

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS

JANETE APARECIDA COELHO

**A GESTÃO ESCOLAR E A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: um caso no Estado do  
Mato Grosso do Sul**

TRÊS LAGOAS-MS

2024

JANETE APARECIDA COELHO

**A GESTÃO ESCOLAR E A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: um caso no Estado do  
Mato Grosso do Sul**

Dissertação submetida ao programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, sob a orientação do Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira.

TRÊS LAGOAS-MS

2024

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, como exigência para o Curso de Mestrado em Educação.

## **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Presidente da Banca

---

**Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Examinador Interno

---

**Prof. Dr. Mario Borges Netto**

Universidade Federal de Uberlândia

Examinador Externo

---

**Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Suplente

## AGRADECIMENTOS

Não seria possível a realização deste trabalho sem o apoio e colaboração de muitas pessoas, às quais expresso aqui minha eterna gratidão.

Agradeço a Deus, primeiramente, pela força e sabedoria concedidas ao longo de toda a minha trajetória acadêmica, guiando-me nos momentos difíceis.

Ao meu esposo Waldeci, aos meus filhos Pedro Lucas e Maria Clara pelo suporte emocional, compreensão e paciência durante os momentos em que precisei dedicar grande parte do meu tempo e energia à pesquisa. Vocês foram a minha fortaleza e fonte de motivação.

Ao meu orientador e amigo, Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira, pelas valiosas orientações que nortearam este trabalho, pela personalidade, dedicação. Sua confiança em meu trabalho e seu comprometimento foram fundamentais para a concretização desta dissertação.

Aos membros da banca examinadora, Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez e Prof. Dr. Mário Borges Netto, pela disponibilidade, sugestões e críticas construtivas, que enriqueceram o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, Campus de Três Lagoas – UFMS/PPGE – CPTL, Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta, Prof. Dr. Armando Marino Filho e a Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Carla Busato Zandavalli, pela partilha de conhecimentos e pela inspiração que cada um me proporcionou durante o curso. A qualidade do ensino e as reflexões enriquecedoras em sala de aula foram essenciais para meu crescimento pessoal e, principalmente, profissional.

Aos meus colegas de turma, em especial a minha amiga Lidiane Martins, agradeço a parceria, amizade e momentos compartilhados. As trocas de experiências e o apoio mútuo foram fundamentais ao longo dessa jornada.

Agradecimento especial, a minha mãe, Maria Catarina, aos meus irmãos Kelly e Daniel, aos meus sobrinhos Raul e Mariana, pelo incentivo e por acreditarem em mim, mesmo nos momentos em que eu duvidei. Sem o apoio de vocês essa conquista não seria possível.

À equipe gestora da EE Manoel da Costa Lima, que nos dias em que pensei ser impossível conseguir, estavam dando todo o suporte necessário para que essa caminhada terminasse com sucesso: Maria Elenir, Lucineide Beck, Miriam Bazan, André Menezes, Renata Simoní, Heike Behlau e Ellen Milka.

Ao Kelvin Rodrigo e a Alexandra Okidoi que muito contribuíram para que esse sonho se tornasse realidade.

Por fim, agradeço à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPTL pelo apoio institucional durante o desenvolvimento deste trabalho.

Deixo aqui meus sinceros agradecimentos a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste projeto.

“[...] é preciso dizer que o diretor da escola é antes de tudo, um educador; antes de ser um administrador ele é um educador [...].”

Saviani, 1980, p. 189-190

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as alterações ocorridas na gestão escolar a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elege-se o município de Bataguassu, localizado no estado de Mato Grosso do Sul (MS), como *locus* da investigação, tem como recorte temporal o período de 2017 a 2022 e se dá no âmbito do Programa de Pós-graduação da UFMS-Campus de Três Lagoas/MS, na linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas. Ancora-se na perspectiva teóricas propostas por Saviani, Libâneo, Oliveira e Toschi, Cury, Heloisa Lück e Paro, dentre outros autores. Em termos metodológicos, a pesquisa apresenta-se sob o olhar do materialismo histórico-dialético, com uma abordagem qualitativa, com caráter descritivo e exploratório subsidiada pela análise documental. Os resultados da pesquisa demonstram que há em curso no campo da gestão escolar uma lógica capitalista de caráter neoliberal voltada para disseminar ações e documentos aos dirigentes escolares no sentido de moldá-los a agir conforme as diretrizes trazidas pela BNCC, tornando-os meros aplicadores da norma e fiscalizadores das ações docentes na perspectiva do cumprir-se a Base.

Palavras-chave: Educação; Gestão Escolar; BNC-Diretor; BNCC; Mato Grosso do Sul.

## **ABSTRACT**

The present research aims to analyze the changes that occurred in school management following the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC), the municipality of Bataguassu, located in the state of Mato Grosso do Sul (MS), was chosen as the locus of the investigation. , has a time frame from 2017 to 2022 and takes place within the scope of the Postgraduate Program at UFMS-Campus de Três Lagoas/MS, in the line of research Teacher Training and Public Policies. It is anchored in the theoretical perspective proposed by Saviani, Libâneo, Oliveira and Toschi, Cury, Heloisa Lück and Paro, among other authors. In methodological terms, the research is presented from the perspective of historical-dialectical materialism, with a qualitative approach, with a descriptive and exploratory character supported by documentary analysis. The research results demonstrate that there is a neoliberal capitalist logic underway in the field of school management aimed at disseminating actions and documents to school leaders in order to shape them to act in accordance with the guidelines brought by the BNCC, making them mere applicators of the standard and supervisors of teaching actions with a view to complying with the Base.

**Keywords:** Education; School Management; BNC-Director; BNCC; Mato Grosso do Sul.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Perfil da Escolas Estaduais em Bataguassu-MS .....	22
<b>Quadro 2</b> - Produções acadêmicas indexadas e selecionadas no Scielo, Banco de Teses e Dissertações da Capes, BDTD e Scholar Google, período de 2017 a 2022 .....	25
<b>Quadro 3</b> - Publicações localizadas no Scielo, Banco de Teses e Dissertações da Capes, BDTD e Scholar Google .....	25
<b>Quadro 4</b> - Metodologia dos trabalhos selecionados no Scielo, Banco de Teses e Dissertações da Capes, BDTD e Scholar Google .....	27
<b>Quadro 5</b> - Regiões Brasileiras de produção dos referidos trabalhos .....	29
<b>Quadro 6</b> - Dez competências gerais do diretor escolar.....	76

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

*AID - Agency for International Development*

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNC – Gestor - Base Nacional Comum de Competências do gestor escolar

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CF- Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

CPTL – Campus de Três Lagoas

CRMSEF - Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul do Ensino Fundamental

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUDEB – Fundo e Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PEE - Plano Estadual de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>Erro</b>
! Indicador não definido.2	
<b>CAPÍTULO 1 - DELINEAMENTO METODOLOGICO DA PESQUISA E ESTADO DA ARTE.....</b>	
<b>1.1 Metodologia de pesquisa.....</b>	<b>20</b>
<b>1.2 O <i>locus</i> da pesquisa.....</b>	<b>21</b>
<b>1.3 Estado da arte.....</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO 2 - A GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	
<b>2.1 Gestão e gestão escolar: breve categorização.....</b>	<b>30</b>
<b>2.2 A construção da gestão escolar nos anos de 1980.....</b>	<b>41</b>
<b>2.3 A gestão escolar a partir da constituição federal de 1988 e da LDBEN n. 9.394/96...46</b>	
<b>2.4 O Estado brasileiro e a BNC.....</b>	<b>49</b>
<b>2.5 Gestão Escolar e o Desenvolvimento de Competências.....</b>	<b>57</b>
<b>CAPÍTULO 3 – A GESTÃO ESCOLAR E A IMPLANTAÇÃO DA BNC-DIRETOR ESCOLAR EM MS.....</b>	
<b>3.1 A gestão democrática e os princípios da “nova” administração pública no contexto escolar.....</b>	<b>67</b>
<b>3.2 Matriz Nacional Comum de Competências para diretores escolares: da elaboração às ramificações de diferentes perspectivas sobre o seu trabalho.....</b>	<b>74</b>
<b>3.3 A BNC - Diretor em Mato Grosso do Sul.....</b>	<b>82</b>
<b>3.4 A construção da gestão escolar em MS.....</b>	<b>84</b>
<b>3.5 O Governo de André Puccinelli – Dois Mandatos (2007-2014) de Disputas e Contestações.....</b>	<b>88</b>
<b>3.6 De Reinaldo Azambuja – 2015 a 2022.....</b>	<b>90</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce a partir de experiências vividas como professora, desde 1993, e também como gestora de uma escola do município de Bataguassu-MS<sup>1</sup>. Durante toda a carreira percebi que a gestão escolar é uma atividade que, de modo amplo, pode ser classificada em atividades [...] “administrativas e pedagógicas, isto é, em atividades-meio e atividades-fim [...]” (Meneses, 1972, p. 92) o que exige desse profissional destreza para que possa transitar administrativa e pedagogicamente nos diversos âmbitos escolares.

Desta feita, o diretor escolar é um professor/educador que prima pelo efetivo crescimento pedagógico e da comunidade escolar, buscando alavancar a aprendizagem dos estudantes, exigindo deste: tempo, disposição, capacidade de liderança, dialogicidade, capacidade de escolha de filosofia e política de ação (Paro, 2015) dentre outros requisitos, para que a gestão escolar possa ser construída e consolidada.

Com o advento da aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, pelo Ministério da Educação (MEC), conforme Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, nos estados e municípios brasileiros a gestão escolar passou a ter outra configuração, questão eleita como objeto de análise nesta pesquisa.

No município de Bataguassu, a BNCC foi inserida no ano de 2019 após a entrada em vigor do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental<sup>2</sup> nas escolas estaduais e municipais. No ano de 2021, a Secretaria de Estado de Educação implanta o Currículo de Referência do Ensino Médio<sup>3</sup> e implanta esta etapa da Educação Básica em 122 escolas-piloto no estado de Mato Grosso do Sul. (Mato Grosso do Sul, 2021).

As questões em torno da gestão escolar, representada pelo trabalho do diretor, têm suas raízes no Brasil a partir do século XVI, período da implantação das escolas confessionais, época

---

<sup>1</sup> Em 2016, assumi a gestão escolar da EE Manoel da Costa Lima, escola na qual concluí o magistério.

<sup>2</sup> É instrumento basilar para a Secretaria de Estado de Educação, as Secretarias Municipais de Educação e as instituições privadas de ensino elaborarem orientações curriculares e auxiliarem nos processos de revisão dos projetos pedagógicos das escolas, a partir de suas próprias necessidades, sempre em regime de colaboração, com orientações aos envolvidos na gestão administrativa, formativa e pedagógica de todo o processo educativo. (Mato Grosso do Sul, 2019)

<sup>3</sup> Constitui o documento normativo para a compreensão, adequação e qualificação do Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares e a organização do trabalho didático dos professores com vista à formação integral dos estudantes. (Mato Grosso do Sul, 2021).

em que a educação era fortemente influenciada pela religião católica e que os clérigos executavam o papel de inspeção.

