SENAI do Estado de São Paulo, emergiu a seguinte questão de pesquisa inicial: que

aproximações encontraríamos entre o perfil dos diretores das escolas do SENAI-SP em relação à matriz de competências apresentada pela Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, prevista no Parecer CNE/CP nº 04/2021 (BRASIL, 2021).

Localizada esta demanda inicial de explorar a inserção, formação e atuação dos gestores na EPT, a investigação tem por objetivo identificar o perfil dos diretores de unidades escolares de uma instituição de educação profissional – o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial [SENAI-SP], à luz da matriz de competências apresentada pela Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. Para isso pretendeu-se mapear a formação inicial e continuada dos diretores que estão exercendo a função no SENAI-SP, como foi seu processo de inserção e as principais atividades exercidas.

Entre os desdobramentos em objetivos específicos, considera-se:

- a. mapear a formação inicial, continuada e a forma de seleção utilizada pelo SENAI-SP na admissão de profissionais para o cargo de Diretor de Unidade de Formação Profissional;
- b. identificar se o campo de atuação manifestado pelos diretores pesquisados corresponde ao marco institucional definido no perfil profissional do cargo;
- c. comparar as aproximações e divergências, a partir de seu discurso sobre a atuação, com as dimensões previstas no Parecer CNE/CP nº 04/2021 (BRASIL, 2021).
- d. identificar aproximações entre o perfil dos diretores e a matriz de competências apresentado pela Base Nacional Comum de Competências prevista no Parecer CNE/CP nº 04/2021 (BRASIL, 2021).

Primeiramente, foi desenvolvida como uma pesquisa documental baseada em fontes abertas e, mais especificamente, nos documentos e regulações institucionais do sistema de ensino de educação profissional em estudo. Quanto aos objetivos, trata-se fundamentalmente de uma pesquisa de alcance exploratório e com enfoque qualitativo. Em um segundo momento, os dados foram coletados por meio de uma *survey* eletrônica respondida por 30 diretores das escolas de educação profissional do SENAI no Departamento Regional de São Paulo, no ano de 2022.

Ao examinar documentos e regulações do SENAI-SP teríamos a oportunidade de delinear este perfil da direção nas escolas. Sua relevância se dá pela importância que tais profissionais adquirem ao influir diretamente na organização escolar, com suas implicações gestonárias e, indiretamente, nos resultados de aprendizagem dos alunos jovens e adultos.

A pesquisa também se justifica em função da atualidade do Parecer CNE/CP nº 4/2021

aprovado em 11 de maio de 2021 (BRASIL, 2021) que aguarda homologação até a presente data. Além disso, não foram localizadas, no momento, pesquisas produzidas em relação às demandas das competências previstas no Parecer CNE/CP nº 04/2021 na educação profissional e tecnológica, verificadas por meio de diferentes mecanismos de pesquisa como *Google Scholar*, Scielo Brasil, portal de periódicos CAPES usando diferentes palavras-chave como: ‘Parecer CNE/CP nº 4/2021’, ‘competências do diretor escolar’, ‘competências direção’, ‘competências direção educação profissional’, ‘matriz de competências do diretor’, ‘base nacional comum do diretor escolar’ ou ‘perfil do diretor de educação profissional’.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos, como definidos a seguir. No capítulo 1, buscamos oferecer a fundamentação teórica, a partir dos aspectos sobre a gestão educacional, a atuação da direção escolar e a instituição SENAI. O capítulo 2 é reservado para a apresentação e caracterização do local de pesquisa, além do delineamento dos métodos empregados. O capítulo 3 trará os resultados da pesquisa documental, da aplicação do formulário e a triangulação destes com a fundamentação estudada, além de uma síntese dos achados. No capítulo 4 serão feitas as considerações finais.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta a fundamentação da pesquisa, apresentando os aspectos basilares sobre a gestão educacional, a atuação da direção escolar e o SENAI, a fim de subsidiar o desenvolvimento posterior da investigação.

1.1 Gestão educacional

Segundo Peterossi (2014, p. 12) “a capacitação profissional e o aprendizado tecnológico são mecanismos estratégicos para a inserção do Brasil no cenário econômico internacional”. As novas estruturas de produção e as inovações técnicas e tecnológicas advindas das conquistas científicas demandam a necessária reestruturação da educação profissional, quase sempre marcada, no cenário local, por uma educação reprodutivista, com base nas intuições e experiências do profissional (PETEROSSO, 2014, p. 13).

Essa reestruturação deve considerar de que modo uma educação profissional de excelência se configura como sistema, quais são seus valores, sua cultura, como cada escola ofertante entende seu papel diante do contexto social e econômico, como seus diferentes atores exercem suas atividades numa perspectiva voltada para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos, diante de um mundo do trabalho que se transforma continuamente, tanto sob o ponto de vista das concepções de trabalho quanto do uso das ferramentas tecnológicas facilitadoras.

Em 2013 a Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] publicou um relatório produzido pelo CEPPE - Centre of Study for Policies and Practices in Education, denominado Learning standards, teaching standards and standards for school principals: a comparative study (CEPPE, 2013), a partir de estudos conduzidos em países como Austrália [Queensland e Victoria], Brasil, Canadá [British Columbia e Quebec), Chile, Inglaterra, Alemanha, Coreia, México, Nova Zelândia, Noruega e os Estados Unidos [Califórnia e Texas]. Duas competências foram consideradas essenciais para os diretores: as relativas ao desempenho das funções e aquelas relativas ao campo comportamental (CEPPE, 2013, p. 53).

Na parte funcional, foram destacadas cinco dimensões: orientação às escolas a partir da missão institucional, criação de condições institucionais, criação de harmonia intraescolar,

promoção do autodesenvolvimento e desenvolvimento da equipe e gestão pedagógica (CEPPE, 2013, p. 55).

Sob o ponto de vista de padrões comportamentais, foram destacados: gestão flexível para mudança, comunicação, valores e integração teoria-prática (CEPPE, 2013, p. 56).

Segundo Martins (2019, p. 45), em relação ao ‘perfil do diretor’, há três elementos destacados: papel do diretor, preparação acadêmica e estilo de liderança. Quanto ao papel do diretor, refere-se ao fato de ser uma função solitária (MARTINS, 2019, p. 46) e que as atividades administrativas acabam concentrando a maior parte do tempo, em detrimento da atenção às questões pedagógicas. A pesquisa revelava também a importância que é dada à preparação acadêmica, enfatizando a formação em administração escolar (MARTINS, 2019, p.47). Quanto à liderança, o autor destacava a tendência à prática de uma liderança colegiada e estar próximo das lideranças intermediárias é considerado importante (MARTINS, 2019, p. 49).

O Ministério de Educação do Chile (2015, p.18), no documento *Marco para La Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*, relacionava cinco dimensões da prática que considerava fundamentais para uma escola bem dirigida: construção e implementação de uma visão estratégica compartilhada, desenvolvimento das capacidades profissionais, liderança dos processos de ensino e aprendizagem, gestão da convivência e participação da comunidade escolar e desenvolvimento e gestão do estabelecimento escolar.

Além disso considerava também como referenciais os princípios como ética, confiança, justiça social e integridade (CHILE, 2015, p. 31); habilidades como visão estratégica, trabalho em equipe, comunicação efetiva e capacidade de negociação, aprendizagem permanente, flexibilidade, entre outras (CHILE, 2015, p. 32-33); conhecimentos profissionais como liderança escolar, inclusão e equidade, melhoria e mudança escolar, avaliação, práticas de ensino e de aprendizagem, desenvolvimento profissional, política nacional de educação, regulamentos nacionais e regionais e gestão de projetos (CHILE, 2015).

Para Libâneo (2018, p. 85) é comum o termo organização escolar ser equiparada à administração escolar caracterizando princípios e procedimentos ligados ao “ato de planejar o trabalho escolar, racionalizar o uso de diferentes recursos quer sejam materiais, humanos ou financeiros, coordenar e, inclusive, controlar o trabalho de outros agentes pertencentes à escola” (LIBÂNEO, 2018, p. 85). Segundo o autor, o termo gestão se confunde com administração e a direção, como um aspecto do processo administrativo (LIBÂNEO, 2018, p. 85). Para ele, “a direção é responsável pela tomada de decisão na organização, coordenando os trabalhos, em busca de eficácia e eficiência” (LIBÂNEO, 2018, p. 88).

Organização, gestão, direção assumem significados diferentes em função das

concepções educacionais relativas ao seu papel diante da sociedade e formação dos alunos. Assim, uma concepção mais democrática e participativa pressupõe uma participação ativa de diferentes *stakeholders* que influenciam a tomada de decisões. Já uma concepção mais técnico-científica compreende uma orientação diretiva a partir de níveis hierárquicos superiores, a divisão e execução de tarefas sem a contribuição de diferentes ideias dos atores que fazem parte do processo (LIBÂNEO, 2018, p. 88-89).

Segundo Lück (2006, p. 26) a concepção de gestão pode-se referir ao âmbito macro que considera o sistema de ensino ou, ainda, pode se referir à gestão escolar no âmbito micro. Ela abrange um conjunto de ações articuladas de práticas sociais que ocorrem na escola que assume princípio orientador da ação organizadora do ensino, considerando o âmbito micro (LÜCK, 2006, p. 51).

Libâneo (2018, p. 88) diz que todos os processos como planejamento, organização, controle, avaliação, direção, que ocorrem na organização se referem à tomada de decisão. Portanto, ela assume especial papel na organização e garante o seu bom funcionamento na busca de seus objetivos. E esses processos realizados de forma intencional e sistematizada para subsidiar a tomada de decisões e a execução de um plano de ações a partir das decisões é o que caracteriza a gestão. Toda organização possui diferentes níveis de tomada de decisão, que vão do estratégico ao operacional. Uma escola, independentemente de ser pública ou privada, pertencer ou não a uma rede de ensino, possui processos que exigem tomadas de decisões nos diferentes níveis.

A gestão educacional ou escolar [no âmbito micro] está associada à transformação das diversas dimensões educacionais para superar a visão fragmentada da realidade marcada pela dicotomia entre “diretívismo e não diretívismo; heteroavaliação e autoavaliação; avaliação quantitativa e qualitativa; avaliação do ensino e da aprendizagem, gerando distorções da realidade e conflitos a partir dessas polarizações” (LÜCK, 2006, p. 52-53). A ideia de gestão educacional busca superar as limitações desse enfoque fragmentado e não invalidar a importância da administração (LÜCK, 2006, p. 53). Por vezes, a administração é entendida como sendo um processo linear, racional e fragmentado da organização, sujeita a influências externas, de cima para baixo, numa visão utilitarista e mecanicista na busca de seus objetivos.

Para Lück (2006, p. 65-66) a concepção de gestão passa pela transição de uma visão fragmentada dos processos para uma visão holística, da ideia de responsabilidade limitada em função das ordens recebidas para o exercício de autonomia, da centralização da autoridade para descentralização, de eventos pontuais e episódicos para um processo contínuo e global, de uma ação individual para uma ação coletiva. Os princípios e enfoques da gestão impregnam o que

se faz na administração, tornando-a uma das dimensões da gestão (LÜCK, 2006, p. 54).

Um dos elementos fundamentais desse processo de gestão numa unidade escolar é o diretor de escola. Apesar das diferentes nomenclaturas que recebem, o diretor é a pessoa que se responsabiliza pelas tomadas de decisões e suas consequências no âmbito daquele espaço denominado “escola”, ainda que todo os processos relacionados a planejamento, execução, alcance de resultados, avaliação e replanejamento sejam feitos com a participação de diversos atores, de forma participativa e democrática.

Conforme Libâneo (2018, p. 117-118) a direção de uma escola se coloca como um imperativo social e pedagógico porque influencia a formação da personalidade humana, possui função mediadora no contexto social que se insere a partir de seus objetivos sociais e políticos, numa dada realidade. É pedagógico porque, a partir das suas intencionalidades, define, organiza, estrutura, realiza atividades e projetos educativos para a formação de pessoas vinculadas ao contexto social, político e econômico da comunidade. As ações educativas de uma escola são marcadas por um caráter intencional, implica um caminho, um posicionamento, a realização de ações em busca de objetivos determinados, de forma consciente, planejada, com unidade de ações e objetivos. Dessa forma, o conceito de direção necessariamente se faz presente no processo educativo.

Portanto, a abordagem de gestão que faremos nesse trabalho é a ideia de que se trata de um conjunto de ações tomadas na sua complexidade tendo em vista o pleno funcionamento de toda a organização, baseada em tomadas de decisões que garantam o alcance de seus objetivos institucionais. O diretor é uma pessoa, cujo cargo se compromete com a gestão holística da escola em sua complexidade e se relaciona com pessoas e organizações, direciona, dirige, encaminha e realiza atividades pedagógicas, administrativas, políticas e sociais. Segundo Paro (2015, p. 38) é quase unânime também a denominação de “diretor escolar” quando há referência àquele que ocupa o cargo mais alto no interior de uma escola; segundo o autor as pessoas procuram o “diretor” quando vão à escola e não o gestor ou administrador escolar. Paro (2015) considera que a direção é superior à administração pois possui intrinsecamente a ideia de poder e engloba tanto a proposição da racionalização do trabalho como também de coordenação e cita que a ideia de diretor escolar é muito semelhante à de um diretor de empresa de produção econômica, inclusive quanto às expectativas de resultados (PARO, 2015, p. 42).

1.2 Atuação do diretor escolar

A complexidade imbricada na gestão da escola exige inúmeras competências desse profissional que assume a liderança cotidiana na escola. A competência exige conhecimentos, habilidades e atitudes em relação à solução de problemas e tomadas de decisões que precisam ser realizadas. Segundo Lück (2006) a competência pode ser analisada a partir de dois pontos de vista:

em relação à função/profissão, competência é o conjunto sistêmico de padrões mínimos necessários para o bom desempenho das responsabilidades que caracterizam determinado tipo de atividade profissional. Em relação à pessoa, constitui na capacidade de executar uma ação específica ou dar conta de uma responsabilidade específica em um nível de execução suficiente para alcançar os efeitos pretendidos (LÜCK, 2006, p.12).

O papel de liderança exercido pelos diretores escolares é considerado o segundo fator mais relevante para a qualidade educacional de uma instituição de ensino e causa mais impacto em contextos sociais mais desfavorecidos (CEPPE, 2013, p. 48). Impactar o desempenho dos diretores impacta o trabalho de vários docentes que, por sua vez, conseguem alcançar dezenas de alunos, de forma encadeada, de cima para baixo. A busca de melhoria na performance dos diretores proporciona maior autonomia às instituições escolares que se constituem em base do sistema educacional do país. Mais responsabilidades e desempenhos são requeridos por parte dos diretores escolares que devem buscar a melhoria da qualidade do desempenho dos alunos. A busca de melhoria na performance dos sistemas educacionais de forma global tem sido parte das agendas internacionais nos últimos tempos como proposta de buscar o desenvolvimento e equidade social em diferentes países e comunidades ao redor do planeta.

Segundo o relatório McKinsey, diretores de instituições educacionais de alta performance dedicam 80% do seu tempo na melhoria do ensino tendo como foco a formação de seus professores, numa perspectiva de valorização das atividades pedagógicas sobre as administrativas (MCKINSEY, 2007, p. 38). Segundo o relatório, um dos diretores entrevistados trouxe a seguinte afirmação: “Ser professor é ajudar as crianças a aprender. Ser diretor é ajudar os adultos a aprender” (MCKINSEY, 2007, p. 45). A escolha adequada dos líderes escolares, o investimento em seu desenvolvimento com foco na atividade pedagógica fim foram consideradas as escolhas políticas mais relevantes nos países que têm apresentado alto desempenho dos estudantes.

A pesquisa mostrou também que não há grande variação na forma de atuação entre

diretores de diferentes níveis de ensino ao oferecer suporte e prover condições para o desenvolvimento educacional, de tal modo que, há um certo consenso de que as atividades de gestão são bastante abrangentes e vão além daquelas de sala de aula exercidas pelos docentes.

Estudos e relatórios como o da OECD têm fortalecido a importância da definição de marcos, referenciais ou padrões de desempenho para os diretores de escolas considerando suas responsabilidades, atividades, atribuições, de forma a orientar o trabalho desses profissionais no alcance de seus objetivos. Muitos países consideram esses padrões de desempenho como ferramentas estratégicas para a melhoria da qualidade educacional (CEPPE, 2013, p. 49). Os padrões de desempenho definem o que os diretores devem saber e devem saber fazer. Pelo menos quatro elementos delineadores são fundamentais, segundo CEPPE (2013, p. 49-50): que seja especificada a função dos diretores de modo a estabelecer qual é o papel do diretor, o que compete ou não a sua função, as políticas internas da instituição em relação ao papel do diretor.

Uma segunda questão importante trata-se da formação dos diretores com estratégias de curto, médio e longo prazo para o desenvolvimento desse profissional, com uso de diferentes possibilidades de formação: estudos, palestras, conferências, oficinas, cursos *online*. A avaliação, como elemento de *feedback* para reorientar as ações a partir de reflexões surgidas da prática do diretor é o terceiro elemento fundamental. A partir dessa análise é possível identificar possibilidades de avanço na performance do diretor. O quarto elemento consiste na seleção dos diretores, na política adotada institucionalmente ou pelo sistema de ensino, que podem ir de simples entrevista, tempo de experiência, formação, avaliações formais, bancas examinadoras etc.

Utilizaremos os dados do relatório CEPPE (2013) considerando que não foram encontrados no momento outras pesquisas com dados mais atualizados e extensos como os estudos feitos naquela pesquisa. Segundo esse relatório há sistemas educacionais que definiram áreas-chave de atuação com propensão maior à indicação de padrões que possam ser usados para gestão, formação ou avaliação do diretor. Outros sistemas educacionais definem apenas grandes domínios de responsabilidade. Há países que passaram a fazer distinção entre as atividades profissionais e os valores ou traços de personalidade que os diretores devem apresentar como competências funcionais ou comportamentais (CEPPE, 2013, p. 51).

Segundo CEPPE (2013, p. 54), os padrões desejados nos países que foram estudados são assemelhados e estão representados no Quadro 1:

Quadro 1 - Padrões funcionais para diretores nos sistemas de ensino estudados

DOMÍNIO	DESCRIPTOR	AU	BC	CA	CH	EN	GE	KR	NZ	QU	TX	USA	Nº países/desc.	Nº
Estabelecer uma missão orientadora	Organiza a formulação da missão ou projeto educacional da instituição, com orientação para melhoria.	*	*	*		*			*	*		*	7 [4,0%]	26 [14,9%]
	Alinha os interesses individuais com a missão	*		*	*	*					*		5 [2,9%]	
	Articula o projeto educacional com as características do meio ambiente e da comunidade			*		*				*			3 [1,7%]	
	Traduz a missão na realização de objetivos concretos	*		*		*					*	*	5 [2,9%]	
	Promove a excelência	*	*	*		*					*	*	6 [3,4%]	
Gerar condições organizacionais	Organiza o tempo para apoiar o ensino		*		*			*				*	4 [2,3%]	57 [32,8%]
	Organiza os recursos e as instituições de acordo com a missão	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	10 [5,7%]	
	Gerencia a carga de trabalho permitindo um equilíbrio entre a vida pessoal e profissional			*		*							2 [1,1%]	
	Estabelece relação entre a instituição de ensino e o meio ambiente	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	10 [57%]	
	Colabora com as famílias no processo educativo e na cultura escolar	*	*	*	*	*			*		*	*	8 [4,6%]	
	Promove uma cultura orientada para a melhoria	*									*	*	3 [1,7%]	
	Promove uma cultura orientada para a colaboração	*	*		*	*			*		*	*	7 [4,0%]	
	Utiliza tecnologias e sistemas de gestão na liderança da organização escolar		*				*				*	*	4 [2,3%]	

DOMÍNIO	DESCRITOR	AU	BC	CA	CH	EN	GE	KR	NZ	QU	TX	USA	Nº países/desc.	Σ
	Garante que a instituição de ensino atende às normas legais		*	*							*		3 [1,7%]	
	Cumpre os compromissos assumidos com as partes interessadas e colabora em comum acordo		*			*			*				3 [1,7%]	
	Introduz mecanismos para uma comunicação eficaz		*	*							*		3 [1,7%]	
Criar harmonia dentro da escola	Gerencia a resolução de conflitos		*	*	*				*		*		5 [2,9%]	19 [10,9%]
	Facilita um clima de segurança e bem-estar que favorece a aprendizagem	*	*	*					*			*	5 [2,9%]	
	Garante o cumprimento das normas			*			*	*			*		4 [2,3%]	
	Atende às necessidades especiais dos alunos e da comunidade		*			*			*		*	*	5 [2,9%]	
Desenvolver a si mesmo e aos outros	Motiva os professores intelectualmente e promove o seu desenvolvimento profissional	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	10 [5,7%]	31 [17,8%]
	Orienta a gestão de recursos humanos de acordo com critérios de qualidade definidos	*		*	*	*	*		*	*	*		8 [4,6%]	
	Desenvolve a capacidade de liderança nos outros	*	*	*					*			*	5 [2,9%]	
	Reconhece e celebra as contribuições e conquistas individuais e coletivas	*	*				*				*		4 [2,3%]	
	Revisa sua própria prática e desenvolvimento profissional	*					*						2 [1,1%]	

DOMÍNIO	DESCRITOR	AU	BC	CA	CH	EN	GE	KR	NZ	QU	TX	USA	№ países/desc.	Σ	
	Oferece atenção individual a cada professor			*							*		2 [1,1%]		
Realizar a gestão pedagógica	Analisa informações para tomar decisões com o objetivo de melhorar	*	*	*	*	*			*		*	*	8 [4,6%]	41 [23,6%]	
	Possui conhecimento pedagógico	*		*	*								3 [1,7%]		
	Gerencia o planejamento curricular					*	*	*				*	4 [2,3%]		
	Supervisiona o ensino	*	*	*	*	*	*				*	*	8 [4,6%]		
	Monitora o aprendizado e o bom uso dos dados	*	*	*	*	*			*		*	*	8 [4,6%]		
	Implementa ações para melhoria curricular											*	*		2 [1,1%]
	Divulga boas práticas e tecnologias para o ensino	*	*	*	*	*			*		*	*	*		8 [4,6%]
		AU	BC	CA	CH	EN	GE	KR	NZ	QU	TX	USA	AU		
	TOTAL	20	21	23	14	22	7	3	15	6	23	20	174	174	
	% [total / total de possibilidades]	60,6	63,6	69,7	42,4	66,7	21,2	9,1	45,5	18,2	69,7	60,6			

Siglas: AU (Australiia), BC (British Columbia), CA (California), CH (Chile), EN (England), GE (Germany), KR (Korea), NZ (Nova Zelândia), QU (Quebec), TX (Texas), USA (United States- ISLLC).

Fonte: OECD (2013). Tradução do autor.

Segundo o estudo comparativo feito entre os diferentes países a respeito dos padrões de desempenho funcionais, as cinco grandes dimensões nas quais eles foram categorizados representam o que as literaturas trazem como práticas eficazes de liderança (CEPPE, 2013, p. 55).

As cinco dimensões ou domínios (CEPPE, 2013, p. 55) nas quais são categorizados os padrões de desempenho funcionais podem ser descritas da seguinte forma conforme o Quadro 2:

Quadro 2 - Dimensões para os padrões funcionais

Dimensão	Descrição
Estabelecer uma missão orientadora	Refere-se à capacidade de estabelecer orientações, de planejar estrategicamente para o alcance da missão institucional estabelecida, promovendo alinhamento entre interesses individuais e a missão institucional, num contexto específico, com resultados objetivos na busca da excelência.
Gerar condições organizacionais	Trata-se da infraestrutura necessária que deve ser provida para o alcance da missão institucional como recursos físicos/materiais, ambientes adequados, recursos financeiros, gestão do tempo, considerando uma cultura para melhoria contínua e colaboradora, o uso adequado de tecnologias e processos de comunicação, cumprindo compromissos assumidos com os <i>stakeholders</i> .
Criar harmonia dentro da escola	Trata-se da criação de um ambiente harmonioso na escola, resolvendo conflitos de forma a garantir um clima de respeito, segurança, bem-estar para favorecer a aprendizagem, atendendo necessidades dos alunos e comunidade e garantindo o cumprimento das normas.
Desenvolver a si mesmo e aos outros	Trata-se do autodesenvolvimento e estímulo para que docentes realizem também aperfeiçoamentos que os conduzam ao seu desenvolvimento, reconhece e valoriza as conquistas, oferece atenção individual aos docentes, desenvolve a capacidade de liderança, reflete sobre seu próprio desempenho que o leve a novos patamares de excelência
Realizar a gestão pedagógica	Refere-se ao fazer pedagógico, acompanha e orienta o processo de ensino, monitora as aprendizagens, implementa melhorias curriculares, possui conhecimentos pedagógicos para tomar decisões ajustadas quanto aos fins educacionais e sabe fazer uso das diferentes estratégias pedagógicas e uso eficiente de tecnologias para favorecer a aprendizagem dos alunos.

Fonte: CEPPE (2013). Organizado pelo autor.

Observa-se pelo Quadro 1 que Coreia, Quebec [Canadá] e Alemanha, países com alto índice de desenvolvimento educacional em avaliações de larga escala como o PISA [*Programme for International Student Assessment*] apresentaram, respectivamente 3, 6 e 7 padrões funcionais. A pesquisa não esclarece porque tais países apresentam poucos padrões funcionais.

Entre os padrões funcionais mais destacados, com 90,9% [10 países] presentes entre os 11 países pesquisados conforme Quadro 1, temos:

- a. Organiza os recursos e as instituições de acordo com a missão;
- b. Estabelece relação entre a instituição de ensino e o meio ambiente;
- c. Motiva os professores intelectualmente e promove o seu desenvolvimento profissional.

Em seguida, com 72,7% [8 países] de presença entre os países pesquisados, temos:

- d. Colabora com as famílias no processo educativo e na cultura escolar;
- e. Orienta a gestão de recursos humanos de acordo com critérios de qualidade definidos;

- f. Analisa informações para tomar decisões com o objetivo de melhorar;
- g. Supervisiona o ensino;
- h. Monitora o aprendizado e o bom uso dos dados;
- i. Divulga boas práticas e tecnologias para o ensino.

Da mesma forma, os padrões comportamentais apresentados pelos diferentes sistemas educacionais são apresentados no Quadro 3 (CEPPE, 2013, p. 56):

Quadro 3 - Padrões comportamentais para diretores nos sistemas de ensino estudados

DOMÍNIO	DESCRITOR	AU	BC	CA	CH	EN	GE	KR	NZ	QU	TX	USA	Total/ descriptor	Total por domínio
Gerenciamento flexível para mudanças	Adapta a liderança às necessidades da escola e ao entorno em mudança.	*	*	*	*	*				*		*	7 [14,9%]	16 [34,0%]
	Seleciona soluções eficazes a partir de uma compreensão dos processos de mudança	*	*	*						*	*	*	6 [12,7%]	
	Resolve problemas complexos			*					*		*		3 [6,4%]	
Comunicação	Comunica claramente seus pontos de vista e ouve ativamente os outros	*			*						*		3 [6,4%]	3 [6,4%]
Valores	Demonstra valores organizacionais	*	*	*		*			*	*	*	*	8 [17,0%]	21 [44,7%]
	Promove valores de democracia, equidade, respeito e diversidade.	*		*		*						*	4 [8,5%]	
	Protege a privacidade dos alunos e das famílias.		*	*									2 [4,3%]	
	Promove as relações interpessoais num contexto de respeito e aceitação.	*	*	*		*			*	*	*		7 [14,9%]	
Estabelecimento da relação teoria-prática	Incorpora contribuições da pesquisa para suas práticas de liderança	*	*	*		*			*		*	*	7 [14,9%]	7 [14,9%]
TOTAL		7	6	8	2	5	0	0	4	4	6	5	47 [100,0%]	47 [100,0%]

Siglas: AU (Austria), BC (British Columbia), CA (California), CH (Chile), EN (England), GE (Germany), KR (Korea), NZ (Nova Zelândia), QU (Quebec), TX (Texas), USA (United States- ISLLC).

Fonte: OECD (2013). Tradução do autor.

Novamente nota-se que Alemanha e Coréia se destacam com nenhum padrão comportamental. Em relação aos padrões funcionais se destacam os seguintes padrões:

Com 72,7% [8 países]:

- Demonstra valores organizacionais

E com 63,6%:

- Adapta a liderança às necessidades da escola e ao entorno em mudança.
- Promove as relações interpessoais num contexto de respeito e aceitação.
- Incorpora contribuições da pesquisa para suas práticas de liderança

Conforme CEPPE (2013, p. 56) em relação aos aspectos comportamentais, quatro dimensões são consideradas importantes para a prática eficaz de liderança nas escolas.

A primeira dimensão refere-se à capacidade de realizar uma gestão flexível a mudanças considerando as necessidades da escola e o cenário local, adotando soluções efetivas a partir da compreensão das necessidades de mudanças para problemas complexos.

A segunda dimensão é a capacidade de comunicar claramente seus pontos de vista e praticar a escuta ativa.

A terceira dimensão dos aspectos comportamentais refere-se à demonstração dos valores organizacionais e promover valores como a democracia, equidade, respeito, diversidade, proteger a privacidade dos estudantes e familiares e promover o relacionamento interpessoal em um contexto de respeito e aceitação.

E na quarta dimensão está a incorporação de estudos e pesquisas para sua prática de liderança tendo em vista garantir a efetividade das aprendizagens dos estudantes e o alcance da missão institucional (CEPPE, 2013, p. 56)

Segundo estudos da OECD para se chegar a um conjunto de padrões de desempenho, regra geral, há um movimento participativo das diferentes partes interessadas como autoridades governamentais, associações profissionais, equipes de gestores e acadêmicos que estudam o assunto, sindicatos e associações de classe da área educacional, entre outros. (CEPPE, 2013, p. 57).

Como exemplo, o documento cita o caso de países como Chile e a província do Quebec no Canadá, onde esses padrões são construídos a partir de propostas do Ministério da Educação e passa por processos consultivos e de validação com grupos de acadêmicos, políticos, representantes da comunidade educacional. Em outros países como os Estados Unidos e a província da Colúmbia Britânica no Canadá há um processo inverso e os padrões surgem a partir de associações profissionais e acadêmicas que tomam à frente do processo de consulta

em níveis cada vez mais abrangentes, com diferentes participantes para, depois, ser adotado pelo Ministério da Educação. (CEPPE, 2013, p. 57).

A elaboração ou revisão de padrões de desempenho é um processo complexo, que demanda participação de muitos atores, reflexão, discussões e escolhas tendo em vista a finalidade desses padrões. Países como Estados Unidos, Chile e Nova Zelândia levaram em média 2 anos para essa elaboração (CEPPE, 2013, p. 58). Essas finalidades podem ser o de avaliar a capacidade de uma pessoa trabalhar como diretor bem como para criar uma estrutura de formação continuada para elevar a excelência das atividades de gestão, não sendo efetivamente um dispositivo de controle e ou avaliação no sentido estrito. Em alguns sistemas educacionais pode ainda haver vinculação de incentivos, prêmios, aumento salarial considerando o alcance ou não dos padrões especificados. Os padrões podem também virar referências curriculares em programas de formação inicial de diretores.

Segundo *Times Higher Education* [THE]¹, em 2022 o Chile ocupou o primeiro lugar na lista das melhores universidades da América Latina e Caribe representado pela Pontifícia Universidade Católica do Chile. A indicação considera uma lista de 13 indicadores como ensino, pesquisa, transferência de conhecimento e perspectivas internacionais. Além disso o *Programme for International Student Assessment* [PISA] revelou que o Chile foi o país que apresentou o melhor desempenho escolar na América do Sul na edição 2018. A última edição do PISA aplicada foi em 2022, cuja apresentação do relatório final está prevista para dezembro de 2023. Outro referencial utilizado neste trabalho denominado *Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals* trata-se de uma pesquisa conduzida pelo CEPPE e inclui dados coletados no Brasil; trata-se de uma publicação da OECD por meio da Diretoria de Educação.

O CEPPE é um centro de pesquisa em educação liderado pela Pontifícia Universidade Católica do Chile, cujas iniciativas somadas às da *Centre for Advance Studies in Education* da Universidade do Chile são referenciais de pesquisa local na área de educação, coordenando os esforços de várias universidades e pesquisas de diferentes disciplinas em parceria com especialistas internacionais para melhorar a qualidade da educação no Chile.

A partir dessa perspectiva, utilizou-se também como referência para os estudos o material publicado pelo Ministério da Educação [Mineduc] do Chile denominado *Marco para La Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Este faz distinção entre o que denominamos de competências e práticas (CHILE, 2015, p. 9). As competências implicam o domínio de um

¹ THE é uma revista inglesa que publica notícias e artigos referente ao ensino superior, fundada em 1971, publicada pela *TES Global* e afiliada ao jornal *The Times*.

conhecimento conceitual, habilidades procedimentais e comportamentos atitudinais. Segundo Leithwood (2012, p. 4-5), uma competência é tipicamente definida como uma característica subjacente de um indivíduo que está causalmente relacionado a um desempenho eficaz ou superior de um trabalho. Embora descrevam capacidades, elas não conseguem explicar os comportamentos quando se trata de interações com outras pessoas, conjunturas, situações problemas, e não fazem sentido quando se trata de aplicar a contextos específicos do trabalho cotidiano.

Corroborando essa ideia, Carroll (2008, p. 366) relaciona a diferença entre competências e prática da seguinte forma, conforme Quadro 4:

Quadro 4 - Distinção entre competência e prática

Competência	Prática
Baseada no objetivismo	Explicitamente construtivista
Análise no âmbito individual	Intrinsecamente relacional e coletiva
Quantificável e mensurável	Discursiva, narrativa e retórica
Independente dos relacionamentos e do contexto	Situada e socialmente definida
Predomínio da racionalidade	Privilegia o vivido ou a experiência do dia a dia
Predomínio do intelecto	Incorpora sensações e emoção

Fonte: Carroll, B.; Lester, L.; Richmond, D. (2008). Tradução do autor.

A competência é fragmentada, de natureza essencialmente racional, objetiva, descontextualizada dos fatos e acontecimentos concretos, não mantendo uma relação mais orgânica.

Da mesma forma, Leithwood (2012, p. 5) define “prática” como um conjunto de atividades exercidas por uma pessoa ou grupo de pessoas em função de contextos específicos em que se encontram e com expectativas de resultados compartilhados.

Reconhece-se dessa forma que a prática considera o contexto social e situado em que a liderança de um diretor é exercida; a natureza central dos relacionamentos no trabalho de liderança; a importância dos líderes respondendo flexivelmente às situações, eventos e desafios para atingir objetivos importantes e a natureza compartilhada do trabalho de liderança em praticamente todas as organizações. Assim entendido o conceito de prática, ela supera algumas limitações associadas ao foco das competências (LEITHWOOD, 2012, p. 5)

A despeito das críticas de alguns estudiosos sobre a noção de competência, sua descrição tem servido de instrumento de melhoria de qualidade nas instituições de ensino do país. (CHILE, 2015, p. 10). Dessa forma, a descrição de competências técnicas e comportamentais

têm servido de referencial para seleção, avaliação e desenvolvimento de programas de treinamento. Uma vez descritas as competências, há que ser contextualizada, daí o conceito de “prática” (CHILE, 2015, p. 10, citando Uribe Y Celis, 2012).

O Ministério da Educação do Chile considera o documento *Marco para La Buena Dirección y el Liderazgo Escolar* como um referencial para que os diretores possam exercer uma liderança eficaz descritos em termos de competências, atributos pessoais e conhecimentos fundamentais. As práticas descrevem o que é necessário fazer de forma abrangente considerando diferentes contextos de cada escola. Essas práticas precisam ser complementadas por atributos pessoais que os motivam na aplicação delas, num todo integrado, coerente e interdependente, sem hierarquias (CHILE, 2015, p. 18).

Conforme o Quadro 5, as dimensões da prática definidas pelo MINEDUC (CHILE, 2015, p. 20-29) são cinco:

Quadro 5 - Dimensões da prática

Dimensões da prática	Descrição
Construção e implementação de uma visão estratégica compartilhada	Definição do projeto educativo institucional e curricular, promovendo valores como equidade, inclusão, respeito à diversidade, com altas expectativas de aprendizagem, com estabelecimento de uma coordenação estratégica e comunicação assertiva com os stakeholders para o alcance dos objetivos institucionais e atendimento das políticas locais.
Desenvolvimento de capacidades profissionais	Estabelecimento de estratégias de recrutamento, seleção, contratação e retenção de docentes com talentos e fortalecimento de suas competências por meio de formações continuadas, reconhecimento das conquistas individuais e coletivas, estabelecimento de vínculos e relações de confiança que estimulem o surgimento de lideranças internas e a implementação de comunidades de aprendizagem.
Liderança dos processos de ensino e aprendizagem	Implementação integral dos currículos, articulação coerente destes com as práticas de ensino e avaliação entre diferentes níveis de ensino, constante retroalimentação do desempenho docente para fortalecer suas práticas, apoio aos estudantes com dificuldades de aprendizagem nos âmbitos comportamental, afetivo ou social e desenvolver boas práticas de ensino e de gestão pedagógica
Gestão da convivência e da participação da comunidade escolar	Desenvolvimento e implementação de uma política inclusiva marcada pela equidade, justiça, dignidade, respeito, fomentando o trabalho colaborativo entre diferentes atores, privilegiando o enfoque formativo e participativo em espaços formais para estabelecimento de um clima escolar positivo, antecipando e mediando conflitos para busca de soluções eficazes e oportunas.
Desenvolvimento e gestão do estabelecimento escolar	Definição de papéis e organização dos processos em função do projeto educativo institucional, cumprindo normas legais e as políticas educacionais locais e nacionais, fazendo análise de dados coletados sistematicamente como número de matrículas, evasões, repetências etc. para tomada de decisões eficazes bem como divulgando os resultados educacionais para a comunidade, além de prover infraestrutura necessária adequada para os processos pedagógicos e a preservação dos bens patrimoniais.

Fonte: CHILE (2015). Organizado pelo autor.

Os atributos pessoais são os princípios, as habilidades e os conhecimentos profissionais (CHILE, 2015, p.18).

Entre os princípios temos a ética que orienta as ações e decisões do diretor como líder que garante o direito à educação dos cidadãos; a confiança transmitida pela promoção de relações positivas e de colaboração eficaz garantindo sua credibilidade; a justiça social na realização das ações com transparência, imparcialidade, igualdade, respeito; a integridade demonstrada pela honestidade, coragem e sabedoria para analisar criticamente as atitudes e crenças pessoais e profissionais (CHILE, 2015, p. 31).

As habilidades se referem a capacidades comportamentais e técnicas que permitem implementar processos e ações para o alcance dos objetivos institucionais. Fazem parte a visão estratégica que permite análises de cenários identificando oportunidades e ameaças, em diferentes contextos políticos, culturais, sociais que impactam na atividade educacional; o trabalho em equipe para coordenar e articular diferentes atores para solução coletiva de problemas; a comunicação eficaz para transmitir informações, ideias, projetos e ser capaz de ouvir atentamente diferentes opiniões e propostas de soluções; a capacidade de negociação para obter apoio, acordos e aprovação entre pessoas, empresas, comunidade, dirimindo conflitos e buscando alternativas de solução; a aprendizagem permanente que permita a autorreflexão e a ampliação dos conhecimentos e práticas pessoais e profissionais; a flexibilidade que é a capacidade de se adaptar a diferentes contextos em busca de melhorias na qualidade educacional; a empatia, percebendo e compreendendo a experiência de vida e emoções de outras pessoas, favorecendo abertura ao outro; o sentido de auto eficácia, que é a crença em si próprio, nas suas capacidades pessoais de realização e a resiliência para mudar ou ajustar-se diante de adversidades mantendo altas expectativas sobre os resultados a serem alcançados por todos os atores educativos da escola (CHILE, 2015, p. 32-33).

Os conhecimentos profissionais são o conjunto de saberes e conhecimentos adquiridos em processos formais de educação acrescidos das experiências profissionais. São conhecimentos sobre a liderança escolar e suas teorias contemporâneas; conhecimentos sobre inclusão e equidade e as estratégias de como promovê-las; conhecimentos sobre organização, métodos, planejamento, avaliação etc. que promovam a melhoria e a mudança escolar; conhecimentos sobre currículo e as diferentes estratégias para garantir aprendizagens significativas dos estudantes; conhecimentos sobre avaliação formativa, somativa, autoavaliação, metodologias, instrumentos, avaliações internas e externas; conhecimentos sobre práticas de ensino e aprendizagem, questões didático-pedagógicas, teorias de aprendizagem; conhecimentos sobre desenvolvimento pessoal para promover a formação

continuada de seus profissionais; conhecimentos sobre políticas nacionais de educação, legislação nacional e local para implementar e cumprir os propósitos educacionais institucionais; conhecimentos sobre gestão de projetos para elaborar planejamentos, garantir infraestrutura, recursos financeiros, materiais e pessoais, prevenir contra possíveis riscos de diferentes naturezas que venham a se tornar ameaças ou fraquezas institucionais. (CHILE, 2015, p. 34-35).

Segundo Lück (2009, p. 13) o estabelecimento de padrões de desempenho para atuação do diretor é essencial para que as instituições e sistemas de ensino possam selecionar os profissionais mais bem preparados para o exercício do cargo. Esses padrões serão também referenciais para a permanente formação em exercício dos profissionais, bem como para avaliá-los e reorientá-los. Essas competências, descritas a partir de padrões de desempenho, permitem que o diretor tenha uma visão global do seu trabalho e do que é necessário para bem desempenhar suas atividades.

Lück (2009, p. 26) organiza a gestão escolar em duas grandes áreas: a da organização e da implementação. Fazem parte da organização as dimensões relacionadas à ordenação, provimento de recursos, sistematização do trabalho, o planejamento do trabalho, a retroalimentação, com a finalidade de manter a infraestrutura necessária para a implementação e alcance dos objetivos educacionais. São meios para o alcance das finalidades. A implementação contempla dimensões cujas finalidades são a de promover mudanças e transformações das práticas educacionais, melhorando a qualidade dos processos e resultados educacionais.

A área “organização” contempla quatro dimensões e a área “implementação” apresenta seis dimensões, para as quais foram descritas as competências que o diretor deve apresentar ou realizar (LÜCK, 2009, p. 27).

O Quadro 6 mostra a relação de competências em função das dez dimensões da gestão escolar.

Quadro 6 - Dimensões da gestão escolar e competências do diretor escolar

Áreas	Dimensões	Competências
Organização	Fundamentação da educação e da gestão escolar	Garante o funcionamento pleno da escola como organização social por meio de fundamentos, diretrizes, princípios educacionais consistentes.
		Promove visão social do seu trabalho e alimenta altas expectativas dos resultados educacionais.
		Foca na realização do papel social da escola e qualidade das ações educacionais.

Áreas	Dimensões	Competências
		Articula e engloba diferentes dimensões da gestão escolar e ações educacionais.
Organização	Planejamento e organização do trabalho escolar	Usa planejamento como processo fundamental de gestão, organização e orientação das ações.
		Elabora de forma participativa a proposta pedagógica, implementa e monitora seu desenvolvimento alinhado com as ações educacionais.
		Coordena e orienta elaboração de planos de ensino como norteador do processo de ensino e de aprendizagem.
		Traduz ações a partir de valores, visão e missão institucionais.
		Realiza diagnósticos da realidade escolar a partir de dados coletados e avalia para elaborar planos de melhoria.
Organização	Monitoramento de processos educacionais e avaliação institucional	Monitora processos e resultados educacionais em busca de maior efetividade das ações.
		Envolve demais participantes da comunidade escolar a realizar monitoramento contínuo de processos e avaliação de resultados.
		Promove monitoramento sistemático da aprendizagem dos alunos com participação da comunidade escolar.
		Utiliza os resultados de monitoramento na tomada de decisões.
		Adota indicadores educacionais para orientar a coleta e análise de dados sobre os processos educacionais e avaliar o desempenho.
		Monitora implementação da proposta pedagógica e promove adaptações conforme necessidades da comunidade escolar.
Organização	Gestão de resultados educacionais	Define padrões de desempenho da qualidade na escola.
		Analisa comparativamente indicadores de desempenho.
		Orienta aplicação de mecanismos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos e identifica necessidades de atenção pedagógica diferenciada.
		Analisa e compara indicadores da instituição com os das avaliações externas.
		Informa comunidade escolar dos resultados das avaliações externas.
		Diagnostica diferenças de rendimento e condições de aprendizagem dos estudantes.
		Adota sistemas de indicadores educacionais para orientar e coletar dados sobre processos educacionais.
		Promove prestação de contas aos pais e comunidade sobre os resultados de aprendizagem.
Implementação	Gestão democrática e participativa	Garante atuação democrática efetiva dos órgãos colegiados.
		Lidera atuação integrada de toda a comunidade escolar para garantir um ambiente educativo e de aprendizagem orientada por elevadas expectativas.
		Demonstra interesse genuíno pela atuação de todos os atores da comunidade escolar.

Áreas	Dimensões	Competências
		Estimula a participação de todos os segmentos na realização dos projetos escolares, melhoria da escola, promoção da aprendizagem.
		Promove prática de coliderança compartilhando responsabilidades entre demais participantes da comunidade escolar.
		Articula e integra escola e comunidade local.
Implementação	Gestão de pessoas na escola	Promove a gestão de pessoas e organização do trabalho coletivo com foco na formação e aprendizagem dos estudantes.
		Pratica o bom relacionamento interpessoal e estabelece canais de comunicação positivos na escola.
		Promove rede de relações interpessoais para articular trabalho integrado em busca dos objetivos educacionais e melhoria do desempenho profissional.
		Promove troca de experiências entre docentes como forma de capacitação em serviço.
		Cria rede interna e externa de interação e colaboração.
		Adota metodologias dialógicas, mediando conflitos, opiniões, sugestões.
Implementação	Gestão pedagógica	Promove visão abrangente do trabalho educacional e do papel da escola com foco na aprendizagem dos estudantes.
		Lidera a comunidade escolar em torno da viabilização da proposta pedagógica e do currículo.
		Cria ambiente orientado por elevadas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento, autoimagem positiva e esforço para melhoria dos processos educacionais.
		Promove elaboração e atualização do currículo
		Integra ações horizontais e verticais das ações pedagógicas.
		Estabelece a gestão pedagógica como aspecto de convergência de todas as outras dimensões da gestão escolar.
		Identifica limitações e dificuldades da prática pedagógica e propõe estratégias de superação.
		Articula atividades e projetos extrassala de aula com o currículo estabelecendo orientação integrada.
Implementação	Gestão administrativa na escola	Gerencia a aplicação dos recursos físicos, materiais e financeiros da escola.
		Promove organização, atualização, correção, guarda e conservação dos registros e documentos.
		Assegura o cumprimento dos dias letivos e das horas de trabalho educacional.
		Zela pela manutenção dos bens patrimoniais realizando manutenções e controle do inventário.
		Promove a prestação de contas de forma correta e transparente conforme a legislação vigente.
Implementação	Gestão da cultura organizacional da escola	Promove ambiente orientado por valores, crenças, percepções, comportamentos e atitudes em consonância com fundamentos legais e aspirações da sociedade.

Áreas	Dimensões	Competências
		Realiza inventário da cultura organizacional e identifica desafios a serem vencidos quanto à formação dos estudantes e suas aprendizagens.
		Identifica situações de preconceito contrárias aos valores humanos e democráticos e prejudiciais à formação plena do cidadão.
		Influencia positivamente o modo institucionalizado de pensar na busca de convergência para um ideário educacional.
		Analisa as forças de poder existentes e converge para o fortalecimento de todos e da escola.
		Promove convergência entre valores educacionais e práticas cotidianas da escola.
Implementação	Gestão do cotidiano escolar	Promove a adoção de regularidades e rotinas de procedimentos maximizando efeitos positivos das práticas e processos educacionais.
		Adota perspectiva proativa e pedagógica para construção de ambiente educacional favorável às aprendizagens.
		Promove condições para construção de disciplina escolar por meio de hábitos de organização pessoal, envolvendo sala de aula, horários, comportamentos dos participantes da comunidade escolar.
		Promove bom aproveitamento do tempo escolar, organizando calendário escolar, horários, ocupação de ambientes, realização de atividades curriculares e extracurriculares.
		Incorpora o uso de tecnologias da informação como apoio à gestão escolar e favorecimento da aprendizagem dos estudantes.
		Assegura cumprimento de rotinas de limpeza, segurança, qualidade dos serviços de cantina.
		Monitora a conservação e uso adequado de espaços, equipamentos, materiais, ferramentas.
		Otimiza o tempo de preparação de aulas dos docentes promovendo efetiva preparação de melhoria das práticas educacionais.

Fonte: Lück (2009). Organizado pelo autor.

A partir do entendimento que a complexidade e a responsabilidade do trabalho dos diretores escolares vêm aumentando nos últimos anos, Pessoa (2018) estudou em sua tese a qualidade das lideranças dos diretores nas escolas de Portugal. A partir da percepção que os países europeus e a OECD têm investido em um conjunto de ações para melhor selecionar e também criar normas profissionais para os diretores escolares, foi realizada uma pesquisa com diretores e professores nas escolas de ensino básico e secundário distribuídas em diferentes regiões de Portugal, aproximando-se da metodologia aplicada no projeto *Effective Leadership and Pupil Outcomes* na Inglaterra. A escolha por Pessoa (2018), pesquisadora de Portugal,

como um dos referenciais está vinculada à proximidade da nossa língua pátria e às relações mantidas pela Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa [UEPEP] do Centro Paula Souza com seus programas de mestrado profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional e a Universidade Aberta [UAb] de Portugal por meio dos programas de mestrado em Administração e Gestão Escolar [mAGE] para a produção de pesquisas científicas. Trata-se de um país que tem apresentado avanços nas pesquisas relacionadas ao exercício da liderança nas escolas e no campo da supervisão pedagógica de docentes.

A partir de quadros de referência de liderança elaborados pela OECD em países como Inglaterra, Canadá e EUA tendo como base autores como Leithwood, Hallinger, Day, Woods entre outros, Pessoa estudou seis dimensões que se desdobram em 66 competências.

As dimensões definidas no estudo foram: orientação estratégica, visão e missão; processo de ensino e aprendizagem; relações interpessoais e aprendizagem; organização e gestão de recursos; prestação de contas e responsabilização e relações com a comunidade conforme o Quadro 7.

A pesquisa aplicada a diretores e docentes mostrou que ambos os grupos reconheceram que os referenciais advindos dos estudos feitos pela OECD configuram parâmetros para o exercício da liderança por parte dos diretores escolares (PESSOA, 2018, p. 227):

Quadro 7 - Quadro de referência de liderança no contexto de Portugal

Dimensões	Competências
Orientação estratégica, visão e missão	Construir uma visão partilhada de gestão.
	Obter e utilizar dados para identificar os objetivos específicos a partilhar.
	Implementar de forma colaborativa uma visão partilhada de gestão, bem como um plano estratégico que inspire e motive os alunos, o <i>staff</i> e os outros membros da comunidade escolar.
	Trabalhar a sua visão e os seus objetivos definidos com o <i>staff</i> e com os outros membros da comunidade escolar.
	Zelar para que a sua visão partilhada de gestão expresse os principais valores educacionais, os propósitos morais, atendendo aos valores e às crenças dos membros da comunidade escolar.
	Criar elevadas expectativas de desempenho, avaliar a eficácia e promover a aprendizagem organizacional.
	Comunicar à comunidade escolar a sua visão partilhada de gestão e os seus objetivos definidos.
	Criar e implementar planos para alcançar os objetivos.
	Monitorar o progresso e rever os planos, sempre que necessário.
	Avaliar, analisar, antecipar tendências emergentes e iniciativas com o objetivo de adaptar as estratégias de liderança.
Processo de ensino e aprendizagem	Responsabilizar-se, em primeiro lugar, por aumentar a qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como o desempenho dos alunos.

Dimensões	Competências
	Definir expectativa, implementar o monitoramento e a avaliação da eficácia dos resultados escolares.
	Desenvolver uma cultura de aprendizagem bem-sucedida que permita aos alunos serem mais eficazes, entusiásticos, aprendentes e envolvidos com aprendizagem ao longo da vida.
	Adequar o <i>staff</i> da direção ao programa institucional.
	Providenciar apoio institucional, sempre que necessário.
	Monitorar o processo de aprendizagem dos alunos e da melhoria da escola.
	Evitar a perturbação do trabalho do <i>staff</i> .
	Manter uma cultura de colaboração, confiança, aprendizagem, e elevadas expectativas.
	Criar um ambiente de aprendizagem personalizado e motivador.
	Maximizar o tempo despendido para uma instrução de qualidade.
	Promover o uso mais eficaz de tecnologia para apoiar o ensino e aprendizagem.
	Monitorar e avaliar o impacto do programa instrucional.
	Relações interpessoais e desenvolvimento
Construir uma comunidade de aprendizagem profissional que permita aos outros serem bem-sucedidos.	
Apoiar o <i>staff</i> para alcançar padrões elevados através da gestão do desempenho numa prática eficaz e contínua.	
Munir o <i>staff</i> de competências para lidar com a complexidade das ações de liderança.	
Estimular o apoio e demonstrar consideração por cada membro do <i>staff</i> .	
Estimular o crescimento das capacidades profissionais do <i>staff</i> .	
Modelar os valores e as práticas escolares.	
Construir relações de confiança com, e entre o <i>staff</i> , alunos e pais.	
Construir culturas de colaboração.	
Desenvolver a capacidade instrucional e de liderança do <i>staff</i> .	
Promover o aperfeiçoamento contínuo e sustentável do seu <i>staff</i> .	
Organização e gestão de recursos	Providenciar organização e uma gestão eficaz de modo a melhorar as estruturas e funções com base na autoavaliação rigorosa.
	Assegurar que a escola, as pessoas e os recursos sejam geridos para garantir um ambiente da aprendizagem e seguro.
	Reavaliar os papéis e responsabilidades das pessoas para incrementar o empenho total, garantindo o uso racional dos recursos.
	Construir organizações bem-sucedidas através de colaboração efetiva.
	Alocar recursos para apoio das escolas.
	Manter um clima de trabalho seguro e saudável.
	Implementar uma liderança distribuída.
	Estruturar a organização para facilitar a colaboração.
	Monitorar e avaliar a gestão e os sistemas operacionais.
	Obter, alocar, alinhar e utilizar eficientemente recursos humanos, fiscais e tecnológicos.
	Promover e proteger o bem-estar e segurança dos alunos e do <i>staff</i> .
	Desenvolver a liderança distribuída.
Prestação de contas e responsabilização	Responsabilizar-se por toda a comunidade escolar, com base nos valores principais de liderança.
	Prestar contas a vários grupos, especialmente alunos, pais, governantes e autoridades locais.

Dimensões	Competências
	Assegurar que os alunos apreciem e beneficiem de educação de elevada qualidade, promovendo a responsabilidade coletiva dentro da comunidade escolar e contribuir para um serviço educativo mais abrangente.
	Prestar contas, legal e contratualmente, ao órgão de direção da escola.
	Assegurar um sistema de responsabilização pelo sucesso académico e social de todos os alunos.
	Modelar princípios de autoconsciência, prática reflexiva, transparência e comportamento ético.
	Considerar e avaliar as potenciais consequências morais e legais da tomada de decisão.
	Promover a justiça social e garantir que as necessidades dos alunos guiem todos os aspectos da educação escolar.
Relações com a comunidade e contextos	Comprometer-se com a comunidade interna e externa para garantir equidade no usufruto dos direitos de todos.
	Colaborar com outras escolas para partilhar conhecimentos e obter benefícios.
	Trabalhar de forma colaborativa com os pais e com outras instituições para garantir o bem-estar de todas as crianças, de acordo com um plano estratégico e operacional.
	Partilhar responsabilidades na liderança do sistema educacional global e ter consciência que a melhoria da escola e o desenvolvimento da comunidade são interdependentes.
	Recolher e analisar dados pertinentes para o contexto educativo.
	Promover o conhecimento, a valorização e uso de recursos culturais, sociais, e intelectuais diversificados da comunidade.
	Construir e manter relações produtivas com os parceiros da comunidade.
	Defender as crianças e as famílias.
	Influenciar as decisões locais, distritais, estatais e nacionais que afetam a aprendizagem dos alunos.
	Colocar a escola em contato com o ambiente envolvente.
	Instituir relações com as outras escolas, os outros diretores escolares e comunidade local.
	Estabelecer relações de trabalho produtivas com os representantes dos sindicatos dos professores.

Fonte: Pessoa (2018, p.225). Organizado pelo autor.

Apontados estes referenciais iniciais, passaremos à contextualização do SENAI, local de nosso interesse na pesquisa.

1.3 O SENAI-SP

Em 22 de janeiro de 1942 é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários [SENAI] por meio do Decreto-Lei nº 4.048 (BRASIL, 1942) a partir de negociações do Governo Federal com a classe empresarial industrial. Oito dias após, o governo institui a Lei Orgânica do Ensino Industrial conforme a ótica do Ministério da Educação por

meio do Decreto-lei nº 4.073. Aos 7 de novembro do mesmo ano sua denominação passa a ser Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e sua atuação é ampliada por meio do Decreto-Lei nº 4.936. O Departamento Regional do SENAI de São Paulo é criado no dia 28 de agosto de 1942 (SENAI-SP, 1992) tendo o engenheiro Roberto Mange à sua frente.

Em relação aos acontecimentos da época que contextualizam sua criação podemos citar a criação da Fábrica Nacional de Motores [FNM] no Rio de Janeiro, a Cia. Nacional de Navegação Costeira, a Coordenação da Mobilização Econômica que regulamentava a produção e fixação de preços e salários e o primeiro diagnóstico global da economia brasileira realizado por norte-americanos com a Missão *Cooke* para estudar a alocação de recursos para promoção do desenvolvimento industrial brasileiro. Todos esses fatores, indicadores do desenvolvimento da indústria nacional, fortaleceu o propósito da criação do SENAI (SENAI-SP, 1992).

Para melhor compreender o contexto histórico de sua criação pode-se consultar o anexo B – Contexto histórico da instituição pesquisada.

O SENAI é uma entidade civil com personalidade jurídica de direito privado, e tem a missão de “promover a educação profissional e tecnológica, a inovação e a transferência de tecnologias industriais, contribuindo para elevar a competitividade da indústria brasileira” e com a visão de “ser referência nacional em educação profissional e tecnológica e reconhecido como indutor da inovação e da transferência de tecnologias para a indústria brasileira, apoiando o desenvolvimento econômico sustentado” (SENAI-SP, 2021, p.34). O Departamento Regional de São Paulo conta atualmente com 92 unidades escolares fixas e 72 unidades móveis. Distribuídos pelas unidades escolares, a rede conta com 39 Núcleos de Tecnologia, 11 Institutos de Tecnologia, 3 Institutos de Inovação, 15 Faculdades de Tecnologia e 12 Laboratórios de Ensaio acreditados pela Coordenação Geral de Acreditação do Inmetro (SENAI-SP, 2021, p. 42).

Descrita como missão institucional, a promoção da educação profissional vai além das fronteiras nacionais, atuando em países como Angola, Cabo Verde, Guatemala, Jamaica, Paraguai, Peru, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Timor Leste e Haiti, contribuindo para a criação e manutenção de centros de formação profissional.

Os diferenciais competitivos do SENAI são a vinculação das prioridades estratégicas da indústria e sociais do mercado de trabalho permitindo operar como instrumento de apoio ao desenvolvimento sustentado e os serviços educacionais e tecnológicos pautados na diversidade, via estratégias de atendimento que levem em conta, no caso das empresas, porte, padrões de inovação tecnológica, vulnerabilidade frente à competição interna e externa e, no caso dos indivíduos que buscam inserir-se ou manter-se no mercado de trabalho, níveis diversificados

de educação e de repertórios profissionais (SENAI, 2021, p. 33).

O SENAI-SP tem como prioridade a formação para oportunidades reais de trabalho considerando as demandas qualitativas e quantitativas do mercado de trabalho e desenvolvimento tecnológico para a indústria e, portanto, proporciona atenção destacada ao atendimento a cadeias produtivas com maior capacidade de gerar empregos, incrementar exportações ou de competir com importações.

Entre os cursos ofertados pelo SENAI-SP por meio de suas unidades escolares temos:

- Curso de Aprendizagem Industrial
- Curso Técnico de Nível Médio
- Curso Superior de Tecnologia
- Curso de pós-graduação *lato sensu*
- Curso de Formação Inicial e Continuada
 - Iniciação profissional
 - Qualificação
 - Aperfeiçoamento
 - Especialização

As diversas modalidades de curso estão distribuídas em 14 áreas tecnológicas: alimentos e bebidas, automação, mecatrônica, automotiva, eletroeletrônica, gestão, gráfica e mídias, meio ambiente, fabricação mecânica, mecânica, metalurgia, polímeros, têxtil e vestuário. Considerando todos os tipos de cursos, presenciais e a distância, em 2021 o SENAI-SP realizou 1.061.982 matrículas no âmbito da ação direta, que são programas cuja gestão, execução e financiamento estão sob a responsabilidade direta do SENAI-SP (SENAI-SP, 2021, p. 120).

Na área de tecnologia e inovação o SENAI-SP oferta para as empresas produtos tecnológicos como serviços técnicos especializados, assessoria tecnológica, informação tecnológica e serviços metrológicos por meio dos Institutos SENAI de Tecnologia. Esses institutos atendem 11 áreas tecnológicas: metalurgia, têxtil, moda e confecção, tecnologia assistiva (ISTA), tecnologia da informação e comunicação, metalmecânica, meio ambiente, energia, eletroeletrônica e automação, couro e calçados, construção civil, alimentos e bebidas (SENAI-SP, 2021, p. 45). Os 39 Núcleos Tecnológicos assumidos por várias escolas complementam o trabalho dos Institutos de Tecnologia no atendimento às empresas, operam em âmbito estadual ou nacional e 19 desses núcleos fazem parte da Rede Nacional de Institutos

SENAI de Tecnologia.

Os Institutos SENAI de Inovação desenvolvem, por meio de pesquisa aplicada, novos produtos, processos e soluções industriais customizadas e atuam nas áreas de materiais avançados e nano compósitos, manufatura avançada e microfabricação e biotecnologia. (SENAI-SP, 2021, p. 46).

Os principais *stakeholders* externos são jovens e adultos que buscam qualificação para o trabalho e empresas, prioritariamente contribuintes, que demandam conhecimento relacionado à produção de bens e serviços.

Relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem, o SENAI-SP conta com a Metodologia SENAI de Educação Profissional [MSEP] de base nacional para estruturação e desenvolvimento de cursos; o Sistema de Avaliação da Educação Profissional [SAEP] de base nacional para os cursos técnicos; o programa de avaliação da educação profissional do SENAI-SP chamado PROVEI para os cursos de Aprendizagem Industrial e cursos Técnicos não abrangidos pelo SAEP; o PROEDUCADOR voltado para capacitação e atualização técnico-pedagógico para os educadores (docentes, coordenadores, supervisores, analistas de qualidade de vida, bibliotecários, diretores, orientadores de prática profissional); o Sistema de Avaliação dos Egressos do SENAI [SAPES] de base nacional.

O diretor é o responsável por todas as linhas de ofertas educacionais existentes na sua unidade escolar, que compreende os cursos de Aprendizagem Industrial, cursos Técnicos, cursos de Formação Inicial e Continuada, Cursos Superiores de Tecnologia e de Pós-graduação e ofertas de serviços técnicos e tecnológicos às empresas por meio dos Núcleos de Tecnologia, Institutos de Tecnologia ou Inovação ou, ainda, por meio do setor de atendimento às empresas, o que o torna profissional chave nas tomadas de decisões. Também é responsável por garantir a participação da unidade nos sistemas de avaliação do SENAI nacional e estadual, além de proporcionar oportunidades de formação para seu corpo de educadores por meio do PROEDUCADOR ou da universidade corporativa Unindústria.

A complexidade dessas diferentes formas de atuação na instituição, que vai além de ser apenas uma escola, demanda do diretor competências de natureza pedagógica para garantir a adequada formação profissional dos alunos em todas as modalidades de curso, a permanente formação do corpo de docentes que precisam estar preparados para as diferentes áreas tecnológicas e seus avanços além das competências relacionais; competências de natureza administrativa financeira na gestão de ativos e recursos financeiros, gestão de despesas e de recursos humanos; competências de natureza político institucional no relacionamento com as indústrias da região bem como entidades de classe, associações, prefeituras para garantir a

consecução da missão institucional; competências socioemocionais ou pessoais para liderar pessoas de forma justa, com equidade, aceitando a diversidade de culturas dos indivíduos, respeitando-os por meio de escuta ativa, exercitando a empatia, a comunicação eficiente, proporcionando ambiente de segurança e bem estar, incentivando-os na busca de soluções para os permanentes desafios por meio de compartilhamento de ideias e trabalho em equipe.

O capítulo seguinte trará a descrição do caminho metodológico adotado na investigação e a caracterização da instituição focalizada.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Nesta seção apresentamos a localização da pesquisa quanto ao seu cenário, o SENAI-SP; e as opções metodológicas efetivadas no percurso.

O presente estudo toma parte numa investigação mais ampla desenvolvida no Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza [CEETEPS], sob a linha de “Política, Gestão e Avaliação” na esfera do Grupo de Pesquisa “Gestão, Avaliação e Organização da Educação Profissional”, alinhado ao projeto “Atores da Educação Profissional e Tecnológica” da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do CEETEPS, e desenvolvido pelo grupo cadastrado no diretório CNPq "Gestão, Administração e Cultura da Educação Profissional e Tecnológica - GEACEP" que tem abordado aspectos educacionais e gestionários dos sujeitos e equipes presentes em escolas técnicas e faculdades de tecnologia ligadas às instituições da Educação Profissional e Tecnológica – tais como diretores de escolas, supervisores, coordenadores pedagógicos, coordenadores de cursos, orientadores educacionais, auxiliares de docente, entre outros.

Configuramos dois momentos fundamentais: o da pesquisa documental e o da pesquisa de campo, com a aplicação de uma *survey*. Quanto ao delineamento metodológico, a pesquisa do tipo documental foi baseada em fontes abertas contidas na legislação e, mais especificamente, nos documentos e regulações institucionais de sistemas públicos e privados de educação selecionados (GIL, 2008, p. 150). Quanto aos objetivos, trata-se fundamentalmente de uma pesquisa de alcance exploratório, considerando que trará “uma visão geral, do tipo aproximativo, sobre o fenômeno a ser estudado” (GIL, 2008, p. 27). Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 101), estes estudos exploratórios possibilitam análises em função de um contexto específico, ao identificar tendências, áreas ou contextos e situações de estudo, que poderão ser desenvolvidos posteriormente.

Trata-se de uma pesquisa com enfoque qualitativo e se baseia no processo indutivo, indo do particular ao geral. A análise não é estatística, mas não prescindiu das medições. As considerações qualitativas não pretendem generalizar probabilisticamente os resultados para populações mais amplas, mas obter uma fotografia institucional do SENAI-SP.

Estudos sobre quem são e como atuam os diretores nos sistemas ou redes de educação profissional têm sido limitados até o momento. Como exemplo, entre as poucas publicações encontradas, temos as teses de doutorado de Alves (2017), a dissertação de Gomes (2015) e a

dissertação de Vieira, A. (2019) que se voltavam à prática gestonária de diretores na educação profissional; a dissertação de Santos (2015), que trazia questões relativas à formação do diretor das escolas estaduais de educação profissional do Estado do Ceará e os *gaps* dessa formação; Vieira, S. (2014) também apresentou questões relacionadas à formação dos gestores de educação profissional do Estado do Piauí; e Gomes (2015) pesquisou o perfil de competências dos gestores das escolas estaduais de educação profissional do Ceará.

Outras pesquisas sobre gestão educacional e a direção consultadas se concentram nos sistemas públicos da educação básica – ensino fundamental e médio (p.ex.; OLIVEIRA; CARVALHO, 2018; OECD, 2020; PONT et al., 2008; WERLE, 2001) – especialmente; ou no ensino superior. Para atender esta lacuna, o estudo também apresentará um caráter descritivo, ao traçar um perfil dos diretores de educação profissional baseado nas expectativas depositadas na legislação e na regulação dos sistemas educacionais públicos.

Em um segundo momento, optamos por consultar diretores do SENAI-SP em exercício, encaminhando uma *survey* por *e-mail*. Inicialmente 3 diretores foram selecionados para verificar a compreensão das questões, dificuldades e dúvidas que poderiam surgir considerando o contexto institucional e a necessidade de reformulações. Esses diretores foram selecionados considerando a conveniência de acesso, além da experiência, pois possuem pós-graduação na área de gestão educacional e exercem suas funções há, pelo menos, 5 anos.

O formulário definitivo foi encaminhado para todas as unidades do SENAI-SP tendo em vista atender os critérios de:

- a) Abrangência: ao perseguir a totalidade das unidades do SENAI no Estado de São Paulo.
- b) Contiguidade: as unidades do SENAI-SP, possuem o mesmo método de admissão de diretores.
- c) Coesão: todas as escolas pertencem ao mesmo sistema de educação profissional, sob administração do SENAI-SP.

Para coletar os dados, utilizamos o *software QuestionPro*, que possui versão gratuita. Optamos pela versão gratuita, visto que a natureza das perguntas e seus objetivos não exigiriam tratamentos estatísticos mais detalhados sobre as variáveis coletadas.

Tratou-se de uma pesquisa estruturada com 46 itens divididos em 3 grandes blocos: inserção no cargo de diretor, formação inicial e continuada no exercício do cargo e a atuação frente à unidade escolar designada.

Foi elaborada uma matriz de amarração [Quadro 8], adaptada a partir da proposta de Mazzon e apresentado por Telles (2001), para organizar a relação entre o objetivo geral, os

objetivos específicos, as questões do questionário de pesquisa *on line* e as análises a serem realizadas.

Quadro 8 - Matriz de amarração

OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ITENS DO QUESTIONÁRIO	ANÁLISE
Identificar o perfil dos diretores de unidades escolares de uma instituição de educação profissional – o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial [SENAI-SP], à luz da matriz de competências apresentada pela Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar	a. mapear a formação inicial e continuada dos diretores das unidades do SENAI-SP.	I4, I5, I6, I7, I8, I9, I10, I11, I19, I20, I21, I22, I23, I24, I25, I26, I45	Verificar categorias/títulos de curso e capacitações realizadas ao assumir o cargo e as formações continuadas, periodicidade, representatividade dos temas.
	b. verificar a forma de seleção utilizada pelo SENAI-SP na admissão de profissionais para o cargo de Diretor de Unidade de Formação Profissional.	I13, I14, I16, I17, I18	Verificar como foi o processo de promoção e ou admissão dos diretores e percursos institucionais.
	c. identificar se o campo de atuação manifestado pelos diretores pesquisados corresponde ao marco institucional definido no perfil profissional do cargo.	I27, I29, I30, I31, I32, I33, I35, I36, I38, I39	Levantar o perfil profissional do diretor do SENAI-SP; Analisar as respostas das questões e identificar a natureza das atividades realizadas Comparar o perfil do SENAI-SP com as respostas coletadas para verificar se há aderência com as atividades previstas.
	d. comparar as aproximações e divergências, a partir de seu discurso sobre a atuação, com as dimensões previstas no Parecer CNE/CP nº 4/2021 (BRASIL, 2021).	I27, I29, I30, I31, I32, I33, I35, I36, I38, I39, I41	Comparar as respostas categorizando-as nas dimensões previstas no Parecer CNE/CP nº 4/21e verificar se elas estão presentes e em qual proporção.
	e. identificar aproximações entre o perfil dos diretores e a matriz de competências apresentado no Parecer CNE/CP nº 4/2021 (BRASIL, 2021).	I29, I30, I31, I32, I33, I35, I36, I38, I39, I41	Comparar as respostas com as atribuições da matriz de competências prevista no Parecer CNE/CP nº 4/2021; Verificar quais atividades realizadas convergem, quais não convergem e quais estão ausentes

Fonte: Elaborado pelo autor

Por e-mail, o formulário eletrônico foi enviado à população de diretores composta por 64 diretores das 92 unidades escolares fixas (SENAI, 2021) do SENAI-SP. Desses 64 diretores, 23 diretores são responsáveis por 2 unidades e 2 diretores são responsáveis por 3 unidades².

Do total de 64 diretores, 49 responderam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

² As unidades se encontram nos seguintes municípios: Alumínio, Americana, Araçatuba, Araraquara, Araras, Barueri, Bauru, Birigui, Botucatu, Bragança Paulista, Campinas, Campo Limpo Paulista, Cotia, Cruzeiro, Cubatão, Diadema, Franca, Guarulhos, Indaiatuba, Iracemápolis, Itatiba, Itu, Jacareí, Jaguariúna, Jandira, Jaú, Jundiá, Lençóis Paulista, Limeira, Mairinque, Marília, Matão, Mauá, Mirassol, Mogi das Cruzes, Mogi Guaçu, Osasco, Ourinhos, Paulínia, Pindamonhangaba, Piracicaba, Pompéia, Presidente Prudente, Registro, Ribeirão Preto, Rio Claro, Santa Bárbara D'Oeste, Santa Cruz do Rio Pardo, Santana de Parnaíba, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, São Carlos, São João da Boa Vista, São José do Rio Preto, São José dos Campos, São Paulo, Sertãozinho, Sorocaba, Sumaré, Suzano, Taubaté, Valinhos, Votuporanga.

[TCLE], 47 iniciaram a responder e 30 diretores concluíram a pesquisa, o que corresponde a 46,9% do total. Foi possível observar que à medida que as questões foram avançando, as desistências foram aumentando, alcançando a estabilidade de 30 diretores a partir do item 12 da pesquisa. Não foi possível identificar o motivo das desistências, porém um dos diretores pesquisados se posicionou ao final da pesquisa referenciando que se tratava de uma pesquisa extensa³.

Dessa forma, foram consideradas respostas de 30 participantes que concluíram a pesquisa na totalidade, tendo sido descartadas as pesquisas incompletas. Após a coleta de dados, a abordagem passou pelas fases de descrição, análise e interpretação dos dados, com opção pela triangulação destes com a literatura e os achados da pesquisa documental.

A pesquisa gerou os seguintes produtos educacionais intermediários: um artigo publicado em periódico qualificado no estrato A (KITAZAWA; CONSTANTINO, 2022) e uma apresentação de trabalho e publicação de texto completo em anais de evento (KITAZAWA; CONSTANTINO, 2021). Para além desta dissertação, os resultados da investigação poderão se desdobrar em produtos educacionais variados, como um relatório técnico à instituição, com impactos que podem alcançar:

- a. os processos de inserção de diretores na instituição;
- b. a estruturação de programas para preparar futuros líderes;
- c. a elaboração de programas de formação continuada de caráter perene;
- d. o [re]direcionamento da atuação dos diretores a partir do planejamento estratégico institucional;
- e. a pertinência de um [re]alinhamento do campo de formação e atuação dos diretores a partir de documentos oficiais, como o Parecer CNE/CP nº 4/2021 (BRASIL, 2021).

O capítulo a seguir trará a análise documental da pesquisa bibliográfica e os resultados coletados nos formulários *online* aos diretores da rede SENAI-SP, por meio do *software* QuestionPro e o encaminhamento das análises a partir desses dados.

³ Tratou-se de um risco calculado pelo pesquisador e sua orientação: a oportunidade em acessar os diretores das unidades precisava ser aproveitada ao máximo, considerando as dificuldades em obter esta participação massiva nas unidades do SENAI-SP. Os materiais e dados obtidos poderão ser aproveitados em subprodutos desta dissertação, como artigos e comunicações, que abordem aspectos pontuais sobre a direção escolar do SENAI-SP.

CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente serão apresentados os achados nos documentos a respeito do perfil profissional da instituição pesquisada, a definição dada pela CBO para o cargo analisado e o previsto no Parecer CNE/CP nº 4/2021 (BRASIL, 2021).

3.1 Análise documental: as relações entre CBO, perfil do diretor no SENAI-SP e o Parecer CNE/CP n.º 04/2021

Entre diferentes sistemas públicos ou privados, diretores de escolas de educação profissional podem apresentar características diversificadas sob o ponto de vista de sua formação inicial, suas experiências profissionais anteriores, faixa etária, gênero, a forma como são selecionados ou indicados para o cargo. Uma primeira maneira de clarificar estas posições seria examinando a CBO (BRASIL, 2002).

A CBO é um documento norteador dos cargos ou funções existentes no mercado de trabalho, em especial na esfera privada. Reformulado em 2002 pelo Ministério do Trabalho, tendo como base a Classificação Internacional Uniforme de Ocupações [CIUO], habilita e codifica as atividades profissionais e é a principal referência para desenvolver as estatísticas sobre a empregabilidade no país. Assim, fazem uso da CBO: o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados [CAGED]; o IBGE, nas pesquisas do Censo Demográfico, Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio [PNAD], Pesquisa Mensal de Emprego [PME], Cadastro Nacional de Informações Sociais [CNIS], Relação Anual de Informações Sociais [RAIS], Seguro Desemprego, Declaração do Imposto de Renda Pessoa Física, a Fiscalização do Trabalho, a Imigração, o Ministério da Saúde. Portanto é relevante que nossa pesquisa busque referências na CBO também.

No caso, diretores e gerentes de instituição de serviços educacionais fazem parte da família ocupacional 1313 e o código 1313-05 designa a ocupação Diretor de Instituição Educacional da Área Privada (BRASIL, 2002). Para elucidar o contexto, a CBO (BRASIL, 2002) codifica e classifica a ocupação do diretor conforme o Quadro 9 a seguir:

Quadro 9 - Classificação da ocupação de diretor

Título
1313-05 - Diretor de instituição educacional da área privada Diretor adjunto de escolas privadas, Diretor de centro de educação infantil (creche e pré-escola) privado, Diretor de centro de formação profissional privado, Diretor de colégio privado, Diretor de escola privada, Diretor de escola religiosa privada, Diretor de estabelecimento de ensino fundamental privado, Diretor de estabelecimento de ensino médio privado, Diretor de estabelecimento de ensino superior privado, Diretor de internato privado, Diretor de unidade integrada de pré-escola privada, Subdiretor de ensino privado
Condições gerais de exercício
Exercem suas funções em instituições de ensino, públicas e privadas, na condição de trabalhadores assalariados; desenvolvem suas atividades em equipe e atuam sob supervisão ocasional. Trabalham em ambientes fechados, em períodos diurnos e noturnos; em algumas atividades podem atuar sob pressão, estando sujeitos a estresse constante.
Formação e experiência
Essas ocupações são exercidas por pessoas com escolaridade de ensino superior e o tempo requerido para o desempenho pleno das atividades é de mais de cinco anos de experiência profissional.

Fonte: CBO (2002).

Segundo a CBO, ‘ocupação’ é um conceito construído pelos analistas ocupacionais para representar agrupamento de empregos ou situações similares de trabalho em relação às atividades desempenhadas pelas pessoas no mundo concreto. Descritores de formação superior e de experiência profissional nos parecem consolidados pela classificação da ocupação, ao que se seguem as 8 grandes áreas de competência dos diretores na CBO, e que se desdobram em 76 atividades, distribuídas conforme o Quadro 10 a seguir:

Quadro 10 - Atividades dos diretores e gerentes de instituição de serviços educacionais

Grandes áreas de competência [GAC]	Nº de Atividades
Planejar atividades educacionais	12
Coordenar atividades administrativas	11
Coordenar atividades pedagógicas	12
Avaliar atividades educacionais	5
Interagir com a comunidade e setor público	8
Participar do planejamento estratégico da instituição	12
Gerir recursos financeiros	7
Demonstrar competências pessoais	9
Total de atividades	76

Fonte: CBO (2002).