Contudo é na década de 1980 que surge na literatura educacional o conceito de gestão escolar que, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF), passa a ser ressignificado, o que impulsionou a luta por uma gestão democrática e participativa como princípio na educação básica

A Carta Magna reconhece a necessidade de uma organização escolar que se assente nos princípios da gestão democrática, sendo entendida e “[...] caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento do trabalho” (Lück, 2007, p. 36).

Com estas mudanças na legislação os gestores passaram a ter redefinida suas funções, destarte, ancorando-se nas orientações normativas da Constituição Federal de 1988, artigo 206, inciso VI, esta salienta que o ensino será ministrado com base no princípio da “[...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 1988), tendo esta pauta como um de seus princípios basilares.

Neste processo, a figura do diretor escolar passa a ser percebida a partir de princípios educacionais consonantes com as diretrizes, normas para a implementação das políticas educacionais.

Para Lück (2005, p.17):

O conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva.

De acordo com Paro (2015, p. 41),

É o conceito de direção do senso comum, em que poucos exercem seu comando sobre muitos, que vige em nossos sistemas de ensino com relação ao papel do diretor de escola. Este é, em geral, não apenas o encarregado da administração escolar, ao zelar pela adequação de meios a fins – pela atenção ao trabalho e pela coordenação do esforço humano coletivo – mas também aquele que ocupa o mais alto posto na hierarquia escolar com a responsabilidade por seu bom funcionamento.

Já para Libâneo (2001), aos gestores educacionais, em função dos objetivos da escola, cabe-lhes a tarefa de dirigir e coordenar o andamento dos trabalhos, o clima do trabalho, a eficácia na utilização dos recursos e os meios, ou seja, o gestor escolar (diretor) deverá ser capaz de contribuir para formar na escola uma gestão coletiva, pois é um articulador com os demais participantes do processo educativo.

Concordando com Vasques-Menezes (2018, p. 5) destaca-se que a “Gestão é então a atividade pela qual se mobilizam meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização e envolve aspectos gerenciais e técnico-administrativos”.

É na década de 1990 com a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, Conferência concebida por organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sob o argumento de traçar metas que visem satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos que ficou evidenciado que a educação deve ser um projeto voltado para a promoção e o desenvolvimento econômico dos países, bem como a formação dos indivíduos para o mercado de trabalho.

O Brasil foi um dos países signatários da Declaração de Jomtien o que possibilitou nesta década e nas seguintes, reformas educacionais resultando em transformações à sombra das orientações do paradigma neoliberal. Soares (2012, p. 28), explica que a agenda do projeto de Educação para Todos,

[...] expressam as bases para as reformas na educação dos países periféricos que, por sua vez teve aceitação mundial e tornou-se importante instrumento para a implantação das políticas de ajustes institucionais, ao elevar o papel da educação como condição necessária no “alívio da pobreza”, no alcance da segurança, da “paz”, da governabilidade e da estabilidade econômica.

Após a Conferência Mundial de Educação para Todos, o Brasil, em 20 de dezembro de 1996 homologa a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDBEN, lei nº. 9.394/96, que no artigo 3º, inciso VIII traz como um dos princípios de ensino: “VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996), ressignificando o conceito de gestão escolar, sendo incorporado a ele o princípio da gestão democrática da educação brasileira.

No artigo 14, a mesma lei menciona que cada sistema de ensino irá definir o modelo da gestão democrática das escolas públicas da educação básica, dando prioridade às características locais, garantindo também a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar nos conselhos escolares e na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, conforme descreve:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:  
I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;  
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Brasil, 1996, p. 19)

Nota-se que há uma reafirmação sobre o preceito da gestão democrática pressupondo um trabalho coletivo, participativo e dialógico. Para Libâneo (2001, p.97):

Organização, administração e gestão são termos aplicados aos processos organizacionais, com significados muito parecidos. Organizar significa dispor de forma ordenada, articular as partes de um todo, prover condições necessárias para realizar uma ação; administrar é o ato de governar, de pôr em prática um conjunto de normas e funções; gerir é administrar, gerenciar, dirigir.

Com a prerrogativa disposta na Constituição Federal, a gestão escolar passa a ter um novo significado, o qual visa considerar o espaço escolar como espaço de participação de todos para a tomada de decisões.

Neste contexto, a CF e a LDBEN, avançam na busca pela democracia em nosso país, trazendo essa contribuição para o conceito de gestão escolar, sendo superada a perspectiva limitada de administração escolar, assumindo o entendimento de que os problemas educacionais demandam uma ação articulada e conjunta na superação das demandas oriundas dos cotidianos escolares.

No ano de 2013, com as Diretrizes Nacionais Curriculares – DCN's, a gestão democrática é novamente objeto de determinação, trazendo em seu texto que:

Na instituição escolar, a gestão democrática é aquela que tem, nas instâncias colegiadas, o espaço em que são tomadas as decisões que orientam o conjunto das atividades escolares: aprovam o projeto político-pedagógico, o regimento escolar, os planos da escola (pedagógicos e administrativos), as regras de convivência. (Brasil, 2013, p. 56).

Revelando que “[...] a gestão democrática é entendida como princípio que orienta os processos e procedimentos administrativos e pedagógicos, no âmbito da escola e nas suas relações com os demais órgãos do sistema educativo de que faz parte [...]” (Brasil, 2013, p. 56).

Nesse sentido, ao diretor escolar torna-se fundamental a revisão da organização administrativo-pedagógica, exigindo engajamento social, a busca pela redução das desigualdades, devendo levar em consideração o tipo de cidadão que a escola pretende formar para que ela cumpra o seu papel, observando a realidade humana dos estudantes. Assim, cabe a direção da escola, considerar que não existem realidades particulares, mas condições socioeconômicas diferentes em uma mesma realidade quando se trata de uma sociedade capitalista.

Desta vista, compreende-se que a gestão escolar é a ação coletiva centrada no trabalho e no diálogo, que não apenas aponta os problemas, mas que em conjunto com os órgãos

colegiados, em suas representatividades, traça objetivos, metas e ações buscando, criar e recriar a escola, o trabalho.

Paro (2005, p. 16), afirma que:

Aceitando-se que a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão no conceito de participação. A esse respeito, quando uso esse termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões. É importante ter sempre presente este aspecto para que não se tome a participação na execução como fim em si mesmo, quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo.

Portanto, a implantação da gestão democrática é permeada por diversos desafios, dentre eles, a apropriação dos diversos atores escolares<sup>2</sup> dos conceitos de autonomia e participação, visto que a gestão democrática se legitima na coletividade, sendo imprescindível uma participação com responsabilidade nas tomadas de decisão e na execução, valorizando a atuação dos envolvidos e respeitando a autonomia de cada um.

Complementarmente ao pensamento anterior, Lück (2007, p. 36), afirma que:

Em linhas gerais, a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação.

No entanto, em 2017, após a homologação da BNCC, os currículos estaduais precisaram ser reformulados para adaptar as competências e habilidades desse documento às realidades locais e, assim, tais princípios (democráticos) são redefinidos, ou seja, é preciso pôr em prática, executar/assegurar o cumprimento do referido documento que alterou significativamente o processo pedagógico/administrativo escolar.

De acordo com Pontes e Barbosa (2019, p. 3), à medida que as competências propostas

---

<sup>4</sup> Nessa perspectiva de política educacional, é importante considerar que no período de 2004 a 2006, durante o governo Lula, foi desenvolvido o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares como fomento para a gestão democrática, sendo possível verificar em seu Caderno 1, p. 22: “O Conselho Escolar tem papel decisivo na democratização da educação e da escola (veja Caderno 5). Ele é um importante espaço no processo de democratização, na medida em que reúne diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e outros representantes da comunidade para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola, que deve ser visto, debatido e analisado dentro do contexto nacional e internacional em que vivemos. (Brasil, 2004, p. 22)”.

pela BNCC precisam ser inseridas no contexto escolar, o professor também necessita “[...] não só de uma formação básica que direcione seu trabalho sob essa perspectiva, mas também de uma formação continuada para se adaptar aos novos processos de forma a atender à demanda da realidade”.

Na esteira deste processo, o Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou em 11 de maio de 2021, a Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, por meio do Parecer CNE/CP N. 4/2021, restando a homologação do Ministério da Educação para que o referido documento vigore em todo território nacional.

O documento define uma matriz de competências que se desmembra em dez competências gerais e 17 competências específicas (27 competências) em quatro dimensões: político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira e pessoal/relacional.

De acordo com o documento proposto, a ideia é que as 27 competências presidam a formação, a seleção e a avaliação dos gestores escolares em todas as redes de ensino do Brasil. A resolução também apresenta 95 atribuições do diretor escolar que estão alinhadas às competências específicas.

O documento orienta que as redes de ensino tenham flexibilidade para criar atribuições não previstas na matriz do CNE e para escolher quais serão incorporadas em seus planos de trabalho.

A presidente do CNE em 2020, Maria Helena Guimarães de Castro, afirmou que:

É preciso respeitar a diversidade das nossas escolas públicas e particulares, urbanas e rurais, pequenas e grandes. Não é possível que o diretor de uma escolinha de 20 alunos tenha as mesmas atribuições do diretor de uma escola que atende todas as etapas da educação básica. (Instituto Unibanco, 2021)

Para Mozart Neves Ramos, conselheiro-relator da Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar do CNE em 2020, a resolução é:

[...] é um caminho natural, já que vem na esteira de marcos regulatórios recentes: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabeleceu competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes na educação básica, e as resoluções do CNE que definiram parâmetros para a formação inicial e continuada de professores à luz da BNCC. (Instituto Unibanco, 2021)

No contraponto da concepção sobre as competências do diretor escolar do CNE, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação – a ANPAE, se posiciona divergente ao referido órgão, pois considera a matriz que traz concepções neoliberais para a educação, além de relacionar “[...] a visão do mundo corporativo empresarial, acolhe a adoção

do ideário pragmático e competitivo nas organizações educacionais, em detrimento da gestão democrática como princípio constitucional”. (Freitas, 2020).

Sob essa perspectiva, a **problemática** desta pesquisa busca compreender de maneira mais aprofundada como a BNCC pode ou poderá impactar a atuação do gestor escolar, revelando o papel que este deverá desempenhar dentro do “novo” modelo proposto. Esse entendimento se torna crucial, especialmente ao considerar os efeitos potenciais da possível homologação da Base Nacional Comum de Competências para Diretores Escolares (BNC-Diretor Escolar) pelo Ministério da Educação, que poderá redefinir atribuições e práticas de gestão escolar em consonância com as demandas da nova lei.

Para tanto, realizou-se inicialmente uma revisão de literatura, subsidiada teoricamente com as legislações vigentes, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDBEN, leis e resoluções do Estado de Mato Grosso do Sul a partir de 2015, a BNCC e a Matriz de Referência para Gestores Escolares, bem como referenciais teóricos sobre gestão escolar, os quais oportunizaram a análise de um mesmo fenômeno a partir de diversas concepções e realidades, mostrando-se indispensável para a total apropriação da realidade, diante de uma teoria substancial de diferentes práticas sociais.

A revisão de literatura possibilitou ainda, pensar a escola como um espaço no qual se pode proporcionar momentos de reflexão direta sobre a formação humana, sobre possibilidades de ações na troca de experiências e, especificamente, sobre a atuação de uma gestão democrática e participativa.

Saviani (2011), destaca que uma gestão democrática e participativa traz diferentes movimentos de reflexão, constituído pela comunidade escolar nas e a partir das relações concretas e no seu cotidiano.

Para Cury (2012), apesar do princípio da gestão democrática ter como base eleições para diretor escolar em escolas públicas, trazendo inclusive em leis municipais e estaduais a obrigatoriedade da escolha pela comunidade escolar, não se pode deixar de “[...] refletir sobre as exigências e desafios trazidos por essa inserção constitucional inédita” (Cury, 2012, p. 164).

Como se nota, há a necessidade de a escola incorporar a concepção democrática-transformadora, ressonando na afirmação de Paro (2005, p. 12):

[...] vejo a necessidade de a escola organizar-se democraticamente com vistas a objetivos transformadores (quer dizer: objetivos articulados aos interesses dos trabalhadores). E aqui subjaz, portanto, o suposto de que a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se se organizar para atender aos interesses (embora nem sempre conscientes) das camadas às quais essa transformação favorece, ou seja, das camadas trabalhadoras.

Desta vista, o **objetivo geral** deste trabalho foi analisar e compreender o papel do gestor escolar no exercício da sua função, a partir das alterações elencadas na BNCC por meio da Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, buscando desvelar os condicionantes sociais, políticos e econômicos que permitiram sua proposição e aprovação. Como **objetivo específico** pretendeu-se contextualizar o trabalho do diretor escolar nas escolas estaduais no município de Bataguassu – MS, identificando e analisando criticamente os dilemas enfrentados na gestão escolar, com foco nos desafios inerentes ao processo educacional.

Em termos **metodológicos**, a pesquisa apresenta-se sob o olhar do materialismo histórico-dialético, com uma abordagem qualitativa, com caráter descritivo e exploratório subsidiada pela análise documental.

A pesquisa se organizou da seguinte forma: Capítulo 1 onde se apresenta com uma breve discussão o caminho metodológico percorrido na pesquisa, o capítulo 2 que debate os princípios da gestão escolar brasileira trazendo a análise histórica com ênfase no anos de 1980 que possibilitou a constituição de uma gestão democrática no país até a promulgação da Base Nacional Comum Curricular em 2017 e por fim, o capítulo 3 com a retomada do debate sobre a gestão escolar e o processo de implantação da BNC-Diretor escolar em Mato Grosso do Sul.

## CAPÍTULO 1 - DELINEAMENTO METODOLOGICO DA PESQUISA E ESTADO DA ARTE

### 1.1 Metodologia de pesquisa

Metodologicamente, esta pesquisa se apoia na concepção do materialismo dialético e nos argumentos marxistas, sendo este o olhar como dito por Masson (2012, p. 04):

[...] no enfoque marxiano, as categorias como totalidade, práxis, contradição e mediação são tomadas do método dialético a fim de que a realidade seja considerada como totalidade concreta, ou seja, um todo estruturado em desenvolvimento. Captar a realidade em sua totalidade não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades. A categoria mediação é fundamental por estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. A totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas, numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente. A práxis representa a atividade livre, criativa, por meio da qual é possível transformar o mundo humano e a si mesmo. A contradição promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica movidos pela contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro.

Conforme explica Kosík (1976, p. 17):

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível. No mundo da pseudoconcreticidade o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como essência mesma, e a diferença entre o fenômeno e a essência desaparece. (Kosík, 1995, p. 16).

Para Kosík (1995), é por meio das perguntas corretas que ocorre a compreensão do fenômeno, desvelando a essência do mesmo, considerando que este está incutido na própria manifestação do fenômeno.

Neste procedimento a pesquisa se configura como de abordagem qualitativa que, segundo Bodgan e Biklen (2013, p. 47-50),

- 1- Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...].
- 2- A investigação qualitativa é descritiva. [...].
- 3- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...].
- 4- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...].
- 5- O significado é de importância para a abordagem qualitativa. [...].

Bogdan e Biklen (1994) afirmam ainda que a abordagem qualitativa dá abertura para a imersão no ambiente educacional de forma a perceber que a abordagem qualitativa

[...] permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes [...] os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial. (Godoy, 1995, p.21)

Assim, é possível afirmar que a abordagem qualitativa explora a percepção dos sujeitos pesquisados, ou seja, ao analisar os documentos, as informações permanecem tal qual quando foram escritas. Os documentos são fontes naturais de informações à medida que possuem origem em contextos econômicos, sociais e históricos, fornecendo e retratando os dados e informações sobre esse período e contexto, não havendo alteração de comportamento dos “sujeitos” investigados.

Neste sentido, a pesquisa foi desenvolvida em duas fases: Revisão de Literatura e Análise Documental.

Lüdke e André (1986, p.39) observam que “[...] os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador [...]”. Desta vista, foram identificados, na análise documental, documentos legais, como leis, decretos, atos normativos e resoluções, nos âmbitos nacional e estadual, relativos às políticas educacionais que precederam a BNC-Diretor Escolar e as normatizações que orientaram a função de diretor escolar em Mato Grosso do Sul.

Compuseram o *corpus* de documentos analisados nesse trabalho o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul; a Base Nacional Comum Curricular; a BNC-Diretor Escolar; Decretos e Resoluções Nacionais e de Mato Grosso do Sul e documentos de formações continuadas oferecidas aos diretores escolares pela FADEB (Fundação de Apoio a Educação Básica de MS).

## **1.2 O *locus* da pesquisa**

Como local de pesquisa optou-se pelo município de Bataguassu, situado na divisa entre Mato Grosso do Sul e São Paulo. Bataguassu é um importante corredor rodoviário de acesso ao estado, o que faz com que o município, na educação, se destaque por possuir instituições de nível superior públicas e privadas.

A cidade de Bataguassu destaca-se pela abertura de indústrias nos mais diversos ramos como frigorífico, fábrica de hambúrguer, laticínios, fábrica de materiais para festas refletindo no aumento da economia do município e do estado assim como o número considerável de estudantes nas escolas.

No tocante à oferta de ensino, o município de Bataguassu possui 05 escolas estaduais, sendo 04 escolas estaduais na cidade e 01 escola estadual localizada no Distrito Nova Porto XV. Dentre os municípios que compõem o estado de Mato Grosso do Sul, as escolas desse município pertencem à Coordenadoria Regional de Nova Andradina – CRE 9.

Em Bataguassu, hoje somamos duas escolas com turmas em tempo integral e outras três escolas com turmas em tempo parcial. Das cinco escolas estaduais no município, apenas duas funcionam no noturno e, ainda, salientamos que a maior parte dos estudantes são filhos de trabalhadores e trabalhadoras.

Outro dado importante é que além de oferecer graduação e cursos de pós-graduação (especialização), na modalidade EaD, através das instituições de ensino superior, tais como: UAB (Universidade Aberta do Brasil – UFMS e UFGD). O município também fornece apoio no transporte para as cidades de Presidente Epitácio-SP, Três Lagoas-MS e Presidente Prudente-SP, beneficiando os acadêmicos.

Importante destacar que tal coordenadoria é composta por 08 municípios e 27 escolas. No quadro 1 é possível verificar o perfil das unidades escolares estaduais do município de Bataguassu, aqui denominadas com as letras A, B, C, D e E.

Quadro 1 – Perfil da Escolas Estaduais em Bataguassu-MS

Escolas/ Localização	Etapas de Ensino	Número de Estudantes	Quantitativo de Professores	Quantitativo de Servidores	Turnos de funcionamen to	Conselhos Escolares
A Tempo Parcial  (Centro)	Ensino Fundamental – Anos Finais Ensino Médio Projeto AJA* – Ensino Fundamental e Ensino Médio	700	80	24	Matutino/ Vespertino/ Noturno	APM/Colegia do Escolar e Grêmio Estudantil
B** Tempo Parcial e Tempo Integral (Bairro)	Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais Ensino Médio	487	30	17	Matutino/ Vespertino	APM/Colegia do Escolar e Grêmio Estudantil
C Tempo Parcial (Bairro)	Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio	658	48	23	Matutino/ Vespertino	APM/Colegia do Escolar e Grêmio Estudantil

D Tempo Integral (Centro)	Ensino Fundamental – Iniciais e Anos Finais e Ensino Médio	235	37	15	Matutino/ Vespertino	APM/Colegia do Escolar e Grêmio Estudantil
E Tempo Parcial (Bairro)	Ensino Fundamental – Anos Finais Ensino Médio	206	20	11	Matutino/ Noturno	APM/Colegia do Escolar e Grêmio Estudantil

Fonte: Elaborado pela autora

\*Projeto AJA – Avanço do Jovem na Aprendizagem

\*\*A escola tem turmas com escolarização em tempo parcial e outras turmas em tempo integral

Tal fator intensificou as indagações da hipótese inicial e aumentou a necessidade de compreensão sobre a atuação dos diretores escolares neste município, de modo a entender se ocorre a gestão democrática e participativa dentro da escola em atendimento as peculiaridades da sua comunidade escolar.

A escolha deste município deve-se também pelo fato de no estado de Mato Grosso do Sul ter havido uma rápida adequação à política nacional da BNC-Diretor Escolar. Nas escolas de MS no ano de 2023, uma formação aos gestores escolares, intitulada “A BNC das Competências Gerais do Diretor Escolar”.

Neste sentido é possível que o município do estado de Mato Grosso do Sul – Bataguassu – vem modificando sua forma de gerir as escolas após a aprovação da BNCC em 2017.

### 1.3 Estado da arte

De acordo com os objetivos propostos nesta pesquisa, como critério para escolha do que aqui chamamos de “texto-base”, foram: Enfoque no Contexto Histórico e Social da Educação, autores que trabalham/escrevem sobre a temática em consonância com a abordagem metodológica deste trabalho, visão crítica da função social da escola, relevância da temática, dentre outros.