As 3 GAC “planejar atividades educacionais”, “coordenar atividades pedagógicas” e “avaliar atividades educacionais” diretamente ligadas à atividade fim da escola, contribuem com 38,2% do total das atividades; as atividades “coordenar atividades administrativas” e “gerir recursos financeiros” são atividades administrativas-financeiras, com 23,7% do total; as atividades “interagir com a comunidade e setor público” e “participar do planejamento

estratégico da instituição” são consideradas atividades de natureza político-institucional com 26,3% do total e “demonstrar competências pessoais” é atividade de natureza pessoal e relacional com 11,8% do total das atividades.

O SENAI possui um plano de cargos e salários denominado Plano de Remuneração e Evolução Profissional [PREP]. Para cada cargo existe um Perfil Ocupacional com descrição sumária, atribuições, escolaridade e experiência exigidas. Denominado de ‘Diretor de Unidade de Formação Profissional’, o cargo é codificado como 50002293, com referência à CBO 1313-05, categoria Gestão (BRASIL, 2002).

Outro referencial em relação às competências do diretor escolar é o Parecer CNE/CP nº 04/2021 que institui a Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar [BNC – Diretor Escolar], aprovado em 08 de maio de 2021. O documento define as competências gerais, as competências específicas e atribuições e foi elaborado a partir de análises em documentos oficiais brasileiros e internacionais, como relatórios da OECD e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO]. É direcionado ao contexto da educação básica, portanto, possui vínculos com a educação profissional técnica de nível médio e a formação inicial e continuada.

O Parecer (BRASIL, 2021) estabelece uma matriz de competências específicas que organizam quatro dimensões de atuação: a Dimensão Político-Institucional [DPI], a Dimensão Pedagógica [DP], a Dimensão Administrativo-Financeira [DAF] e a Dimensão Pessoal e Relacional [DPR]. Por sua vez, as dimensões são desdobradas em 17 competências e estas, por sua vez, em 95 atribuições. Os desdobramentos da matriz proposta pelo Parecer CNE/CP nº 4/2021 podem ser consultados no Anexo C – Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021). As dimensões têm natureza interdependente e interrelacional. Procura estabelecer referências para o trabalho dos diretores a partir de elementos pertencentes à formação inicial, os processos de escolha, o acompanhamento de rotinas e sua formação continuada.

Segundo o Parecer, a liderança do diretor é o segundo elemento interno à escola mais relevante para o alcance de uma educação com qualidade, ficando somente após a qualidade do trabalho docente (BRASIL, 2021, p. 6).

Ao referir-se à noção de competências o Parecer considera o conjunto de conhecimentos e conceitos, habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais e atitudes e procedimentos necessários à gestão de uma escola.

Ao fundamentar a importância de estabelecer referenciais para o diretor de escola (BRASIL, 2021, p. 9), o Parecer ressalta o fato de que os novos cenários disruptivos têm exigido

muito mais desse profissional, além do papel de um administrador, que precisa entender e aplicar políticas públicas, legislação e normas educacionais, a promoção de relacionamentos interpessoais saudáveis com os atores internos e demais *stakeholders* [como sindicatos, prefeituras, secretarias de educação, secretarias de meio ambiente, famílias dos estudantes], ser capaz de alavancar processos de avaliação institucional, exercer liderança e motivar equipes de trabalho, promover o engajamento, exercitar a criatividade na solução dos problemas, buscar estratégias e tecnologias para garantir a melhoria das aprendizagens, numa visão transformadora da sociedade por meio de uma gestão democrática, valorizando uma educação cada vez mais inclusiva, com equidade e promoção de uma cultura de paz (BRASIL, 2021).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabelece que as instituições de ensino têm a incumbência de elaborar sua proposta pedagógica, administrar pessoas, recursos materiais e financeiros, articular-se com a família e comunidade local, assegurar o cumprimento das atividades acadêmicas, zelar pelo plano de trabalho dos docentes, promover a cultura da paz, promover o combate à violência (BRASIL, 1996). Atribuídas às instituições escolares, essas incumbências repercutem no profissional responsável pela gestão da escola, em especial, o diretor escolar.

Dessa forma, a partir de ações mais amplas a serem adotadas pela unidade escolar, o Parecer CNE/CP n.º 4/2021 (BRASIL, 2021, p. 10) estabeleceu dez Competências Gerais para o diretor escolar, conforme o Quadro 11. Segundo o documento

“tais Competências devem se constituir em macro diretrizes comuns para todas as escolas, redes escolares, sistemas de ensino e instituições formadoras do país, como Base Nacional Comum de Competências que todo Diretor Escolar deve desenvolver, para o seu pleno exercício profissional, como um líder eficaz e inspirador” (BRASIL, 2021, p. 9-10).

Coordenação geral, cultura organizacional, promoção da aprendizagem, formação continuada, gestão dos recursos, implantação e desenvolvimento da proposta pedagógica estão entre os itens prestigiados.

Quadro 11 - Competências gerais do diretor escolar

N	Competências gerais
1	Coordenar a organização escolar nas dimensões político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira, e pessoal e relacional, construindo coletivamente o projeto pedagógico da escola e exercendo liderança orientada por princípios éticos, com equidade e justiça.
2	Configurar a cultura organizacional com a equipe, na perspectiva de um ambiente escolar produtivo, organizado e acolhedor, centrado na excelência do ensino e da aprendizagem.
3	Assegurar o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito, bem como o cumprimento da legislação e das normas educacionais.

N	Competências gerais
4	Valorizar o desenvolvimento profissional de toda a equipe escolar, promovendo, em articulação com a rede ou sistema de ensino, formação e apoio com foco nas Competências Gerais dos Docentes, assim como nas competências específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional, conforme a BNC-Formação Continuada, proporcionando condições de atuação com excelência.
5	Coordenar a construção e implementação da proposta pedagógica da escola, engajando e corresponsabilizando todos os profissionais da instituição por seu sucesso, aplicando conhecimentos teórico-práticos que impulsionem a qualidade da educação e o aprendizado dos estudantes e (re)orientando o trabalho educativo por evidências, obtidas através de processos contínuos de monitoramento e de avaliação.
6	Realizar a gestão de pessoas e dos recursos materiais e financeiros, garantindo o funcionamento eficiente e eficaz da organização escolar, identificando e compreendendo problemas, com postura profissional para solucioná-los.
7	Buscar soluções inovadoras e criativas para aprimorar o funcionamento da escola, criando estratégias e apoios integrados para o trabalho coletivo, compreendendo sua responsabilidade perante os resultados esperados e desenvolvendo o mesmo senso de responsabilidade na equipe escolar.
8	Integrar a escola com outros contextos, com base no princípio da gestão democrática, incentivando a parceria com as famílias e a comunidade, incluindo equipamentos sociais e outras instituições, mediante comunicação e interação positivas orientadas para a elaboração coletiva do projeto pedagógico da escola e sua efetivação.
9	Exercitar a empatia, o diálogo e a mediação de conflitos e a cooperação, além de desenvolver na escola ações orientadas para a promoção de um clima de respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10	Agir e incentivar pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, refletidos no ambiente de aprendizagem.

Fonte: BRASIL. Parecer CNE/CP Nº 4/2021 (BRASIL, 2021).

Em se tratando de organização do trabalho escolar, um dos focos de atenção da atividade do diretor escolar, o Parecer CNE/CP n.º 4/2021 ecoa o trabalho de Libâneo (2018), ao relacionar-se com as quatro dimensões propostas pelo autor: vida escolar, processos de ensino e aprendizagem, atividades de apoio técnico-administrativo e relação entre escola e comunidade. Pode-se estabelecer uma primeira aproximação entre a classificação feita pela CBO e as dimensões previstas pelo Parecer e por Libâneo (2018), conforme o Quadro 12:

Quadro 12 - Relações entre CBO, BNC do diretor escolar e dimensões da organização escolar

Grandes áreas de competência [CBO 2002]	Dimensões das competências do diretor [Parecer CNE/CP 4/2021]	Dimensões da organização escolar [LIBÂNEO, 2018]
Participar do planejamento estratégico da instituição	Dimensão político institucional	Vida escolar
Interagir com a comunidade e setor público	Dimensão político institucional	Relação escola e comunidade
Planejar atividades educacionais	Dimensão pedagógica	Processos de ensino e de aprendizagem

Grandes áreas de competência [CBO 2002]	Dimensões das competências do diretor [Parecer CNE/CP 4/2021]	Dimensões da organização escolar [LIBÂNEO, 2018]
Coordenar atividades pedagógicas	Dimensão pedagógica	Processos de ensino e de aprendizagem
Avaliar atividades educacionais	Dimensão pedagógica	Processos de ensino e de aprendizagem
Gerir recursos financeiros	Dimensão administrativo-financeira	Apoio técnico-administrativo
Coordenar atividades administrativas	Dimensão administrativo-financeira	Apoio técnico-administrativo
Demonstrar competências pessoais	Dimensão pessoal e relacional	Relação escola e comunidade

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

O Quadro 12 corrobora o fato de que o diretor escolar desempenha diferentes papéis em seu cotidiano, tendo que considerar aspectos pedagógicos, técnicos, administrativos e políticos (HENRICH; BARION, 2016; LÜCK, 2009). As características dos diferentes papéis desempenhados pelo diretor nos convidam a refletir como eles são efetivamente preparados para o exercício de tal cargo ou função. A princípio, podemos entender duas grandes dimensões sob o ponto de vista de categorização quanto às finalidades: uma *atividade-fim* que pertence à *dimensão pedagógica* com intersecção na *dimensão técnica*, quando esta é compreendida sob aspectos das novas tecnologias e seus usos para inovação, desenvolvimento de produtos e processos que impactam a oferta dos cursos e os serviços prestados às empresas; e a *atividade-meio* que engloba os aspectos administrativo, político e técnico.

Assim, conhecer como se forma inicialmente um diretor de uma escola de educação profissional, quais são as competências necessárias ao cargo e quais precisam ser desenvolvidas em serviço, além de identificar aquelas que vão se constituindo, a partir de suas práxis analisadas sob um olhar crítico, são elementos relevantes para uma discussão mais apropriada de como os profissionais podem contribuir para uma educação de qualidade.

A partir das dimensões, competências e atribuições estabelecidas no Parecer CNE/CP nº 04/2021 que, provavelmente, passará a pautar as legislações das instituições públicas de ensino; e as grandes áreas de competência da CBO que atualmente serve de referência para as instituições privadas, construiu-se o Quadro 13, estabelecendo relações entre os documentos e a atuação específica no SENAI-SP.

As literaturas pesquisadas não têm mostrado aplicação de pesos nas dimensões, com a finalidade de estabelecer quais delas são mais relevantes ou não no desempenho dos diretores, de forma que não será adotado também nesse estudo. Foi considerado que para atribuição de pesos às dimensões seriam necessárias outras pesquisas que demonstrem os impactos das ações

das atribuições e ou atividades na prática gestonária das escolas que possam fornecer indicadores de quais desempenhos mereceriam maior peso e que poderiam ser complementados com consulta aos diversos agentes educativos sobre a importância de umas sobre as outras.

Quadro 13 - Eixos de atuação conforme atribuição dos diretores do SENAI-SP, considerando as dimensões previstas no BNC (Parecer CNE/CP nº 4/2021) e as áreas de competência CBO

Dimensões das competências do diretor [Parecer CNE/CP nº 4/2021]	Atribuições do diretor escolar [Plano de Remuneração e Evolução Profissional - SENAI-SP]	Grandes áreas de competência do diretor de instituição de serviço educacional [CBO 2002]
Dimensão político-institucional	1. Estabelecer metas e diretrizes operacionais considerando as características socioeconômicas da região em que a UFP atua [DPI]	Participar do planejamento estratégico da instituição. [DPI]
	2. Acompanhar a implementação das atividades/projetos/metos e/ou objetivos estabelecidos da UFP e avaliar seus resultados/desempenho [DPI]	Participar do planejamento estratégico da instituição. [DPI]
	3. Promover a integração escola, empresa e comunidade [DPI]	Interagir com a comunidade e setor público. [DPI]
	4. Representar a Entidade SENAI, no âmbito de sua atuação, junto a Órgãos Municipais, Empresariado, Sindicatos, Entidades de Classe e/ou Entidades Benéficas [DPI]	Interagir com a comunidade e setor público. [DPI]
	5. Aplicar as formas de Gestão da Qualidade estabelecidas pelo Sistema de Gestão da Qualidade SENAI-SP [DPI]	Participar do planejamento estratégico da instituição. [DPI]
Dimensão pedagógica	6. Coordenar e avaliar e acompanhar ações inerentes ao processo ensino-aprendizagem [DP]	Coordenar atividades pedagógicas. [DP]
	7. Incentivar e conduzir ações que concorram para a melhoria do ambiente de trabalho [DP]	Planejar atividades educacionais. [DP]
	8. Identificar necessidades de treinamento e estimular o desenvolvimento profissional dos funcionários da UFP [DP]	Avaliar atividades educacionais. [DP]
Dimensão administrativo-financeira	9. Acompanhar e responder pelo planejamento financeiro da UFP, mediante o estabelecimento de diretrizes e o acompanhamento de sua consolidação, objetivando garantir a adequada parametrização das contas de receitas e despesas e a adequada gestão da Unidade [DAF]	Gerir recursos financeiros. [DAF]
	10. Gerir o Cockpit de renegociação de Serviços, como também as contas a pagar/receber [DAF]	Gerir recursos financeiros. [DAF]
	11. Gerir Plano de Produção e Receitas de Serviços. [DAF]	Gerir recursos financeiros. [DAF]
	12. Planejar, coordenar e controlar ações envolvendo a administração dos recursos humanos, no que se refere ao seu Quadro de pessoal, horários de trabalho, treinamento e desenvolvimento e segurança e medicina do trabalho, objetivando a produtividade da Unidade, atingida através da adequada performance dos seus recursos humanos [DAF]	Coordenar atividades administrativas. [DAF]

Dimensões das competências do diretor [Parecer CNE/CP nº 4/2021]	Atribuições do diretor escolar [Plano de Remuneração e Evolução Profissional - SENAI-SP]	Grandes áreas de competência do diretor de instituição de serviço educacional [CBO 2002]
	13. Desenvolver estudos e propor melhorias da infraestrutura da UFP, mediante a avaliação dos serviços relacionados ao atendimento, segurança, vigilância, manutenção e limpeza, análise de custos X benefícios X qualidade e de viabilidade, tomando as providências necessárias para a efetivação e implementação cabíveis. [DAF]	Coordenar atividades administrativas. [DAF]
	14. Responder pela gestão dos contratos de prestação de serviços, convênios, comodatos, entre outros, gerenciando a execução dos mesmos, analisando e identificando riscos, viabilidade técnica e econômica, acompanhando cronogramas, custos, prazos, entrega e qualidade dos produtos e serviços envolvidos. [DAF]	Coordenar atividades administrativas. [DAF]
	15. Informar sua Gerência Regional, sobre o comportamento e resultados das operações da UFP, nos aspectos técnicos, pedagógicos, administrativos e financeiros mediante apresentação justificativas/relatórios específicos. [DAF]	Coordenar atividades administrativas. [DAF]
	16. Gestão do relatório de orçamento; Ficha de Empenho - CGU e da movimentação de Empenho - Operacional. [DAF]	Coordenar atividades administrativas. [DAF]
	17. Acompanhamento e dotações [DAF]	Coordenar atividades administrativas. [DAF]
	18. Balancete Sintético e Analítico - BW/BO - Orçamento Controle de Disponibilidade.[DAF]	Coordenar atividades administrativas. [DAF]

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Tabela 1, a quantidade de atribuições dos diretores descrita nos documentos do SENAI-SP foi agrupada conforme as dimensões e atribuições estabelecidas no Parecer CNE/CP nº 04/2021 e a quantidade das grandes áreas de competência da CBO (BRASIL, 2002).

Tabela 1 - Relação entre atribuições do BNC, do SENAI-SP e atividades da CBO

Dimensões	Atribuições do Parecer CNE/CP 4/2021		Atividades da CBO 2002		Atribuições SENAI-SP	
Dimensão político-institucional	34	35,8%	20	26,3%	5	27,8%
Dimensão pedagógica	26	27,4%	29	38,2%	3	16,7%
Dimensão administrativo-financeira	26	27,4%	18	23,7%	10	55,6%
Dimensão pessoal e relacional	9	9,5%	9	11,8%	0	0,0%
TOTAL	95	100,0%	76	100,0%	18	100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor.

No caso do Parecer CNE/CP nº 4/2021, a dimensão político-institucional possui a maior

quantidade de atribuições, com 35,8% do total; em seguida a dimensão pedagógica e administrativo-financeira com 27,4% cada e a dimensão pessoal e relacional com 9,5%. A relação de todas as atribuições do Parecer encontra-se no ANEXO C – Matriz Nacional Comum e Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021).

A CBO apresenta 38,2% das atividades concentradas na dimensão pedagógica, 26,3% na dimensão político-institucional, 23,7% na dimensão administrativo-financeira e 11,8% na dimensão pessoal e relacional. Ela foca a dimensão pessoal e relacional em qualidades pessoais [competências socioemocionais].

No caso do SENAI-SP observou-se que 55,6% das atribuições estão na dimensão administrativo-financeira, 27,8% na dimensão político-institucional, 16,7% nas dimensões pedagógica e não há atribuição explicitada na dimensão pessoal e relacional.

As dimensões pessoais e relacionais (DOS SANTOS *et al.*, 2018, p. 6; 10-11) têm sido destacadas na literatura científica pela sua relevância nas organizações – incluindo as escolares – e precisariam ser contempladas entre as atribuições do SENAI-SP em próximas revisões do documento institucional.

Na próxima seção, será feita a análise e discussão dos dados coletados a partir do questionário *on line* enviado aos diretores.

3.2 Análise dos dados coletados

Os dados coletados referem-se às questões sociodemográficas, forma de inserção, formações iniciais e continuadas e o campo de atuação no dia a dia da escola.

Dentre os 30 diretores da pesquisa, apenas 1 entrevistada é do sexo feminino. A rede SENAI-SP possuía à época da coleta da pesquisa [julho a agosto/22] 3 diretoras num universo de 64 diretores. Ao longo desta pesquisa houve mudanças na direção de algumas escolas e a rede passou a ter apenas 2 diretoras.

Conforme a Tabela 2, dados da OECD na pesquisa TALIS 2018 (OECD, 2019) mostravam que no Ensino Médio (EM) brasileiro 68,2% dos diretores, entre rede pública e privada, eram do sexo feminino. A média de todos os países pesquisados resultou em 47% de diretores do sexo feminino, com clara discrepância para Japão e Turquia com apenas 7 (OECD, 2019, p. 48).

Essa comparação com o Ensino Médio da educação básica brasileira é pertinente, visto que a EPT mantém vínculos com essa etapa da educação básica. Os cursos Técnicos de Nível

Médio atualmente podem ser concomitantes ao Ensino Médio, integradas ao Ensino Médio ou subsequentes ao Ensino Médio.

Tabela 2 - Representatividade feminina na direção de escolas de Ensino Médio

Países pesquisados	% de diretoras	Coefficiente de . Variação – CV [%]
Alberta (Canada)	42,0	11,9
Brazil	68,2	9,7
Croatia	49,0	14,8
Denmark	35,5	14,3
Portugal	39,5	9,6
Slovenia	62,1	11,7
Sweden	48,7	13,4
Chinese Taipei	21,1	9,2
Turkey	6,9	4,6
United Arab Emirates	49,5	6,2
Viet Nam	20,9	7,7

Fonte: OECD, Tabela I.3.23 (2019). Adaptado pelo autor.

No caso estudado do SENAI-SP, entre os respondentes da pesquisa a representatividade feminina se apresentava em torno de 3,3% [considerando total de 30 respondentes e apenas 1 que se identificou como sendo do sexo feminino à época da pesquisa] conforme Tabela 3. Porém havia 3 mulheres dentre os 64 diretores da rede na época, o que representava 4,7% em relação à população de diretores.

Tabela 3 - Identificação quanto ao gênero

Identificação quanto ao gênero	Qtde.	%
Feminino	1	3,3%
Masculino	29	96,7%
Não binário	0	0,0%
Prefiro não responder	0	0,0%
Total	30	100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Isso significa que na EPT praticada no SENAI há menor propensão das mulheres serem escolhidas ou que elas se candidatariam menos ao cargo. Por não encontrarmos dados sobre outras instituições de EPT existentes no país, seria relevante em estudos posteriores identificar se essa característica é da natureza da educação profissional e tecnológica ou somente da instituição pesquisada. É possível também que entre diferentes instituições de educação

profissional haja diferenças consideráveis conforme os tipos de cursos ofertados: algumas instituições possuem mais cursos voltados para áreas como gestão, logística, artes; enquanto o SENAI apresenta-se como instituição cujos cursos têm maior vinculação com a área industrial.

A idade média dos diretores no Ensino Médio das escolas públicas e privadas no Brasil é de 48,5 anos, conforme Tabela 4 extraída da pesquisa TALIS 2018 (OECD, 2019), abaixo da maioria de idade de outros países participantes da OECD, com exceção de Turquia, cuja idade média é de 47,7 anos.

Tabela 4 - Idade média dos diretores em escolas de Ensino Médio

Países pesquisados	Idade média	S. E. [erro padrão]
Alberta (Canadá)	49,0	(0,9)
Brazil	48,5	(0,7)
Croácia	52,8	(0,7)
Dinamarca	52,5	(0,9)
Portugal	53,0	(0,6)
Eslovênia	52,5	(0,7)
Suécia	50,4	(1,0)
Taipei Chinês	56,1	(0,5)
Turquia	47,7	(0,7)
Emirados Árabes Unidos	49,8	(0,4)
Vietnã	50,7	(0,7)

Fonte: OECD, Tabela I.3.7 (2019). Tradução do autor.

No caso específico do SENAI-SP, a Tabela 5 mostra que na amostra de 30 respondentes, a moda se localiza na faixa entre 51 a 60 anos com 15 respondentes.

Tabela 5 - Faixa de idade dos diretores no SENAI-SP

Faixa etária	Nº respondentes	%
18 - 25 anos	0	0,0%
26 - 30 anos	0	0,0%
31 - 40 anos	3	10,0%
41 - 50 anos	11	36,7%
51 - 60 anos	15	50,0%
61 - 70 anos	1	3,3%
Total	30	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa pergunta foi realizada com os dados já agrupados em classes aos entrevistados, portanto não foram fornecidas idades individuais dos respondentes. O cálculo do desvio padrão

considerando esses dados agrupados ficou em 7,3 anos. Considerando a média de 50,2 anos para os dados agrupados, chegou-se ao Coeficiente de Variação [CV] de 14,5%. Neste caso, segundo Prates (2017, p. 114), pode-se considerar que a distribuição é homogênea pois o CV tem baixa dispersão. Considera-se que há baixa dispersão quando o $CV \leq 15\%$, média dispersão quando $15\% \leq CV \leq 30\%$ e elevada dispersão quando $CV \geq 30\%$.

A maior concentração de diretores na faixa dos 41 a 60 anos de idade no SENAI [86,7%] corresponde aos dados levantados pela pesquisa TALIS 2018 (OECD, 2019) que mostra que a concentração de 72,2% dos diretores do Ensino Médio está na faixa dos 40 a 59 anos de idade.

Tabela 6 - Faixa etária de diretores do Ensino Médio

	Abaixo de 40 anos	De 40 a 59 anos	De 60 anos em diante
Ensino Médio	15,4%	72,2%	12,4%

Fonte: OECD, Tabela I.3.7 (2019).

Em relação à sua formação inicial, quanto ao fato de terem cursado ou não o ensino técnico de nível médio, conforme a Tabela 7, 17 responderam que sim, ou seja, 56,7% dos diretores tiveram a oportunidade de vivenciar a natureza de um dos cursos mais presentes na instituição, pois das 30 respostas obtidas, 29 afirmavam ofertar cursos técnicos em suas unidades.

Observou-se que os cursos técnicos cursados estão fortemente concentrados na área industrial, com exceção do Técnico em Processamento de Dados voltado para área de Tecnologia da Informação. Isso mostra que os diretores do SENAI-SP construíram sua trajetória profissional dentro da área industrial. Dentre os 17 cursos técnicos apontados, a coleta mostrou que um dos diretores apontou mais de um curso, portanto 16 é o número de diretores que possuem curso Técnico de Nível Médio em sua formação.

Tabela 7 - Diretores com Técnico de Nível Médio por modalidade

Títulos dos cursos técnicos cursados	Qtde.	% [base 30]
Técnico em Eletrônica	4	13,3%
Técnico em Mecânica	3	10,0%
Técnico em Eletrotécnica	2	6,7%
Técnico em Processamento de Dados	2	6,7%
Técnico em Gestão de Processos Industriais	1	3,3%
Técnico em Manutenção Automotiva	1	3,3%
Técnico em Edificações	1	3,3%
Técnico em Eletroeletrônica	1	3,3%
Técnico em Artes Gráficas	1	3,3%
Técnico em Desenhos de Projetos	1	3,3%
Total	17	56,7%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto à formação inicial de nível superior, 100% das respostas indicam a formação nesse nível, sendo que 9 responderam ter feito Pedagogia, conforme Tabela 8. Isso mostra que a formação inicial em Pedagogia não é pré-requisito na instituição, nem é fator preponderante na assunção ao cargo no SENAI, mas os diretores se comprometem assim mesmo com a formação em Educação. Há uma forte tendência de valorizar a formação na área de ciências exatas, com cursos de engenharia e tecnologia. Do total de diretores, 13 fizeram mais de um curso superior:

Tabela 8 - Cursos superiores cursados

Títulos dos cursos superiores cursados	Qtde.	% [base 30]
Pedagogia	9	30,0%
Engenharia Eletrônica	3	10,0%
Matemática	3	10,0%
Administração de empresas	2	6,7%
Ciências Econômicas	2	6,7%
Engenharia de Controle e Automação	2	6,7%
Engenharia Mecânica	2	6,7%
Licenciatura em Física	2	6,7%
Tecnologia em Processos de Produção	2	6,7%
Engenharia de Processos	2	6,7%
Análise de Sistemas	1	3,3%
Bacharelado em Química	1	3,3%
Ciências da Computação	1	3,3%
Educação Física	1	3,3%
Engenharia Civil	1	3,3%
Engenharia Elétrica	1	3,3%
Estudos Sociais	1	3,3%
Geografia	1	3,3%
Graduação em Ciências Biológicas	1	3,3%
Graduação em Direito	1	3,3%
Licenciatura em Ciências	1	3,3%
Química Industrial	1	3,3%
Tecnologia em Mecatrônica	1	3,3%
Tecnólogo em Produção Moveleira	1	3,3%
Total	43	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Além do destaque à Pedagogia, metade dos diretores responderam possuir licenciatura específica para educação profissional técnica de nível médio, como o antigo Esquema I ou Esquema II, ou conforme previsto na Resolução CNE/CEB nº 2/97 (BRASIL, 1997). Atualmente a previsão legal está estabelecida na Resolução CNE/CP nº 1, de 06 de maio de 2022 (BRASIL, 2022).

A incidência de 50% de diretores que responderam ter licenciatura específica se explica

pelo fato de que a maioria exerceu atividades docentes, como instrutores, técnicos de ensino ou professores, antes da assunção ao cargo de diretor, conforme mostra a Tabela 9. Esse item não permitia colher os diferentes cargos da opção “outros”. Essa escolha se deveu ao fato de que atualmente o SENAI-SP define que para ser diretor é necessário ter, pelo menos, 5 anos no Quadro efetivo da instituição e ter ocupado por, pelo menos, 3 anos as funções de Coordenador de Atividades Técnicas [coordenador técnico], Coordenador de Atividades Pedagógicas [coordenador pedagógico], Instrutor de Práticas Profissionais ou Técnico em Educação. Entre os 30 entrevistados, pelos menos 14 deles passaram pela experiência de exercer atividades de gestão junto aos processos internos da instituição no cargo de Coordenador Técnico e 4 deles responderam ter passado pelo cargo de Coordenador Pedagógico, podendo haver sobreposição de cargos. Portanto, há uma ascensão maior por parte de coordenadores que exercem atividades técnicas do que pedagógicas na instituição para o cargo de diretor.

Tabela 9 - Cargos exercidos antes de assumir a direção

Cargos	Qtde.	%
Instrutor	22	73,3%
Coordenador técnico	14	46,7%
Coordenador de relacionamento com a indústria [ou Agente de treinamento]	9	30,0%
Técnico de ensino	8	26,7%
Coordenador pedagógico	4	13,3%
Professor	2	6,7%
Orientador educacional	0	0,0%
Outro	19	63,3%

Fonte: Elaborado pelo autor.

O SENAI-SP atua com três categorias de docentes: Professor, Instrutor e Técnico de Ensino. O docente Professor desenvolve unidades curriculares do módulo básico dos cursos de Aprendizagem Industrial e ou Técnico de Nível Médio como Comunicação Oral e Escrita, Matemática Aplicadas, Ciências Aplicadas entre outras. Apenas 2 diretores atuaram nessa categoria conforme a Tabela 9.

O Instrutor apresenta o maior contingente na rede SENAI-SP e desenvolve unidades curriculares da formação específica da área tecnológica do curso e atua tanto nos cursos de Aprendizagem Industrial, curso Técnico de Nível Médio ou cursos de Formação Inicial e Continuada. Entre os diretores pesquisados 22 [73,3%] responderam que exerceram esse cargo, o que mostra que há um processo de promoção interna para se chegar à direção, embora não seja possível perceber se se trata de uma definição baseada em uma política institucional,

unicamente por meio dessa informação obtida.

O Técnico de Ensino é um cargo em vacância e é o docente que desenvolve unidades curriculares da formação específica para os cursos Técnicos de Nível Médio, mas que atualmente são desenvolvidos pelos Instrutores em sua maior parte. O cargo de Técnico de Ensino pode ter sido exercido pelo mesmo profissional que exerceu atividades como Instrutor porque a primeira categoria configurava-se então como promoção para este último. A transição Professor – Instrutor ou Professor – Técnico de Ensino é mais rara devido à natureza específica da formação. Observou-se, conforme a Tabela 9, que entre os diretores pesquisados apenas 8 [26,7%] foram Técnicos de Ensino.

Coordenador Pedagógico, Coordenador Técnico ou Coordenador de Relacionamento com a Indústria são cargos de gestão intermediária cuja carreira é assumida por profissionais internos que podem ter passado pelos cargos de docência. Entre esses cargos é possível também a superposição pois o mesmo profissional pode transitar entre diferentes categorias de gestão intermediária.

Cabe ao Coordenador Pedagógico coordenar a elaboração e supervisionar a implantação da proposta pedagógica e dos planos de ensino, acompanhar os docentes nos ambientes de ensino, orientar e avaliar docentes, organizar reuniões pedagógicas, realizar reuniões com pais de alunos, promover a capacitação metodológica do corpo docente, elaborar o calendário escolar e acompanhar os registros escolares realizados pelos docentes.

O Coordenador Técnico tem por função a gestão acadêmica dos cursos realizando estudos para a reformulação de currículo e programas, deve gerenciar as atividades dos docentes, liderar sua equipe quanto as ações do dia a dia em sala de aula, atentar para a utilização de novas tecnologias, sistema de avaliação, sendo responsável pelo acompanhamento e propostas de ações para a melhoria da sustentabilidade. Deve ser o interlocutor entre o SENAI e a indústria no que tange às ações educacionais, alinhando de forma contínua a aderência dos currículos às necessidades industriais, motivando assim, a geração de empregos aos egressos. Deve ainda zelar e propor melhorias relacionadas à infraestrutura necessária ao processo de ensino/aprendizagem.

Cabe ao Coordenador de Relacionamento com as Indústrias planejar os recursos necessários para viabilizar as ações estratégicas de relacionamento com as empresas e comunidade e orientar equipe de vendas, acompanhar os resultados e propor melhorias.

Esses profissionais atuam nas diferentes ofertas de uma unidade escolar, que vão dos cursos de curta duração denominada Formação Inicial e Continuada [FIC] aos cursos de Aprendizagem Industrial, Técnicos de Nível Médio, Graduação e Pós-graduação *lato sensu*,

além de atuarem em Institutos e Núcleos específicos.

Conforme a Tabela 10, entre os cursos mantidos pela unidade escolar, praticamente todas ofertam cursos de Aprendizagem Industrial, cursos Técnicos de Nível Médio e cursos de curta duração de Formação Inicial e Continuada. Dos 30 diretores, 7 disseram que mantêm Cursos Superiores de Tecnologia em suas unidades e 11 mantêm pós-graduação *lato sensu*. Os cursos de Aprendizagem Industrial estão diretamente relacionados às origens da instituição estabelecido no Decreto-Lei 4.048/42 que em seu art. 2º diz “compete ao Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários” (BRASIL, 1942, p. 1).

Tabela 10 - Ofertas das unidades escolares

Tipo de oferta	Qtde.	% [base 30]
Cursos de formação inicial e continuada	30	100,0
Cursos técnicos de nível médio	29	96,7
Cursos de aprendizagem industrial	28	93,3
Instituto de tecnologia	14	46,7
Cursos de pós-graduação lato sensu	11	36,7
Curso Superior de Tecnologia	7	23,3
Núcleo de Tecnologia	3	10,0
Instituto de inovação	2	6,7
Certificações	1	3,3

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto à escolaridade formal tivemos 27 diretores com cursos de pós-graduação, o que equivale a 90% do total de respondentes. Desses, 16 realizaram estudos *lato sensu* em MBA em Gestão Estratégica de Instituições de Educação Profissional e Tecnologia/Inovação, programa ofertado pela própria instituição em parceria com outras unidades SENAI de outros Departamentos Regionais ou outras instituições parceiras. Trata-se de um programa institucional especial inicialmente previsto para os diretores das unidades escolares, passou a ser estendido também a coordenadores, cargo de média gestão. Isso corrobora o fato de que a instituição investe na formação de seus diretores.

Em segundo lugar temos Administração de Empresas e MBA em Gestão Educacional, ambos com 3 diretores.

Essa proporção se inverte em relação aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que foram realizados por apenas 7 pessoas do total de 30 que responderam à pesquisa. Entre eles [as] um [a] fez 2 pós-doutorados, doutorado e mestrado. Além deste, mais 4 diretores cursaram

mestrado. Entre as respostas, 2 títulos geraram dúvidas pois não especificaram se são mestrados, doutorados ou pós-doutorados.

O baixo número de pós-graduações *stricto sensu* demonstra que a instituição provavelmente não estimula seus colaboradores a realizarem esse tipo de pós-graduação, muito menos na área educacional, representado por apenas 1 mestrado na pesquisa realizada, embora a natureza da instituição seja educacional.

Observou-se que os diretores possuem larga experiência institucional considerando que 22 deles disseram ter mais de 20 anos na instituição e 8 deles entre 11 a 20 anos conforme a Tabela 11. Não há nenhum diretor que tenha menos de 11 anos na instituição.

Tabela 11 - Tempo de atuação no SENAI-SP

Tempo total de atuação no SENAI-SP	Qtde.	%
01 – 05 anos	0	0,0
06 – 10 anos	0	0,0
11 – 20 anos	8	26,7
+ de 20 anos	22	73,3
Total	30	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme a Tabela 12, em relação ao tempo que exerce o cargo de diretor, 12 estão na faixa entre 1 a 5 anos e 11 estão entre 11 a 20 anos no cargo. Essa combinação entre os que exercem o cargo há mais tempo [15 diretores a partir de 11 anos de atuação no cargo] e aqueles que assumiram há menos de 6 anos [12 diretores] permitiria à instituição promover processos de mentoria entre os profissionais.

Tabela 12 - Tempo de atuação no cargo de diretor

Tempo que exerce o cargo de diretor	Qtde.	%
01 – 05 anos	12	40,0
06 – 10 anos	3	10,0
11 – 20 anos	11	36,7
+ de 20 anos	4	13,3
Total	30	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados permitem comparar a faixa de tempo no SENAI-SP e o tempo de atuação como diretor nas unidades escolares conforme a Tabela 13. Mesmo entre os 12 diretores que estão no cargo entre 1 a 5 anos, pelo menos 7 deles já estão na instituição há mais de 20 anos.

Tabela 13 - Relação entre tempo de SENAI e tempo na direção

Tempo total de atuação no SENAI-SP	Tempo que exerce o cargo de diretor		
11 – 20 anos	01 – 05 anos	5	16,7%
	06 – 10 anos	2	6,7%
	11 – 20 anos	1	3,3%
+ de 20 anos	01 – 05 anos	7	23,3%
	06 – 10 anos	1	3,3%
	11 – 20 anos	10	33,3%
	+ de 20 anos	4	13,3%
Total respondentes		30	100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando perguntados sobre a forma como foram selecionados para serem diretores, 22 responderam que foi uma escolha realizada por uma comissão baseada nos resultados do cargo anterior conforme Tabela 14. Portanto, diretores do SENAI são oriundos de cargos anteriores já dentro da instituição, que conhecem as características das atividades escolares, suas políticas internas, sua visão e como devem se relacionar institucionalmente com diferentes *stakeholders* internos e externos, fortalecendo a continuidade da forma de realizar a gestão que vinha sendo praticada.

Tabela 14 - Forma de seleção para direção

Tipo de processo	Qtde.	%
Escolha por uma comissão (de gerentes da Administração Central, por exemplo) baseada nos resultados do cargo anterior.	22	73,3%
Indicação para composição de lista com mais candidatos e entrevistas.	5	16,7%
Processo seletivo de títulos, provas e entrevistas.	2	6,7%
Outros [Indicação do meu ex-diretor e concordância da Diretoria de Educação à época]	1	3,3%
Total	30	100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme Libâneo (2018, p. 97), o sistema de ensino assume uma grande responsabilidade ao escolher o diretor de uma escola considerando que se trata de um profissional que deverá ter visão holística e com atuação nas vertentes pedagógica, cultural, administrativa e financeira. Ressalta que em alguns sistemas há forte tradição de nomeações de natureza político-partidários, o que pode reduzir a atuação do diretor em relação aos fins da educação. Outros interesses, de natureza econômica com vínculo a determinados setores

produtivos, da propagação de uma determinada imagem institucional, etc. também poderão ser fatores determinantes quando as nomeações acontecem de forma arbitrária.

Libâneo (2018, p. 97) acrescenta que há outras possibilidades para os sistemas de ensino selecionarem os diretores, como a eleição com um sistema combinado: avaliação com provas, avaliação da formação inicial, avaliação de competências técnicas e, por fim, a própria eleição com participação da comunidade escolar. Nesse caso, os critérios deverão ser muito bem especificados, podendo-se solicitar a apresentação de programas de trabalho para sua gestão.

Segundo levantamentos feitos pela OECD (2013, p. 50) não foram encontrados padrões específicos para seleção de diretores, sendo algumas vezes escolhidos pelos administradores locais [distritos ou conselhos escolares] a partir de critérios próprios.

Paro (2015, p. 117) faz considerações a respeito de algumas proposições a respeito de como deve ser feito a seleção dos diretores. Uma delas é de que embora o concurso público seja mais democrático, uma vez eleito, o diretor tem a oportunidade de escolher a unidade escolar onde irá atuar, de modo que a comunidade perde a possibilidade da escolha. Em relação aos conhecimentos específicos, já é sabido que aqueles mais relevantes para o exercício da direção são justamente aqueles construídos na própria prática. Quanto à necessária avaliação de capacidades técnicas, nem sempre elas são possíveis de serem auferidas num concurso, visto que o diretor exerce uma ação política em função do sistema educacional ou de outros *stakeholders* locais. No caso de eleições, sempre é possível o surgimento de conflitos de interesses entre os diferentes *stakeholders* em função de quem foi eleito e sua representatividade na comunidade local. Em se tratando de sistemas de ensino público, esses conflitos podem ser de natureza político-partidária.

Especificamente no caso do SENAI-SP, que se constitui como entidade de direito privado, as seleções têm se assemelhado àquelas praticadas pelas escolas privadas e, como tal, a escolha tem recaído sobre a ideia de meritocracia em função dos desempenhos apresentados nos cargos anteriores e menos sobre questões ligadas a um processo mais democrático.

Em relação à forma como receberam a informação de que foram selecionados após participarem do processo seletivo, percebe-se pelas respostas da Tabela 15 que 19 deles estavam participando porque desejavam o cargo. Além disso, 10 deles já vinham se preparando para assumir o cargo o que os tornam comprometidos com os processos institucionais, buscando resultados que possam consolidar sua competência nos cargos anteriores e que os levem ao reconhecimento profissional. Porém, 5 diretores afirmaram que receberam a notícia com surpresa, o que indica a ausência de um plano de carreira e de um plano de preparação de novas

lideranças para o exercício do cargo.

A Tabela 15 mostra os sentimentos selecionados pelos diretores a partir dos itens disponibilizados na *survey*.

Segundo a pesquisa Talis 2018 (OECD, 2020, p. 90, tab. II.2.34) os professores do Ensino Médio brasileiro relataram que há mais vantagens do que desvantagens em ser diretor [71,6%] e na média dos países pesquisados a taxa para esse mesmo quesito é de 81,0%. Além disso 91,1% (OECD, 2020, p. 90, tab. II.2.34) dos diretores brasileiros do EM disseram que se pudesse decidir novamente, faria a mesma escolha, frente a 87,0% da média dos países da OECD (OECD, 2020, p. 91).

Tabela 15 - Sentimento ao receber a notícia que seria diretor [a]

Tipo de sentimento ao saber que assumiria o cargo	Qtde.	% [base 41]
Muita satisfação, porque almejava o cargo.	19	46,3%
Tranquilidade, porque já vinha se preparando para isso.	10	24,4%
Preocupação, porque entendeu que suas responsabilidades aumentariam.	6	14,6%
Surpresa, porque não imaginava que seria promovido (a).	5	12,2%
Outros	1	2,4%
Ansiedade, porque não tinha ideia das atividades do cargo.	0	0,0%
Total	41	100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação aos fatores que influenciaram a assunção no cargo de diretores das escolas, os motivos estão relacionados às possibilidades de contribuir mais efetivamente com a sociedade por meio da formação dos jovens com concentração de 28 respondentes para o item “teve grande importância” conforme Gráfico 1.

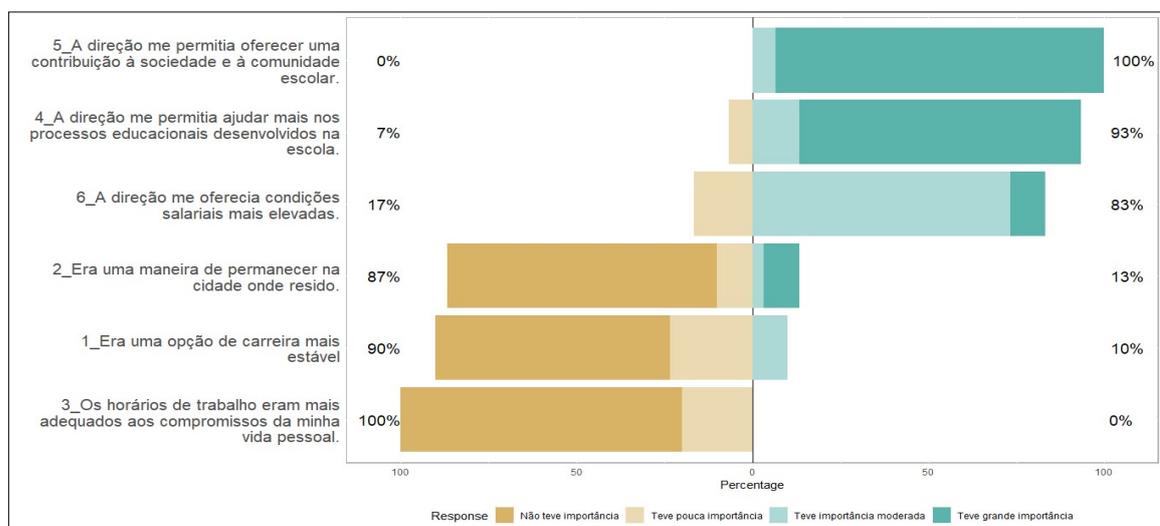
O Gráfico 1 representa as respostas de uma questão tipo Likert. A escala Likert indica que a concentração de uma dada resposta remete à crença ou entendimento sobre o objeto da afirmação, indica a força das crenças e valores relacionados àquele objeto (OLIVEIRA, 2001). É considerada uma escala somatória e indica o grau de concordância ou discordância e mostra a direção da atitude em relação à afirmação. A escala Likert não produz uma escala de intervalos, portanto, não é possível concluir em relação às distâncias entre as posições da escala (OLIVEIRA, 2001). Ou seja, entre a posição **não teve importância** e **teve pouca importância** não há equivalência numérica entre a mesma opção **teve pouca importância** e **teve importância moderada**, mostradas no Gráfico 1. Mas sempre aponta a direção sobre o posicionamento do respondente em relação à afirmação, seja positiva ou negativa (OLIVEIRA 2001). Quando a escala não apresenta o ponto neutro, ela faz com que o respondente se

posicione favoravelmente ou desfavoravelmente. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 268), atualmente têm se tornado comum a presença de perguntas e observações na escala também. Os Gráficos foram gerados a partir do aplicativo RStudio, um *software* livre de ambiente de desenvolvimento integrado para R [linguagem de programação para gráficos e cálculos estatísticos], para permitir uma melhor visualização da porcentagem das escolhas dos entrevistados e sua direção [mais ou menos favorável] quanto às categorias propostas para cada item.

Seguindo a análise do Gráfico 1, poder ajudar mais nos processos educacionais da escola foi considerado por 24 diretores como sendo um elemento de grande importância para assumir a direção. Já fatores como estabilidade, permanência na localidade e horários de trabalho não tiveram importância para assumir o cargo como mostrado no Gráfico 1.

Quanto à questão salarial, 22 diretores [73,3%] consideraram que teve importância moderada o fato de que o cargo ofereceria condições salariais mais elevadas. Segundo a publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) sobre a pesquisa TALIS de 2018 (INEP, 2020, p. 11) os diretores brasileiros das escolas públicas e privadas que atuam com Ensino Médio estão entre os menos satisfeitos comparando com demais membros participantes da mesma pesquisa: 36,0% é o nível de satisfação desses profissionais. O nível de satisfação mais elevado foi dos Emirados Árabes com 74,0% de satisfação. Vietnã apresentou 68,0% de satisfação, Dinamarca 61% e Portugal apresentou também 36,0% de satisfação da mesma forma que Brasil (INEP, 2020).

Gráfico 1 - Motivos relevantes para assumir direção



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Em relação às capacitações iniciais proporcionadas pela instituição ao assumir o cargo de diretores, conforme Tabela 16, verificou-se que 24 diretores [80,0%] participaram de capacitações na área administrativa e 23 diretores [76,7%] participaram de cursos de liderança e relacionamento interpessoal. Em relação a cursos sobre política institucional apenas 15 diretores [50,0%] indicaram sua participação. Cursos de natureza didático-pedagógicas foram indicadas 12 vezes, ou seja, 40,0% dos diretores participaram de capacitações sobre esse tema.

A instituição proporciona capacitações para diretores no início de sua carreira conforme se observou pelos dados, com forte ênfase nas questões administrativas. Isso é relevante se considerarmos que boa parte dos diretores são provenientes de cargos cujas atividades anteriores não estavam relacionadas diretamente a aspectos administrativos de funcionamento das unidades escolares. Além disso, ao assumir o cargo de diretor, a forma como conduz os relacionamentos interpessoais com diferentes *stakeholders* internos e externos e o exercício da liderança tem impacto sobre os resultados a serem alcançados pela unidade escolar, daí as capacitações sobre esses temas.

Tabela 16 - Capacitações iniciais

Capacitações proporcionadas pela instituição ao assumir o cargo	Qtde. diretores/curso	% de participantes [base 30]
Cursos na área de gestão administrativa	24	80,0
Cursos sobre relacionamento interpessoal e liderança	23	76,7
Cursos sobre políticas institucionais	15	50,0
Cursos na área didático-pedagógica	12	40,0
Não participei de nenhum curso no momento da promoção	5	16,7
Outros	3	10,0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando as dimensões previstas no Parecer CNE/CP n.º 04/21 a qualificação relativa à dimensão administrativo-financeira é a que tem sido mais fortalecida pela instituição no início da carreira com 24 diretores que tiveram oportunidade de receber tal formação; em seguida a dimensão pessoal e relacional com 23 diretores que responderam positivamente para essa capacitação; em seguida a dimensão político institucional com 15 respondentes e, por fim, a dimensão pedagógica com 12 respondentes. Não é possível inferir que a instituição desprestige a dimensão pedagógica no início de carreira uma vez que a maior parte deles passaram pela docência e cargos de gestão dos processos educacionais. Dessa forma, é possível que a instituição considere que os candidatos a diretores já possuem mais formações e

compreensões dos processos relacionados à dimensão pedagógica, o que faz com que ela invista em capacitações na área administrativo-financeira para dar suporte a essa nova demanda requisitada pelo cargo. Porém somente uma pesquisa específica poderá trazer dados mais relevantes quanto a essa questão.

A tabela 17 mostra que 60% dos diretores participam de capacitações por conta própria buscando seu autodesenvolvimento, independentemente dos programas institucionais. Isso mostra o compromisso com o cargo assumido e a constante necessidade de se aperfeiçoarem. Foi identificado que nos últimos 3 anos eles participaram de capacitações internas ou externas relacionadas à direção escolar conforme a Tabela 18. A leitura de textos apresentou a maior frequência com 29 respondentes e em seguida os cursos, seminários ou oficinas apresentaram 90% de frequência.

O relatório TALIS 2018 (OECD, 2021, p. 4) mostrou que 98,0% dos diretores do EM pesquisados participaram de pelo menos um tipo de desenvolvimento profissional nos 12 meses anteriores à pesquisa.

Tabela 17 - Capacitações por conta própria

Participa de capacitações por conta própria?	Qtde	%
Sim, frequentemente.	18	60,0
Sim, raramente.	11	36,7
Não costumo pesquisar, receber informações ou participar de formações fora do SENAI.	1	3,3
Total	30	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 18 - Tipo de capacitação nos últimos 3 anos relacionada à direção

Tipo de capacitação	Qtde.	%
Leitura de textos/bibliografia especializada e direcionada à Direção escolar.	29	96,7
Cursos/seminários/oficinas presenciais	27	90,0
Outras atividades não especificadas relacionadas à formação de Diretor.	22	73,3
Congressos ou conferências de educação em que são apresentadas pesquisas ou discutem temas educacionais ligado à direção e educação profissional.	21	70,0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Entre os temas das capacitações nos últimos 3 anos a maior incidência foi nas temáticas relacionadas à **gestão administrativa-financeira, liderança e gestão de pessoas** [dimensão

político-institucional] conforme Tabela 19, com 28 diretores [93,3%]. Além deste, o item **aspectos funcionais** com 70% e o item **políticas educacionais** com 46,7% pertencem à dimensão político-institucional. O item **inovação**, relativo à tecnologia faz parte da dimensão administrativo-financeira, e consiste no uso de ferramentas de solução de problemas, aumento de produtividade, divulgação de cursos e serviços, desenvolvimento de aplicativos para auxílio nas tomadas de decisão etc., cujas capacitações foram contempladas por 26 diretores [86,7%]. Além disso as capacitações na área tecnológica visam à missão institucional do SENAI-SP de promover o desenvolvimento da indústria brasileira como agente indutor de inovações e atendimento a programas como a Jornada de Transformação Digital, programa criado em parceria pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo [FIESP], Centro das Indústrias do Estado de São Paulo [CIESP], Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Estado de São Paulo [SEBRAE-SP] e SENAI-SP, para fortalecer e alavancar as micro, pequenas e médias indústrias em relação à indústria inteligente, aumentando a competitividade e produtividade nos diferentes níveis de maturidade digital. A dimensão pedagógica foi auferida pelo item **novas tecnologias educacionais** com 56,7% dos respondentes e o item **metodologias de ensino** com 33,3%.

Tabela 19 - Temas das capacitações nos últimos 3 anos

Temas das capacitações	Qtde.	% [base 30]
▪ Gestão administrativa financeira, liderança e gestão de pessoas.	28	93,3
▪ Inovação, tecnologias disruptivas, 5G, transformação digital, <i>blockchain</i> , <i>IoT</i> , Indústria 4.0 etc.	26	86,7
▪ Aspectos funcionais do SENAI: sistemas de gestão integrados, políticas institucionais, gestão de receitas e despesas, matrículas etc.	21	70,0
▪ Novas tecnologias educacionais (utilização de aplicativos, dispositivos específicos, simuladores, softwares dedicados, realidade virtual etc.).	17	56,7
▪ Políticas educacionais, fundamentos da educação profissional, legislação sobre educação profissional.	14	46,7
▪ Metodologias de ensino para educação profissional e práticas didático-pedagógicas	10	33,3
▪ Outros	1	3,3

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação aos temas que consideram necessário realizar capacitação os diretores responderam se tinham **alta necessidade**, **necessidade moderada**, **baixa necessidade** ou **nenhuma necessidade** conforme Gráfico 2.

Embora a Tabela 19 mostre que 86,7% dos diretores tenham feito capacitações nos últimos 3 anos com temáticas relacionadas à tecnologia, o Gráfico 2 mostra que 23 deles se localizaram nas categorias **necessidade moderada** [10 respostas] e **alta** [13 respostas], em relação aos conhecimentos sobre as tendências tecnológicas atuais como 5G, inteligência

artificial, computação em nuvem, *IoT*, cibersegurança, *big data*, realidade aumentada, realidade virtual, gêmeos digitais, *blockchain* etc. [item 10 do Gráfico].

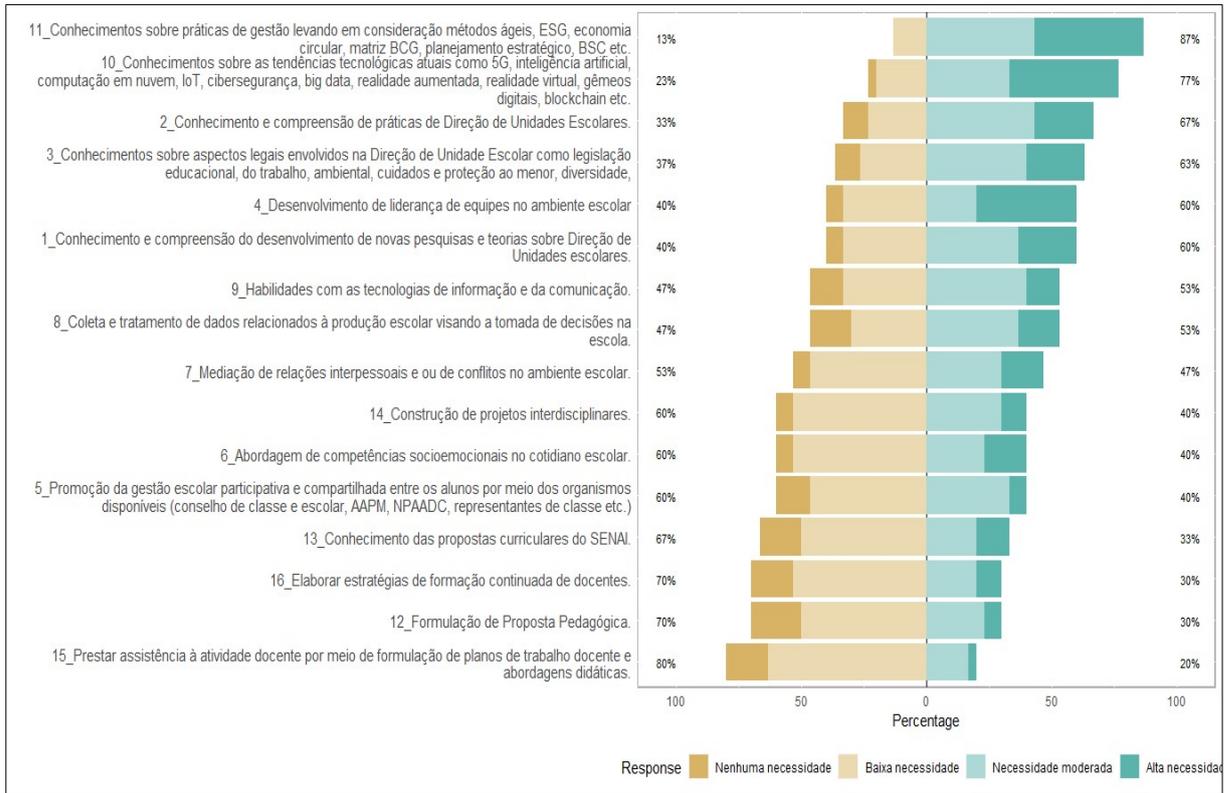
O item 11 - Conhecimentos sobre práticas de gestão levando em consideração métodos ágeis, ESG [*Environmental, Social and Governance*], economia circular, matriz BCG [*Boston Consulting Group*], planejamento estratégico, BSC [*Balanced Scorecard*] etc. foi escolhido por 26 diretores na escala entre **alta e moderada necessidade**, ambos com 13 respostas. Isso pode significar que o item 1 da Tabela 15 não contempla capacitações neste tema em especial.

Os itens 1 - Conhecimento e compreensão de pesquisas e teorias sobre direção, do item 2 - Conhecimento e compreensão de práticas de direção e do item 3 - Conhecimentos sobre aspectos legais como legislação educacional, do trabalho, ambiental, cuidados e proteção ao menor, diversidade, documentação, requisitos legais, procedimentos junto a órgãos superiores [Diretorias de Ensino, MEC] apareceram, cada um deles, 7 vezes na escala **alta necessidade**. O item 4 - Desenvolvimento de liderança de equipes no ambiente escolar apresentou 12 respostas na escala **alta necessidade**, mostrando que a gestão de pessoas, em especial questões relacionadas à liderança são consideradas importantes para os diretores.

Os itens mostram a necessidade de fortalecer o desenvolvimento e atualizações de tais temáticas nas capacitações dos diretores.

Apenas 1 diretor considerou como de **alta necessidade** o item 15 - Prestar assistência à atividade docente por meio de formulação de planos de trabalho docente e abordagens didáticas, além do item 16 - Elaborar estratégias de formação continuada de docentes com 3 respostas em **alta necessidade**. Esses itens mantêm forte vínculo em relação à atividade docente. Eles podem representar o fato de que no SENAI as orientações ao trabalho docente bem como suas formações continuadas são fortemente apoiadas pela coordenação pedagógica. Segundo Libâneo (2018, p. 239) é comum que a parte pedagógica seja delegada aos coordenadores pedagógicos, ficando o diretor concentrado na gestão geral e funções administrativas. O item 12 - Formulação de Proposta Pedagógica também aparece como um item que não depende de capacitações. Isso se dá provavelmente porque para sua formulação a instituição possui uma diretriz bem estabelecida por meio de comunicado oficial.

Gráfico 2 - Temas sobre os quais sente necessidade de capacitação



Fonte: Elaborado pelo autor.

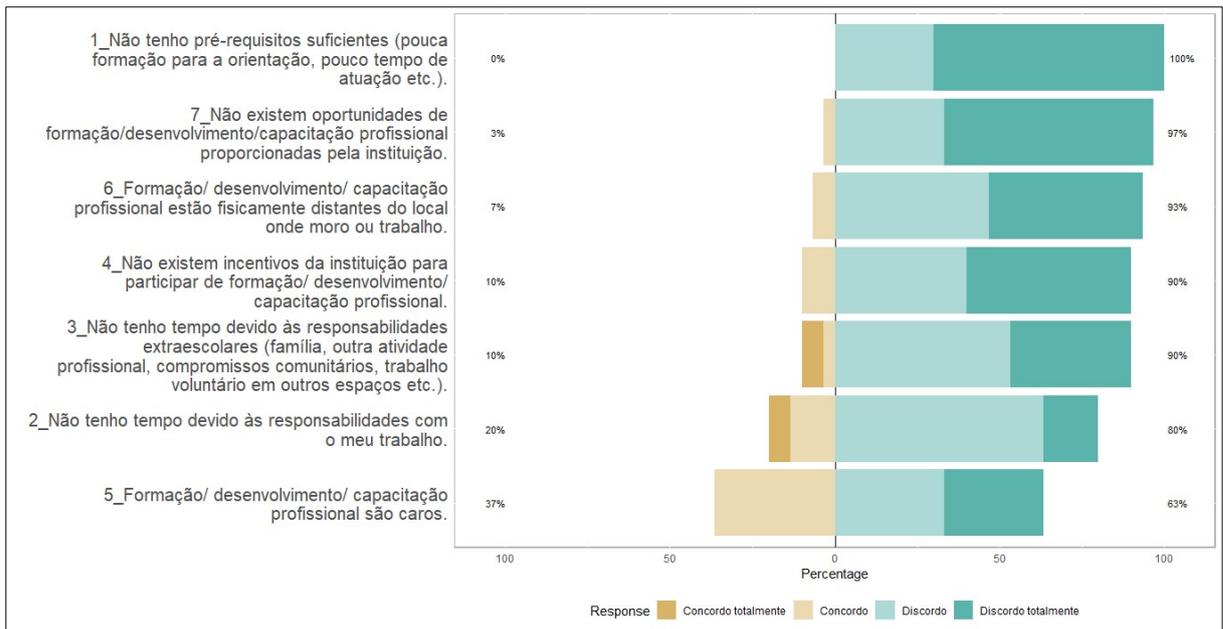
Quanto às possíveis barreiras na participação em formações ou capacitações profissionais, independentemente de serem proporcionadas pela instituição ou não, 11 diretores, que representam 37,0% dos respondentes, consideraram caras as capacitações conforme Gráfico 3 – item 5. Porém isso não impede que grande parte busque capacitações por conta própria conforme mostrou a Tabela 17, na qual 18 pessoas (60,0%) disseram que frequentemente busca capacitações por conta própria.

Praticamente o grande volume de discordância (**discordo** e **discordo totalmente**) em relação às barreiras descritas mostram o comprometimento e a seriedade com que os diretores tratam seu desenvolvimento profissional por meio de capacitações.

Considerando ausências de pesquisas relacionado a tal tema na EPT, traçamos um paralelo com a pesquisa TALIS 2018 (cf. OECD, 2019, tab. I.5.42) a qual mostrou que 38,0% dos diretores do ensino médio, nível equivalente à Educação Profissional Técnica, relataram conflito de horário em relação à participação em programas de desenvolvimento profissional. Nossa pesquisa mostrou que a falta de tempo devido às responsabilidades das próprias atividades do cargo considerando as categorias **concordo** e **concordo totalmente** somam apenas 6 respostas [20,0%] enquanto a falta de tempo devido a questões extrascolares como

família, compromissos comunitários, outra atividade profissional etc. foi pontuada por apenas 3 diretores [10,0%] somando-se **concordo** e **concordo totalmente**. Na pesquisa TALIS 2018 (cf. OECD, 2019, tab. I.5.42) essa barreira é de 13,5%. Por outro lado, a falta de apoio por parte da instituição para participação em capacitações foi apontada por 43,9% dos respondentes (cf. OECD, 2019, tab. I.5.42), enquanto no SENAI-SP apenas 3,0% concordaram com essa condição.

Gráfico 3 - Barreiras para capacitação [institucional ou não]



Fonte: Elaborado pelo autor.

De modo geral o mapeamento das formações iniciais e continuadas na amostra de 30 diretores do SENAI-SP configurou-se da seguinte maneira:

- a. 16 [53,3%] diretores têm formação técnica de nível médio;
- b. 30 [100,0%] dos entrevistados possuem curso superior;
- c. 13 [43,3%] diretores têm mais de 1 curso superior;
- d. 9 [0,3%] diretores têm pedagogia;
- e. 16 [53,3%] diretores têm licenciatura para educação profissional técnica de nível médio;
- f. 27 [90,0%] diretores possuem pós-graduação *lato sensu*; desses, 19 [63,3%] diretores fizeram pós-graduação na área de gestão educacional;
- g. 7 [23,3%] diretores fizeram pós-graduação *stricto sensu*, sendo 6 mestrados e 1 doutorado [este possui também 2 pós-doutorados];

- h. 24 [80,0%] diretores participaram de capacitação inicial sobre gestão administrativa e 23 [76,7%] deles sobre relacionamento interpessoal/liderança;
- i. 18 [60,0%] diretores participam de capacitações sobre temas voltados à direção escolar por conta própria frequentemente;
- j. 29 [96,7%] diretores realizaram leituras de textos de bibliografias especializadas realizadas à direção escolar nos últimos 3 anos e 27 [90,0%] diretores participaram de cursos ou seminários ou oficinas presenciais nos últimos 3 anos;
- k. 28 [93,3%] diretores participaram de capacitações sobre temas voltados à gestão administrativo-financeira, liderança ou gestão de pessoas, 26 [86,7%] diretores sobre temas voltados às novas tecnologias emergentes e 21 [70,0%] diretores sobre políticas institucionais e sistemas de gestão;
- l. A soma das categorias **alta necessidade** e **necessidade moderada** para as capacitações somaram 87,0% em temas voltados às práticas de gestão e 77,0% sobre temas relacionados às tendências tecnologias emergentes;
- m. 11 [36,7%] diretores **concordam** que uma das barreiras para capacitações é o alto custo; 6 [20,0%] deles **concordam** ou **concordam totalmente** que as responsabilidades do cargo dificultam também a participação nas capacitações.

A Tabela 20 resume as características das formações iniciais e continuadas anteriormente descritas:

Tabela 20 - Formações iniciais e continuadas dos diretores

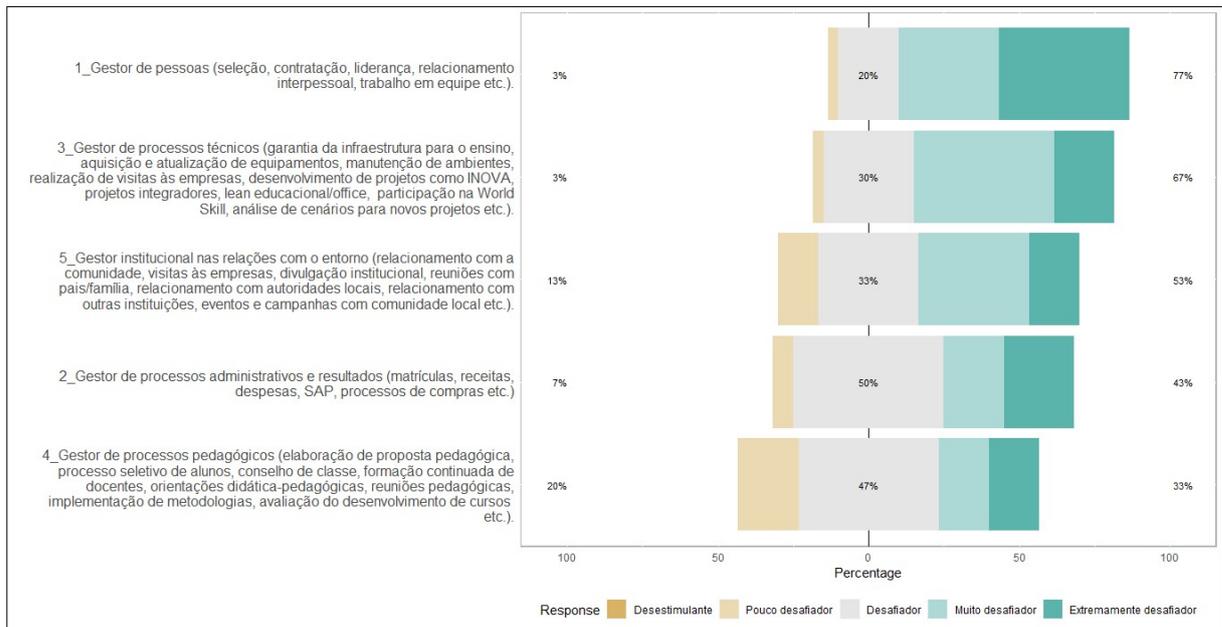
Perfil das formações iniciais e continuadas	Qtde.	%
Curso técnico de nível médio	16	35%
Curso superior	30	100,0
Curso superior de Pedagogia	9	0,3
Licenciatura para educação profissional técnica de nível médio	16	53,3
Pós-graduação lato sensu	27	90,0
Pós-graduação lato sensu em gestão educacional	19	63,3
Pós-graduação stricto sensu	7	23,3
Capacitação sobre gestão administrativa quando assumiram o cargo	27	80,0
Capacitação sobre liderança quando assumiram o cargo	23	76,7
Participação em capacitação relacionados à direção por conta própria	18	60,0
Leitura de bibliografias especializadas sobre direção escolar nos últimos 3 anos	29	96,7
Participação em capacitações sobre gestão administrativo-financeira, liderança ou gestão de pessoas nos 3 últimos anos	28	93,3
Participação em capacitações sobre novas tecnologias emergentes nos 3 últimos anos	26	86,7
Participação em capacitações sobre políticas institucionais e sistemas de gestão nos 3 últimos anos	87	70,0

Perfil das formações iniciais e continuadas	Qtde.	%
Necessidade alta ou moderada em capacitação sobre práticas modernas de gestão	26	87,0
Necessidade alta ou moderada em capacitação sobre tendências tecnológicas emergentes	23	77,0
Alto custo como barreira para capacitação	11	36,7
Responsabilidades do cargo dificultam participação nas capacitações	6	20,0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto ao nível de desafio relacionado aos diferentes papéis que exerce, conforme o Gráfico 4, ser gestor de pessoas, pertencente à dimensão administrativo-financeira, indicado no item 1 foi apontado por 13 diretores, o que equivale a 43,0% do total de respondentes, como sendo **extremamente desafiador**; somado com 10 diretores que relataram ser **muito desafiador**, teremos 77% de respostas positivas quanto ao alto grau de desafio que esse papel apresenta. Apenas 1 respondente considerou que é **pouco desafiador**. Apesar de que os dados tenham mostrado que 23 respondentes tenham recebido capacitação inicial quando assumiram o cargo sobre relacionamento interpessoal e liderança conforme Tabela 16, e 28 tenham realizado capacitação sobre liderança e gestão de pessoas nos últimos 3 anos, conforme Tabela 19, trata-se de um dos maiores desafios para o exercício do cargo.

Gráfico 4 - Nível de desafio para realização de atividades



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em seguida, com 20 respostas [67,0%] somadas entre **muito desafiador** e **extremamente desafiador**, tem-se o papel de gestor de processos técnicos [dimensão pedagógica], no item 3, atuando na garantia da infraestrutura para o ensino, aquisição e atualização de equipamentos, manutenção de ambientes, realização de visitas às empresas, desenvolvimento de projetos como INOVA, projetos integradores, *lean* educacional/*office*, participação na *World Skill*, análise de cenários para novos projetos etc.). O SENAI-SP considera relevante tais aspectos para atuar de forma eficiente e eficaz na promoção de uma educação profissional de excelência, tanto nos aspectos de infraestrutura que permita a prática de laboratórios e oficinas, bem como o desenvolvimento de atividades que estimulam a criatividade e autonomia, o que faz com que os diretores se empenhem e concentrem suas energias nessas propostas, confirmado por 29 respondentes [97,0%] que se localizaram na escala entre **desafiador**, **muito desafiador** e **extremamente desafiador**.

Apesar disso, a partir dos itens 1 e 3, observa-se que há muito mais respondentes na escala **extremamente desafiador** quando se trata de gestão de pessoas (mais do que o dobro) do que ser gestor de processos técnicos. Este se concentra mais na escala **muito desafiador**.

Também não houve respostas na escala **desestimulante** que tornaria a atividade rotineira demais, fastidiosa.

Ser gestor de processos pedagógicos, também relativo à dimensão pedagógica, foi considerado o item com maior incidência na categoria **pouco desafiador**. Conforme já

explicitado, isso pode corroborar o fato de que os processos pedagógicos no SENAI-SP ficam mais a cargo do coordenador pedagógico.

Na dimensão administrativo-financeira tem-se a maior porcentagem de respostas na categoria neutra da escala Likert **desafiador**, com 15 respostas o que equivale a 50,0% dos respondentes. Na categoria **extremamente desafiador** tivemos 7 respostas [23,3%] e 6 respostas [20,0%] na categoria **muito desafiador**.

A segunda maior incidência na categoria **muito desafiador** refere-se ao item 5 – gestor institucional [dimensão político-institucional], com 11 respostas [36,7%] e 5 respostas [16,7%] na categoria **extremamente desafiador**.

Em relação ao perfil previsto pelo SENAI-SP, ser gestor de pessoas, considerado o mais desafiador, está relacionado aos itens 1 e 12 das atribuições do diretor do SENAI-SP conforme Quadro 13. O desafio de ser gestor de processos técnicos, o segundo mais impactante, está relacionado ao item 3 do Quadro 13. Gestor institucional é pertinente ao item 4 do Quadro 13; ser gestor de processos administrativos faz parte das atribuições 2, 8, 16, 17 e 18 e, por fim, ser gestor de processos pedagógicos, considerado o menos desafiador é pertinente ao item 3 do Quadro 13.

Para entender um pouco a influência de outros atores nas tomadas de decisões do diretor principalmente quando se considera a possibilidade de uma gestão mais participativa, foi perguntado quem são os profissionais que participam da equipe de gestão escolar. Essa equipe de gestão escolar é considerada no âmbito interno sem a participação de agentes externos.

A Tabela 21 mostra que em todas as escolas as equipes escolares contam com a participação da gerência administrativa financeira, o que mostra a importância do cargo em função dos impactos que as tomadas de decisão podem trazer no âmbito financeiro e nos processos administrativos. Em seguida há participação da coordenação técnica, coordenação pedagógica e orientação de prática profissional. Há também a participação de analistas de qualidade de vida, supervisão de manutenção e representantes docentes. De modo geral percebe-se que há bastante uniformidade na forma como a equipe de gestão é composta nas diferentes unidades escolares. A diversidade de profissionais na composição da equipe escolar proporciona espaço para a pluralidade de ideias com distintos posicionamentos acerca das problemáticas que afetam a vida escolar, possibilitando reflexões mais profundas e ajustadas quanto às decisões a serem tomadas na solução dos desafios postos à comunidade escolar. Avanços são possíveis à medida que a instituição contemplar outros atores como os próprios alunos, seus pais, representantes das indústrias, entre outros.

Tabela 21 - Composição da equipe de gestão escolar

Profissional	Qtde.
Docência	19
Biblioteca	20
Gerência administrativa financeira	30
Coordenação pedagógica	28
Coordenação técnica	29
Orientação de prática profissional	28
Qualidade de vida (Analista de Qualidade de Vida)	25
Supervisão de manutenção	25
Coordenador de relacionamento com as indústrias	6
Coordenador de tecnologia	1
Assistente de apoio técnico	1
Supervisor de projetos e tecnologia	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Segundo Lück (2014, p. 106-109), embora o diretor seja a pessoa que capitaneia o processo de gestão, é preciso compreender que a escola tem qualidades em função das pessoas que nela atuam e que, mobilizadas, aprimoram o desempenho educacional dos alunos e seus resultados, investindo esforços no papel educacional, mantendo um elevado nível de expectativas, com orientação empreendedora e proativa.

O Regimento Comum das Unidades Escolares do SENAI-SP, em sua última versão aprovada em 06 de dezembro de 2022 estipula que a equipe escolar deve ser formada pela direção e, no mínimo, por representantes dos docentes e das áreas pedagógica, técnica e administrativa. Observou-se que em 100% das unidades há representante da área administrativa; em 96,7% das unidades há representantes da área técnica e em 93,3% há representantes da área pedagógica. O corpo docente se faz presente em apenas 63,3% das unidades, sendo relevante que as unidades repensem a composição da equipe escolar a partir dessa perspectiva.

Foi perguntado também o tempo que gasta ao longo de 1 ano em relação a um rol de atividades mais comuns que fazem parte da atuação do diretor. Observa-se na Tabela 22 que se destacaram as atividades relacionadas às questões de natureza mais estratégica em busca de metas operacionais no atendimento à região, acompanhamento de metas e avaliação de resultados, fazer a gestão de receita e despesas, matrículas e a promoção da integração escola-comunidade-empresa. Esses quatro itens somaram 50,8% do tempo gasto em 1 ano. Cada respondente deveria somar 100,0% considerando os 11 itens. Então calculou-se a média de cada item para que na soma da totalidade também tivéssemos 100,0% para os 11 itens.

O item 5, relativo às ações de natureza mais pedagógica ficou representado com 7,8% do tempo gasto e o item 6 que trata da formação continuada dos colaboradores, em especial dos

docentes, apresentou 6,6% do tempo dos diretores. Mais uma vez, há forte incidência das atividades de natureza administrativa financeira no tempo gasto ao longo de 1 ano de trabalho.

Observa-se na Tabela 22 a existência de correlação entre as atribuições do diretor do SENAI-SP indicadas na coluna “Quadro 13 – SENAI-SP” com o rol de atividades.

Tabela 22 - Tempo dedicado às atividades em % no período de 1 ano

Quadro 12 [SENAI]	Atividades	Dimensão BNC	% de tempo dedicado
1	1. Estabelecimento de estratégias, diretrizes e metas operacionais considerando características socioeconômicas da região de atuação da escola.	DPI	14,8
2	2. Acompanhamento da implementação de atividades, projetos, metas estabelecidas para Unidade e avaliação dos resultados.	DAF	14,3
6	7. Gestão de planos de produção, receitas e despesas das várias linhas de serviços, contas a pagar/receber, compras, etc.	DAF	10,8
4	3. Promoção da integração escola, empresa e comunidade (eventos, campanhas, reunião de pais, Casa Aberta, palestras em instituições e entidades, palestras sobre legislação da aprendizagem etc.)	DPI	10,8
5	4. Representação da instituição junto a autoridades locais como prefeituras, sindicatos, entidades de classe, entidades beneficentes.	DPI	9,9
9	8. Incentivo e condução de ações voltados à melhoria da qualidade de vida dos colaboradores e melhoria dos ambientes de trabalho (conforto térmico, ergonomia, iluminação etc.).	DAF	8,0
3	5. Coordenação e avaliação de ações inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem (evasões, recuperação da aprendizagem, atendimentos especiais, aproveitamento de estudos, visitas técnicas, projetos integradores etc.)	DP	7,8
12	9. Administração de recursos humanos compreendendo atividades como horários de trabalho, segurança e medicina do trabalho, seleção e contratação de colaboradores.	DAF	6,8
11, 12	6. Estímulo e proposição de formação continuada dos colaboradores da unidade escolar, em especial dos docentes, considerando encaminhamentos institucionais e necessidades específicas dos colaboradores.	DP	6,6
14	11. Gestão de contratos de convênios, comodatos, prestação de serviços analisando risco, viabilidade técnica e econômica e acompanhamento das atividades decorrentes dos contratos.	DAF	5,4
14	10. Gestão de serviços terceirizados como avaliação de serviços de segurança, vigilância/monitoramento, limpeza etc.	DAF	4,8
TOTAL			100,0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se que há maior dedicação em relação aos itens 1 [14,8%] e 2 [14,3%] do perfil previsto para o diretor do SENAI-SP, conforme o Quadro 13. Em seguida vêm os itens 6 e 4, ambos com dedicação de 10,8% do tempo.