Para uma melhor delimitação do tema estudado foram realizadas buscas nas seguintes plataformas indexadoras de produções científicas: a) Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes); b) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); c) *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO.br) e *Scholar Google* (Google Acadêmico). Contudo, verificou-se que há um número relevante de trabalhos tratando sobre a gestão escolar embora haja uma baixa quantidade de trabalhos que tratam do tema BNC-Diretor Escolar.

Nessa perspectiva, Vergara (2000, p. 12) traz uma importante reflexão ao apontar que “A metodologia de levantamento bibliográfico é um estudo estruturado desenvolvido com base

em materiais publicados, por exemplo: revistas, livros, jornais, internet, isto é, materiais acessíveis ao público, fornecendo ferramental analítico para pesquisas”.

À vista disso, na revisão de literatura, as fontes bibliográficas consultadas foram: teses, dissertações, artigos. E, para um melhor fundamento das análises consideradas nesse trabalho, outros materiais foram consultados como sites e livros.

Com o objetivo de selecionar apenas resumos cujo tema se relacionava com o objeto da pesquisa, utilizou-se como estratégia de busca os termos: “Políticas Educacionais”, “Gestão Escolar”, “BNCC” e “BNC-Gestão Escolar”, através do recurso, denominada por Bardin (2016), de “leitura flutuante”, ou seja, foi realizado o primeiro contato com os resumos das teses e dissertações encontradas e, após uma seleção criteriosa do material, iniciou-se o trabalho de escolha dos textos a serem analisados, o que resultou em 31 trabalhos científicos.

Quando às indexações, foram realizadas individualmente, e constatou-se uma grande quantidade de trabalhos, porém, o número destes são menores nas buscas em associações do tipo busca *booleana*. Os resultados destas pesquisas apontaram uma grande preocupação com a gestão democrática e com o desenvolvimento profissional.

Nos últimos anos, pode-se constatar um aumento considerável nas produções acadêmicas que abrangem como tema central a gestão democrática na escola. Essas produções apontam que esse tema tem sido motivo de interesse, de discussão e estudos. No que se relaciona à BNCC, os estudos e discussões apontam temas relacionados à relação da BNCC com disciplinas e às práticas pedagógicas em sala de aula.

Sequencialmente, 03 trabalhos foram selecionados, que em sua finalidade forneceram subsídios para integrar o estudo presente. A leitura dos trabalhos foi parcial. Para esta fase da análise, os principais critérios de seleção para a inclusão de dados, estabeleceram que estes deveriam ter como agente propulsor de estudo a gestão escolar e a BNCC, a BNC-Gestão Escolar, abrangendo o período de publicação de 2019 a 2022.

Realizada a leitura das produções científicas, foram elaborados quadros acerca de alguns aspectos como: título, autor(a), instituição de ensino, ano, tipo (tese ou dissertação), localização, objetivos, as fontes de pesquisa, a epistemologia, qual referencial teórico utilizado, sua abordagem, o tipo de pesquisa, seu método e contextualização/descrição dos trabalhos (Jacomini, 2019), possibilitando a estruturação dos elementos constitutivos dos trabalhos selecionados a seguir.

O quadro abaixo (quadro 2), a partir das bases escolhidas, fez-se uma descrição da quantidade de publicações indexadas e selecionadas:

Quadro 2 - Produções acadêmicas indexadas e selecionadas no Scielo, Banco de Teses e Dissertações da Capes, BDTD e Scholar Google, período de 2019 a 2022

Indexadores	<i>Scielo</i>		CAPES		BDTD		<i>Scholar Google</i>	
	O	S	O	S	O	S	O	E
“Políticas Educacionais” and “Gestão Escolar” and “BNCC” and “BNC-Gestão Escolar”	0	0	1.028	1	3	2	1.470	3
Total selecionadas	0		1		4		3	
Total de Teses	4							
Total de Dissertações	4							
Total geral	8							

**LEGENDA; O: OBSERVADO; S: SELECIONADO**

Fonte: Elaborado pela autora

Na base de dados *Scielo*, através da pesquisa pelos indexadores, não foi identificada nenhuma tese ou dissertação.

Importante observar que em nenhuma das bases citadas no quadro 2 foram encontradas dissertações, teses ou artigos sobre a BNC-Gestão Escolar.

Na plataforma Banco de Teses e Dissertações da Capes obteve-se 3.535 trabalhos, dos quais foram 2.200 dissertações de mestrado e 743 teses de doutorado. Verificou-se que dentre os trabalhos, apenas 01 foi selecionado, qual seja, Pinheiro (2018).

No tocante às buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) encontrou-se apenas 03 trabalhos, dos quais somente 02 dissertações foram incluídas: Lopes (2022) e Coelho (2021). Na base *Scholar Google* foram encontradas 1.407 teses e dissertações, sendo que foram utilizadas 03 teses e 02 dissertações: Silva (2022), Basso (2022), Mesenburg (2019), Roriz (2020) e Santos (2022).

Após a seleção e análise dos artigos, verificou-se que 62% estão no *Scholar Google*, 25% da BDTD, 13% no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e 0% da Scielo, o que aponta a característica abrangente do *Scholar Google*. Além disso, observou-se também que é a região Sudeste que detém a maior parte dos estudos realizados. Quando se trata do ano de publicação das teses e dissertações, ficou evidente que houve uma proporção de publicações entre os anos 2019 e 2022.

Isto posto, abaixo estão elencadas as teses e dissertações localizadas no Scielo, Banco de Teses e Dissertações da Capes, BDTD e *Scholar Google* (quadro 3).

Quadro 3 – Publicações identificadas na Scielo, Banco de Teses e Dissertações da Capes, BDTD e Scholar Google

Autor	Ano	Orientador	Título	Tipo de publicação e programa	Bases de indexação
-------	-----	------------	--------	-------------------------------	--------------------

Silva, Deive Bernardes da	2022	Profa. Dra. Maria Vieira Silva	Incidências da privatização da educação na BNCC: do direito à educação ao direito à aprendizagem	Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia	<i>Google Scholar</i>
Basso, Lucimara Del Pozzo	2022	Profa. Dra. Marcia Reami Pechula	A proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e formação humana: reflexões sobre seus fundamentos	Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da UNESP	<i>Google Scholar</i>
Coelho, Lurdinei de Souza Lines	2021	Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos	A implementação da BNCC nas escolas da rede Estadual Paulista da Diretoria de Ensino de Santo Anastácio	Dissertação (Mestrado) Unoeste	BDTD
Mesenburg, Fernanda Arndt	2019	<i>Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino</i>	A gestão escolar como elemento de qualidade da educação pública: limites e possibilidades.	Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo	<i>Google Scholar</i>
Roriz, Ernani Oliveira Martins	2016	Profa. Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira	A Base Nacional Comum Curricular e as influências neoliberais na sua construção	Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC – Goiás)	<i>Google Scholar</i>
Santos, Maria Aparecida da Costa	2022	Profa. Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos	Gestão escolar e políticas públicas educacionais no século XXI: desafios, lutas e fragilidades na educação de goiás	Dissertação (Mestrado) - Faculdade De Inhumas – Facmais Programa De Pós-Graduação Em Educação	<i>Google Scholar</i>
Lopes, Geiza Marcela Scapim	2022	Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos.	A implementação da Base Nacional Comum Curricular: desafios e ações da gestão escolar	Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)	BDTD
Pinheiro, Dalessandro de Oliveira	2018	Prof. Dr <sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva	O movimento “Todos pela Educação”: o público, o privado e a disputa de projetos educacionais no brasil	Tese (doutorado) Universidade Federal do Paraná	Capex

Observou-se (quadro 3) que das teses e dissertações produzidas entre os anos de 2019 e 2022 sobre gestão escolar, BNCC e/ou Políticas Educacionais, apenas duas dissertações tratam, literalmente, do assunto o qual este trabalho se propõe a discutir. Verificou-se que as ramificações sobre o tema dizem respeito à gestão escolar democrática, relações com o currículo, “privatização” das escolas públicas, relações com trabalho da coordenação pedagógica, carreira, organização profissional, dentre outros e ainda temas relacionados com a identidade e profissionalização do diretor escolar.

Os trabalhos selecionados ressaltam também que o trabalho da gestão escolar se constitui na ação coletiva centrada no trabalho e no diálogo e não apenas apontar os problemas, mas que, em conjunto com os órgãos colegiados, em suas representatividades, traçar objetivos, metas e ações buscando nos movimentos sociais, criar e recriar da e na escola, o trabalho.

Destaca ainda que a implantação da gestão democrática é permeada por diversos desafios, dentre eles, a apropriação pelos diversos atores escolares dos conceitos de autonomia e participação, visto que a gestão democrática se legitima na coletividade, sendo imprescindível uma participação com responsabilidade nas tomadas de decisão e na execução, valorizando a atuação dos envolvidos e respeitando a autonomia de cada um. Ou seja, a gestão escolar, na figura do diretor escolar, precisa ser realizada coletivamente e não individualmente, com discussões e reflexões sobre a gestão escolar e as políticas educacionais para que juntos pensem em possibilidades para que a escola se torna um lugar de desenvolvimento de percepções do mundo em que se vive.

Abaixo, no quadro 4, estão descritas as metodologias empregadas em cada estudo.

Quadro 4 - Metodologia dos trabalhos selecionados no Scielo, Banco de Teses e Dissertações da Capes, BDTD e *Scholar Google*

Abordagem		Tipos de pesquisa		Instrumentos de coleta		Técnicas	
Qualitativa	6	Estudo de caso	1	Entrevista semiestruturada	2	Análise documental	6
Quantitativa	0	Pesquisa de campo	1	Questionário Censitário	1	Análise de conteúdo	1
Não informado	1	Pesquisa bibliográfica	6	Não informado	5	Não informado	1
Análise Dialética	1						
		Não informado	0	Observação participante	0		

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

Sobre os dados levantados, cabe destacar que uma característica diz respeito à metodologia utilizada nas pesquisas, no qual 06 autores optaram pela abordagem qualitativa, 01 autor optou por análise dialética, nenhum autor optou pela abordagem quantitativa e 01 não informou a metodologia utilizada. Em relação ao tipo de pesquisa, todos os autores informaram

o tipo de pesquisa que trabalharam, sendo: 01 estudos de caso, 01 pesquisa de campo e 06 pesquisas bibliográficas. Referente aos instrumentos de coletas, obtive-se 02 entrevistas semiestruturada, 01 questionário censitário e 05 autores não informaram o tipo de instrumento de coleta em seus trabalhos. Lopes (2022), Coelho (2021) utilizaram entrevistas semiestruturadas para a coleta, já Vasconcelos (2022) utilizou questionário censitário. Roriz (2020), Mesenburg (2019), Basso (2022), Silva (2022) e Pinheiro (2018) não informara os instrumentos de coleta. Com relação às técnicas utilizadas, 06 autores utilizaram análise documental, 01 optou por fazer análise de conteúdo e 01 autor não informou.