Em relação às reuniões pedagógicas a maioria dos diretores considerou que seu papel é

de natureza informativa sobre os projetos da escola, visão política institucional e outras demandas com 90,0% de respostas [Tabela 23]. A segunda categoria mais apontada foi informar sobre metas, resultados, procedimentos administrativos, cumprimento de legislação com 73,3% dos respondentes indicando essa categoria. Entre os 30 diretores 53,3% afirmaram que conduzem temas/apresentações sobre ensino, metodologias, didática, diversidade, inovação, tecnologias disruptivas. De forma geral observou-se que o papel dos diretores no SENAI-SP é fortemente marcado por levar informações de natureza administrativa gerencial.

Tabela 23 - Papel do diretor nas reuniões pedagógicas

Papel nas reuniões pedagógicas	Qtde.	% [base 30]
informar sobre projetos da escola, visão política institucional, demandas diversas	27	90,0
informar sobre metas, resultados, procedimentos administrativos, cumprimento de legislação.	22	73,3
conduzir temas/apresentações sobre ensino, metodologias, didática, diversidade, inovação, tecnologias disruptivas.	16	53,3
realizar abertura oficial e ou agradecer a participação dos docentes.	14	46,7
nenhum, pois delega e não participa delas.	1	3,3
Outro	0	0,0

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Tabela 24 mostra os principais temas desenvolvidos pelos diretores nas reuniões pedagógicas com os docentes. Um dos temas mais abordados é o da diversidade, racismo, assédio moral, comunicação não violenta. Isso se explica também pelo fato de que a instituição desenvolve um projeto chamado Dimensão 360°, com o objetivo de criar uma rede permanente de apoio e reflexão para gerar ambientes saudáveis para os alunos e colaboradores, no qual são discutidos tais temas. O segundo item mais apontado foi a Jornada de Transformação Digital. Em terceiro lugar aparece análise de resultados: indicadores e metas, embora esse item já tivesse sido contemplado na Tabela 23.

Tabela 24 - Temas desenvolvidos nas reuniões pedagógicas nos últimos 3 anos

Temas	Qtde.
Diversidade, racismo, assédio moral, comunicação não violenta	7
Jornada de Transformação Digital para pequena e médias empresas	6
Análise de resultados: indicadores e metas	5
Formação em Tecnologia da Informação	5
Interdisciplinaridade dos Cursos Técnicos da Unidade	4
Desafios do V Itinerário Formativo - Ensino Médio e Técnico Integrado	3
Metodologias ativas e interdisciplinaridade	3
Análise de projetos de infraestrutura	2
Projetos estruturantes: laboratório educacional hidrogênio verde	2

Instituto SENAI de Tecnologia e Inovação	1
Tendências tecnológicas em feiras nacionais	1
A sociedade e o universo de mudança	1
Acompanhamento do planejamento estratégico da unidade	1
Análise de avaliações de satisfação de cursos	1
Apresentação sobre o que é a Indústria 4.0 e a atuação da instituição	1
Aspectos de acolhimento e inclusão	1
Código de Ética do SENAI	1
Composição de RH da unidade	1
LGPD	1
Metodologias ágeis.	1
O que é o SENAI, origem, regulamentação, ferramentas de gestão, produtos, serviços, atuação e importância junto à sociedade	1
Ordem e Respeito	1
Participação em projetos e conquistas	1
Programa Lean Educacional (Organização, zelo e arrumação dos ambientes de ensino)	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Entre as principais formas que a escola comunica suas ações à comunidade local estão o site [100,0%], *facebook* [96,7%] e *instagram* [86,7%] relacionados na Tabela 25. Além disso, 21 diretores responderam que há uma interação mais próxima com a comunidade local promovendo reuniões nas quais alunos e pais participam acerca de suas ações institucionais. Essa atividade se relaciona ao item 3 – promover a integração escola, empresa e comunidade prevista como uma das atribuições do diretor do SENAI-SP conforme Quadro 13.

Tabela 25 - Prestação de informações da escola à comunidade

Estratégia adotada	Qtde.
Site	30
<i>Facebook</i>	29
<i>Instagram</i>	26
Reuniões agendadas com alunos e pais, abertas à comunidade	21
Jornal da região/bairro	8
<i>LinkedIn</i>	2
<i>Whatsapp</i>	2
Eventos técnicos e culturais,	1
Workshops dedicados	1
Reuniões com empresas, entidades, etc.	1
<i>Mailing</i>	1
Visitas com relacionamento de mercado	1
Não presta informações	0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Entre os principais fatores que norteiam o encaminhamento de docentes a programas de capacitações, 100,0% dos diretores responderam que um dos elementos decisivos são os novos

projetos institucionais que o SENAI-SP costuma implementar. Em seguida, 93,3% dos diretores também consideram a necessidade de desenvolvimento das unidades curriculares dos cursos que o docente leciona de acordo com a Tabela 26.

Tabela 26 - Fatores que norteiam encaminhamento de docentes às capacitações

Motivos	Qtde.
Em função de novos projetos institucionais.	30
Identifica necessidades em função das disciplinas/atividades que o docente ministra.	28
Considera as demandas pessoais do docente, além das profissionais.	7
Apenas quando há solicitação por parte do próprio docente.	1
Não encaminha, pois entende que a capacitação deve ser feita por conta do próprio docente.	0
Apontamento na avaliação dos alunos	1
Quando o docente ou a coordenação sente a necessidade de melhorar a sua qualificação	1
Futuras implantações e projetos estratégicos - TI por exemplo	1
Atualização tecnológica	1
Considera apenas os valores dos cursos pois os recursos são escassos.	0
Não toma ciência pois é feito pelo coordenador responsável.	0

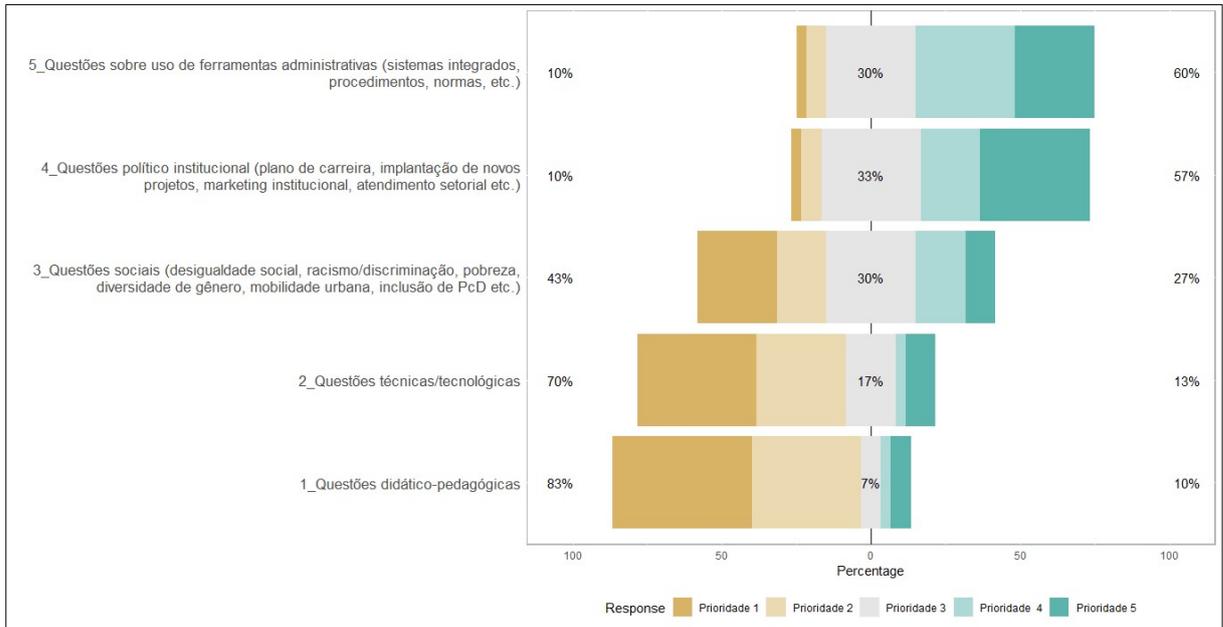
Fonte: Elaborado pelo autor.

Complementarmente à questão anterior, o Gráfico 5 mostra que quando se trata de capacitações relacionadas às questões didático-pedagógicas e técnicas/tecnológicas as prioridades são mais altas. Nesta pergunta a **prioridade 1** era considerada a mais relevante e a **prioridade 5** a menos relevante.

Nas questões didático-pedagógicas 14 diretores [46,7%] consideraram **prioridade 1** e 11 diretores [36,7%] consideraram **prioridade 2**. Nas questões técnicas/tecnológicas 12 diretores [40,0%] responderam que tem **prioridade 1** e 9 diretores [30,0%] responderam **prioridade 2**, somando 70,0%. Embora na Tabela 24 tenha aparecido como tema mais desenvolvido pelos diretores nas reuniões pedagógicas, quando se trata de capacitações, o item questões sociais aparece na escala como **prioridade 3** com 9 respondentes [30,0%] e 8 respostas [26,7%] como **prioridade 1**.

O encaminhamento de docentes para capacitações está relacionado aos itens 3 e 8 do Quadro 13 sobre atribuições do diretor no SENAI-SP.

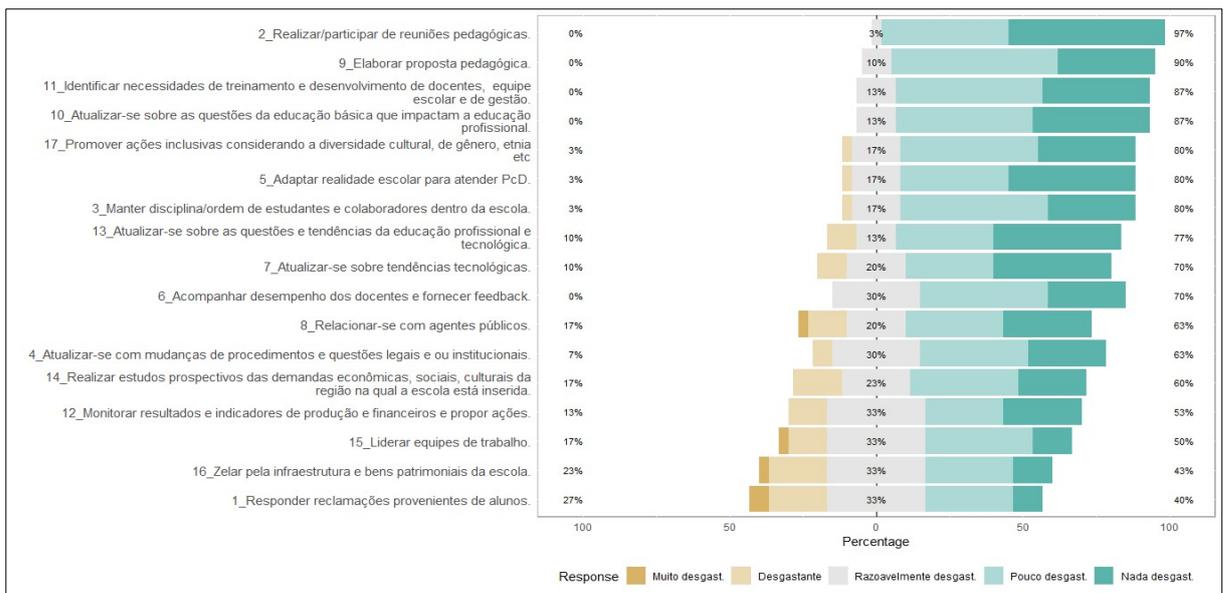
Gráfico 5 - Temas prioritários para capacitação docente



Fonte: Elaborado pelo autor.

O diretor, por responder à totalidade das ações de uma escola, defronta-se com inúmeras atividades, algumas das quais é necessário concentrar maior esforço exigindo muito desgaste e outros nem tanto. O Gráfico 6 mostra a escala do grau de desgaste conforme a auto percepção dos diretores respondentes. A escala vai de **nada desgastante** até **muito desgastante**, passando pelo ponto neutro **razoavelmente desgastante**.

Gráfico 6 - Nível de desgaste pessoal em função das atividades



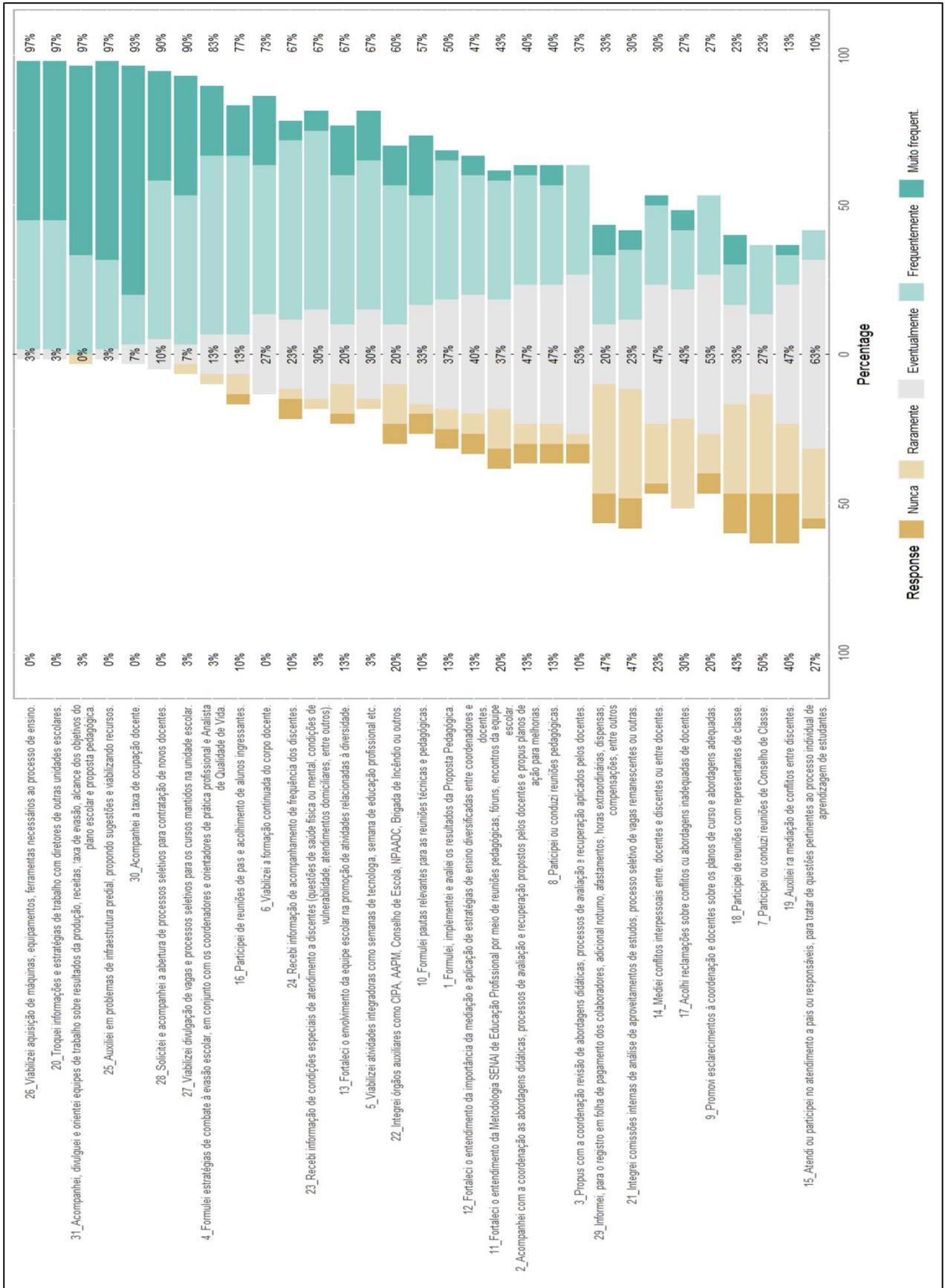
Fonte: Elaborado pelo autor.

Com maior nível de concordância em relação ao desgaste aparece o item 1 - Responder reclamações de alunos com 6 respostas [20,0%] como **desgastante** e 2 respostas [7,0%] como **muito desgastante**, somando 27,0%; e 10 respostas [33,3%] na posição neutra com **razoavelmente desgastante**. Este item refere-se à atribuição 3 do Quadro 13 do perfil do diretor do SENAI-SP. Outro item com mais tendência à esquerda é o item 16 - zelar pela infraestrutura e bens patrimoniais correspondente ao item 13 do Quadro 13, com 6 respostas na categoria **desgastante** e 1 na categoria **muito desgastante**. O item 15 - Liderar equipes de trabalho apareceu um pouco mais deslocado à direita no Gráfico, mostrando que há mais concordância em relação às categorias **pouco desgastante** e **nada desgastante**, somando 50%. Apenas 1 diretor respondeu ser **muito desgastante**. Apesar disso, o Gráfico 4 mostrou que a gestão de pessoas é uma atividade **extremamente desafiadora** [13 respostas] ou **muito desafiadora** [10 respostas]. O item 2 – Realizar/participar de reuniões pedagógicas, relacionados aos itens 6 e 8 do Quadro 13, ocupou a posição mais à direita na escala, na categoria **nada desgastante** com 16 respostas [53,3%], **pouco desgastante** com 13 respostas [43,3%] e **razoavelmente desgastante** com uma resposta. O item 9 – Elaborar proposta pedagógica, relativo ao item 1 do Quadro 13, também apresenta mais concordância nas categorias **nada desgastante** e **pouco desgastante**. É possível que isso seja explicado pelo fato de que reuniões pedagógicas e elaboração/revisão das propostas pedagógicas no SENAI-SP, na maior parte das vezes, são responsabilidades delegadas aos coordenadores pedagógicos.

Os itens 5 – Adaptar realidade escolar para atender Pessoas com Deficiência [PcD], item 10 - Atualizar-se sobre as questões da educação básica que impactam a educação profissional, item 11 - Identificar necessidades de treinamento e desenvolvimento de docentes, equipe escolar e de gestão e item 17 - Promover ações inclusivas considerando a diversidade cultural, de gênero, etnia etc. apresentam também grande concordância na categoria **nada desgastante**.

Em relação ao envolvimento em diferentes tipos de atividades, o Gráfico 7 traz a taxa de participação de cada uma delas em termos percentuais no último ano.

Gráfico 7 - Envolvimento de atividades nos últimos 12 meses [período de coleta: agosto 2022]



Fonte: Elaborado pelo autor.

Entre as atividades que mais realizou nos últimos 12 meses, conforme o Gráfico 7, a categoria **muito frequentemente** aparece com maior incidência no item 30 - Acompanhei a taxa de ocupação docente, com 23 respostas [76,7%] que, somada com a categoria **frequentemente**, totaliza 28 respostas [93,0%]. Isso mostra grande preocupação do SENAI-SP no controle da ocupação do docente em relação à carga horária contratada, evitando ociosidade. Esse controle atualmente é feito por meio de *Power BI*, ferramenta usada para implementar o *Business Intelligence* [BI]. Outro item que se destaca na categoria **muito frequentemente** é o item 25 - Auxiliei em problemas de infraestrutura predial, propondo sugestões e viabilizando recursos, com 20 respondentes [66,7%] e mais 9 respondentes na categoria **frequentemente**, totalizando 29 respondentes [97,0%], evidenciando que a instituição investe na manutenção das escolas. Essa percepção é corroborada nas visitas que são feitas às unidades escolares nas quais é visível a qualidade das instalações prediais como paredes, pisos, jardins, pintura, identificação visual, mobiliário etc.

O item 31 - Acompanhei, divulguei e orientei equipes de trabalho sobre resultados da produção, receitas, taxa de evasão, alcance dos objetivos do plano escolar e proposta pedagógica apresentou frequência de 19 respostas [63,3%] na categoria **muito frequentemente** e 10 respostas na categoria **frequentemente** totalizando 97,0% conjuntamente.

É possível identificar que a atuação do diretor abrange diferentes atividades, sendo que a maior concordância à categoria **muito frequentemente** são os itens 30, 25, 31, 20, 26, 27 e 28.

Em relação às dimensões das competências do diretor conforme o parecer CNE/CP n.º 4/2021 e as atribuições previstas no perfil do diretor do SENAI-SP no Quadro 13, classificaram-se os itens com mais frequência da forma como se coloca no Quadro 14.

Quadro 14 - Atividades exercidas com mais frequência

Quadro 12 [SENAI-SP]	Atividade	Dimensão cf. CNE/CP n° 4/2021
12	30. Acompanhei a taxa de ocupação docente	Dimensão administrativo-financeira
13	25. Auxiliei em problemas de infraestrutura predial, propondo sugestões e viabilizando recursos.	Dimensão administrativo-financeira
2, 6, 8	31. Acompanhei, divulguei e orientei equipes de trabalho sobre resultados da produção, receitas, taxa de evasão, alcance dos objetivos do plano escolar e proposta pedagógica	Dimensão administrativo-financeira
---	20. Troquei informações e estratégias de trabalho com diretores de outras unidades escolares	Dimensão pessoal e relacional
25	26. Viabilizei aquisição de máquinas, equipamentos, ferramentas necessárias ao processo de ensino	Dimensão administrativo-financeira

Quadro 12 [SENAI-SP]	Atividade	Dimensão cf. CNE/CP nº 4/2021
4	27. Viabilizei divulgação de vagas e processos seletivos para os cursos mantidos na unidade escolar	Dimensão político-institucional
12	28. Solicitei e acompanhei a abertura de processos seletivos para contratação de novos docentes	Dimensão administrativo-financeira

Fonte: Elaborado pelo autor.

Segundo TALIS 2018 (OECD, 2020, tab. II.5.14), 80,5% dos diretores do EM no Brasil realizaram, regularmente, ações para apoiar cooperação entre professores tendo em vista desenvolver novas práticas de ensino nos 12 meses anteriores que antecederam a pesquisa, uma das taxas mais altas entre os 11 países pesquisados pela OECD, perdendo apenas para os Emirados Árabes Unidos, com 86,8%. O item 2 do Gráfico 7 da pesquisa trata do acompanhamento das abordagens didáticas conjuntamente com a coordenação e, somando as categorias **frequentemente** e **muito frequentemente** obteve-se 40,0%; 46,7% se posicionaram de forma neutra conforme escala Likert na categoria **eventualmente**. Em relação à proposição de revisão dessas abordagens didáticas conforme item 3, não houve a categoria **muito frequentemente** e a categoria **frequentemente** apresentou 36,7% e 53,3% se posicionaram na categoria **eventualmente**.

Entre as atividades menos frequentes, a escala Likert nas categorias **nunca** e **raramente**, trouxe os seguintes itens conforme o Quadro 15:

Quadro 15 - Atividades exercidas com menos frequência

Quadro 12 [SENAI-SP]	Atividade	Dimensão cf. CNE/CP nº 4/2021
3	7. Participei ou conduzi reuniões de Conselho de Classe.	Dimensão pedagógica
3	19. Auxiliei na mediação de conflitos entre discentes.	Dimensão pessoal e relacional
3	18. Participei de reuniões com representantes de classe.	Dimensão pedagógica
12	29. Informei, para o registro em folha de pagamento dos colaboradores, adicional noturno, afastamentos, horas extraordinárias, dispensas, compensações, entre outros.	Dimensão administrativo-financeira
3	21. Integrei comissões internas de análise de aproveitamentos de estudos, processo seletivo de vagas remanescentes ou outras.	Dimensão administrativo-financeira

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação ao item 7 - Participei ou conduzi reuniões de Conselho de Classe, do Quadro 15, há alta incidência das categorias **nunca** [5] e **raramente** [10] que, somadas, resultam em 50,0%. Até o momento da aplicação da pesquisa o Regimento Comum do SENAI-SP dizia que

o Conselho de Classe deveria ser presidido pelo diretor da escola, mas normalmente era delegado aos coordenadores pedagógicos. O novo Regimento, em vigência a partir de janeiro de 2023, não explicita mais o responsável pela condução do Conselho de Classe. A mediação de conflitos entre discentes, apontado no item 19, normalmente é feita pela Analista de Qualidade de Vida e Coordenador Pedagógico, sendo que poucas vezes há intervenção do diretor da escola, cabendo somente casos excepcionais. Reunião de representantes de classe comumente é conduzida pela Analista de Qualidade de Vida, sendo rara a oportunidade em que o diretor participa.

Em relação ao entendimento da proposta pedagógica há consenso de que se trata de um documento institucional marcado por uma intencionalidade pedagógica e, portanto, define diretrizes, é documento elaborado com a participação de diversos atores internos e externos da comunidade e deve ser usado como fundamento das ações ao longo do ano, com revisões conforme as mudanças exigirem. Conduzir a elaboração da proposta pedagógica, conforme o parecer CNE/CP n.º 4/2021 faz parte da atribuição do diretor na dimensão pedagógica.

Conforme Libâneo (2018, p. 126), a proposta pedagógica é a consolidação num documento, de diretrizes, objetivos e ações a serem efetivadas pela escola e que expressa os anseios da comunidade escolar, além de especificar as exigências legais e sociais do sistema de ensino, considerando o instituído e instituinte, promovendo a criação de uma certa cultura organizacional. A gestão deve colocar em prática o processo organizacional sempre orientado pelas intenções explicitadas na proposta pedagógica. Para o autor, o que se tem de pedagógico na proposta é a concepção de educação cujo pano de fundo é a Pedagogia entendida “como prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados” (LIBÂNEO, 2018, p. 129). Mais do que “como se faz”, sua importância reside no “por que se faz” (LIBÂNEO, 2018, p. 128).

A Tabela 27 mostra as respostas dos diretores, com a possibilidade de escolher todas as alternativas disponibilizadas.

Tabela 27 - Entendimento da Proposta Pedagógica

Como entende a Proposta Pedagógica	Qtde.	% [base 30]
Um documento que deve ser formulado pelo maior número possível de pessoas da comunidade escolar, para que represente os valores e a cultura do momento histórico da unidade escolar.	26	86,7
Um documento de referência à gestão escolar, prática docente e questões sobre o cotidiano escolar, determinante para análises e decisões sobre situações que ocorrem ao longo do ano.	25	83,3
Um documento que permite à gestão escolar definir diretrizes, legitimando suas aplicações ao cotidiano escolar.	23	76,7

Como entende a Proposta Pedagógica	Qtde.	% [base 30]
Um documento que precisa de revisão anual.	17	56,7
Um documento de caráter burocrático, pouco relevante para a prática educacional e para a rotina escolar.	0	0,0
Outra consideração	0	0,0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Segundo Lück (2009, p. 102) o diretor deve ser articulador da unidade pedagógica promovendo o equilíbrio do trabalho educacional considerando a diversidade e peculiaridades da escola. Entre as ações para garantir essa unidade pedagógica consiste em promover formações continuadas em situações de trabalho para fortalecer as competências pedagógicas dos docentes que possam contribuir para a melhoria da formação e aprendizagem dos alunos.

A pesquisa mostrou que 83,3% dos diretores, conforme Tabela 28, viabilizaram grupos de estudos e ações de multiplicação de conhecimentos e práticas entre docentes; 73,3% responderam que solicitaram à administração central capacitações específicas para seu corpo docente e 46,7% buscaram parcerias com outras instituições. Apoiar e viabilizar formações continuadas de seus docentes é considerada uma das atribuições da dimensão pedagógica prevista no parecer CNE/CP n.º 4/2021.

Tabela 28 - Ações adotadas para viabilizar formação continuada dos docentes

Ações adotadas	Qtde.	% [base 30]
▪ Viabilizei grupos de estudos e ações de multiplicação de conhecimentos e práticas entre docentes.	25	83,3
▪ Solicitei capacitações específicas à Administração Central (GED / GIS)	22	73,3
▪ Propus reflexões e estudos durante as reuniões pedagógicas.	12	40,0
▪ Busquei parcerias com outras instituições.	14	46,7
▪ Convidei palestrantes.	18	60,0
▪ Outras	0	0,0

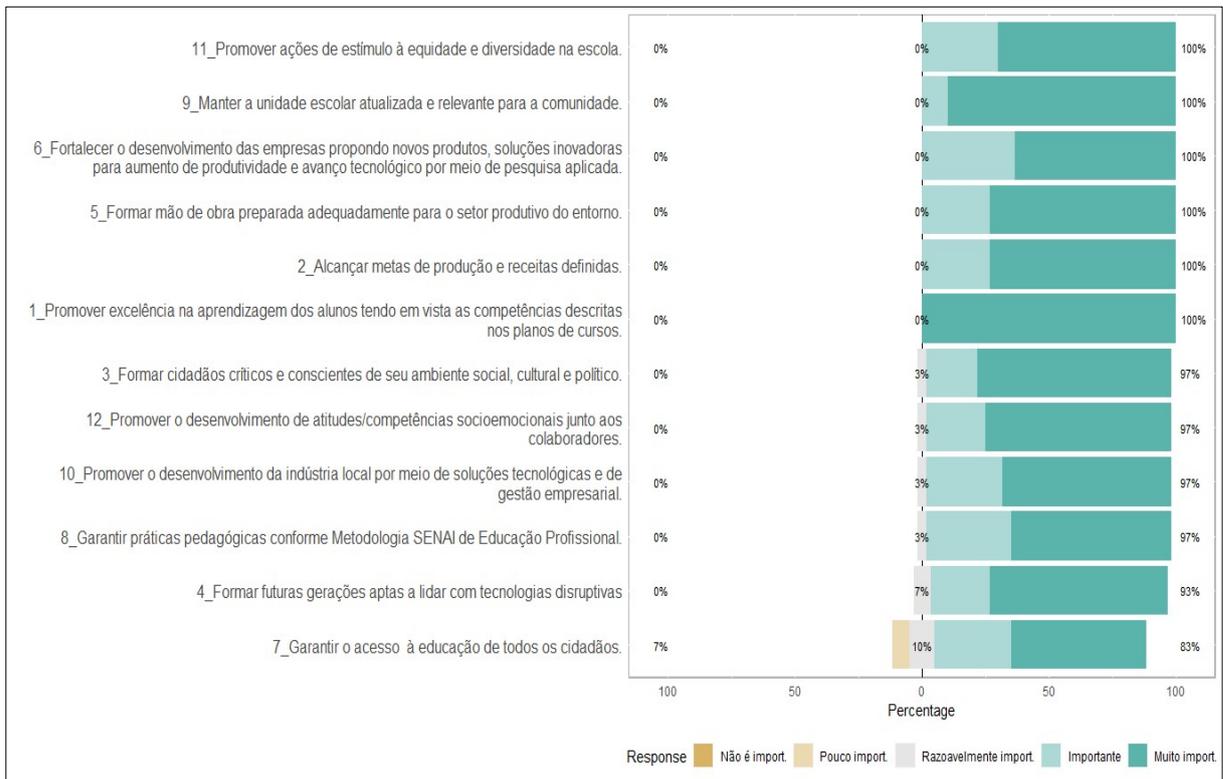
Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto à autopercepção da importância do papel em relação às diferentes atividades que são realizadas no dia a dia das escolas, conforme o Gráfico 8, observou-se que o grau de concordância em relação à categoria **muito importante** foi preponderante para todas as assertivas propostas com destaque para o item 9 - manter a escola atualizada e relevante para a comunidade, considerado como **muito importante** por 27 diretores [90,0%] e para o item 3 - formar cidadãos críticos e conscientes de seu ambiente social, cultural e político com 23 diretores [76,7%].

O único item no qual apareceu a categoria **pouco importante** foi o item 7 - garantir o acesso à educação para todos os cidadãos, com 2 respostas, provavelmente considerando a ideia de que a LDB em seu art. 4º estabelece que é função do Estado prover educação escolar pública gratuita e obrigatória na educação básica até os 17 anos, além de educação infantil, de educação de jovens e adultos e atendimento especializado aos que apresentam deficiências (BRASIL, 1996). O SENAI, dada sua característica de instituição de EPT e entidade jurídica de direito privado, é entendido por muitos de que ela não tem responsabilidade por tal garantia.

Os itens 1, 3, 4, 5 e 8 são relativos ao item 6 do Quadro 13 de atribuições do diretor do SENAI-SP; os itens 6, 7, 9 e 10 são relativos ao item 3 do Quadro 13; item 2, relativo ao item 9 e o item 12, relativo ao item 12 do Quadro 13.

Gráfico 8 - Auto percepção da importância do [a] diretor [a] para alcance dos objetivos

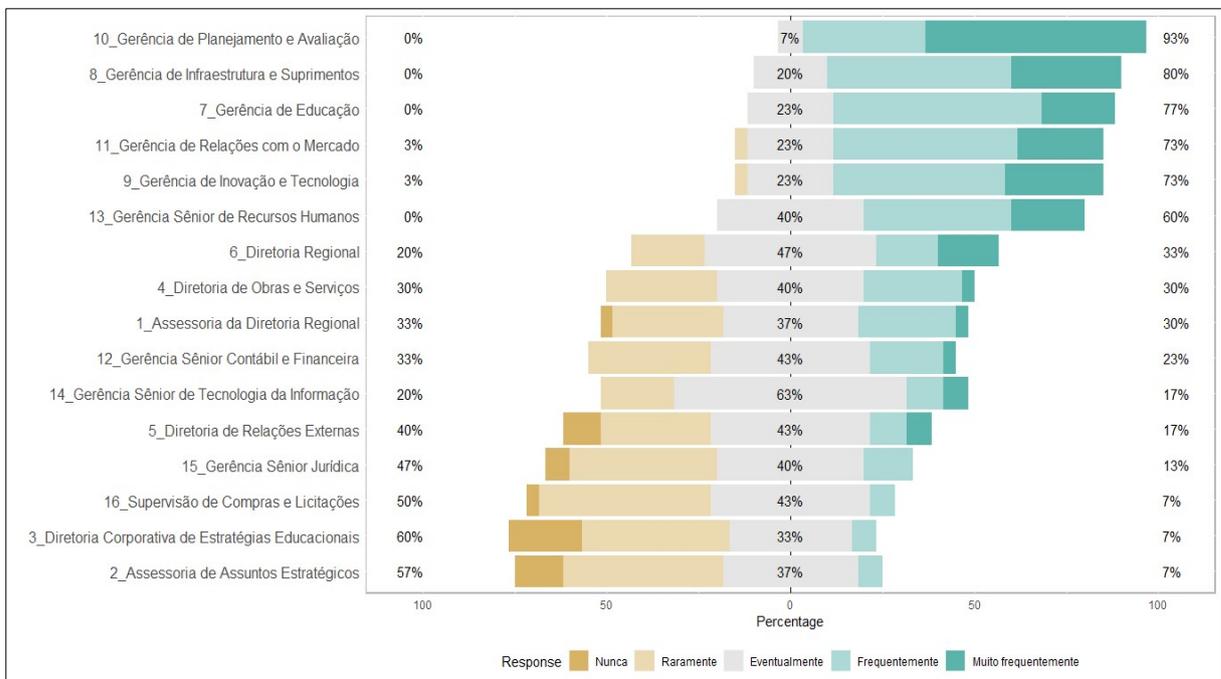


Fonte: Elaborado pelo autor.

O Gráfico 9 mostra a frequência com que as escolas buscam interlocução com a Administração Central para bem conduzir as ações nos diferentes níveis: estratégico, tático e operacional. Com destaque na categoria **muito frequentemente**, aparece a Gerência de Planejamento e Avaliação. O gráfico mostra que 18 diretores [60,0%] responderam que a consultam **muito frequentemente** e 10 diretores [33,3%] consultam **frequentemente**

denotando uma forte vinculação entre essa gerência e as ações realizadas na escola. Trata-se de uma gerência importante e que dá suporte, orienta e define linhas de ação para as unidades escolares. Além dessa gerência, o deslocamento do Gráfico para direita das gerências de Educação, Infraestrutura e Suprimentos, Inovação e Tecnologia, Relações com o Mercado e Recursos Humanos mostra a importância delas para o desenvolvimento das atividades. Poucos acessam lideranças de níveis hierárquicos mais superiores como a Assessoria de Assuntos Estratégicos e Diretoria Corporativa de Estratégias Educacionais conforme mostra o Gráfico 9, em cujos itens observa-se deslocamento para esquerda nas categorias **raramente** e **nunca**.

Gráfico 9 - Frequência de interlocução para desenvolver as atividades



Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando que o SENAI-SP define o perfil profissional de seus funcionários baseado na CBO e explicita as principais atribuições em documento próprio, foi perguntado aos diretores como eles se posicionam em relação à atualização e pertinência do documento considerando as atividades que eles realizam. Os respondentes poderiam selecionar mais de uma alternativa dentre as três primeiras propostas [a, b, c] e a opção **outros** permitia que eles adicionassem outras percepções, o que totalizou 31 respostas com as demais considerações [d, e, f, g], diferente do número de diretores respondentes.

A Tabela 29 mostra que 42,0% do total das percepções dos diretores indica que há necessidade de atualização pois a atuação deles têm se modificado ao longo dos últimos anos.

Porém há uma significativa frequência [25,8%] de percepções que indica não haver necessidade de modificações substanciais. Entre as percepções, a terceira maior frequência com 19,4% foi que não sabem ou não pretendem responder sobre o assunto.

Tabela 29 - Percepção sobre o perfil profissional

Avaliação do perfil profissional do diretor escolar	Qtde.	%
▪ Considero que precisa de revisão e atualização, pois a atuação dos diretores se modificou ao longo dos últimos tempos.	13	42,0
▪ Contempla adequadamente as atribuições que costumo desenvolver e não precisa de modificações substanciais.	8	25,8
▪ Não sei ou não pretendo responder sobre o assunto.	6	19,4
▪ Entendo que o documento está em constante adequação	1	3,2
▪ Necessita de uma segmentação em razão das áreas de atuação da Unidade (Educação/Tecnologia/ Inovação)	1	3,2
▪ Apesar de responder, acredito não estar preparado para opinar	1	3,2
▪ Contempla adequadamente as atribuições que costumo desenvolver, considerando que o perfil deve estar compatível com o que demanda a unidade no cenário em que está inserida	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando perguntado se eles tiveram dificuldades no início de sua carreira, 24 respondentes [80,0%] disseram que tiveram alguma dificuldade. Apenas 6 [20,0%] disseram que não tiveram dificuldades conforme mostra a Tabela 30.

Tabela 30 - Dificuldade no início da carreira de diretor

Dificuldade no início da carreira	Qtde.	%
Não	6	20,0
Sim	10	33,3
Um pouco	14	46,6
Total	30	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apesar da instituição contar com programas de capacitação conforme relatado pelos diretores e mostrado nas Tabelas 16, 18 e 19, algumas dificuldades surgem decorrentes das especificidades de cada unidade escolar e das experiências pessoais e profissionais de cada diretor. A questão aberta resumiu-se em identificar quais seriam esses fatores que impactaram no início da carreira. Os fatores foram categorizados conforme as quatro dimensões de competências previstas no parecer CNE/CP n.º 4/2021 e resultou no Quadro 16:

Quadro 16 - Principais dificuldades no início da carreira

Dificuldades	Dimensão
Gestão financeira da unidade; planejamento das ações para alcance das metas; troca de sistemas e Gerências; grande desafio em termos de infraestrutura; metas desafiadoras; controlar custos operacionais; gestão de um volume imenso de variáveis que estão sob a responsabilidade do diretor; encontrar, no mercado, profissionais com as especificidades demandadas pela tecnologia; Entendimento sobre diferentes tecnologias;	DAF
Ausência de compartilhamento para tomadas de decisão; conhecer as pessoas e criar laços de confiança; solidão durante a tomada de decisões; conexões intramuros; gestão do time; liderança das equipes; falta de conhecimento e habilidade de gestão; assumi uma unidade onde não conhecia a equipe, a comunidade/empresários; montagem de equipe; ausência de domínio das ferramentas de gestão; falta de experiência como gestor; gestão de pessoas/motivação da equipe; relacionamento com equipe; gestão de pessoas; tempo de resposta da equipe; Adaptação ao novo cargo e às novas responsabilidades; amplitude/diversidade das ações a serem realizadas e acompanhadas.	DPR
Relacionamentos institucionais e governamentais (municípios); conhecer todas as normas legais de atuação da escola; não ter conhecimento de todas as atividades a serem desenvolvidas pelo diretor; falta de diretrizes corporativa e orientações básicas; Dificuldades operacionais decorrentes da Pandemia.	DPI

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao ser perguntado como lidaram com as dificuldades explicitadas no Quadro 16, a resposta mais frequente, com 11 diretores, foi a de que buscaram informações com outros diretores.