Nas teses e dissertações pesquisadas, observou-se que 04 trabalhos deixam claro a corrente de pensamento ou a perspectiva metodológica utilizada, referenciando o método como materialismo histórico-dialético, sendo Lopes (2022), Coelho (2021), Silva (2022) e Pinheiro (2018). Os outros trabalham não informaram a linha de pensamento sem explicações e referências sobre o método.

Ponderou-se que das 08 produções analisadas (03 teses e 05 dissertações), apenas uma desenvolveu o “estado de conhecimento” em seu trabalho, sendo: Roriz (2020).

Pode-se observar ainda que a maioria dos trabalhos enfatizaram as políticas públicas, mas não deram ênfase ao trabalho, de fato, do diretor escolar ou elencaram como a BNCC, enquanto política educacional, afeta o trabalho do gestor escolar no chão da escola.

Destaca-se que o trabalho da gestão escolar (diretor), no *locus* escolar, pensando na escola como um espaço no qual se pode proporcionar momentos de reflexões direta sobre a escola enquanto processo de formação humana, sobre possibilidades de ações na troca de experiências e, especificamente, sobre a atuação de uma gestão democrática e participativa, aponta a importância desse profissional, pois é a figura fundamental para a revisão da organização administrativo-pedagógica, exigindo engajamento social, buscando a redução das desigualdades, devendo levar em consideração o tipo de cidadão que a escola pretende formar para que ela cumpra o seu papel, observando que a realidade humana dos estudantes. E, assim, considerar que não existem realidades particulares, mas condições socioeconômicas diferentes na mesma realidade em uma sociedade capitalista.

Observou-se que as teses e dissertações analisadas foram produzidas em três regiões diferentes: Região Sudeste (02 na UNOESTE, 01 na FACMAIS, 01 na UNESP e 01 Universidade Federal de Uberlândia) que correspondem a 62,5% dos trabalhos, 01 na Região Centro Oeste – PUC – Goiás, em um total de 12,5% das publicações escolhidas e duas na Região Sul (Universidade Federal do Paraná-Curitiba- UPF) e Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, totalizando 25% nessa região. Não houve seleção de trabalho da região Norte e Nordeste.

Quadro 5 – Regiões Brasileiras de produção dos referidos trabalhos

<b>Regiões Brasileiras</b>	<b>Quantidade de trabalhos</b>	<b>Porcentagem</b>
Sudeste	5	62,5%
Nordeste	0	0%
Centro oeste	1	12,5%
Sul	2	25%
Norte	0	0%

**FONTE: ELABORADO PELA AUTORA**

Os temas destes trabalhos apontaram uma grande preocupação com as políticas educacionais e com mercantilização da educação após homologação da BNCC, manifestando maior preocupação com as mudanças nas propostas curriculares.

Contudo, frisamos que apesar dos trabalhos apontados neste estado da arte, há outras discussões e reflexões a serem consideradas sobre o tema, há muito o que se pesquisar. Destarte, o recorte, aqui disposto, apenas abre a possibilidade de novas e futuras investigações, não esgotando a discussão sobre o assunto.

”.

## **CAPÍTULO 2 - A GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

### **2.1 Gestão e gestão escolar: breve categorização**

Inicia-se esse item com a seguinte pergunta: o que é gestão?

Gestão refere-se ao processo de planejamento, organização, direção e controle de recursos (sejam eles humanos, financeiros, materiais ou outros) para alcançar objetivos específicos de forma eficaz e eficiente. É um conjunto de atividades e práticas destinadas a coordenar e orientar os esforços de uma organização ou grupo de pessoas na realização de suas metas e na resolução de problemas. (CHIAVENATO, 2014)

Parafraseando, Chiavenato, 2014, a gestão envolve uma variedade de habilidades e competências, incluindo liderança, tomada de decisão, comunicação, negociação, resolução de conflitos e análise de dados. Ela pode ser aplicada em diferentes contextos e níveis, desde a gestão de uma empresa ou organização até a gestão de projetos específicos, equipes de trabalho, recursos humanos, finanças, operações e muito mais.

É o processo pelo qual os recursos são coordenados e utilizados de forma eficaz para atingir objetivos específicos, visando o sucesso e o desenvolvimento sustentável de uma organização ou empreendimento. (MAXIMIANO, 2007)

Faz-se uma nova pergunta: o que é gestão escolar?

De modo mais amplo, a gestão escolar refere-se ao conjunto de atividades e práticas destinadas a planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos e processos dentro de uma instituição de ensino para promover o sucesso educacional e o desenvolvimento integral dos alunos. Envolve a coordenação de esforços de todos os membros da comunidade escolar, incluindo diretores, professores, funcionários, alunos, pais e membros da comunidade.

Abrange diversas áreas, incluindo a liderança e tomada de decisão, na qual os gestores escolares desempenham um papel crucial na definição da visão, missão e metas da escola, bem como na tomada de decisões estratégicas para alcançá-las. O planejamento e organização, que diz respeito a elaboração de planos e programas educacionais, a alocação de recursos, a definição de políticas e procedimentos, e a organização das atividades escolares.

Contempla a gestão de recursos humanos, nos quais os gestores escolares são responsáveis por recrutar, selecionar, capacitar, motivar e avaliar os membros da equipe escolar, garantindo um ambiente de trabalho positivo e produtivo, além da gestão pedagógica que inclui o acompanhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, o desenvolvimento do currículo e a promoção da excelência acadêmica.

E por fim tem-se as relações com a comunidade ou clima escolar, onde os gestores escolares devem estabelecer e manter relações positivas e colaborativas com os pais, membros da comunidade, instituições locais e outras partes interessadas, promovendo a participação e o envolvimento da comunidade na vida escolar.

Assim como em outras instituições sociais, como o Estado e a economia, a gestão escolar é considerada como uma arena na qual os interesses das classes dominantes são reproduzidos e mantidos.

Sob essa ótica, a gestão escolar visa garantir o funcionamento eficaz e eficiente da escola, promovendo um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo, e garantindo que todos os alunos tenham oportunidades de alcançar seu pleno potencial acadêmico, social e emocional.

Porém, na visão marxista, as escolas não são espaços neutros ou imparciais, mas sim instituições que servem aos interesses da classe dominante, perpetuando ideologias que sustentam a ordem social existente. A gestão escolar, nesse sentido, desempenha um papel fundamental na reprodução dessas relações de poder, pois define e implementa políticas, práticas e currículos que refletem os valores e interesses da classe dominante.

Isso significa que a gestão escolar na perspectiva marxista é vista como um instrumento de controle e dominação das classes dominantes sobre as classes subordinadas e sob essa ótica, de fato, pode ser compreendida como um espaço onde se expressam as contradições das classes sociais. A escola não é uma instituição neutra, mas compreende um aparelho ideológico do Estado que reflete e reforça as relações de produção e a divisão de classes, servindo para a reprodução da ideologia da classe que detém o controle dos meios de produção – a burguesia.

Na prática, isso significa que as políticas educacionais, o currículo escolar, as normas e os procedimentos de gestão escolar são moldados para manter a hegemonia da classe dominante, socializando os estudantes de maneira a aceitarem as desigualdades e a estrutura de poder vigente. Assim, a escola contribui para a perpetuação da ordem capitalista, ao preparar a força de trabalho ou a mão-de-obra conforme as necessidades do mercado de trabalho.

Sob a perspectiva marxista, no entanto, a escola também pode ser um espaço de contradições e resistência, pois mesmo sendo um instrumento de dominação, a escola proporciona o acesso ao conhecimento e à consciência crítica, o que pode possibilitar que os estudantes desenvolvam uma consciência de classe e articulem formas de resistência. Nesse sentido, a gestão escolar, poderá se transformar em um campo de disputa, na qual professores e estudantes comprometidos com a transformação social questionam e lutam contra os mecanismos de dominação.

Portanto, a escola e sua gestão podem tanto reforçar as estruturas de poder quanto se tornar espaços de emancipação, dependendo das práticas pedagógicas e das lutas travadas dentro desse contexto.

Os gestores escolares, mesmo que não estejam necessariamente conscientes disso, acabam atuando como agentes da reprodução das relações de classe ao promoverem políticas e práticas que perpetuam a desigualdade e a injustiça social.

Além disso, na visão marxista, a gestão escolar também é analisada em relação às condições materiais e econômicas que moldam a educação. Isso inclui questões como financiamento escolar, acesso a recursos educacionais e condições de trabalho dos professores, que são determinantes na qualidade e equidade da educação oferecida.

Logo, na visão dialética e materialista de análise histórica, a gestão escolar é vista como uma arena na qual se reproduzem as relações de classe dominantes, ao mesmo tempo em que é também um terreno de luta e resistência por parte das classes subordinadas em busca de uma educação mais igualitária e emancipatória.

Paro (1995), define gestão como um conjunto de práticas que visam organizar e coordenar os recursos disponíveis em uma instituição educacional para alcançar seus objetivos de forma produtiva e dinâmica.

Para o autor, a gestão escolar envolve a tomada de decisões estratégicas e o estabelecimento de políticas que orientam o funcionamento da escola. Isso inclui a definição de metas e objetivos, a alocação de recursos, a implementação de programas e projetos, a supervisão das atividades pedagógicas e administrativas, a avaliação de resultados e o acompanhamento do desempenho da escola.

Além disso, Paro (2015) destaca a importância da participação democrática de todos os membros da comunidade escolar no processo de gestão, incluindo diretores, professores, funcionários, alunos e pais. Ele enfatiza a necessidade de uma gestão participativa e transparente, que promova o diálogo e o envolvimento de todos os interessados na vida da escola.

Benno Sander (2009), também conhecido por suas contribuições na área da gestão educacional, enfatiza uma abordagem holística e integradora da gestão escolar. Para Sander (2009), a gestão não se limita a aspectos administrativos ou técnicos, mas engloba um conjunto de práticas e processos que visam promover a qualidade da educação e o desenvolvimento integral dos alunos.

Contudo, na visão de Sander (2009), a gestão escolar envolve não apenas a organização e coordenação dos recursos materiais e humanos da escola, mas também a articulação de políticas e práticas pedagógicas que promovam o sucesso dos alunos. Isso inclui o

estabelecimento de uma cultura escolar positiva, o fortalecimento das relações interpessoais na comunidade escolar e a promoção de uma educação inclusiva e democrática.

Além disso, Sander (2009) destaca a importância da liderança escolar na efetivação da gestão escolar. Ele argumenta que os gestores escolares devem atuar como líderes visionários, capazes de inspirar e motivar suas equipes, promover a colaboração e o trabalho em equipe, e tomar decisões baseadas em evidências e no interesse dos alunos.