A troca de experiências entre os diretores no início de sua carreira com outros mais experientes ou que já assumiram antes deles mostrou-se como principal elemento norteador para que pudessem exercer as demandas do novo cargo. Há uma atitude de acolhimento por parte dos mais experientes para com os que estão iniciando a carreira, promovendo a integração junto ao grupo já constituído, visto que cada novo diretor ao assumir o cargo encontra-se numa condição extemporânea. Essa atitude fortalece o relacionamento entre os pares e o alinhamento de ações que, se não definidas institucionalmente, vão se conformando sob uma determinada cultura, um jeito de entender e fazer as coisas.

De forma sucinta, as estratégias adotadas pelos diretores ao assumirem os cargos foram: contatar outros diretores e trocar experiências; estudar processos, documentos, cenários e buscar capacitação; consultar superiores; dedicação às novas atividades; monitoramento e atitude de cautela.

A experiência dos diretores ao assumirem seus cargos podem trazer informações importantes que podem se tornar conteúdo de orientações para a assunção dos próximos diretores no SENAI-SP. Dessa forma, foi perguntado o que a instituição poderia realizar para ajudar um Diretor de uma escola SENAI a estar mais bem preparado para assunção do cargo.

O relatório TALIS 2018 (OECD, 2020, p. 35-36), citando Darling-Hammond *et al.* (2007) sugere também que sejam criados programas de pré-serviço para desenvolver as

habilidades de liderança dos diretores de forma que eles possam se envolver nas práticas associadas ao sucesso escolar como: desenvolver e transmitir visão compartilhada, cultivar práticas compartilhadas, liderar equipes e direção aos objetivos da escola, melhorar o ensino, desenvolver capacidade organizacional e gerenciar mudanças. O relatório sugere que módulos de treinamento específico poderiam ser ofertados como pré-requisitos para os futuros diretores antes de assumir a função ou criar cargos de liderança intermediários [no caso do SENAI corresponderiam aos coordenadores].

Foi sugerido pelos diretores do SENAI pesquisados que os novos diretores poderiam passar por um processo de *mentoring* e ou *coaching*. Segundo Silva (2010, p. 302) *mentoring* “têm seu universo de aplicabilidade restrito a profissionais já inseridos no mundo do trabalho” e podem ser realizados por pessoas externas à organização ou não. Trata-se de uma relação em que uma pessoa mais experiente denominada mentor patrocina e treina um profissional com menos conhecimento denominado mentorado, protegendo, encaminhando desafios que proporcionem visibilidade e preparando para avanços na carreira (SILVA, 2010, p. 302). Normalmente o mentor é alguém especializado em uma determinada área, neste caso em gestão ou direção escolar. Segundo Kram (1983) citado por Silva (2010, p. 302) o processo de *mentoring* ocorre por meio de quatro fases. A primeira fase chamada iniciação é o momento onde se identificam as necessidades do mentorado quanto ao seu desenvolvimento profissional; a segunda fase é o cultivo da relação quando procura-se expandir as habilidades e temas a serem trabalhados, inclusive podendo avançar para questões familiares, sociais e emocionais; a terceira fase é caracterizada pela separação quando o mentorado, já com certa autonomia, começa a se desvincular do mentor; a última fase se caracteriza pela independência do mentorado com a redefinição da relação, tornando-se praticamente parceiro na relação profissional, alcançando um estágio evolutivo muito próximo da do mentor.

O processo de *coaching* também se aplica a profissionais que já fazem parte de uma organização e, segundo Silva (2010, p. 303), “o papel do *coach* é estimular a pessoa para que seu potencial aflore. Ou seja, é mais ajudá-la a aprender em vez de simplesmente, treiná-la ou ensiná-la. É estimulá-la para a descoberta de novas trilhas, de forma espontânea e natural”. Algumas das características do *coaching* é a existência de metas bem claras e definidas; o *coach* não é necessariamente um profissional da mesma área de conhecimento do *coachee*; o processo pode ser realizado por um profissional interno da organização como por alguém externo; ser patrocinado pela empresa ou por alguém contratado pelo próprio *coachee*.

O relatório TALIS 2018 (OECD, 2020, p. 42) também recomenda a criação de redes profissionais de diretores por meio das quais os mais experientes poderiam orientar aqueles que

acabaram de assumir, de forma que uns possam aprender com outros e buscar boas práticas para desafios comuns que o cargo exige. Segundo o relatório, caso os mentores estejam bem-preparados e alinhados com os mentorados, estes quando chegarem ao cargo poderão fazer as mudanças de papel e identidade ocupacional de forma mais assertiva, desde que ambos se envolvam no processo de aprendizagem.

Segundo CEPPE (2013, p. 59) a Inglaterra utiliza como incentivo simbólico a possibilidade de um diretor se tornar formador de outro diretor, quando é bem avaliado em relação aos padrões de desempenho.

Entre os diretores pesquisados, 4 deles sugeriram o estabelecimento de um processo de *mentoring* e *coaching* para os diretores em início de carreira.

No tocante às quatro dimensões previstas no Parecer CNE/CP nº 4/2021 - dimensão político-institucional, dimensão pedagógica, dimensão administrativo-financeira, dimensão pessoal e relacional – todas elas se fazem presentes nas questões encaminhadas aos diretores e respectivas respostas, conforme o Quadro 17. As atividades relacionadas às dimensões do Parecer CNE/CP nº 4/2021 apresentam níveis de desafio diferentes, o tempo dedicado a cada uma delas varia, o nível de desgaste que elas proporcionam são diferenciados e a frequência à dedicação às atividades varia conforme gráficos e tabelas já analisados anteriormente.

Embora o perfil profissional do SENAI-SP não traga explicitada a dimensão pessoal e relacional, observou-se que os diretores entrevistados realizam ações pertinentes a essa dimensão.

O Quadro 17 mostra a relação de convergência entre as atividades exercidas pelos diretores do SENAI-SP propostas nos diferentes itens do questionário de pesquisa organizados em função da matriz de amarração e as dimensões do Parecer CNE/CP n.º 4/2021, sendo que a qualidade das respostas dos itens já foi anteriormente explorada. Foram elencadas todas as atividades abordadas pelos itens previstos na matriz de amarração e relacionadas às quatro dimensões do Parecer CNE/CP n.º 4/2021.

Quadro 17 - Categorização das atividades conforme as dimensões do Parecer CNE/CP nº 4/2021

Itens do questionário	Atividades	Dimensões Parecer CNE/CP n.º 4/2021
I27	Exercer gestão de processos administrativos e resultados (matrículas, receitas, despesas, SAP, processos de compras etc.).	DAF
I29	Exercer gestão de planos de produção, receitas e despesas das várias linhas de serviços, contas a pagar/receber, compras, etc.	DAF

Itens do questionário	Atividades	Dimensões Parecer CNE/CP n.º 4/2021
I29	Incentivar e conduzir ações voltados à melhoria da qualidade de vida dos colaboradores e melhoria dos ambientes de trabalho (conforto térmico, ergonomia, iluminação etc.).	DAF
I29	Administrar recursos humanos compreendendo atividades como horários de trabalho, segurança e medicina do trabalho, seleção e contratação de colaboradores.	DAF
I29	Exercer gestão de serviços terceirizados como avaliação de serviços de segurança, vigilância/monitoramento, limpeza etc.	DAF
I29	Exercer gestão de contratos de convênios, comodatos, prestação de serviços analisando risco, viabilidade técnica e econômica e acompanhamento das atividades decorrentes dos contratos.	DAF
I29	Acompanhar implementação de atividades, projetos, metas estabelecidas para Unidade e avaliação dos resultados.	DAF
I35	Monitorar resultados e indicadores de produção e financeiros e propor ações.	DAF
I35	Zelar pela infraestrutura e bens patrimoniais da escola.	DAF
I36	Integrar comissões internas de análise de aproveitamentos de estudos, processo seletivo de vagas remanescentes ou outras.	DAF
I36	Auxiliar em problemas de infraestrutura predial, propondo sugestões e viabilizando recursos.	DAF
I36	Viabilizar aquisição de máquinas, equipamentos, ferramentas, necessários ao processo de ensino.	DAF
I36	Viabilizar divulgação de vagas e processos seletivos para os cursos mantidos na unidade escolar.	DAF
I36	Solicitar e acompanhar a abertura de processos seletivos para contratação de novos docentes.	DAF
I36	Informar para o registro em folha de pagamento dos colaboradores, adicional noturno, afastamentos, horas extraordinárias, dispensas, compensações, entre outros.	DAF
I36	Acompanhar a taxa de ocupação docente.	DAF
I39	Alcançar metas de produção e receitas definidas.	DAF
I39	Fortalecer o desenvolvimento das empresas propondo novos produtos, soluções inovadoras para aumento de produtividade e avanço tecnológico por meio de pesquisa aplicada.	DAF
I39	Garantir o acesso à educação de todos os cidadãos.	DAF
I27	Exercer gestão de processos pedagógicos (elaboração de proposta pedagógica, processo seletivo de alunos, conselho de classe, formação continuada de docentes, orientações didática-pedagógicas, reuniões pedagógicas, implementação de metodologias, avaliação do desenvolvimento de cursos etc.).	DP
I29	Coordenar e avaliar ações inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem (evasões, recuperação da aprendizagem, atendimentos especiais, aproveitamento de estudos, visitas técnicas, projetos integradores etc.)	DP
I29	Estimular e propor formação continuada dos colaboradores da unidade escolar, em especial dos docentes, considerando encaminhamentos institucionais e necessidades específicas dos colaboradores.	DP
I30	Participar de reuniões pedagógicas com os docentes	DP
I31	Desenvolver temas específicos nas reuniões pedagógicas	DP
I33	Encaminhar capacitações dos docentes.	DP
I35	Realizar/participar de reuniões pedagógicas.	DP
I35	Adaptar realidade escolar para atender PcD.	DP
I35	Acompanhar desempenho dos docentes e fornecer feedback.	DP
I35	Elaborar proposta pedagógica.	DP
I35	Identificar necessidades de treinamento e desenvolvimento de docentes, equipe escolar e de gestão.	DP
I36	Formular, implementar e avaliar resultados da Proposta Pedagógica.	DP
I36	Acompanhar com a coordenação as abordagens didáticas, processos de avaliação e recuperação propostos pelos docentes e propus planos de ação para melhorias.	DP
I36	Propor com a coordenação revisão de abordagens didáticas, processos de avaliação e recuperação aplicados pelos docentes.	DP

Itens do questionário	Atividades	Dimensões Parecer CNE/CP n.º 4/2021
I36	Viabilizar atividades integradoras como semanas de tecnologia, semana de educação profissional etc.	DP
I36	Viabilizar formação continuada do corpo docente.	DP
I36	Participar ou conduzir reuniões de Conselho de Classe.	DP
I36	Participar ou conduzir reuniões pedagógicas.	DP
I36	Promover esclarecimentos à coordenação e docentes sobre os planos de curso e abordagens adequadas.	DP
I36	Formular pautas relevantes para as reuniões técnicas e pedagógicas.	DP
I36	Fortalecer o entendimento da Metodologia SENAI de Educação Profissional por meio de reuniões pedagógicas, fóruns, encontros da equipe escolar.	DP
I36	Fortalecer o entendimento da importância da mediação e aplicação de estratégias de ensino diversificadas entre coordenadores e docentes.	DP
I36	Atender ou participar de atendimento a pais ou responsáveis, para tratar de questões pertinentes ao processo individual de aprendizagem de alunos.	DP
I36	Receber informação de condições especiais de atendimento a discentes (questões de saúde física ou mental, condições de vulnerabilidade, atendimentos domiciliares, entre outros).	DP
I38	Viabilizar formação continuada dos docentes	DP
I39	Promover excelência na aprendizagem dos alunos tendo em vista as competências descritas nos planos de cursos.	DP
I39	Formar mão de obra preparada adequadamente para o setor produtivo do entorno.	DP
I39	Garantir práticas pedagógicas conforme Metodologia SENAI de Educação Profissional.	DP
I39	Promover o desenvolvimento de atitudes/competências socioemocionais junto aos colaboradores.	DP
I27	Exercer gestão institucional nas relações com o entorno (relacionamento com a comunidade, visitas às empresas, divulgação institucional, reuniões com pais/família, relacionamento com autoridades locais, relacionamento com outras instituições, eventos e campanhas com comunidade local etc.).	DPI
I29	Estabelecer estratégias, diretrizes e metas operacionais considerando características socioeconômicas da região de atuação da escola.	DPI
I29	Promover integração escola, empresa e comunidade (eventos, campanhas, reunião de pais, Casa Aberta, palestras em instituições e entidades, palestras sobre legislação da aprendizagem etc.)	DPI
I29	Representar a instituição junto a autoridades locais como prefeituras, sindicatos, entidades de classe, entidades beneficentes.	DPI
I32	Prestar informações sobre ações institucionais à comunidade local	DPI
I35	Responder reclamações provenientes de alunos.	DPI
I35	Relacionar-se com agentes públicos.	DPI
I35	Realizar estudos prospectivos das demandas econômicas, sociais, culturais da região na qual a escola está inserida.	DPI
I35	Liderar equipes de trabalho.	DPI
I35	Promover ações inclusivas considerando a diversidade cultural, de gênero, etnia etc.	DPI
I36	Formular estratégias de combate à evasão escolar, em conjunto com os coordenadores e orientadores de prática profissional e Analista de Qualidade de Vida.	DPI
I36	Participar de reuniões de pais e acolhimento de alunos ingressantes.	DPI
I36	Participar de reuniões com representantes de classe.	DPI
I36	Trocar informações e estratégias de trabalho com diretores de outras unidades escolares.	DPI
I36	Integrar órgãos auxiliares como CIPA, AAPM, Conselho de Escola, NPAADC, Brigada de Incêndio ou outros.	DPI
I36	Receber informação de acompanhamento de frequência dos discentes.	DPI
I39	Formar cidadãos críticos e conscientes de seu ambiente social, cultural e político.	DPI
I39	Formar futuras gerações aptas a lidar com tecnologias disruptivas.	DPI
I39	Manter a unidade escolar atualizada e relevante para a comunidade.	DPI
I39	Promover ações de estímulo à equidade e diversidade na escola.	DPI

Itens do questionário	Atividades	Dimensões Parecer CNE/CP n.º 4/2021
I35	Atualizar-se sobre as questões da educação básica que impactam a educação profissional.	DPR
I35	Atualizar-se sobre as questões e tendências da educação profissional e tecnológica.	DPR
I41	Avaliar o perfil profissional institucional	DPR
I27	Exercer gestão de pessoas (seleção, contratação, liderança, relacionamento interpessoal, trabalho em equipe etc.).	DAF, DP
I27	Exercer gestão de processos técnicos (garantia da infraestrutura para o ensino, aquisição e atualização de equipamentos, manutenção de ambientes, realização de visitas às empresas, desenvolvimento de projetos como INOVA, projetos integradores, <i>lean</i> educacional/ <i>office</i> , participação na <i>World Skill</i> , análise de cenários para novos projetos etc.).	DAF, DP
I36	Acompanhar, divulgar e orientar equipes de trabalho sobre resultados da produção, receitas, taxa de evasão, alcance dos objetivos do plano escolar e proposta pedagógica.	DAF, DP
I35	Manter disciplina/ordem de alunos e colaboradores dentro da escola.	DP, DPR
I36	Mediar conflitos interpessoais entre docentes e discentes ou entre docentes.	DP, DPR
I36	Auxiliar na mediação de conflitos entre discentes.	DP, DPR
I35	Atualizar-se sobre tendências tecnológicas.	DPI, DPR
I36	Fortalecer o envolvimento da equipe escolar na promoção de atividades relacionadas à diversidade.	DPI, DPR
I35	Atualizar-se com mudanças de procedimentos e questões legais e ou institucionais.	DPI, DAF
I36	Acolher reclamações sobre conflitos ou abordagens inadequadas de docentes.	DPI, DPR, DP

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para comparar as atividades previstas nos itens do questionário aplicado com as atribuições da matriz de competências, elaborou-se o Quadro 18. Para essa comparação usou-se os itens referenciados anteriormente na matriz de amarração.

Ao se referir às atribuições, utilizou-se a mesma numeração adotada na Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar conforme pode-se observar no Anexo C. Como exemplo, a atribuição A.5.1 é interpretada da seguinte forma:

A = **dimensão:** político-institucional

5 = **competência específica:** desenvolver visão sistêmica e estratégica

1 = **atribuição:** conhecer e analisar o contexto local, político, social e cultural, sabendo que esse terá impacto na sua atividade

Quadro 18 - Agrupamento das atividades conforme as atribuições da BNC

Itens do questionário	Atividades	Dimensões Parecer CNE/CP n.º 4/2021	Atribuições Parecer CNE/CP n.º 4/2021
I29	Exercer gestão de planos de produção, receitas e despesas das várias linhas de serviços, contas a pagar/receber, compras, etc.	DAF	C.4.2

Itens do questionário	Atividades	Dimensões Parecer CNE/CP nº 4/2021	Atribuições Parecer CNE/CP nº 4/2021
I29	Incentivar e conduzir ações voltados à melhoria da qualidade de vida dos colaboradores e melhoria dos ambientes de trabalho (conforto térmico, ergonomia, iluminação etc.).	DAF	C.2.1
I29	Administrar recursos humanos compreendendo atividades como horários de trabalho, segurança e medicina do trabalho, seleção e contratação de colaboradores.	DAF	C.3.6
			C.3.7
			C.3.8
I29	Exercer gestão de serviços terceirizados como avaliação de serviços de segurança, vigilância/monitoramento, limpeza etc.	DAF	C.1.5
I29	Exercer gestão de contratos de convênios, comodatos, prestação de serviços analisando risco, viabilidade técnica e econômica e acompanhamento das atividades decorrentes dos contratos.	DAF	C.1.5
I29	Acompanhar implementação de atividades, projetos, metas estabelecidas para Unidade e avaliação dos resultados.	DAF	C.4.2
			C.4.3
I29	Coordenar e avaliar ações inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem (evasões, recuperação da aprendizagem, atendimentos especiais, aproveitamento de estudos, visitas técnicas, projetos integradores etc.)	DP	B.1.2
			B.2.2
			B.3.1
I29	Estimular e propor formação continuada dos colaboradores da unidade escolar, em especial dos docentes, considerando encaminhamentos institucionais e necessidades específicas dos colaboradores.	DP	B.3.5
I29	Estabelecer estratégias, diretrizes e metas operacionais considerando características socioeconômicas da região de atuação da escola.	DPI	A.5.1
I29	Promover integração escola, empresa e comunidade (eventos, campanhas, reunião de pais, Casa Aberta, palestras em instituições e entidades, palestras sobre legislação da aprendizagem etc.)	DPI	A.2.1
I29	Representar a instituição junto a autoridades locais como prefeituras, sindicatos, entidades de classe, entidades beneficentes.	DPI	A.4.1
I30	Participar de reuniões pedagógicas com os docentes	DP	B.2.4
I31	Desenvolver temas específicos nas reuniões pedagógicas	DP	B.2.4
I32	Prestar informações sobre ações institucionais à comunidade local	DPI	A.3.8
I33	Encaminhar capacitações dos docentes.	DP	B.3.5
I35	Monitorar resultados e indicadores de produção e financeiros e propor ações.	DAF	C.4.2
			C.1.6
I35	Zelar pela infraestrutura e bens patrimoniais da escola.	DAF	C.2.2
I35	Realizar/participar de reuniões pedagógicas.	DP	B.2.4
I35	Adaptar realidade escolar para atender PcD.	DP	B.3.1
			B.5.4
I35	Acompanhar desempenho dos docentes e fornecer feedback.	DP	B.1.2
			B.1.5
			B.4.2

Itens do questionário	Atividades	Dimensões Parecer CNE/CP nº 4/2021	Atribuições Parecer CNE/CP nº 4/2021
I35	Elaborar proposta pedagógica.	DP	B.2.1
I35	Identificar necessidades de treinamento e desenvolvimento de docentes, equipe escolar e de gestão.	DP	B.3.5
I35	Responder reclamações provenientes de alunos.	DPI	A.3.2
			A.3.7
			D.1.1
I35	Relacionar-se com agentes públicos.	DPI	A.4.1
I35	Realizar estudos prospectivos das demandas econômicas, sociais, culturais da região na qual a escola está inserida.	DPI	A.1.3
			A.1.4
I35	Liderar equipes de trabalho.	DPI	A.1.1
I35	Promover ações inclusivas considerando a diversidade cultural, de gênero, etnia etc.	DPI	A.2.4
I35	Atualizar-se sobre as questões da educação básica que impactam a educação profissional.	DPR	D.2.1
I35	Atualizar-se sobre as questões e tendências da educação profissional e tecnológica.	DPR	D.2.1
I35	Manter disciplina/ordem de alunos e colaboradores dentro da escola.	DP, DPR	D.1.2
			D.3.2
			B.5.1
I35	Atualizar-se sobre tendências tecnológicas.	DPI, DPR	D.2.1
			A.1.4
I35	Atualizar-se com mudanças de procedimentos e questões legais e ou institucionais.	DPI, DAF	A.4.4
			A.4.6
			C.4.1
I36	Integrar comissões internas de análise de aproveitamentos de estudos, processo seletivo de vagas remanescentes ou outras.	DAF	C.1.2
I36	Auxiliar em problemas de infraestrutura predial, propondo sugestões e viabilizando recursos.	DAF	C.2.1
I36	Viabilizar aquisição de máquinas, equipamentos, ferramentas, necessários ao processo de ensino.	DAF	C.4.2
I36	Viabilizar divulgação de vagas e processos seletivos para os cursos mantidos na unidade escolar.	DAF	C.1.2
I36	Solicitar e acompanhar a abertura de processos seletivos para contratação de novos docentes.	DAF	C.1.3
			C.3.7
I36	Informar para o registro em folha de pagamento dos colaboradores, adicional noturno, afastamentos, horas extraordinárias, dispensas, compensações, entre outros.	DAF	C.3.6
I36	Acompanhar a taxa de ocupação docente.	DAF	C.3.4
I36	Formular, implementar e avaliar resultados da Proposta Pedagógica.	DP	B.2.1
I36	Acompanhar com a coordenação as abordagens didáticas, processos de avaliação e recuperação propostos pelos docentes e propus planos de ação para melhorias.	DP	B.4.2
			B.4.3
			B.4.4
I36		DP	B.4.2
			B.4.3

Itens do questionário	Atividades	Dimensões Parecer CNE/CP nº 4/2021	Atribuições Parecer CNE/CP nº 4/2021
	Propor com a coordenação revisão de abordagens didáticas, processos de avaliação e recuperação aplicados pelos docentes.		B.4.4
I36	Viabilizar atividades integradoras como semanas de tecnologia, semana de educação profissional etc.	DP	B.1.2 B.4.3
I36	Viabilizar formação continuada do corpo docente.	DP	B.3.5
I36	Participar ou conduzir reuniões de Conselho de Classe.	DP	B.4.4
I36	Participar ou conduzir reuniões pedagógicas.	DP	B.2.4
I36	Promover esclarecimentos à coordenação e docentes sobre os planos de curso e abordagens adequadas.	DP	B.4.1 B.4.3
I36	Formular pautas relevantes para as reuniões técnicas e pedagógicas.	DP	B.2.4
I36	Fortalecer o entendimento da Metodologia SENAI de Educação Profissional por meio de reuniões pedagógicas, fóruns, encontros da equipe escolar.	DP	B.4.3
I36	Fortalecer o entendimento da importância da mediação e aplicação de estratégias de ensino diversificadas entre coordenadores e docentes.	DP	B.4.2 B.4.3
I36	Atender ou participar de atendimento a pais ou responsáveis, para tratar de questões pertinentes ao processo individual de aprendizagem de alunos.	DP	B.5.5
I36	Receber informação de condições especiais de atendimento a discentes (questões de saúde física ou mental, condições de vulnerabilidade, atendimentos domiciliares, entre outros).	DP	B.5.4 B.3.1
I36	Formular estratégias de combate à evasão escolar, em conjunto com os coordenadores e orientadores de prática profissional e Analista de Qualidade de Vida.	DPI DP	A.4.3 B.4.5
I36	Participar de reuniões de pais e acolhimento de alunos ingressantes.	DPI	A.2.1
I36	Participar de reuniões com representantes de classe.	DPI	A.3.1 A.3.3
I36	Trocar informações e estratégias de trabalho com diretores de outras unidades escolares.	DPI	A.2.6
I36	Integrar órgãos auxiliares como CIPA, AAPM, Conselho de Escola, NPAADC, Brigada de Incêndio ou outros.	DPI	A.2.2
I36	Receber informação de acompanhamento de frequência dos discentes.	DPI DP	A.4.3 B.4.5
I36	Acompanhar, divulgar e orientar equipes de trabalho sobre resultados da produção, receitas, taxa de evasão, alcance dos objetivos do plano escolar e proposta pedagógica.	DAF DP DPI	C.3.3 B.4.5 A.3.5
I36	Mediar conflitos interpessoais entre docentes e discentes ou entre docentes.	DP DPR DPR	B.5.1 D.1.2 D.3.2
I36	Auxiliar na mediação de conflitos entre discentes.	DP DPR DPR	B.5.1 D.1.2 D.3.2
I36	Fortalecer o envolvimento da equipe escolar na promoção de atividades relacionadas à diversidade.	DPI DP	A.2.4 B.5.3

Itens do questionário	Atividades	Dimensões Parecer CNE/CP n° 4/2021	Atribuições Parecer CNE/CP n° 4/2021
I36	Acolher reclamações sobre conflitos ou abordagens inadequadas de docentes.	DPI	A.4.7
		DP	B.5.1
		DP	B.5.3
		DPR	D.1.1
		DPR	D.3.2
I38	Viabilizar formação continuada dos docentes	DP	B.3.5
I39	Alcançar metas de produção e receitas definidas.	DAF	C.4.2
I39	Fortalecer o desenvolvimento das empresas propondo novos produtos, soluções inovadoras para aumento de produtividade e avanço tecnológico por meio de pesquisa aplicada.	DAF	A.5.1
I39	Garantir o acesso à educação de todos os cidadãos.	DAF	C.1.2
I39	Promover excelência na aprendizagem dos alunos tendo em vista as competências descritas nos planos de cursos.	DP	B.1.2
		DP	B.4.1
		DP	B.4.2
		DP	B.4.3
I39	Formar mão de obra preparada adequadamente para o setor produtivo do entorno.	DP	B.4.3
I39	Garantir práticas pedagógicas conforme Metodologia SENAI de Educação Profissional.	DP	B.4.1
		DP	B.4.3
I39	Promover o desenvolvimento de atitudes/competências socioemocionais junto aos colaboradores.	DAF	C.3.11
I39	Formar cidadãos críticos e conscientes de seu ambiente social, cultural e político.	DPI	A.3.1
		DPI	A.3.2
		DPI	A.2.5
I39	Formar futuras gerações aptas a lidar com tecnologias disruptivas.	DPI	A.1.3
		DPI	A.1.4
I39	Manter a unidade escolar atualizada e relevante para a comunidade.	DPI	A.1.3
		DPI	A.1.4
I39	Promover ações de estímulo à equidade e diversidade na escola.	DPI	A.1.4
I41	Avaliar o perfil profissional institucional	DPR	D.2.2
I39	Promover o desenvolvimento da indústria local por meio de soluções tecnológicas e de gestão empresarial.	DPI	A.5.1

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A partir do Quadro 18, verificou-se a frequência das atribuições do Parecer CNE/CP n.º 4/2021 destacadas nas atividades e elaborou-se a tabela 31. Algumas atividades foram associadas a mais de uma atribuição, como é o caso da atividade **administrar recursos humanos compreendendo atividades como horários de trabalho, segurança e medicina do trabalho, seleção e contratação de colaboradores** correlata às atribuições C.3.6, C.3.7 e C.3.8, todas da mesma dimensão; outras foram associadas a atribuições de dimensões distintas, como é o caso da atividade **manter disciplina/ordem de alunos e colaboradores dentro da**

escola relacionada às atribuições D.1.2, D.3.2 e B.5.1. A tabela 31 foi construída com a intenção de verificar quantas atribuições pertencentes ao Parecer CN/CP n.º 4/2021 foram contempladas: na segunda coluna foram discriminados os tipos de atribuições [56 atribuições diferentes] e na terceira coluna, a frequência com que cada atribuição aparece que, totalizada, somaram 125 atribuições.

Tabela 31 - Frequência das atribuições associadas às atividades

Parecer CNE/CP n.º 4/2021		Frequência das	%
Dimensões	Atribuições	atribuições	[base 125]
DPI	A.1.1	1	0,8
DPI	A.1.3	3	2,4
DPI	A.1.4	5	4,0
DPI	A.2.1	2	1,6
DPI	A.2.2	1	0,8
DPI	A.2.4	2	1,6
DPI	A.2.5	1	0,8
DPI	A.2.6	1	0,8
DPI	A.3.1	2	1,6
DPI	A.3.2	2	1,6
DPI	A.3.3	1	0,8
DPI	A.3.5	1	0,8
DPI	A.3.7	1	0,8
DPI	A.3.8	1	0,8
DPI	A.4.1	2	1,6
DPI	A.4.3	2	1,6
DPI	A.4.4	1	0,8
DPI	A.4.6	1	0,8
DPI	A.4.7	1	0,8
DPI	A.5.1	3	2,4
DP	B.1.2	4	3,2
DP	B.1.5	1	0,8
DP	B.2.1	2	1,6
DP	B.2.2	1	0,8
DP	B.2.4	5	4,0
DP	B.3.1	3	2,4
DP	B.3.5	5	4,0
DP	B.4.1	3	2,4
DP	B.4.2	5	4,0
DP	B.4.3	9	7,2
DP	B.4.4	3	2,4
DP	B.4.5	3	2,4
DP	B.5.1	4	3,2
DP	B.5.3	2	1,6
DP	B.5.4	2	1,6
DP	B.5.5	1	0,8
DAF	C.1.2	3	2,4
DAF	C.1.3	1	0,8
DAF	C.1.5	2	1,6
DAF	C.1.6	1	0,8
DAF	C.2.1	2	1,6
DAF	C.2.2	1	0,8
DAF	C.3.11	1	0,8
DAF	C.3.3	1	0,8
DAF	C.3.4	1	0,8

Dimensões	Parecer CNE/CP n° 4/2021 Atribuições	Frequência das atribuições	% [base 125]
DAF	C.3.6	2	1,6
DAF	C.3.7	2	1,6
DAF	C.3.8	1	0,8
DAF	C.4.1	1	0,8
DAF	C.4.2	5	4,0
DAF	C.4.3	1	0,8
DPR	D.1.1	2	1,6
DPR	D.1.2	3	2,4
DPR	D.2.1	3	2,4
DPR	D.2.2	1	0,8
DPR	D.3.2	4	3,2
Total		125	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Foram consideradas 77 atividades ao todo, presentes nas questões que, associadas às atribuições da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar do Parecer CNE/CP n.º 4/2021, resultaram em 125 atribuições. Da frequência total de 125 atribuições identificaram-se 56 atribuições distintas [sem repetição] previstas no Parecer CNE/CP n.º 4/2021, abarcando 58,9% do total de 95 atribuições da matriz conforme o Quadro 19.

Quadro 19 - Atribuições conforme atividades

SENAI	Atribuições cf. matriz do Parecer CNE/CP n.º 4/2021
77 atividades contempladas	125 atribuições [com repetições]
	56 atribuições distintas [sem repetições]

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa estreita correlação entre as atividades praticadas pelos diretores do SENAI-SP e as atribuições previstas na matriz nacional comum de diretores escolares do Parecer CNE/CP n.º 4/2021 confirma que há convergência entre o que de fato se realiza no âmbito das unidades escolares do SENAI-SP e o prescrito no Parecer. Ao associarmos as atividades às atribuições verifica-se que não há divergências entre elas no sentido semântico de oposição, antagonismo; mas verifica-se que algumas atividades praticadas pelos diretores pesquisados não encontram correspondência no rol de atribuições do Parecer CNE/CP N° 4/2021, atividades essas bastante comuns no âmbito da instituição pesquisada. Como exemplo, temos as atividades voltadas às ações desenvolvidas pelos Núcleos e Centros de Tecnologia, assim como aquelas voltadas aos ensaios laboratoriais certificados, os atendimentos realizados às indústrias do entorno, etc., de forma que se optou em não contemplar no questionário, a partir da análise documental do Parecer CNE/CP n° 4/2021.

Observou-se que o SENAI não contempla em seu perfil a dimensão pessoal e relacional, embora as atividades desenvolvidas revelem que eles realizam as atribuições previstas nessa dimensão preconizadas no Parecer CNE/CP n.º 4/2021. Esse seria um ponto importante a ser considerado numa futura reformulação do perfil profissional, levantado por 42% dos entrevistados quanto a essa necessidade, conforme Tabela 29. A dimensão pessoal e relacional mantém estreita relação com as competências socioemocionais autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável, valorizadas atualmente.

Tanto o perfil do SENAI-SP como o Parecer CNE/CP n.º 4/2021 não traz de forma explícita também a importância da valorização de ações de estímulo à prática da equidade e diversidade cultural, étnica, sexual, cultural, de gênero, que se manifestam cada vez com mais intensidade nos espaços públicos e presentes nas escolas. Da mesma forma o acolhimento e a adaptação da escola às diferentes necessidades das PcD não são contemplados no perfil do SENAI-SP.

A pesquisa documental realizada inicialmente mostrou também que o perfil do SENAI-SP não valoriza as atribuições relativas aos aspectos mais educacionais, voltados aos processos de ensino e de aprendizagem, não detalhando aspectos fundamentais para esses processos, de forma a simplificar por meio da atribuição “coordenar e avaliar e acompanhar ações inerentes ao processo ensino-aprendizagem”. Contrariamente, aspectos voltados às dimensões financeiras e administrativas chegam a apresentar riqueza de detalhes operacionais como os voltados ao uso de ferramentas SAP *Business Warehouse* [BW] e *Business Objects* [BO].

A próxima seção será dedicada à síntese do perfil dos diretores do SENAI-SP levando-se em consideração os objetivos específicos propostos para esse estudo.

3.3 Síntese do perfil dos diretores do SENAI-SP

Para elucidar os diversos fatores evidenciados por meio dos dados coletados na amostra de 30 diretores do SENAI-SP e levando em consideração as análises realizadas em torno de itens relevantes para esse estudo, propõe-se aqui uma breve síntese do perfil.

Em primeiro lugar, em relação à forma como eles foram admitidos para o cargo, independentemente de promoção ou contratação externa, traçou-se a caracterização dada pela Tabela 32.

Tabela 32 - Fatores relativos à admissão no cargo de diretor

Caracterização da admissão para o cargo	%
Percurso institucional	
Instrutor	73,3
Coordenador técnico	46,7
Coordenador de relacionamento com as indústrias	30,0
Técnico de ensino	26,7
Atuação	
11 a 20 anos de direção com mais de 20 anos de SENAI	33,3
1 a 5 anos de direção com mais de 20 anos de SENAI	23,3
1 a 5 anos de direção com 11 a 20 anos de SENAI	16,7
Promoção/admissão	
Escolha por comissão baseada nos resultados anteriores	73,3
Entrevista a partir de uma lista de candidatos indicados	16,7
Sentimentos iniciais	
Satisfação porque almejava o cargo	46,3
Tranquilidade porque se preparou para isso	24,4
Preocupação pelo aumento das responsabilidades	14,6
Motivos relevantes para assumir a direção	
Permitiria oferecer contribuição à sociedade e comunidade escolar	100,0
Permitiria ajudar mais nos processos educacionais desenvolvidos na escola	93,0
Ofereceria condições salariais mais elevadas	83,0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação à educação escolar formal que já possuíam na admissão do cargo e as capacitações em serviço consideradas como formação continuada, tem-se a seguinte caracterização a partir da amostra de 30 diretores do SENAI-SP dada na Tabela 33.

Tabela 33 - Formação inicial e continuada dos diretores

Formação escolar prévia e capacitações em serviço	Qtde.	%
Curso superior	30	100,0
Pós-graduação <i>lato sensu</i>	27	90,0
Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	7	23,3
Capacitação sobre gestão administrativa quando assumiram o cargo	27	80,0
Capacitação sobre liderança quando assumiram o cargo	23	76,7
Participação em capacitação relacionados à direção por conta própria	18	60,0
Participação em capacitações sobre gestão administrativo financeira, liderança ou gestão de pessoas nos 3 últimos anos	28	93,3
Participação em capacitações sobre tecnologias emergentes nos 3 últimos anos	26	86,7
Necessidade alta ou moderada em capacitação sobre práticas modernas de gestão	26	87,0
Necessidade alta ou moderada em capacitação sobre tendências tecnológicas emergentes	23	77,0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Comparando as atuações dos diretores a partir dos itens do questionário com o perfil profissional do diretor do SENAI-SP descritas no Quadro 13, verificou-se a aderência entre

eles. Os itens do questionário foram construídos contemplando as atribuições do perfil do SENAI-SP a partir da matriz de amarração e as respostas dos diretores qualificam como o exercício dessas atividades corroboram o documento institucional. O Quadro 20 mostra a correlação entre os itens do questionário, o tema do item e as respostas dadas pelos diretores na pesquisa.