Desta vista, a gestão escolar é um processo amplo e dinâmico que busca garantir a qualidade da educação por meio da integração de práticas administrativas e pedagógicas, da promoção de uma cultura escolar positiva e da liderança eficaz dos gestores escolares.

Segundo Cury (2012), o termo gestão, etimologicamente falando tem sua raiz em *ger*, que significa fazer nascer, germinar, fazer brotar. E o termo genitor(a), provém da mesma raiz. A partir desse contexto, dessa origem etimológica, pode-se considerar que a democracia, o diálogo e a comunicação seja a tradução de um novo modo de gestão, um novo jeito de administrar.

Cury (2012, p. 164) elucida o termo gestão da seguinte forma: “gestão provém do verbo latino gero, gessi, gestum, gerere e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer e gerar”. O autor ainda destaca que “a gestão traz em sua essência um novo conceito da administração em si mesma; democrática, revelando a comunicação e a participação coletiva”, mostrando que a gestão democrática da educação é, concomitantemente, transparência, impessoalidade, autonomia, participação, liderança, trabalho coletivo e representatividade.

Isto posto, pode-se dizer que a gestão democrática da educação está atrelada a um modelo de administração e organização do sistema educacional que promove a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar e da sociedade civil nas decisões e processos relacionados à educação. Esse modelo busca garantir que as políticas, práticas e recursos educacionais sejam definidos de forma transparente, inclusiva e participativa, levando em consideração as necessidades, interesses e direitos de todos os envolvidos no processo educativo.

Segundo Cury (2012), a gestão democrática na educação vai além de um simples modelo de administração escolar e se constitui como um princípio fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A gestão democrática da educação não se limita apenas às escolas, mas também abrange os diferentes níveis e instâncias do sistema educacional, incluindo os órgãos de governo, as secretarias de educação, os conselhos escolares e outros organismos de participação e controle social. É um processo contínuo de construção e fortalecimento da democracia na educação,

visando garantir uma educação de qualidade para todos, baseada nos princípios da justiça social, da equidade e da cidadania ativa.

Sob essa ótica, a gestão democrática na educação inclui a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo, incluindo gestores, professores, alunos, pais e membros da comunidade. Essa participação não se resume apenas à tomada de decisões, mas também à construção de um ambiente escolar pautado pelo diálogo, pela cooperação e pelo respeito mútuo.

Cury (2012) destaca que a gestão democrática na educação requer o fortalecimento dos mecanismos de participação e controle social, como os conselhos escolares e as associações de pais e mestres, que têm o papel de acompanhar e fiscalizar as políticas educacionais, contribuindo para uma maior transparência no sistema educacional.

Na gestão democrática, as decisões são tomadas de forma transparente, inclusiva e participativa, levando em consideração diferentes perspectivas, necessidades e interesses. Isso implica na criação de espaços e mecanismos que permitam o diálogo, a colaboração e a representação de todos os segmentos da comunidade escolar.

Além disso, para Cury (2012), a gestão democrática na educação deve estar alinhada com os princípios da justiça social e da equidade, buscando garantir o acesso universal à educação de qualidade e promover a inclusão de grupos historicamente marginalizados.

Em defesa da educação pública de qualidade e com equidade, o autor Paro (2012), defende que esta gestão democrática da escola pública como ápice para a construção de uma educação de qualidade, emancipadora e socialmente relevante. Em sua obra "Gestão Democrática da Escola Pública", Paro (2012) traça um panorama abrangente dos princípios, desafios e estratégias para implementar essa abordagem transformadora, dentre os quais podem-se citar a autonomia, participação, concentração de poder, desafios estruturais, dentre outros.

Parafraseando Paro (2012), pode-se dizer que a gestão democrática da escola pública, não se trata apenas de uma técnica administrativa, mas sim de um projeto político-pedagógico que visa à construção de uma sociedade mais justa, democrática e emancipadora. Através da participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, a gestão democrática contribui para a formação de cidadãos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social.

Logo, é um processo contínuo que exige compromisso, diálogo e a participação ativa de todos os envolvidos.

Na perspectiva de Oliveira (2000), a gestão do trabalho na escola envolve uma série de aspectos relacionados à organização e coordenação das atividades dos profissionais que atuam na instituição escolar.

De acordo com a autora, a gestão do trabalho na escola inclui a articulação das políticas educacionais com as práticas pedagógicas, a definição de papéis e responsabilidades dos diferentes profissionais, a promoção de um ambiente de trabalho colaborativo e participativo e a garantia de condições adequadas para o desenvolvimento das atividades educativas.

Desta vista, entende-se que a gestão democrática da escola busca valorizar uma liderança escolar democrática e participativa, que preze pelo tripé: diálogo, respeito mútuo e trabalho em equipe. Assim dizendo, uma gestão do trabalho eficaz na escola requer uma abordagem centrada nas pessoas, que reconheça e valorize o papel dos profissionais da educação como agentes de transformação e promotores do desenvolvimento dos estudantes.

Contudo, não se pode esquecer das questões relacionadas à formação e valorização dos profissionais da educação, à gestão da diversidade e à promoção de uma cultura organizacional que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento profissional contínuo.

Com relação a gestão democrática da escola, ela pode ser um meio de promover a qualidade da educação, o engajamento da comunidade escolar e o desenvolvimento de uma cultura escolar mais participativa, justa e inclusiva.

Segundo Libâneo (2001), a gestão democrática na escola é fundamental para garantir a qualidade e a efetividade do processo educativo. O autor defende que a gestão democrática deve ser entendida como um princípio orientador do sistema educacional como um todo, permeando não apenas as práticas administrativas, mas também as relações sociais e pedagógicas dentro da escola.

Para tanto, a gestão democrática na escola não se resume apenas à realização de eleições para diretores ou à criação de conselhos escolares, mas implica na promoção de uma cultura escolar baseada nos princípios da igualdade, da justiça social e da cidadania ativa. Isso significa garantir que todas as vozes sejam ouvidas e consideradas nas decisões e processos educacionais, e que haja mecanismos efetivos de prestação de contas e transparência.

A gestão democrática na escola implica na participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar, incluindo diretores, professores, alunos, funcionários e pais, nas decisões e processos relacionados ao funcionamento da instituição. Essa participação deve ser pautada pelo diálogo, pela colaboração e pelo respeito mútuo, visando à construção de um ambiente escolar mais inclusivo, democrático e participativo.

Libâneo (2004) ressalta que a gestão democrática na escola também está intrinsecamente ligada à qualidade do ensino e da aprendizagem. Parafraseando o autor, uma gestão participativa e democrática contribui para a promoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, a autonomia do estudante e a construção do conhecimento de forma crítica e reflexiva.

Todos esses princípios são reafirmados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), nos Art. 3º e 14, que asseguram a autonomia da gestão escolar e a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), tal como a participação da comunidade escolar.

Além disso, tem-se o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) que assegura, em seu Art. 2º, como diretriz, a promoção da gestão democrática e a melhoria da qualidade da educação e a Lei nº 5.466, de 18 de dezembro de 2019, por sua vez, dispõe sobre a gestão democrática do ensino e aprendizagem no âmbito estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

Neste cenário, discute-se sobre a liderança, a qual Lück (2009, p. 71) afirma que a participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola e reduzir desigualdades entre o líder e os liderados. Quem participa se prepara e se organiza.

A gestão democrática se define como um processo de participação ativa dos sujeitos, pautada pelo diálogo e construção coletiva dos processos.

À vista disso, concordando com Lück (2009), entende-se que a democratização da educação esta relacionada ao acesso, à permanência, à equidade e à qualidade da educação ofertada. Refletir sobre a descentralização da gestão é pensar sobre a gestão democrática da educação, frente às mudanças de um modelo que se tinha, na busca da participação e da autonomia escolar.

De acordo com Lück (2009, p. 23), a gestão democrática,

[...] se constitui uma das áreas de atuação profissional da educação realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetivação das ações educacionais orientada para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Considerando as palavras da autora, uma escola democrática transcende simplesmente a eleição para diretor, esse profissional irá liderar e coordenar as atividades escolares, em todas as dimensões, com foco nos objetivos educacionais.

A figura do diretor escolar é frequentemente associada a uma posição de grande responsabilidade, sendo visto como o principal responsável por tudo o que ocorre na escola, tanto nos aspectos positivos quanto nos desafios. Essa visão pode levar a uma gestão centralizadora e autoritária, o que contrasta com os princípios de uma gestão democrática (Paro, 2017).

Logo, diretor escolar não deve ser centralizador nem a única autoridade que sistematiza o trabalho de todos na escola. Precisa atuar como um facilitador e coordenador que promove um ambiente de colaboração e participação democrática, considerando que esse profissional

desempenha um papel importante de estruturar e organizar todo processo pedagógico e administrativo, unindo a escola e a comunidade.

Dessa forma, o diretor deve ultrapassar a função de um administrador, presente em alguns setores, conforme Paro (2012, p. 25, grifo do autor) explica: “[...] administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. Observamos, dessa maneira, que para o autor, a análise do que é administração empresarial não se confunde com administração escolar, de maneira que a administração escolar requer práticas para o alcance do conhecimento e experiência dos estudantes, ou seja, como o próprio autor sugere, o alcance dos fins pedagógicos por meio de atividades desenvolvidas dentro e fora do ambiente escolar.

Aja vista que a forma de participação dos diferentes segmentos escolares pode ocorrer burocraticamente, porque precisa acontecer pois está previsto em documentos, no entanto, de sobremaneira que diretor garanta recursos e condições necessárias.

Segundo Paro, é fundamental evidenciar que a ação pedagógica está intrinsecamente ligada à ação política. Ele ainda destaca:

[...] a necessidade da relação entre política e educação escolar, acima de tudo, porque a escola não é considerada neutra, estando necessariamente articulada com uma concepção particular de mundo e sociedade. Não se trata, portanto, de associar ou não a educação escolar com a política: esta já está implícita na ação da escola, que, longe, de ser universal, numa sociedade de classes atende aos interesses dos grupos dominantes que, por meio dela, incutem a concepção de mundo e de homem que lhes é mais favorável. Essa maneira de abordar o papel da escola com relação à política se restringe, em grande parte, aos grupos que têm acesso a uma concepção crítica da escola e da sociedade (Paro, 2002, p.13).

Todavia, Paro inclui a administração a todas as dimensões do ambiente escolar, na qual utiliza deste conceito, para o alcance de um objetivo em comum com a efetiva participação de todos os envolvidos, deixando claro que não há vínculo entre a administração empresarial capitalista a administração democrática escolar.

Contudo, é necessária uma aceitação mútua como base das relações e como ideal a ser perseguido na ação política, não pode haver verdadeira democracia. A aceitação mútua é fundamental para a construção de uma sociedade justa, pacífica e próspera, onde todos os indivíduos se sintam respeitados e valorizados. A construção de uma sociedade baseada na aceitação mútua é um desafio permanente, mas é um desafio que vale a pena ser enfrentado. Através da educação, do diálogo, da luta contra a discriminação e do compromisso com a democracia, pode-se construir um mundo mais justo, pacífico e próspero para todos.

Por isso, além das regras formais (para garantir a criação de regras adequadas) é preciso, uma concepção democrática de aceitação do outro como legítimo sujeito a orientar as condutas

e, consequentemente, ter um maior aproveitamento das ricas potencialidades democráticas da relação pedagógica com a finalidade de tornar a gestão escolar mais democrática.

Assim, como é preciso “gerir” a dimensão pedagógica, para unir meios e fins e para propiciar êxito na realização dos objetivos, é preciso, “pedagogizar” a gestão escolar, para que ela se faça mais dialógica e mais democrática (Paro, 2002, p.21)

E, assim, uma escola democrática vai além das eleições para diretor. Lück (2005), ao discorrer sobre gestão democrática, nos mostra que a promoção de uma gestão educacional democrática participativa “[...] está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisões entre os diversos níveis e segmentos de autoridades dos sistemas de ensino e da escola”. Para isso, é preciso que o “ser diretor” tenha um olhar crítico com o objetivo de transformar o ambiente escolar.

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).(...)A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento. Por efetividade entende-se, pois, a realização de objetivos avançados, em acordo com as novas necessidades de transformação socioeconômico-cultural, mediante a dinamização do talento humano, sinergicamente organizado (LÜCK, 2009, p. 24).

E, a partir do momento em que o diretor promove momentos de reflexões, diálogos e trabalho com toda a comunidade escolar, observamos que ocorre uma mobilização em suas ações para esse espaço democrático. É esse sujeito que mobiliza e envolve todos no processo educacional, com foco na aprendizagem dos estudantes.

Essa democracia é entendida e apresentada por Lück (2009, p. 71) como:

[...] sendo o processo em que se cria condições e estabelece as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam compromissos necessários para sua efetivação.

De acordo com Lück (2009, p. 25), a gestão escolar “[...] constitui-se em uma estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora, de caráter abrangente e orientada a promover

mudanças e desenvolvimento dos processos educacionais [...]”, envolvendo “áreas e dimensões que tornam possível a realização desses objetivos”.

Quando se fala de gestão escolar, se está considerando não apenas a organização interna da escola e a racionalização do trabalho para alcançar resultados específicos, mas também as relações de poder dentro do sistema educacional e da própria instituição escolar, bem como o papel regulador do Estado e da sociedade na educação.

A gestão escolar não se limita apenas às questões administrativas e operacionais, mas também envolve a análise das dinâmicas de poder que permeiam as relações dentro da escola e do sistema educacional como um todo. Isso inclui a distribuição de autoridade e responsabilidades entre os diversos atores educacionais, como diretores, professores, alunos, pais, funcionários e órgãos governamentais.

Além disso, as expectativas oficiais em relação às mudanças na gestão do sistema e das escolas refletem as estratégias de desenvolvimento e governabilidade social e educacional adotadas pelo Estado e pela sociedade. Isso pode incluir políticas de descentralização, participação da comunidade, avaliação de desempenho, prestação de contas e outras medidas destinadas a promover uma gestão mais eficaz e responsável da educação.

Observa-se, portanto, o papel articulador da gestão escolar entre as metas e os delineamentos político-educacionais e sua concretização na atividade escolar. De fato, a gestão escolar é muito mais do que apenas garantir a eficiência na realização dos objetivos institucionais da escola. Ela representa um espaço de encontro entre o Estado e a sociedade civil na escola, onde se manifestam diferentes interesses, valores e expectativas.

Ao entender a gestão escolar dessa maneira, reconhece-se sua importância como um agente ativo na promoção de uma educação de qualidade e inclusiva. A gestão escolar não apenas implementa políticas educacionais, mas também as interpreta, adapta e articula de acordo com as necessidades e realidades específicas da comunidade escolar.

Dividir a gestão escolar em diferentes âmbitos de atuação, como o financeiro, o administrativo e o pedagógico, pode ser útil para fins analíticos, mas também corre o risco de fragmentar o processo de gestão e impedir uma compreensão holística da sua influência sobre os diferentes aspectos que compõem o cotidiano da escola.

É importante reconhecer que a gestão escolar permeia todas as dimensões da vida escolar, desde a organização do espaço físico e dos recursos materiais até a formulação e implementação de políticas pedagógicas, a promoção da participação da comunidade e a criação de um ambiente educacional inclusivo e acolhedor, bem como a interconexão entre a gestão escolar e a gestão do sistema educativo em um contexto mais amplo.

A gestão escolar não opera em isolamento; ela está intrinsecamente ligada às normas, políticas e práticas que permeiam todo o sistema educativo. Essa interdependência se reflete na dinâmica complexa entre a normativa que define a modalidade político-institucional do trabalho escolar, as relações e práticas que ocorrem dentro da escola e a gestão escolar concreta.

A normativa, por um lado, representa as diretrizes e regulamentações estabelecidas pelas autoridades educacionais em níveis nacional, estadual ou municipal. Essas normas moldam a prática escolar ao fornecer orientações sobre currículo, avaliação, financiamento, entre outros aspectos. No entanto, é importante ressaltar que a prática escolar também influencia a normativa, uma vez que as experiências e desafios enfrentados pelas escolas podem influenciar a formulação de políticas educacionais.

Por sua vez, as relações e práticas na escola constituem o dia a dia da vida escolar, incluindo as interações entre alunos, professores, gestores e membros da comunidade, bem como as decisões tomadas para gerir recursos, implementar projetos pedagógicos e lidar com questões administrativas e disciplinares.

A gestão escolar concreta, por sua vez, representa a implementação prática das políticas e diretrizes estabelecidas, envolvendo a tomada de decisões, a alocação de recursos, a liderança e a organização do trabalho escolar.

A posição hegemônica nas reformas educativas recentes, muitas vezes enfatiza a autonomia da escola e a importância de fortalecer sua capacidade de tomar decisões e gerenciar seus próprios recursos. Isso reflete uma visão que coloca a escola no centro das políticas educacionais, reconhecendo-a como uma unidade de ensino e trabalho com capacidade de influenciar positivamente a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos alunos.

É crucial para compreender os desafios enfrentados na construção de uma nova institucionalização democrática da escola. Ao contrário de representar um desafio ao novo modelo hegemônico de gestão educacional, a construção dessa nova institucionalização é, na verdade, um desafio para a construção de uma nova governabilidade dentro do sistema educativo.

A governabilidade, nesse contexto, é entendida de forma instrumental e pragmática, com um conteúdo eminentemente normativo. Isso significa que a ênfase está na capacidade do sistema educativo de estabelecer normas, regulamentações e práticas que permitam seu funcionamento eficaz e sua adaptação às demandas da sociedade. Essa governabilidade não se limita à esfera educacional, mas também busca contribuir para a governabilidade de toda a sociedade.

Os conceitos de "governabilidade" e "reformas estruturais" estão cada vez mais interligados, conforme observado por Fiori (2003). Ambos são vistos como categorias

estratégicas destinadas a consolidar uma nova forma de articulação entre o sistema educativo e os sistemas produtivo e político. Isso implica uma integração mais estreita entre a educação e outros setores da sociedade, com o objetivo de alinhar os objetivos educacionais com as necessidades e demandas do mundo contemporâneo.

A discussão sobre a autoridade cultural da escola e sua relação com as demandas da sociedade contemporânea é fundamental para garantir que a educação cumpra seu papel tanto na formação de indivíduos aptos para o mercado de trabalho quanto na promoção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva. Isso requer um equilíbrio delicado entre a adaptação às demandas do mundo contemporâneo e a preservação dos valores e princípios fundamentais da educação.

Portanto, compreender a gestão escolar exige uma análise holística que leve em consideração não apenas as questões técnicas e operacionais, mas também as relações de poder, as expectativas sociais e as políticas públicas que moldam a educação. É somente por meio desse entendimento abrangente que se pode desenvolver abordagens eficazes e inclusivas para promover uma gestão escolar que atenda às necessidades e aos interesses de todos os envolvidos no processo educativo.

Buscar por uma abordagem integral da gestão escolar requer uma compreensão profunda das interações dinâmicas entre todos os elementos que constituem a vida escolar e a instituição como um todo. Isso permite que os gestores escolares atuem de forma mais eficaz na promoção do sucesso educacional e no desenvolvimento integral dos alunos, bem como na construção de uma escola que seja verdadeiramente um espaço de aprendizado, crescimento e cidadania.

Essa abordagem destaca a importância de uma gestão escolar eficaz e participativa, capaz de articular as necessidades e prioridades locais com as metas e diretrizes estabelecidas em nível mais amplo, contribuindo assim para a melhoria contínua da educação como um todo.

Nessa perspectiva destacamos a importância de uma abordagem mais ampla e integrada da gestão educacional, que leve em consideração não apenas as questões internas à escola, mas também sua relação com o contexto social, político e econômico mais amplo. E, é a partir desse movimento, pode-se enfrentar os desafios complexos e interconectados que envolvem a educação e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática.

## **2.2 A construção da gestão escolar nos anos de 1980**

Na década de 1980, com a queda do regime da Ditadura Civil-Militar em 1985, teve-se a denominada Nova República bem como a eleição indireta de Tancredo Neves, mas, com seu

falecimento antes de sua posse, José Sarney, seu vice, ocupou o cargo, sendo, o primeiro presidente civil.

Mesmo com a intenção de redemocratizar o Brasil, José Sarney herdou a crise política e econômica deixada pela ditadura militar, sem contar os altos índices inflacionários e a gigantesca dívida externa que era controlada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), os baixos salários da classe trabalhadora, o crescente empobrecimento da população e os altos índices de violência (Aranha, 2012).

Foi em meado dos anos 1980 que surgiram os debates em torno da gestão democrática na educação, que buscava a democratização da educação nacional através da ideias e propostas dos movimentos de reivindicação de participação, que surgiram na ditadura civil-militar, às margens das instituições Estatais, com expressiva rejeição ao golpe militar de 1964 e, dessa forma, na década de 1980 houve a ressignificação da gestão democrática da/na escola, levando em conta que havia uma articulação para ampliar o atendimento da educação pré-escolar.

Nos anos 1980, o significado de democratização da escola estava intimamente ligado à ampliação do acesso à educação, especialmente no que diz respeito à educação pré-escolar. Durante esse período, houve um movimento significativo em muitos países, incluindo o Brasil, para expandir a rede de atendimento da educação infantil e garantir que mais crianças tivessem acesso a oportunidades educacionais desde os primeiros anos de vida.