Quadro 20 - Aderência das atuações com o perfil do SENAI-SP

Itens do questionário	Referência do item	Envolvimento nas atribuições conforme resposta dos itens do questionário	Aderência ou não entre as dimensões do Parecer CNE/CP nº 4/2021 e o perfil do SENAI-SP
I27	Refere-se ao nível de desafio dos papéis que exerce	Os papéis exercidos de gestor institucional, de pessoas, de processos administrativos, de processos técnicos e de processos pedagógicos estão previstos nas atribuições. O papel de gestor administrativo foi considerado mais desafiador e, o menos desafiador, cuidar dos processos pedagógicos.	Aderente
I29	Refere-se ao tempo investido nas atividades	As atividades contemplam diversas atribuições do perfil do diretor do SENAI-SP. •Mais tempo investido: criar estratégias, diretrizes e metas operacionais para a região; acompanhamento de projetos, metas e avaliação dos resultados; gestão de produção, receitas e despesas; •Menos tempo investido: estímulo à formação continuada dos colaboradores; gestão de contratos; gestão de serviços terceirizados.	Aderente
I30	Referem-se às reuniões pedagógicas	Participa das reuniões pedagógicas, o papel mais citado foi o de informar sobre projetos da escola e visão político-institucional e informar sobre metas, resultados, procedimentos administrativos.	Aderente
I31		Quando temas específicos são desenvolvidos, os mais citados foram: diversidade, racismo, assédio moral, comunicação não violenta e Jornada de Transformação Digital.	Aderente
I32	Refere-se à circulação de informação na comunidade	Divulga as ações por meio de 3 principais ferramentas: site institucional, <i>facebook</i> e <i>instagram</i> . Alguns realizam reuniões com familiares.	Aderente
I33	Refere-se aos motivos de encaminhamento de docentes à formação continuada	Principal destaque entre os motivos que fundamentam o encaminhamento de docentes para capacitações: novos projetos institucionais e identificação de necessidades em função das disciplinas/atividades que o docente ministra.	Aderente
I35	Refere-se ao nível de desgaste do cargo	Está relacionado a diversas atribuições previstas no perfil. Destaque para: •Itens mais desgastantes: responder reclamações dos alunos; zelar pelos bens patrimoniais e infraestrutura; liderar equipes; relacionar-se com agentes públicos. •Itens menos desgastante: participar de reuniões pedagógicas; elaborar proposta pedagógica.	Aderente

Itens do questionário	Referência do item	Envolvimento nas atribuições conforme resposta dos itens do questionário	Aderência ou não entre as dimensões do Parecer CNE/CP n° 4/2021 e o perfil do SENAI-SP
I36	Refere-se ao envolvimento em diferentes atividades	Está relacionada a diversas atividades executadas no dia a dia. Destaque para: •Atividades mais recorrentes: acompanhar taxa de ocupação docente; garantir infraestrutura para ensino; troca de informações com outros diretores; monitoramento de produção, receitas, despesas, metas, evasão. •Atividades menos exercidas: participar de conselhos de classe; participar de análise de aproveitamento de estudos; análise de situações dos colaboradores com efeitos na folha de pagamento.	Aderente
I37	Refere-se à proposta pedagógica	Trata-se do entendimento da proposta pedagógica como documento norteador da autonomia na gestão escolar. Todos têm boa compreensão dos fundamentos da proposta pedagógica.	Aderente
I38	Refere-se à mobilização para proporcionar formação continuada de docentes	Está relacionada à dimensão pedagógica com destaque para viabilização de grupos de estudo e ações de multiplicação entre docentes e solicitação de capacitação à administração central.	Aderente
I39	Refere-se à importância do papel do diretor	Está relacionada a diversas contribuições do cargo para com a missão escolar. Todos os itens praticamente foram considerados importantes ou muito importantes.	Aderente

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação às dimensões do Parecer CNE/CP n.º 4/2021, considerando-se os itens do questionário previstos na matriz de amarração, chegou-se à síntese descrita no Quadro 18. A presença das 4 dimensões previstas na BNC nas diferentes atividades dos diretores do SENAI-SP mostra a convergência entre eles. A categoria “dimensões” prevista no Parecer CNE/CP n.º 4/2021 possui amplitude suficiente para englobar as principais funções exercidas pelos diretores e suas atividades conforme Tabela 34.

Tabela 34 - Proporção das dimensões abrangidas

Dimensões Parecer CNE/CP n° 4/2021	SENAI-SP		Parecer CNE/CP n° 04/2021	
	Qtde. de atividades contempladas no questionário	%	Qtde. atribuições	%
Político-institucional	26	27,7	34	35,8
Pedagógica	37	39,3	26	27,4
Administrativo-financeira	22	23,4	26	27,4
Pessoal e relacional	9	9,6	9	9,5
Total	94	100,0	95	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor.

No que concerne às 95 atribuições previstas no Parecer CNE/CP n.º 4/2021, as associações realizadas com as atividades dos diretores do SENAI-SP permitiram a estratificação dada na Tabela 35.

Tabela 35 - Atividades associadas às atribuições do Parecer CNE/CP n.º 4/2021

Dimensões	SENAI-SP		Parecer CNE/CP n.º 04/2021	
	Atribuições distintas associadas às atividades	%	Qtde. atribuições	%
Político-institucional	20	35,7	34	35,8
Pedagógica	16	28,6	26	27,4
Administrativo-financeira	15	26,8	26	27,4
Pessoal e relacional	5	8,9	9	9,5
Total	56	100	95	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor.

A proporção entre as atribuições do Parecer CNE/CP n.º 4/2021 e atividades dos diretores a partir dos itens do questionário se manteve próxima.

O perfil do diretor do SENAI-SP levantado a partir da pesquisa mostrou que há maior concentração de atividades na dimensão político-institucional, seguida da pedagógica, administrativo-financeira e, por fim, a dimensão pessoal e relacional.

O presente estudo teve como objetivo principal verificar o perfil dos diretores da rede SENAI-SP a partir dos documentos institucionais e à luz do Parecer CNE/CP n.º 4/2021, o qual propõe a implementação das diretrizes para a BNC-Diretor Escolar a partir de alguns entendimentos como:

- a. as atuais concepções relacionadas ao papel do diretor escolar não correspondem aos desafios marcados por novas relações sociais, culturais e tecnológicas, a partir dos atuais cenários disruptivos;
- b. a liderança efetiva de um diretor tem impacto positivo na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos;
- c. a mudança de paradigma do papel do diretor, fortemente baseada em tarefas, deve ser compreendida sob a noção de competências mobilizadoras de conhecimentos,

habilidades e atitudes na solução dos desafios institucionais;

- d. a necessidade de se definir um conjunto de parâmetros que definam as competências necessárias para o diretor escolar, similarmente à definição das bases nacionais comuns para a formação inicial e continuada dos professores da educação básica, de forma a auxiliar políticas públicas para seleção dos profissionais, acompanhamento e avaliação de desempenho;
- e. o Brasil havia manifestado interesse em participar da OECD em 2017, buscando alinhamento às melhores práticas de governança, uma economia mais sustentável, com o crescimento de oportunidades para investimentos e negócios, a partir de uma cultura baseada em padrões de referência e pesquisas direcionadas ao aumento da produtividade; em 2022 o país foi convidado oficialmente a fazer parte da OECD tendo já aderido a diversos instrumentos da OECD;
- f. o atendimento à meta do Plano Nacional de Educação referente à formação inicial do diretor escolar, à avaliação de desempenho e provimento de cargo no SENAI.

O objetivo geral do estudo foi desdobrado em 5 objetivos específicos e, a partir destes, elaborou-se um esboço de matriz de amarração para responder à questão de pesquisa sobre as aproximações entre o perfil dos diretores das escolas do SENAI-SP e a matriz de competências apresentada pela Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar.

O primeiro objetivo específico tinha a intenção de mapear a formação inicial dos diretores, tanto as formações realizadas previamente à admissão no cargo, como aquelas encaminhadas pela instituição no momento que assumiram o cargo.

Verificou-se que todos os diretores possuem curso superior completo, a maioria [90,0%] possui pós-graduação *lato sensu*, poucos possuem *stricto sensu* [23,0%], e grande parte [80,0%] recebeu capacitação interna ao assumir o cargo. Embora 93,3% tenham feito cursos na área de gestão administrativa-financeira, liderança e gestão de pessoas, 87,0% ainda sentem alta ou moderada necessidade de capacitação nessa área e 77,0% em tecnologias emergentes.

Observou-se que os diretores do SENAI-SP têm larga experiência institucional, o que favorece o desenvolvimento de suas atividades a partir do conhecimento da cultura organizacional. Aproximadamente 46,0% dos diretores têm mais de 20 anos na instituição e aproximadamente um terço deles está há mais de 10 anos no cargo. Sob o ponto de vista de percurso institucional, os cargos mais ocupados foram: Instrutor [22 diretores], Coordenador Técnico [14 diretores], Agente de Treinamento/Coordenador de Relacionamento com as Indústrias [8] e Técnico de Ensino [7 diretores]. Não há uma trajetória específica para admissão ao cargo. Apenas um diretor foi contratado diretamente para o cargo, porém a pesquisa não

permitiu verificar se já possuía experiência anterior na direção de outra escola, aspecto que pode ser considerado uma limitação do instrumento de pesquisa. O perfil institucional preconiza que são necessários pelo menos 5 anos na instituição, porém há casos em que o profissional pertence ou pertenceu ao quadro do SENAI em outros Departamentos Regionais.

As duas formas mais representativas de admissão ao cargo são: escolha por comissão a partir dos desempenhos anteriores e entrevista a partir de uma relação de candidatos previamente indicados. A pesquisa limitou-se a verificar como é feita a admissão, sem identificar quais são os critérios técnicos para os desempenhos anteriores, se existem instrumentos ou avaliações que permitem verificar a qualidade dos resultados auferidos nos cargos anteriores e que foram considerados na escolha ou indicação para composição de lista para seguimento no processo seletivo. É possível que em pesquisas futuras essa questão possa ser elucidada com o detalhamento dos critérios técnicos. Para efeitos deste estudo, considera-se que o segundo objetivo específico sobre a forma de admissão ao cargo foi alcançado.

As atividades realizadas pelos diretores, segundo sua confirmação nos formulários, estão em consonância com o perfil profissional preconizado pelo SENAI-SP. Foi observado que muitas atividades realizadas pelos diretores são desdobramentos das atribuições previstas no perfil profissional, cujo detalhamento não é explicitado, porém faz parte de atribuições mais amplas, que acabam englobando todos os processos educacionais. Portanto, as atuações correspondem ao marco institucional definido no perfil. Considerando a limitação da pesquisa a partir de formulário estruturado, sugere-se que em pesquisas futuras sejam feitas entrevistas pessoais a partir de questionários não estruturados para verificar a amplitude das atuações dos diretores. Portanto, em relação ao terceiro objetivo específico, concluímos que as ações realizadas pelos diretores correspondem às atribuições especificadas no perfil profissional do SENAI-SP.

Ao se construir o instrumento de pesquisa considerando as atribuições previstas no perfil do diretor do SENAI-SP a partir da interface com o Parecer CNE/CP n.º 4/2021 e com a pesquisa TALIS, foi possível verificar que as 4 dimensões [político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira, pessoal e relacional] das competências específicas fazem parte do cotidiano dos diretores do SENAI-SP a partir das atividades desempenhadas. Não há atividades realizadas no campo educacional ou atribuições descritas no perfil que não se enquadram na dimensão prevista no Parecer CNE/CP n.º 4/2021. As ações relativas aos atendimentos às empresas não são contempladas especificamente, pois o documento trata o conceito de escola voltada especificamente às ações de natureza escolar, com enfoque nos processos de ensino e aprendizagem e às atividades meio que os sustentam. Contudo, se observarmos apenas as 4

grandes dimensões, sem o desdobramento das competências específicas conforme proposto no quarto objetivo específico, o conceito de dimensão político-institucional poderia abarcar as parcerias e atendimentos às empresas locais.

Portanto, com exceção das atividades de prestação de serviços às empresas em suas diferentes vertentes, que diverge do Parecer CNE/CP n.º 4/2021, todas as demais atividades ligadas ao processo educacional apresentam aproximações com as 4 grandes dimensões, conforme já demonstrado a partir do Quadro 17, atendendo ao quarto objetivo específico.

Quanto ao último objetivo específico proposto para esta pesquisa, verificou-se que as atividades dos diretores do SENAI-SP apresentam convergência com a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, conforme Quadros 18 e 19 e Tabela 31, consolidando o alcance do objetivo geral de identificar o perfil dos diretores de unidades escolares de EPT, especificamente do SENAI-SP.

A CBO, apesar de sua natureza pragmática, atribuiu mais atividades relacionadas à dimensão pedagógica para o diretor escolar com representatividade de 38,2%; em seguida o Parecer CNE/CP n.º 4/2021 com 27,4% e, por fim, o SENAI-SP com apenas 16,7% conforme a Tabela 1.

O não detalhamento da atribuição referente à dimensão pedagógica no caso do SENAI-SP não favorece a valorização da natureza das diferentes atividades que a ela são agregadas e parte da atividade-fim da instituição. Foi considerado para este estudo 3 atribuições do SENAI-SP como pertencentes à dimensão pedagógica:

- a. identificar necessidades de treinamento e estimular o desenvolvimento profissional dos funcionários da Unidade de Formação Profissional – considerando que o maior volume de colaboradores na unidade escolar se trata do corpo docente, foi incluída na dimensão pedagógica, porém a descrição se refere a uma política de valorização de recursos humanos, independentemente do cargo;
- b. incentivar e conduzir ações que concorram para a melhoria do ambiente de trabalho – esta atribuição também se refere aos ambientes escolares de modo geral, porém a qualidade da infraestrutura nos cursos técnicos, especialmente quando se trata da área industrial, é relevante para a promoção eficiente e eficaz das aprendizagens por parte dos alunos. Uma infraestrutura precária na EPT, que não oferece boas condições de trabalho ao docente, pode não produzir os efeitos esperados quanto à formação de competências previstas no currículo. Especialmente, a melhoria do ambiente de trabalho se traduz na excelência das relações interpessoais, marcada pela relação professor-aluno, aluno-aluno, professor-professor, com vínculos

adequadamente estabelecidos, possibilidades de participação nas decisões, ser ouvido em suas necessidades, entre outros aspectos. A partir desse entendimento, foi considerada atribuição da dimensão pedagógica quando categorizada a partir das dimensões do Parecer CNE/CP nº 4/2021.

- c. coordenar e avaliar e acompanhar ações inerentes ao processo ensino-aprendizagem – esta atribuição é a única diretamente ligada à dimensão pedagógica e que merece maior detalhamento considerando que se trata da atividade fim da unidade escolar. A maior parte das atividades das unidades escolares decorrem dos processos educacionais, exceção feita aos atendimentos às empresas pelos institutos de inovação, institutos de tecnologia, núcleos e centros de tecnologia e setores de atendimento a empresas, inseridos nas unidades de formação profissional do SENAI-SP.

Aspecto bastante relevante a ser considerado é que o perfil profissional do SENAI-SP não contempla a dimensão pessoal e relacional como faz o Parecer CNE/CP n.º 4/2021 (BRASIL, 2021), compreendendo as competências específicas “cuidar e apoiar as pessoas”, “comprometer-se com o seu desenvolvimento pessoal e profissional” e “saber comunicar-se e lidar com conflitos”. Essas competências se desdobram em 9 atribuições conforme pode-se observar a partir do Anexo C.

A CBO contempla essa categoria como “demonstrar competências pessoais” em sua GAC e contempla atividades como evidenciar empatia, agir com paciência, agir com flexibilidade, demonstrar capacidade de resolução de problemas, trabalhar com comprometimento, demonstrar capacidade de trabalhar em equipe, exercer liderança, manter estabilidade emocional, evidenciar comunicabilidade.

Sugere-se que em versões futuras, o perfil profissional do diretor possa contemplar tais competências, sobremaneira valorizadas atualmente, conforme citado anteriormente a partir de Santos *et al.* (2018).

O perfil do SENAI-SP traz atribuições da dimensão administrativo-financeira com excessivo detalhamento operacional e instrumental, além do uso de linguagem técnica muito específica para descrição no perfil e, portanto, poderia ser objeto de análise para revisões posteriores do perfil.

Sugere-se também reescrever a atribuição “aplicar as formas de Gestão da Qualidade estabelecidas pelo Sistema de Gestão da Qualidade SENAI-SP”, pois tal sistema, na concepção em que foi criado, deixou de existir. Não se trata somente de entendimento da atribuição do diretor, mas da clareza institucional em relação ao próprio sistema.

Atribuição como “informar sua Gerência Regional sobre o comportamento e resultados das operações da UFP” deixaram de ter sentido pois ferramentas como Power BI permitem a visualização e extração de dados das unidades escolares; além disso, as Gerências Regionais como órgão superior à direção das escolas deixaram de existir em 2020.

Conforme os dizeres do Parecer CNE/CP n.º 4/2021, as “competências devem se constituir em macro diretrizes comuns para todas as escolas, redes escolares, sistemas de ensino e instituições formadoras do país, como Base Nacional Comum de Competências que todo Diretor Escolar deve desenvolver, para o seu pleno exercício profissional, como um líder eficaz e inspirado” (BRASIL, 2021, p. 9-10). Tais competências estão configuradas em competências gerais e específicas, com uma sugestão de 95 atribuições para desenvolvê-las.

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto apresenta uma pesquisa sobre o perfil e atuação dos diretores do SENAI-SP, com base nos documentos institucionais e nas diretrizes propostas pelo Parecer CNE/CP n.º 04/2021. Com o avanço sobre uma pesquisa de campo, o estudo buscou identificar as competências e atividades desenvolvidas pelos diretores em exercício, assim como sua formação e trajetória profissional.

As atividades realizadas pelos diretores estão em conformidade com o perfil profissional estabelecido pelo SENAI-SP. No entanto, sugere-se que futuras pesquisas utilizem entrevistas pessoais para verificar a amplitude das atuações dos diretores. Verificou-se também que as atividades dos diretores do SENAI-SP estão alinhadas com a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar.

Existem algumas divergências entre o perfil profissional do SENAI-SP e o Parecer CNE/CP n.º 4/2021. O perfil não contempla a dimensão pessoal e relacional, que é valorizada atualmente, e apresenta um excessivo detalhamento operacional e linguagem técnica específica na dimensão administrativo-financeira.

Sugere-se que versões futuras do perfil profissional do diretor incluam competências relacionadas à dimensão pessoal e relacional e revisem as atribuições da dimensão administrativo-financeira para torná-las mais claras e alinhadas com a realidade institucional.

Observa-se que, embora a intenção seja a de abarcar todos os diferentes sistemas e redes de ensino, as unidades escolares do SENAI-SP apresentam características próprias que impactam o trabalho do diretor e que vão além do previsto no CNE/CP n.º 4/2021, por assumir compromissos de outra natureza no atendimento às demandas industriais da região por meio de serviços técnicos e tecnológicos.

Entre as diferentes possibilidades de avanço nas pesquisas no campo gestor da EPT, é possível pensar em estudos comparados com sistemas de educação profissional de outros países; pesquisar outras redes de EPT como a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e autarquias como o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza a partir da perspectiva do Parecer CNE/CP n.º 4/2021 e produzir sugestões de conceitos e boas práticas na gestão das instituições de EPT.

A gestão do SENAI-SP, pela sua natureza jurídica, faz com que se assemelhe a uma empresa privada. Pesquisar acerca de sua gestão torna-se desafiadora, sob o ponto de vista das necessárias autorizações, que envolve interlocução com profissionais de diferentes setores e

níveis hierárquicos. Sob o ponto de vista acadêmico a valorização da pesquisa científica tem amplo espaço para crescimento institucional, desenvolvendo uma cultura organizacional que aceite, promova, participe e contribua ativamente e eficazmente para a produção de resultados científicos fidedignos. O entendimento de que pesquisas científicas têm a finalidade de contribuir para o desenvolvimento orgânico da sociedade, da qual a instituição pesquisada faz parte, permitirá abertura, apoio e divulgação para que outros profissionais possam realizar estudos posteriores para melhoria das práticas institucionais.

As conclusões podem servir como base para o aprimoramento do perfil profissional e o desenvolvimento de políticas públicas relacionadas à seleção, acompanhamento e avaliação de desempenho dos diretores escolares. Espera-se que a pesquisa possa contribuir no campo da gestão das escolas de EPT a partir da experiência institucional do SENAI-SP e servir de encaminhamento para novas investigações que produzam reflexões, conhecimentos e avanços em pesquisas sobre a EPT no país.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. M. **Práticas gestonárias de diretores na educação profissional: entre o gerencialismo e a gestão democrática**. 2017. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1739>. Acesso em: 19 fev. 2022.
- BRASIL Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações – CBO. 2002**. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br>. Acesso em: 27 mar. 2021.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 jul. 2021.
- BRASIL. **Decreto-lei 4.048 de 22 de janeiro de 1942**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm#alteração. Acesso em: 15 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP N.º 04/2021**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 11 maio 2021. Assunto: Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC – Diretor Escolar). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191151-ppc004-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jul. 2021.
- BRASIL. **Resolução nº 01/22, de 06 de maio de 2022**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM – Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=236781-rcp001-22&category_slug=maio-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27/08/2022
- BRASIL. **Resolução nº 02/97, de 26 de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em: 25 set. 2022.
- CARROLL, B.; LEVY, L.; RICHMOND, D. Leadership as Practice: challenging the competency paradigm. **SAGE Publications**, Los Angeles, London, New Delhi, and Singapore, v. 4 (4), p. 363-379, 2008. DOI 10.1177/1742715008095186. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/247765528_Leadership_as_Practice_Challenging_the_Competency_Paradigm. Acesso em: 10 set. 2022.
- CEPPE. Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals. **OECD Education Working Papers**. n. 99. 80 p. 2013. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/learning-standards-teaching-standards-and-standards-for-school-principals_5k3tsjqtp90v-en. Acesso em: 12 jul. 2021.
- CHILE. Ministério de Educación. **Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar**. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Chile: CPEIP,

2015.

DOS SANTOS, M.V. *et al.* Competências Socioemocionais: Análise da Produção Científica Nacional e Internacional. **Gerai**s: Revista Interinstitucional de Psicologia, n. 11, v.1, 2018, p. 04-19.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, F. N. A. **Gestão da educação profissional do Estado do Ceará**: uma análise do perfil de competências dos gestores. 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17671>. Acesso em: 27 abr. 2020.

HENRICH, L. L.; BARION, I. F.O. O papel do diretor na escola: dimensões política, técnica, administrativa e pedagógica. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. 2016. Cadernos PDE, versão online. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_gestao_uel_lauriluishenrich.pdf. Acesso em: 21 abr. 2020

INEP. **Talis 2018 vol. II**: notas estatísticas. INEP. 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/resultados/2018/TALIS2018_VOL_II_Notas_Estatisticas.pdf. Acesso em: 23 mar. 2022.

KITAZAWA, M. M.; CONSTANTINO, P.R.P. Perfil e competências dos diretores de escolas da educação profissional: um estudo exploratório sobre duas instituições no Estado de São Paulo. In: XVI SIMPÓSIO DOS PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAL. **Anais do XVI Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa**. São Paulo: Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do CEETEPS, 2021. p. 546-559.

KITAZAWA, M.M.; CONSTANTINO, P.R.P. Perfil e competências dos diretores de escolas da educação profissional - um estudo exploratório sobre duas instituições no Estado de São Paulo. **Dialogia**, v. 1, n.41, p. e21577, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/21577>. Acesso em: 12 fev. 2023.

LEITHWOOD, K. **The Ontario leadership framework 2012**: with a discussion of the research foundations. [S. l.]: The Institute for educations leadership, mar. 2012. 66 p. Disponível em: https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/2514/9452/5287/The_Ontario_Leadership_Framework_2012_-_with_a_Discussion_of_the_Research_Foundations.pdf. Acesso em: 24 jul. 2021.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf. Acesso em: 26 abr. 2020.

LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2006. Série: Cadernos de gestão.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Série Cadernos de gestão).

MARTINS, P. **A experiência do diretor no atual modelo de gestão escolar**. 2019. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Administração das organizações educativas) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2019. Disponível em: <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/15052>. Acesso em: 23 abr. 2022.

MCKINSEY & COMPANY. **How the world's best-performing school systems come out on top**. Estados Unidos: McKinsey & Company, 2007. 70 p. Disponível em: https://www.academia.edu/26180872/How_the_worlds_best_performing_school_systems_come_out_on_top. Acesso em: 07 set. 2022.

OECD. **Results from TALIS 2018 results: upper secondary education**. Paris: TALIS, OECD Publishing-Country Note, 2021. Disponível em: https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018TR_ISCED3_CN_BRA.pdf. Acesso em: 23 mar. 2022.

OECD. **TALIS 2018 Results: teachers and school leaders as lifelong learners**. Paris: OECD Publishing, 2019. 220 p. v. I. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/resultados/2018/talis2018_results_volume_I_teachers_and_schools_leaders_as_lifelong_learners.pdf. Acesso em: 03 mar. 2022.

OECD. **TALIS 2018 Results: teachers and school leaders as valued professionals**. Paris: OECD Publishing, 2020. 250 p. v. II. DOI 10.1787/19cf08df-en. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/resultados/2018/TALIS2018_VOL_II_REL-OECD_eng.pdf. Acesso em: 23 mar. 2022

OLIVEIRA, A. C. P.; CARVALHO, C.P. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2018, v. 23 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230015>. Acesso em: 22 ago. 2021.

OLIVEIRA, T. M. V. Escalas de Mensuração de Atitudes: Thurstone, Osgood, Stapel, Likert, Guttman, Alpert. **Administração on line: Prática - Pesquisa - Ensino**, São Paulo, v. 2, n. 2, abr./mai./jun. 2001. Disponível em: https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/veludo_-_escalas_de_mensuracao_de_atitudes_thurstone_osgood_stapel_likert_guttman_alpert.pdf. Acesso em: 19 fev. 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015. v. 56.

PESSOA, C. M. P. **Liderança na escola de hoje: competências essenciais à liderança do diretor de escola**. 2018. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2018. Disponível em: <https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/9394/1/TESE%20-%20CRISTINA%20PESSOA.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2021.

PETEROSSO, H. G. **Subsídios ao estudo da educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014. Disponível em: http://www.moodle.cpscetec.com.br/capacitacaopos/mstech/pdf/d3/aula01/FOP_d03_a01_t09

.pdf. Acesso em: 22 ago. 2021.

PONT, B.; NUSCHE, D.; MOORMAN, H. **Improving School Leadership: policy and practice**. [S. l.]: OECD, 2008. 199 p. v. 1. ISBN 978-92-64-04467-8. DOI 10.21573/vol17n22001.25571. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/improving-school-leadership_9789264044715-en. Acesso em: 24 jul. 2021.

PRATES, W. O. **Estatísticas para as ciências sociais aplicadas I**. Salvador: UFBA, Faculdade de Ciências Contábeis, superintendência de Educação a Distância, 2017.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M.P.B. **Metodologia de pesquisa**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, M.S.F. **Análise das ações de formação continuada para os gestores das escolas estaduais de educação profissional do Estado do Ceará**. 2015. 184 f. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/analise-das-acoes-de-formacao-continuada-para-os-gestores-das-escolas-estaduais-de-educacao-profissional-do-estado-do-ceara>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SENAI-SP. **O giz e a graxa: meio século de educação para o trabalho**. Projeto Memória. São Paulo: SENAI, 1992.

SENAI-SP. **Relatório de gestão 2021: prestação de contas ordinárias anual**. São Paulo: SENAI-SP, 2021. 179 p. Disponível em: https://transparencia.sp.senai.br/Content/arquivos/demonstracao-resultados/Senai_SP_Relatorio_Gestao_2021.pdf. Acesso em: 15 maio 2022.

SILVA, C. R. E. Orientação Profissional, mentoring, coaching e counseling: algumas singularidades e similaridades em práticas. **Revista brasileira de orientação profissional**, João Pessoa, PB, v. 11, n. 2, p. 299-309, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2030/203016849014.pdf>. Acesso em: 19 out. 2022.

TELLES, R. A efetividade da matriz de amarração de Mazzon nas pesquisas em administração. **RAUSP Management Journal**, v. 36, n. 4, p. 64-72, 2001. Disponível em: <http://rausp.usp.br/wp-content/uploads/files/v36n4p64ap72.pdf> Acesso em: 12 fev. 2022.

VIEIRA, A. E. R. **A gestão escolar no contexto das escolas técnicas**. 2019. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Formação docente para a educação básica) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/5600>. Acesso em: 21 mai. 2022.

VIEIRA, S.R.D. **As ações de formação dos gestores dos centros estaduais de educação profissional do Estado do Piauí: elementos para uma política de formação**. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/12/SILVANA-RIBEIRO-DIAS-VIEIRA.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022.

WERLE, F. O. C. Novos tempos, novas designações e demandas: diretor, gestor ou administrador escolar. **RBP AE**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 147-160, jul./dez. 2001. DOI

10.21573/vol17n22001.25571. Disponível em:
<https://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/25571/14909>. Acesso em: 27 nov. 2021.

APÊNDICE

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PESQUISA

1. Qual é a sua identificação quanto ao gênero?

<input type="checkbox"/>	Feminino
<input type="checkbox"/>	Masculino
<input type="checkbox"/>	Não binário
<input type="checkbox"/>	Prefiro não responder

2. Aponte sua faixa etária:

<input type="checkbox"/>	18 - 25 anos
<input type="checkbox"/>	26 - 30 anos
<input type="checkbox"/>	31 - 40 anos
<input type="checkbox"/>	41 - 50 anos
<input type="checkbox"/>	51 – 60 anos
<input type="checkbox"/>	61 – 70 anos

3. Possui curso Técnico de Nível Médio?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

4. Identifique os cursos técnicos que possui:

5. Possui cursos de nível superior?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

6. Identifique os cursos superiores que possui:

7. Possui complementação pedagógica à graduação (Esquema I ou II, Resolução 02/97, Formação Pedagógica para Docência na Educação Profissional)?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

8. Possui cursos de pós-graduação lato sensu?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

9. Identifique os cursos lato sensu que possui:

10. Possui cursos de pós-graduação stricto sensu?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

11. Identifique os cursos de pós-graduação *stricto sensu* que possui:
12. Há quanto tempo atua no SENAI? [em caso de interstícios, considere a soma dos tempos parciais]

1 – 5 anos
6 – 10 anos
11 – 20 anos
+ de 20 anos

INSERÇÃO

13. Há quanto tempo exerce o cargo de Diretor (a) de Unidade de Formação Profissional?

1 – 5 anos
6 – 10 anos
11 – 20 anos
+ de 20 anos

14. Quais foram os cargos exercidos na instituição antes de assumir a Direção?

Professor
Instrutor
Técnico de ensino
Coordenador pedagógico
Coordenador técnico
Coordenador de relacionamento com a indústria [ou agente de treinamento]
Orientador educacional
Outros:

15. Indique todos os cursos e ou institutos que a sua unidade possui:

Cursos de aprendizagem industrial
Cursos técnicos de nível médio
Cursos de formação inicial e continuada
Cursos superiores de tecnologia
Cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i>
Instituto de tecnologia
Instituto de inovação
Outros:

16. Como foi seu processo de inserção no cargo?

processo seletivo de títulos, provas e entrevistas
indicação para composição de lista com mais candidatos e entrevistas
escolha por uma comissão (de gerentes da Administração Central, por exemplo) baseada nos resultados do cargo anterior
Outro:

17. Quando soube que assumiria a direção, recebeu a informação com:

muita satisfação, porque almejava o cargo
tranquilidade, porque já vinha se preparando para isso
surpresa, porque não imaginava que seria promovido
ansiedade, porque não tinha ideia das atividades do cargo

	preocupação, porque entendeu que suas responsabilidades aumentariam
	Outros:

18. Em que medida as seguintes razões foram importantes para assumir a Direção?

Razões	Não teve importância	Teve pouca importância	Teve importância moderada	Teve grande importância
Era uma opção de carreira mais estável.				
Era uma maneira de permanecer na cidade onde resido.				
Os horários de trabalho eram mais adequados aos compromissos da minha vida pessoal.				
A direção me permitia ajudar mais nos processos educacionais desenvolvidos na escola.				
A direção me permitia oferecer uma contribuição à sociedade e à comunidade escolar.				
A direção me oferecia condições salariais mais elevadas.				

FORMAÇÃO

19. Identifique as formações/capacitações que a instituição proporcionou ao assumir o cargo de direção.

	Cursos na área de gestão administrativa
	Cursos na área didático-pedagógica
	Cursos sobre políticas institucionais
	Cursos sobre relacionamento interpessoal e liderança
	Não participei de nenhum curso no momento da promoção
	Outros:

20. Participou de cursos de capacitação/formação continuada, especificamente direcionados à Direção de Unidade nos últimos 10 anos, por quantas vezes?

	Nenhuma vez
	1 vez
	2 – 3 vezes
	4 – 6 vezes
	7 ou mais vezes

21. Quanto à periodicidade, como considera as formações em serviço/capacitações oferecidas pelo SENAI à Direção de Unidades?

	Adequadas
	Insuficientes
	Não quero opinar ou não saberia
	Outra consideração

22. Toma contato e participa de formações/capacitações especificamente voltadas à

Direção fora do âmbito do SENAI, por conta própria?

<input type="checkbox"/>	Sim, frequentemente
<input type="checkbox"/>	Sim, raramente
<input type="checkbox"/>	Não costumo pesquisar, receber informações ou participar de formações fora do SENAI

23. Nos últimos 3 anos participou de alguma atividade de capacitação ou formação profissional especificamente destinada à Direção de Unidade, dentro ou fora do SENAI?

Atividades de capacitação	Sim	Não
cursos/seminários/oficinas presenciais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
congressos ou conferências de educação em que são apresentadas pesquisas ou discutem temas educacionais ligado à direção e educação profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
leitura de textos/bibliografia especializada e direcionada à Direção escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
outras atividades não especificadas relacionadas à formação de Diretor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. As suas participações em capacitações/formações nos últimos 3 anos tinham como tema:

<input type="checkbox"/>	Gestão escolar, liderança e gestão de pessoas
<input type="checkbox"/>	Metodologias de ensino para educação profissional e práticas didático-pedagógicas
<input type="checkbox"/>	Inovação, tecnologias disruptivas, 5G, transformação digital, blockchain, IoT, Indústria 4.0 etc.
<input type="checkbox"/>	Novas tecnologias educacionais (utilização de aplicativos, dispositivos específicos, simuladores, softwares dedicados, realidade virtual etc.)
<input type="checkbox"/>	Políticas educacionais, fundamentos da educação profissional, legislação sobre educação profissional
<input type="checkbox"/>	Aspectos funcionais do SENAI: sistemas de gestão integrados, políticas institucionais internas, gestão de receitas, despesas, matrículas, etc.
<input type="checkbox"/>	Outros:

25. Em que medida considera que necessita atualmente de formação/ desenvolvimento/ capacitação profissional para a Direção de Unidade?

Tipos de necessidades	Nível de necessidade			
	Nenhuma necessidade atualmente	Pouca necessidade	Moderada necessidade	Grande necessidade
Conhecimento e compreensão do desenvolvimento de novas pesquisas e teorias sobre Direção de Unidade Escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhecimento e compreensão de práticas de Direção de Unidade Escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhecimentos sobre aspectos legais envolvidos na Direção de Unidade Escolar como legislação educacional, do trabalho, ambiental, cuidados e proteção ao menor, diversidade), documentação, requisitos legais, procedimentos junto à órgãos superiores (Diretorias de Ensino, MEC etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Desenvolvimento de liderança de equipes no ambiente escolar.				
Promoção da gestão escolar participativa e compartilhada entre os alunos, por meio dos organismos disponíveis (Conselhos de classe e escolar, AAPM, NPAADC, representantes de classe).				
Abordagem de Competências Socioemocionais no cotidiano escolar.				
Mediação de relações interpessoais e/ou de conflitos no ambiente escolar.				
Coleta e tratamento de dados relacionados à produção escolar visando a tomada de decisões na escola.				
Habilidades com as tecnologias da informação e da comunicação.				
Conhecimentos sobre tendências tecnológicas atuais como 5G, inteligência artificial, computação em nuvem, IoT, cibersegurança, <i>big data</i> , realidade aumentada, realidade virtual, gêmeos digitais, <i>blockchain</i> etc.				
Conhecimentos sobre práticas de gestão levando em consideração métodos ágeis, ESG, economia circular, matriz BCG, planejamento estratégico, BSC etc.				
Formulação da Proposta Pedagógica.				
Conhecimento das propostas curriculares do SENAI.				
Construção de projetos interdisciplinares.				
Prestar assistência à atividade docente por meio de formulação de planos de trabalho docente e abordagens didáticas.				
Elaborar estratégias de formação continuada de docentes.				

26. Em que medida você concorda ou discorda das afirmações sobre as barreiras para sua participação em formação/desenvolvimento/capacitação profissional (promovidas pela instituição ou não)?

Barreiras para formação/capacitação	Discorda totalmente	Discorda	Concorda	Concorda totalmente
Não tenho pré-requisitos suficientes (pouca formação para a orientação, pouco tempo de atuação, p. ex.).				
Não tenho tempo devido às responsabilidades com o meu trabalho.				
Não tenho tempo devido às responsabilidades extraescolares (família, outra atividade profissional, compromissos comunitários, trabalho voluntário em outros espaços etc.)				
Não existem incentivos da instituição para participar de formação/desenvolvimento/capacitação profissional.				
Formação/desenvolvimento/capacitação são caros.				
Formação/desenvolvimento/capacitação estão fisicamente distantes do local onde				

moro ou trabalho.				
Não existem oportunidades de formação/desenvolvimento proporcionadas pela instituição.				

ATUAÇÃO

27. Para cada um dos possíveis papéis que exerce, como sente o nível de desafio?

Papéis desempenhados	Desestimulante	Pouco desafiador	Desafiador	Muito desafiador	Extremamente desafiador
Gestor de pessoas (seleção, contratação, liderança, relacionamento interpessoal, trabalho em equipe etc.).					
Gestor de processos administrativos e resultados (matrículas, receitas, despesas, SAP, processos de compras etc.).					
Gestor de processos técnicos (garantia de infraestrutura para o ensino, aquisição e atualização de equipamentos, manutenção de ambientes, realização de visitas às empresas, desenvolvimento de projetos como INOVA, projetos integradores, lean educacional/office, participação na World Skill, análise de cenários para novos projetos etc.)					
Gestor de processos pedagógicos (elaboração de proposta pedagógica, processo seletivo de alunos, conselho de classe, formação continuada de docentes, orientações didáticas-pedagógicas, reuniões pedagógicas, implementação de metodologias, avaliação de desenvolvimento de cursos etc.).					
Gestor institucional nas relações com o entorno (relacionamento com a comunidade, visitas às empresas, divulgação institucional, reuniões com pais/família, relacionamento com autoridades locais, relacionamento com outras instituições, eventos e campanhas com comunidade local etc.).					

28. Na equipe de gestão escolar, influenciando a tomada de decisões, há representantes de:

Docência
Biblioteca
Gerência administrativa financeira
Coordenação pedagógica
Coordenação técnica
Orientação de prática profissional
Qualidade de vida (Analista de qualidade de vida)
Supervisão de manutenção
Outro

29. Indique em termos percentuais (totalizando 100%) quanto tempo gasta, em média, ao longo de 1 ano, com as atividades descritas.

Atividades	% do tempo dedicado
Estabelecimento de estratégias, diretrizes e metas operacionais considerando características socioeconômicas da região de atuação da escola.	

Acompanhamento da implementação de atividades, projetos, metas estabelecidas para unidade e avaliação dos resultados.	
Promoção da integração escola, empresa e comunidade (eventos, campanhas, reunião de pais, Casa Aberta, palestras em instituições e entidades, palestras sobre legislação da aprendizagem etc.)	
Representação da instituição junto a autoridades locais como prefeituras, sindicatos, entidades de classe, entidades beneficentes.	
Coordenação e avaliação de ações inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem (evasões, recuperação da aprendizagem, atendimentos especiais, aproveitamento de estudos, visitas técnicas, projetos integradores etc.)	
Estímulo e proposição de formação continuada dos colaboradores da unidade escolar, em especial dos docentes considerando encaminhamentos institucionais e necessidades específicas dos colaboradores.	
Gestão de planos de produção, receitas e despesas das várias linhas de serviços, contas a pagar/receber, compras, etc.	
Incentivo e condução de ações voltados à melhoria da qualidade de vida dos colaboradores e melhoria dos ambientes de trabalho (conforto térmico, ergonomia, iluminação etc.).	
Administração de recursos humanos compreendendo atividades como horários de trabalho, segurança e medicina do trabalho, seleção e contratação de colaboradores.	
Gestão de serviços terceirizados como avaliação de serviços de segurança, vigilância/monitoramento, limpeza. [DAF]	
Gestão de contratos de convênios, comodatos, prestação de serviços analisando riscos, viabilidade técnica e econômica e acompanhamento das atividades decorrentes dos contratos.	

30. Nas reuniões pedagógicas com os docentes, seu papel é:

	conduzir temas / apresentações sobre ensino, metodologias, didática, diversidade, inovação, tecnologias disruptivas etc.
	informar sobre metas, resultados, procedimentos administrativos, cumprimento de legislação.
	informar sobre projetos da escola, visão política institucional, demandas diversas.
	realizar abertura oficial e ou agradecer a participação dos docentes.
	Nenhum, pois delega e não participa delas.

31. Caso tenha respondido que conduz temas nas reuniões pedagógicas no item anterior, cite o título dos 3 últimos temas desenvolvidos:

32. Como a escola presta informações sobre suas ações institucionais à comunidade local?

	reuniões agendadas com alunos e pais, abertas à comunidade
	jornal da região/bairro
	Instagram
	Facebook
	Site
	não presta informações
	Outra forma

33. Identifique os itens que norteiam o encaminhamento das capacitações dos docentes.

	Em função de novos projetos institucionais.
	Identifica necessidades em função das disciplinas/atividades que o docente ministra.
	Apenas quando há solicitação por parte do próprio docente.
	Não encaminha, pois entende que a capacitação deve ser feita por conta do próprio docente.
	Considera apenas os valores dos cursos pois os recursos são escassos.
	Não toma ciência pois é feito pelo coordenador responsável.
	Considera as demandas pessoais do docente, além das profissionais.
	Outros:

34. Caso haja encaminhamento de docentes para as capacitações, identifique numericamente em ordem de prioridade os temas a seguir, colocando 1 para o tema que considera mais prioritário e 5 para o menos prioritário.

	Questões sociais (desigualdade social, racismo/discriminação, pobreza, diversidade de gênero, mobilidade urbana, inclusão de PcD etc.)
	Questões didático-pedagógicas
	Questões técnicas/tecnológicas
	Questões político institucional (plano de carreira, implantação de novos projetos, marketing institucional, atendimento setorial etc.)
	Questões sobre uso de ferramentas administrativas (sistemas integrados, procedimentos, normas, etc.)

35. Para cada atividade abaixo, pontue o nível de desgaste pessoal que ela proporciona, considerando aspectos como tomada de decisão, planejamento, execução, acompanhamento, avaliação.

Atividades	Muito desgastante	Desgastante	Razoavelmente desgastante	Pouco desgastante	Nada desgastante
Responder reclamações provenientes de alunos					
Realizar/participar de reuniões pedagógicas					
Manter disciplina/ordem dentro de estudantes e colaboradores dentro da escola					
Atualizar-se com mudanças de procedimentos e questões legais e ou institucionais					
Adaptar realidade escolar para atender PcD					
Acompanhar desempenho dos docentes e fornecer feedback					
Atualizar-se sobre tendências tecnológicas					
Relacionar-se com agentes públicos					
Elaborar proposta pedagógica					
Atualizar-se sobre as questões da educação básica que impactam a educação profissional					
Identificar necessidades de treinamento e desenvolvimento de docentes, equipe escolar e de gestão					
Monitorar resultados e indicadores de produção e financeiros e propor ações					
Atualizar-se sobre as questões e tendências da educação profissional e tecnológica					
Realizar estudos prospectivos das demandas econômicas, sociais, culturais da região na qual a escola está inserida					
Liderar equipes de trabalho					
Zelar pela infraestrutura e bens patrimoniais da escola					
Promover ações inclusivas considerando a diversidade cultural, de gênero, etnia etc.					

36. Indique com que frequência esteve envolvido (a), com as seguintes atividades nos

últimos 12 meses:

Atividades	Muito frequentemente	Frequentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
Formulei, implementei e avaliei os resultados da Proposta Pedagógica					
Acompanhei com a coordenação as abordagens didáticas, processos de avaliação e recuperação propostos pelos docentes e propus planos de ação para melhorias.					
Propus com a coordenação revisão de abordagens didáticas, processos de avaliação e recuperação aplicados pelos docentes					
Formulei estratégias de combate à evasão escolar, em conjunto com os coordenadores e orientadores de prática profissional e Analista de Qualidade de Vida					
Viabilizei atividades integradoras como semanas de tecnologia, semana de educação profissional etc.					
Viabilizei a formação continuada do corpo docente					
Participei ou conduzi reuniões de Conselho de Classe					
Participei ou conduzi reuniões pedagógicas					
Promovi esclarecimentos à coordenação e docentes sobre os planos de curso e abordagens adequadas					
Formulei pautas relevantes para as reuniões técnicas e pedagógicas					
Fortaleci o entendimento da Metodologia SENAI de Educação Profissional por meio de reuniões pedagógicas, fóruns, encontros da equipe escolar.					
Fortaleci o entendimento da importância da mediação e aplicação de estratégias de ensino diversificadas entre coordenadores e docentes					
Fortaleci o envolvimento da equipe escolar na promoção de atividades relacionadas à diversidade.					
Mediei conflitos interpessoais entre docentes e discentes ou entre docentes.					
Atendi ou participei no atendimento a pais ou responsáveis, para tratar de questões pertinentes ao processo individual de aprendizagem dos estudantes.					
Participei de reuniões de pais e acolhimento de alunos ingressantes					
Acolhi reclamações sobre conflitos ou abordagens inadequadas de docentes					
Participei de reuniões com representantes de classe					
Auxiliei na mediação de conflitos entre discentes					
Troquei informações e estratégias de trabalho com diretores de outras unidades escolares					
Integrei comissões internas de análise de aproveitamentos de estudos, processo seletivo de vagas remanescentes ou outras.					
Integrei órgãos auxiliares como CIPA, AAPM, Conselho de Escola, NPAADC, Brigada de Incêndio ou outros.					

Recebi informação de condições especiais de atendimento a discentes (questões de saúde física ou mental, condições de vulnerabilidade, afastamentos de longo prazo, entre outros)					
Recebi informação de acompanhamento de frequência dos discentes					
Auxiliei em problemas de infraestrutura predial, propondo sugestões e viabilizando recursos.					
Viabilizei aquisição de máquinas, equipamentos, ferramentas necessárias ao processo de ensino					
Viabilizei divulgação de vagas e processos seletivos para os cursos mantidos na unidade escolar					
Solicitei e acompanhei a abertura de processos seletivos para contratação de novos docentes					
Informei, para o registro em folha de pagamento dos docentes, faltas, justificativas, adicional noturno, troca de horários entre docentes, entre outros					
Acompanhei a taxa de ocupação docente					
Acompanhei, divulguei e orientei equipes de trabalho sobre resultados da produção, receitas, taxas de evasão, alcance dos objetivos do plano escolar e proposta pedagógica					

37. Considero a Proposta Pedagógica:

	Um documento de referência à gestão escolar, prática docente e questões sobre o cotidiano escolar, determinante para análises e decisões sobre situações que ocorrem ao longo do ano.
	Um documento que deve ser formulado pelo maior número possível de pessoas da comunidade escolar, para que represente os valores e a cultura do momento histórico da unidade escolar.
	Um documento que permite à gestão escolar definir diretrizes, legitimando suas aplicações ao cotidiano escolar.
	Um documento de caráter burocrático, pouco relevante para a prática educacional e para a rotina escolar.
	Um documento que precisa de revisão anual.
	Outra consideração

38. Para viabilizar a Formação Continuada dos docentes de sua unidade quais ações adotou nos últimos 24 meses?

	Viabilizei grupos de estudos e ações de multiplicação de conhecimentos e práticas entre docentes.
	Solicitei capacitações específicas à Administração Central (GED / GIS)
	Propus reflexões e estudos durante as reuniões pedagógicas.
	Busquei parcerias com outras instituições.
	Convidei palestrantes.
	Outras:

39. Identifique o grau de importância do seu papel como Diretor [a] de Unidade Escolar tendo em vista:

Contribuições	Sem importância	Pouco importante	Razoavelmente importante	Importante	Muito importante
Promover excelência na aprendizagem dos alunos tendo em vista as competências descritas nos planos de cursos.					
Alcançar metas de produção e receitas definidas					
Formar cidadãos críticos e conscientes de seu ambiente social, cultural e político					
Formar futuras gerações aptas a lidar com tecnologias disruptivas					
Formar mão de obra preparada adequadamente para o setor produtivo do entorno					
Fortalecer o desenvolvimento das empresas propondo novos produtos, soluções inovadoras para aumento de produtividade e avanço tecnológico por meio de pesquisa aplicada					
Garantir o acesso à educação de todos os cidadãos.					
Garantir práticas pedagógicas conforme Metodologia SENAI de Educação Profissional					
Manter a unidade escolar atualizada e relevante para a comunidade					
Promover o desenvolvimento da indústria local por meio de soluções tecnológicas e de gestão empresarial					
Promover ações de estímulo à equidade e diversidade na escola					
Promover o desenvolvimento de atitudes/competências socioemocionais junto aos colaboradores					

40. Com que frequência busca interlocução com órgãos da Administração Central para desenvolver suas atividades?

Órgãos da Administração Central	Muito frequentemente	Frequentemente	Eventualmente	Raramente	Nunca
Assessoria da Diretoria Regional					
Assessoria de Assuntos Estratégicos					
Diretoria Corporativa de Estratégias Educacionais					
Diretoria de Obras e Serviços					
Diretoria de Relações Externas					
Diretoria Regional					
Gerência de Educação					
Gerência de Infraestrutura e Suprimentos					
Gerência de Inovação e Tecnologia					
Gerência de Planejamento e Avaliação					
Gerência de Relações com o Mercado					
Gerência Sênior Contábil e Financeira					
Gerência Sênior de Recursos Humanos					
Gerência Sênior de Tecnologia da Informação					
Gerência Sênior Jurídica					

Supervisão de Compras e Licitações					
------------------------------------	--	--	--	--	--

41. Como você avalia o perfil profissional dos diretores considerando o documento institucional vigente no SENAI-SP?

	Considero que precisa de revisão e atualização, pois a atuação dos diretores se modificou ao longo dos últimos tempos.
	Contempla adequadamente as atribuições que costumo desenvolver e não precisa de modificações substanciais.
	Não sei ou não pretendo opinar sobre o assunto.
	Outro

42. Você teve alguma dificuldade no início de sua carreira como Diretor (a) de Unidade de Formação Profissional?

	Sim
	Não

43. Quais foram as principais dificuldades que encontrou no início de sua carreira?

44. Como lidou com essas dificuldades?

45. No seu entendimento o que a instituição poderia fazer para ajudar um [a] Diretor [a] de Unidade de Formação Profissional a estar mais bem preparado [a] para assunção ao cargo?

46. Se desejar, apresente considerações e comentários sobre esta pesquisa ou sobre a inserção, formação e atuação da direção nas unidades do SENAI-SP.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

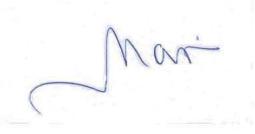
Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Perfil dos diretores de escolas na educação profissional – um estudo exploratório no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de São Paulo (SENAI-SP)”, relacionada ao Programa de mestrado profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do CEETEPS. O objetivo geral do estudo é traçar o perfil dos diretores de unidades escolares de uma instituição de educação profissional – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial [SENAI-SP], a partir de uma pesquisa documental sobre os fundamentos legais da função e a aplicação de *survey* junto aos diretores destas escolas no Estado de São Paulo. Sua contribuição engrandecerá nosso trabalho pois, participando desta pesquisa, você nos oferecerá uma visão específica sobre a temática, pautada em suas experiências escolares sobre o assunto. Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória, sendo totalmente livre e espontânea por meio deste formulário. Não serão requisitados ou repassados quaisquer dados de identificação individual dos participantes ou suas escolas. O tempo de resposta pode variar entre 10 e 15 minutos. Participar desta pesquisa é uma opção e, no caso de não aceitar ou desistir, fica assegurado que não haverá prejuízo de qualquer natureza, pessoal ou institucional, nem qualquer tipo de retenção dos seus dados. Também é possível não responder qualquer questão, conforme sua vontade. As informações obtidas por meio deste questionário serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão consolidados em grupos e divulgados de forma a não possibilitar sua identificação individual ou institucional, protegendo e assegurando sua privacidade. Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no site do Programa de Mestrado. Certos de poder contar com sua contribuição, agradecemos e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais, através do e-mail do pesquisador Mario Minoru Kitazawa, mario.kitazawa@cpspos.sp.gov.br; ou sob os cuidados do Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino, professor/pesquisador orientador da investigação, no e-mail: paulo.constantino@cps.sp.gov.br. Ao subscrever este termo de consentimento livre e esclarecido, declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em colaborar. Registro também que concordo com o tratamento de dados para finalidade específica, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

ANEXO

ANEXO A – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DO MESTRADO DO CENTRO PAULA SOUZA

PARECER_E.P. Nº 008/2022

1. PROTOCOLO Nº 008/2022	05/05/2022 Recebido em	2. PARECER EMITIDO EM	10/05/2022
3. TÍTULO DO PROJETO:			
Perfil dos diretores de escolas na educação profissional – um estudo exploratório no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de São Paulo (SENAI-SP)			
4. PESQUISADOR(ES) PROPONENTE(S):			
Mario Minoru Kitazawa			
Paulo Roberto Prado Constantino			
5. PARECER:			
<p>A Comissão de Ética esclarece que não analisa os aspectos metodológicos da ABNT, haja vista que estes são de exclusiva responsabilidade dos orientadores.</p> <p>A responsabilidade pela obtenção e preservação das autorizações necessárias para a elaboração da pesquisa são de responsabilidade dos proponentes.</p> <p>Após apreciação do projeto de pesquisa reapresentado, a Comissão de Ética em Pesquisa resolve:</p> <p>Autorizar a elaboração da pesquisa.</p>			
			
<hr/> Comissão de Ética em Pesquisa Profa. Dra. Neide de Brito Cunha			
			
<hr/> Comissão de Ética em Pesquisa Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo			

ANEXO B – CONTEXTO HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

Período	Contexto histórico
1889 – 1900	Momento de transição, fim da ordem escravocrata e adoção do trabalho livre e assalariado. Imigrantes adaptavam-se a um novo país com crescente urbanização. 1881: criada a Associação Industrial, para dinamizar o desenvolvimento da indústria nacional e defender os interesses da classe, viabilizando a geração de novos empregos para a população urbana e minimizando a dependência exclusiva da atividade agrária.
1901 – 1930	1909: Decreto-Lei nº 7.566 instituiu oficialmente a educação profissional brasileira, para atender ao crescente desenvolvimento industrial e ao ciclo de urbanização. Criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices. O ensino profissional foi delegado ao Ministério da Indústria e Comércio. Empresas americanas, com ações na Bolsa de Valores de Nova York, sofreram uma desvalorização. A indústria brasileira também foi abalada. Essa situação culminou com a crise mundial de 1929.
1931 – 1950	Instalação da indústria de base, requisito para o crescimento e diversificação da indústria nacional (minerais, metalurgia, siderurgia, energia e transportes). Criação do Conselho Nacional do Petróleo, Cia. Siderúrgica Nacional, Cia. Vale do Rio Doce, Hidrelétrica de São Francisco. 1937: Constituição Brasileira inaugura uma nova relação entre o Estado e as classes produtoras. Maior protagonismo dos sindicatos, federações e confederações setoriais. 1938: Fundação da Confederação Nacional da Indústria (CNI). 1942: Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários – SENAI, por meio do Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Em 07 de novembro passa a se chamar Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial por meio do Decreto-Lei nº 4.936 (SENAI, 1992). 1943: Os primeiros cursos do SENAI-SP voltaram-se para o esforço de guerra, com programas de preparo rápido de trabalhadores. Eram denominados de emergenciais, sendo ministrados em instalações alugadas de escola profissionais. 1945: Ao final da guerra, o SENAI-SP apresentava considerável crescimento. As unidades escolares estavam distribuídas na capital e no interior do estado. O SENAI-SP criou seu programa de cursos vocacionais para menores de doze a quatorze anos. 1945-1950: Expansão da oferta, cursos em Mogi das Cruzes (junho/1945) e Capital- Barra Funda (janeiro/1946). A meta era reduzir o tempo de formação de trabalhadores, sem prejuízo da qualidade. Para tanto, a <i>série metódica</i> representa um eficiente método de formação profissional.
1951 – 1960	Início da expansão da economia brasileira, com crescimento médio do PIB de 4,2% a.a. Na década de 50 o SENAI-SP já estava consolidado frente ao desafio de preparar profissionais para uma indústria que crescia e se diversificava. 1952: empresa FNM, em associação com Alfa Romeo, lançou um caminhão com índice de nacionalização de 35%. Nos anos seguintes observa-se a instalação de mais de 250 empresas de autopeças no Brasil. 1958: Ford inaugurou fábrica em São Paulo. 1959: Willys Overland e Volkswagen instalam suas fábricas no município de São Bernardo. Ao final de 1958 o SENAI-SP contava com uma rede de oito escolas, distribuídas na capital e interior do estado.
1961 – 1980	Milagre brasileiro, com desenvolvimento notável da indústria. O crescimento na década de 70 foi de quase 80% (6% a.a.). Já na década de 60 o SENAI-SP destacava-se por seus laboratórios e oficinas, existência de duas escolas técnicas, além da realização de parcerias e acordos com empresas e governo brasileiro para atender as demandas da indústria. O SENAI-SP iniciou uma estratégia de cooperação internacional, promovendo a atualização tecnológica em todos os segmentos de atuação.
1981 – 1990	Brasil enfrenta a “década perdida”, registrando crescimento acumulado de somente 3,4% no PIB no período. O novo contexto exige maior protagonismo dos trabalhadores, demandando transformações na formação profissional. No campo das metodologias de ensino, na década de 80 o SENAI-SP consolida seus métodos e assume protagonismo frente à avaliação da educação profissional que, posteriormente, seriam adotados em todo o Sistema SENAI. Fortalece a capacitação de pessoas por meio de produção de material audiovisual, o embrião da educação a distância.

Período	Contexto histórico
1991 – 2000	A década de 90 é marcada pela intensa globalização com radical abertura de mercado e severas implicações para a indústria. Modernização e racionalização passam a ser o único caminho para a sobrevivência. O SENAI-SP acompanha esse movimento empreendendo uma transformação no seu modelo de formação profissional e reorganizando sua prestação de serviços, buscando difundir conceitos e técnicas e, ainda, realizar programas de capacitação que promovessem a competitividade. No final da década de 90 o SENAI-SP inicia a oferta de Cursos Superiores de Tecnologia. O SENAI-SP priorizou, simultaneamente, o incremento da oferta de cursos técnicos - registrando ao final da década um crescimento de 70% na produção de alunos-hora – e ampliou os programas de natureza social, voltados ao atendimento de desempregados e demais segmentos sociais em condição de vulnerabilidade.
2001 – 2004	Integração do SENAI-SP com o SESI-SP, via adoção de um modelo de gestão comum e do compartilhamento de recursos dedicados à operação das atividades-meio com base nas seguintes diretrizes: fortalecimento das estruturas de negócio de cada uma das Entidades que, mantidas independentes, assegurariam o cumprimento das suas respectivas missões; potencialização de vantagens construídas ao longo da história; disseminação das melhores práticas de gestão adotadas pelas Entidades; ampliação da agilidade e da eficiência.
2005 – 2021	SENAI-SP inicia projeto de atualização, buscando acompanhar e antecipar as principais tendências tecnológicas da indústria. No mundo da indústria 4.0, o SENAI-SP ingressa na era digital, com gestão intensiva da eficiência e adoção consistente de práticas de governança. Processos e sistemas são reestruturados num contexto de maior eficiência. O apoio ao desenvolvimento tecnológico e à capacidade de inovação das empresas passa a constituir uma prioridade institucional. A meta é acompanhar o movimento do capital industrial em termos espaciais e tecnológicos. No período, o SENAI-SP amplia em 23% seu parque de escolas, que passa a contar com uma das mais relevantes redes de laboratórios credenciados, além de Institutos de Tecnologia e de Inovação. Todas as ações do período estiveram apoiadas em planos de investimentos de longo prazo, cuja execução mobilizou mais de R\$ 2 bilhões de reais, em valores nominais.

ANEXO C – Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar

MATRIZ NACIONAL COMUM DE COMPETÊNCIAS DO DIRETOR ESCOLAR

DIMENSÕES	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIÇÃO	ATRIBUIÇÕES
A. DIMENSÃO POLÍTICO-INSTITUCIONAL	A.1) Liderar a gestão da escola	<p>O Diretor Escolar, líder da equipe gestora, desenvolve, reforça, revisa e fortalece os valores, princípios e metas da escola, coletivamente. Usa uma variedade de métodos e tecnologias de gestão de dados para garantir o bom uso dos recursos e que os trabalhadores da escola sejam organizados e dirigidos de forma eficiente e adequada favorecendo a qualidade do ambiente de aprendizagem eficaz e seguro. Isso inclui a delegação apropriada de tarefas aos membros da equipe, o acompanhamento das responsabilidades partilhadas e o apoio à execução.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver e gerir democraticamente a escola, exercendo uma liderança colaborativa e em diálogo com os diferentes agentes escolares. 2. Conhecer a legislação e as políticas educacionais, os princípios e processos de planejamento estratégico, os encaminhamentos para construir, comunicar e implementar uma visão compartilhada. 3. Criar, em colaboração com os demais agentes escolares, uma visão de futuro da escola, que se refletirá na construção coletiva de um plano de trabalho a ser aplicado de forma colaborativa. 4. Identificar necessidades de inovação e melhoria que sejam consistentes com a visão e os valores da escola e sejam afirmadas também pelos resultados de aprendizagem dos estudantes. 5. Zelar pela fidedignidade dos dados e informações fornecidas ao sistema/rede de ensino.
A.2) Engajar a comunidade		<p>O Diretor Escolar deve ter capacidade de análise do contexto intra e extraescolar, com base no conhecimento das características socioeconômicas, políticas, culturais, as questões atuais, as possíveis tendências futuras que afetem a comunidade escolar utilizando esse conhecimento, como subsídio para a mobilização e envolvimento da comunidade no cotidiano da escola.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incentivar a participação e a convivência com as famílias e a comunidade local, por meio de ações que promovam o fortalecimento de vínculos, envolvimento no ambiente escolar e responsabilização pelo bem-estar dos estudantes. 2. Incentivar e apoiar os colegiados que envolvem a comunidade, como o Conselho Escolar e as associações de pais (e mestres), engajando-os no planejamento e acompanhamento das atividades escolares, mantendo uma interface permanente de diálogo informado e transparente com todos os envolvidos. 3. Conhecer e fortalecer vínculos com a rede de proteção social e defesa de direitos do território, instituindo regime de colaboração em favor do desenvolvimento integral dos estudantes. 4. Conhecer as formas de expressão e possibilidades de organização de crianças e jovens, desenvolvendo iniciativas de escuta, participação e colaboração atentas às especificidades dos estudantes. 5. Participar e fomentar o debate sobre as políticas educacionais, mobilizando diferentes atores da comunidade escolar. 6. Estabelecer ações para articulação e cooperação com outras escolas do território, buscando apoio, alinhamento e estabelecendo relações de reciprocidade e aprendizagem.
A.3) Implementar e coordenar a gestão democrática na escola		<p>O Diretor Escolar administra a unidade escolar em consonância com as diretrizes da gestão democrática registradas na legislação nacional e nas normativas do sistema/rede de ensino a que a escola pertence, garantindo a participação dos profissionais da educação na</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Constituir espaços coletivos de participação, tomada de decisões, planejamento e avaliação. 2. Ampliar a participação dos sujeitos da escola (incluindo-se colegiados da escola e organização estudantil), incentivando, valorizando e dando visibilidade à participação nos espaços institucionais, enquanto canais de informação, diálogo e troca abertos a toda a comunidade escolar.

DIMENSÕES	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIÇÃO	ATRIBUIÇÕES
		<p>elaboração do Projeto Político-Pedagógico e da comunidade escolar e local no Conselho Escolar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 3. Garantir pleno acesso às informações sobre as atividades, ocorrências e desafios da escola para as pessoas que trabalham, estudam ou têm seus filhos matriculados na escola. 4. Ter a democracia como eixo fundamental da ação da escola, tanto em seus princípios, quanto metodologicamente, inclusive no que toca a questão do ensino-aprendizagem e da garantia do direito a educação de qualidade social. 5. Estabelecer mecanismos de elaboração, consulta e validação do Projeto Político-Pedagógico da escola, junto à comunidade escolar. 6. Promover estratégias para a participação dos profissionais da educação na elaboração e atualização do Projeto Político-Pedagógico da escola, bem como a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares. 7. Assegurar o respeito aos direitos, opiniões e crenças entre a equipe de gestão, os estudantes, seus familiares e os profissionais da educação que atuam na escola. 8. Garantir a publicidade nas prestações de contas e disponibilizar informações, tomando a iniciativa de tornar públicos os documentos de interesse coletivo, ainda que não solicitados. 9. Prestar aos pais ou responsáveis informações sobre a gestão da escola e sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. 10. Realizar avaliação institucional, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.
<p>A. DIMENSÃO POLÍTICO-INSTITUCIONAL</p>	<p>A.4) Responsabilizar-se pela organização escolar</p>	<p>O diretor é o responsável geral pela escola, garantindo as condições de funcionamento adequado à sua função social.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Representar a escola nos âmbitos interno e externo. 2. Zelar pelo direito à educação e à proteção integral da criança e do adolescente. 3. Promover estratégias de monitoramento da frequência e permanência dos estudantes. 4. Cumprir e fazer cumprir a legislação vigente, o Regimento e o Calendário Escolar. 5. Produzir ou supervisionar a produção e atualização de relatórios, registros e outros documentos sobre a memória da escola e ações realizadas. 6. Implementar as disposições legais relativas à segurança do estabelecimento de ensino. 7. Desenvolver mecanismos para prevenção a todas as formas de violência. <ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer e analisar o contexto local, político, social e cultural, sabendo que esse terá impacto na sua atividade. 2. Conduzir a criação e o compartilhamento da visão estratégica, ethos e objetivos para o estabelecimento de metas para a comunidade escolar que considere os direitos de aprendizagem para todos. 3. Desenvolver raciocínio estratégico para o planejamento escolar. 4. Elaborar e colocar em ação um Plano de Gestão alinhado ao Projeto Político-Pedagógico.
	<p>A.5) Desenvolver visão sistêmica e estratégica</p>	<p>O Diretor Escolar precisa ser capaz de pensar o funcionamento da escola de forma sistêmica, coerente, criativa e antecipatória, analisar contextos emergentes, tendências e aspectos-chave para identificar possíveis implicações, planejar cenários, definir estratégias e soluções em uma escala local e global.</p>	

DIMENSÕES	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIÇÃO	ATRIBUIÇÕES
B. DIMENSÃO PEDAGÓGICA	B.1) Focalizar seu trabalho no compromisso com o ensino e a aprendizagem	O Diretor Escolar tem a responsabilidade fundamental no desenvolvimento de uma cultura de ensino-aprendizagem eficaz e efetiva, realizando os objetivos acadêmicos e educacionais da escola. Cabe a ele liderar, coordenar e conduzir o trabalho coletivo e colaborativo para garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes em todos os aspectos de seu desenvolvimento.	<p>5. Promover avaliação da gestão escolar de forma participativa, adequando e aprimorando estratégias e planos de ações.</p> <p>6. Fortalecer a escola como espaço de aprendizagem para alunos e profissionais da educação.</p> <p>1. Conhecer as características pedagógicas próprias das etapas e modalidades de ensino que a escola oferece.</p> <p>2. Incentivar práticas pedagógicas que promovam o aumento da aprendizagem, bem como sua disseminação.</p> <p>3. Conhecer a Base Nacional Comum Curricular e o currículo construído a partir dela para as etapas e modalidades de ensino ofertadas na escola.</p> <p>4. Conhecer os fatores internos e externos à escola que afetam e influenciam a aprendizagem dos estudantes.</p> <p>5. Coordenar a construção de consensos – especialmente do corpo docente – em torno dos objetivos equânimes da aprendizagem para toda a escola</p>
	B.2) Conduzir o planejamento pedagógico	O Diretor Escolar promove, lidera e articula a construção coletiva da proposta pedagógica e do plano de gestão da escola.	<p>1. Conduzir a elaboração de uma proposta pedagógica colaborativa e consistente para a escola.</p> <p>2. Coordenar e participar da criação de estratégias de acompanhamento e avaliação permanente do aprendizado e do desenvolvimento integral dos estudantes.</p> <p>3. Garantir a centralidade do compromisso de todos com a aprendizagem, como concretização do direito à educação com equidade</p> <p>4. Assegurar calendário de reuniões pedagógicas, mobilizando todos em direção à participação e ao compartilhamento de objetivos e responsabilidades.</p>
	B.3) Apoiar as pessoas diretamente envolvidas no ensino e na aprendizagem	O Diretor Escolar deve garantir apoio e formação continuada para os professores e empenhar-se na busca de condições adequadas para o ensino-aprendizagem. Cabe ao Diretor Escolar também estimular a avaliação continuada das atividades docentes e de suas eventuais necessidades de formação.	<p>1. Prover, com apoio do sistema/rede de ensino, as condições necessárias para o atendimento aos estudantes com necessidades especiais, deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.</p> <p>2. Propor e incentivar estratégias para o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, valorizando a importância da escola nas suas escolhas e trajetórias, quando couber.</p> <p>3. Garantir, na rotina da escola, momentos de troca, planejamento e avaliação entre os professores.</p> <p>4. Criar estratégias para encorajar o envolvimento dos pais ou responsáveis no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.</p> <p>5. Incentivar, apoiar e viabilizar a formação continuada do corpo docente da escola.</p> <p>6. Inspirar e motivar a equipe escolar para o alcance dos objetivos estabelecidos para a organização, estimulando-os intelectual e promovendo uma liderança transformacional.</p>

DIMENSÕES	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIÇÃO	ATRIBUIÇÕES
B. DIMENSÃO PEDAGÓGICA	B.4) Coordenar a gestão curricular e os métodos de aprendizagem e avaliação	O Diretor Escolar e a equipe técnico-pedagógica coordenam a implementação geral das Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos programas de estudos e monitoram a aprendizagem dos estudantes. Esse aspecto da gestão pedagógica da escola deve se articular com o compromisso com os processos democráticos e participativos internos, no sentido do desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coordenar a equipe técnico-pedagógica para definir as diretrizes pedagógicas comuns e a estratégia de implementação efetiva do currículo em colaboração com o corpo docente. 2. Apoiar os professores, junto com a equipe técnico-pedagógica, na condução das aulas e na elaboração de materiais pedagógicos. 3. Apoiar a implementação do currículo, metodologias de ensino e formas de avaliação para promover a aprendizagem. 4. Coordenar a equipe técnico-pedagógica na elaboração de estratégias de acompanhamento e avaliação do ensino-aprendizagem prevendo sempre a colaboração dos docentes e a transparência dos processos também para estudantes e seus pais. 5. Conhecer, divulgar e monitorar os indicadores de desempenho acadêmico dos estudantes em avaliações de larga escala e internas, as taxas de abandono e reprovação, e criar possibilidades de realizar a busca ativa escolar através de um trabalho intersetorial. 6. Utilizar os dados de desempenho e fluxo da escola na orientação e planejamento pedagógico em colaboração com os demais agentes escolares, em particular o corpo docente.
B.5) Promover clima propício ao desenvolvimento educacional		O Diretor Escolar deve assegurar um ambiente educativo de respeito às diferenças, acolhedor e positivo, apoiado em valores democráticos, como condição de promoção da aprendizagem, do desenvolvimento e do bem-estar dos estudantes, contribuindo significativamente para reduzir as desigualdades educacionais. Desenvolver ação formativa na convicção de que todos os estudantes podem aprender e incentivar atitudes e comportamentos progressivamente responsáveis e solidários.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver habilidades de resolução de conflitos e construção de consensos com todos os agentes escolares. 2. Desenvolver estratégias com educadores e famílias, discutindo e buscando caminhos seguros para evitar comportamentos de risco entre os estudantes. 3. Promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate à intimidação sistemática (bullying e formas específicas de assédio) na escola. 4. Garantir um ambiente escolar propício e o efetivo acesso de todos às oportunidades educacionais promovendo o sucesso acadêmico e o bem-estar de cada estudante, inclusive para estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. 5. Coordenar a equipe técnico-pedagógica para garantir e acompanhar o desenvolvimento dos Planos de Ensino Individualizado (PEI) adequados aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
C. DIMENSÃO ADMINISTRATIVO-FINANCEIRA	C.1) Coordenar as atividades administrativas	O Diretor Escolar assina a documentação, de acordo com os dispositivos legais do sistema/rede de ensino, relativa à vida escolar dos estudantes, bem como assina declarações, ofícios e outros documentos, responsabilizando-se pela sua atualização, expedição, legalidade e autenticidade. O	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer princípios e práticas de desenvolvimento organizacional da escola. 2. Coordenar a matrícula na unidade escolar, com transparência e impessoalidade. 3. Acompanhar e monitorar os processos de vida funcional dos trabalhadores da educação e a vida escolar dos estudantes. 4. Elaborar com a equipe e comunidade, respeitando as regras do sistema/rede de ensino, os horários e rotinas de funcionamento da escola e garantir seu cumprimento por todos

DIMENSÕES	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIÇÃO	ATRIBUIÇÕES
		Diretor Escolar deve saber utilizar novas tecnologias de informação e comunicação, enquanto recursos importantes para a gestão escolar.	<ol style="list-style-type: none"> 5. Supervisionar o fornecimento da alimentação escolar, do transporte escolar e de materiais, bem como dos demais serviços prestados. 6. Utilizar ferramentas tecnológicas, plataformas e aplicativos que promovam uma melhor gestão escolar, tanto no planejamento e uso dos recursos, quanto na prestação de contas.
	C.2) Zelar pelo patrimônio e pelos espaços físicos	O Diretor Escolar se responsabiliza pela manutenção e conservação do espaço físico, pela segurança do patrimônio escolar e pela manutenção atualizada do tombamento dos bens públicos sob a guarda da instituição que dirige.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Garantir, utilizando os canais competentes, que os serviços, materiais e patrimônios sejam adequados e suficientes às necessidades das ações e dos projetos da escola. 2. Coordenar a utilização dos ambientes e patrimônios da escola. 3. Elaborar orientações sobre os usos dos espaços, dos equipamentos e dos materiais da escola de acordo com o Projeto Político-Pedagógico. 4. Elaborar plano de segurança patrimonial, bem como conhecer as normas legais sobre gestão do patrimônio.
			<ol style="list-style-type: none"> 1. Delegar atribuições e dividir responsabilidades, construindo uma liderança distributiva que engaje todo o grupo para o funcionamento eficaz da organização escolar. 2. Motivar a equipe com foco em melhorias e resultados.
C. DIMENSÃO ADMINISTRATIVO-FINANCEIRA	C.3) Coordenar as equipes de trabalho	O Diretor Escolar organiza o quadro de pessoal da escola com a devida distribuição de funções, construindo coletivamente critérios de atribuições de turmas aos docentes, priorizando as necessidades dos estudantes. Acompanha o desenvolvimento profissional e estimula o comprometimento das pessoas e das equipes. Conduz o trabalho de forma colaborativa com a equipe, promovendo sua motivação, proatividade, resiliência, sensibilidade e ética.	<ol style="list-style-type: none"> 3. Coordenar e articular professores e funcionários em equipes de trabalho com compromisso, objetivos e metas comuns, previamente discutidos e acordados. 4. Definir com a equipe de gestão e sem perder de vista o Projeto Político-Pedagógico, critérios de distribuição de professores e estudantes nas turmas e séries/anos, considerando as definições legais locais quando for o caso 5. Identificar soluções para os problemas detectados em diálogo e acordo com os profissionais da escola. 6. Controlar a frequência dos profissionais da escola. 7. Monitorar e comunicar às instâncias superiores a necessidade de substituições temporárias ou definitivas de docentes e demais profissionais da escola, evitando o prejuízo para as atividades letivas e escolares. 8. Aplicar ou coordenar a aplicação, quando couber, de sanções disciplinares regimentais a professores, servidores e estudantes, garantindo amplo direito de defesa. 9. Elaborar e conduzir a avaliação de desempenho da equipe, dando retorno aos avaliados e discutindo os aspectos coletivos nas instâncias participativas, como o conselho escolar, grêmio estudantil e Associação de pais e professores. 10. Instituir ações de reconhecimento e valorização dos profissionais da escola com base em critérios bem definidos e compartilhados com toda a equipe. 11. Acompanhar a atuação dos profissionais da educação alocados na escola, mantendo diálogo constante, identificando pontos a serem desenvolvidos na equipe tanto do ponto de vista do conhecimento profissional quanto da prática profissional e do engajamento, propondo soluções.

DIMENSÕES	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIÇÃO	ATRIBUIÇÕES
	C.4) Gerir, junto com as instâncias constituídas, os recursos financeiros da escola	<p>O Diretor Escolar se responsabiliza pela administração financeira e pela prestação de contas dos recursos materiais e financeiros recebidos.</p> <p>Deve incentivar a participação da comunidade, na indicação de elementos que possam tornar o plano de aplicação de recursos financeiros consistente com os anseios da comunidade e do Projeto Político-Pedagógico da escola.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informar-se sobre legislação e normas referentes ao uso e à prestação de contas dos recursos financeiros da escola. 2. Elaborar orçamentos com base nas necessidades da escola, monitorar as despesas e registros, de acordo com as normas vigentes e com a participação do Conselho Escolar. 3. Elaborar com o Conselho Escolar, planos de aplicação dos recursos financeiros e prestação de contas, divulgando à comunidade escolar de forma transparente e efetiva os balancetes fiscais. 4. Manter dados e cadastros da escola devidamente atualizados junto aos órgãos oficiais para recebimento de recursos financeiros. 5. Identificar, conhecer e buscar programas e projetos que ofereçam recursos materiais e financeiros para a escola.
	D. 1) Cuidar e apoiar as pessoas	<p>O Diretor Escolar promove e constrói respeito e confiança por meio de seu comportamento ético, promovendo relacionamentos positivos e uma colaboração efetiva entre os membros da comunidade escolar. Inspira confiança, devido à sua capacidade de ser profissionalmente imparcial, justo e respeitoso.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprometer-se com a aprendizagem e o bem-estar dos estudantes e com o desenvolvimento e bem-estar dos profissionais da educação. 2. Promover a convivência escolar respeitosa e solidária 3. Acionar as instituições da rede de apoio e proteção à criança e ao adolescente, sempre que necessário.
D. DIMENSÃO PESSOAL E RELACIONAL	D.2) Comprometer-se com o seu desenvolvimento pessoal e profissional	<p>O Diretor Escolar deve buscar não só ampliar e atualizar seus conhecimentos gerais e especialmente sobre a educação, a escola, seus sujeitos e processos, como também o seu desenvolvimento pessoal.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ter predisposição para o estudo e o desejo de melhoria constante, planejando e buscando momentos de qualificação profissional. 2. Avaliar continuamente, corrigir e aperfeiçoar seu próprio trabalho 3. Lidar com situações e problemas inesperados e discernir como o poderá enfrentá-los e os caminhos para encontrar os recursos necessários. 4. Analisar o contexto, identificar problemas ou ameaças e agir de forma antecipada para prevenir que ocorram ou para mitigar seus impactos mantendo, assim, um ambiente escolar organizado, produtivo e concentrado no ensino-aprendizagem.
4 DIMENSÕES	D.3) Saber comunicar-se e lidar com conflitos	<p>O Diretor Escolar busca sempre a melhor forma de se expressar. Busca compreender a origem dos problemas e conflitos, mediando a construção de soluções alternativas em diálogo com todas as partes interessadas, mostrando capacidade de escuta ativa e argumentação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estabelecer formas de comunicação claras e eficazes com todos, articulando argumentos conectados ao contexto e consistentes com sua responsabilidade à frente da escola. 2. Mediar crises ou conflitos interpessoais na escola, utilizando a comunicação, o diálogo e técnicas de negociação.
17 COMPETÊNCIAS			95 ATRIBUIÇÕES

Fonte: (BRASIL, 2021)