As diretrizes para a democratização da escola durante os anos 1980 refletiam essa ênfase na ampliação do acesso à educação pré-escolar, bem como a expansão do ensino fundamental e médio. O objetivo era tornar a educação mais acessível a todos, independentemente de sua origem socioeconômica ou local de residência.

No entanto, observamos que tais diretrizes para a democratização da escola muitas vezes não refletiam totalmente as políticas e iniciativas que estavam sendo implementadas em nível estadual e federal. Isso pode ser atribuído a uma série de fatores, incluindo a descentralização do sistema educacional brasileiro e a autonomia relativa dos estados e municípios na implementação de políticas educacionais.

Além disso, durante os anos 1980, o Brasil estava passando por um período de transição política e econômica, com a redemocratização do país após um longo período de ditadura militar. Esse contexto de mudança política e social também influenciou as políticas educacionais da época, com um crescente reconhecimento da importância da educação como um meio de promover a igualdade e o desenvolvimento social.

O modelo instituído na área da educação e em períodos anteriores, realmente refletia características de centralismo administrativo, rigidez hierárquica, superdimensionamento de estruturas centrais e intermediárias, além da separação entre planejamento e execução das

atividades educacionais. Isso contribuiu para o enfraquecimento da autonomia da escola e a exclusão dos agentes educacionais dos processos decisórios.

No centralismo administrativo, o sistema educacional era frequentemente controlado de forma centralizada, com decisões importantes sendo tomadas em níveis superiores da hierarquia, muitas vezes longe das realidades específicas das escolas e das comunidades locais. Com relação à rigidez hierárquica, os papéis nos sistemas de ensino eram frequentemente definidos de maneira rígida, com pouca flexibilidade para inovação e adaptação às necessidades locais. Isso limitava a capacidade das escolas de responderem de maneira ágil e eficaz às demandas dos alunos e da comunidade.

No que diz respeito ao superdimensionamento de estruturas centrais e intermediárias, nessa superestrutura, havia um número excessivo de estruturas administrativas intermediárias e centrais, o que resultava em burocracia e ineficiência. Isso muitas vezes desviava recursos que poderiam ser mais bem utilizados nas escolas, onde as necessidades educacionais eram mais imediatas. Na separação entre planejamento e execução, nos quais o planejamento das políticas educacionais muitas vezes ocorria em níveis distantes das escolas, o que resultava em desconexão entre as decisões tomadas nos órgãos centrais e a realidade vivenciada nas salas de aula. Isso dificultava a implementação eficaz das políticas e programas educacionais.

E, tem-se, no período, a exclusão dos agentes educacionais dos processos decisórios, isto é, professores, diretores escolares, pais e outros agentes educacionais não tinham voz ativa nos processos decisórios relacionados à educação. Isso resultava em falta de participação e engajamento, além de uma sensação de desvalorização e desmotivação por parte desses agentes.

Esses aspectos do modelo educacional da época foram alvo de críticas devido aos impactos negativos que tiveram na qualidade e na eficácia do sistema educacional como um todo. Ao longo do tempo, houve esforços para promover reformas que visavam descentralizar a gestão educacional, fortalecer a autonomia das escolas e promover maior participação dos diversos agentes educacionais nos processos decisórios.

Houve de fato, neste processo, uma influência significativa da administração de empresas na gestão escolar, o que resultou em uma sincronia entre o desenvolvimento desse campo e o modelo de sistema educacional implementado nas reformas da época. Os parâmetros de burocracia privada foram gradualmente introduzidos na administração das escolas, refletindo uma mentalidade que buscava aplicar princípios de eficiência e produtividade inspirados na prática do trabalho fabril.

Nesse contexto, a gestão escolar passou a ser orientada por conceitos como eficiência, racionalidade e resultados tangíveis, que eram valorizados na administração de empresas e na produção fabril. Essa abordagem enfatizava a importância de metas quantificáveis, como taxas

de aprovação, desempenho acadêmico dos alunos em exames padronizados e taxas de conclusão de cursos, como indicadores de sucesso da escola.

A validação desse processo ocorria, em parte, pela percepção de que os princípios de produtividade e eficiência que eram bem-sucedidos na indústria também poderiam ser aplicados à educação. No entanto, essa aplicação não levava em consideração as particularidades do ambiente escolar e do processo educativo, o que levantava críticas sobre a adequação e os impactos dessa abordagem na qualidade da educação e no bem-estar dos alunos.

Assim, a sincronia entre a administração de empresas e a gestão escolar durante os governos militares refletia uma tendência mais ampla de aplicação de modelos empresariais em diferentes setores da sociedade, mesmo em áreas com características distintas e objetivos diversos.

Desta forma o modelo de gestão adotado na educação é um modelo racional e burocrático, organizado nos pressupostos da administração científica do trabalho (Borges, 2012).

Nesta década o debate entre diferentes perspectivas na área da administração educacional se intensificou, especialmente entre a perspectiva conservadora e a perspectiva crítica progressista. Esse debate girava em torno de questões fundamentais relacionadas à democratização da educação e à gestão democrática das escolas.

A perspectiva conservadora na administração educacional tendia a enfatizar uma abordagem mais tradicional e hierárquica da gestão escolar, com ênfase na autoridade centralizada, na disciplina e na eficiência administrativa. Essa abordagem muitas vezes refletia valores e princípios conservadores, buscando manter o status quo e resistindo a mudanças significativas no sistema educacional.

Por outro lado, a perspectiva crítica progressista defendia uma visão mais democrática e participativa da gestão escolar, que valorizava a participação dos diversos atores educacionais - incluindo professores, alunos, pais e comunidade - nos processos de tomada de decisão. Essa abordagem buscava promover a autonomia das escolas e a construção de uma educação mais inclusiva e igualitária.

Foi nesse contexto de polarização entre essas duas perspectivas que a temática da democratização da educação e da gestão democrática das escolas ganhou destaque. Essa temática foi eleita como eixo fundamental das ações políticas de diversas entidades que constituíram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, lançado oficialmente em Brasília em 9 de abril de 1987, por meio da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita.

Essa iniciativa visava promover a conscientização e mobilização da sociedade em torno da defesa e promoção da escola pública e gratuita, bem como da democratização do acesso à

educação e da gestão democrática das escolas. Esses esforços contribuíram para ampliar o debate público sobre essas questões e para promover mudanças significativas nas políticas educacionais do país nos anos seguintes.

Para Paro (2002), o que se buscava no campo educacional, seria construção da escola democrática, por meio de sua gestão, com a finalidade de construir uma sociedade democrática com envolvimento dos segmentos escolares e dos setores mais amplos da sociedade (pais, comunidade em geral, sindicatos, movimentos populares).

O princípio da gestão democrática do ensino público foi contemplado no texto constitucional de 1988, especificamente no artigo 206, inciso VI. Esse dispositivo constitucional refletiu o anseio dos movimentos que reivindicavam a democratização da educação no Brasil.

A gestão democrática do ensino público preconizada nesse dispositivo constitucional baseava-se na ideia de participação colegiada da sociedade civil, especialmente por meio dos Conselhos de Educação. Essa abordagem buscava promover a participação efetiva de diversos segmentos da sociedade na tomada de decisões relacionadas à educação, garantindo uma maior transparência, representatividade e legitimidade nos processos de gestão educacional.

No entanto, como destacado por Silva (2008), a regulamentação desse dispositivo constitucional foi delegada à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que foi aprovada em 20 de dezembro de 1996. A LDBEN, além de estabelecer os princípios e diretrizes gerais da educação brasileira, também detalhou as normas específicas relacionadas à gestão democrática do ensino público, incluindo a organização e o funcionamento dos Conselhos de Educação.

Assim, a promulgação da Constituição de 1988 representou um marco importante na consagração do princípio da gestão democrática da educação no Brasil, enquanto a LDBEN de 1996 complementou essa garantia ao estabelecer as diretrizes específicas para sua implementação. Essas legislações foram fundamentais para fortalecer a participação da sociedade na gestão educacional e para promover uma educação mais inclusiva e democrática no país.

Apesar da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996 ter sido um passo importante na consolidação do princípio da gestão democrática da educação, reconhece-se que a legislação não incorporou totalmente o conteúdo das reivindicações dos segmentos da sociedade civil em seu corpo. Isso significa que algumas demandas populares não foram plenamente atendidas pela lei.

No entanto, apesar das limitações da legislação, algumas práticas foram implementadas em vários sistemas de ensino estaduais e municipais, estimulando a participação na gestão

educacional. Essas práticas incluíam a criação de Conselhos de Educação, a adoção de eleições diretas para o provimento de cargos de direção escolar, a valorização do Grêmio Escolar, a formação de colegiados e a elaboração coletiva do Projeto Pedagógico da Escola.

Essas iniciativas proporcionaram estímulos à participação não apenas de educadores e funcionários, mas de todos os membros da sociedade civil na gestão escolar. No entanto, é importante reconhecer que essas práticas nem sempre refletiam plenamente os ideais constitucionais relacionados ao conceito de Estado Ampliado, que pressupõe a democratização do sistema político e uma reforma social de caráter distributivista.

Após o Congresso Constituinte e a promulgação da Constituição de 1988, houve um movimento em direção a reformas de caráter descentralizador na educação. No entanto, essas reformas nem sempre estavam alinhadas com os ideais constitucionais de Estado Ampliado (Gramsci, 2007), o que resultou em desafios na efetivação da gestão democrática da educação e na promoção de uma educação mais igualitária e inclusiva.

### **2.3 A gestão escolar a partir da constituição federal de 1988 e da LDBEN n. 9.394/96**

Com a promulgação Constituição Federal de 1988, surge os princípios de uma gestão democrática educacional, sendo a educação posta como um direito social e responsável pelo desenvolvimento do indivíduo, bem como a preparação deste para o mercado de trabalho e exercício da cidadania.

Com tal advento, a expressão “gestão democrática” passou a ter sustentação nos princípios de Estado Democrático de Direito que para Cury (2012, p.22):

É um estado em que se tem a soberania da lei. O estado democrático de direito é aquele que reconhece explicita e concretamente o poder popular, considerando como componente dos processos decisórios mais amplos de deliberação pública e de democratização do próprio estado.

Desta vista, o Art.206 da CF de 1988, estabelece que a gestão educacional seja democrática e participativa, conforme indica o inciso VI do referido artigo: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 1988).

Com a nova constituinte o Brasil participa na década de 1990 da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, a qual foi regulada por organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), dentre outras, ficando evidenciado que a educação deve ser um projeto voltado para a promoção e o desenvolvimento econômico do país, bem como, a formação dos indivíduos para o mercado de trabalho.

O Brasil foi um dos países signatários da Declaração de Jomtien, e a partir dela, propõe novas reformas educacionais à sombra das orientações do paradigma neoliberal. Soares (2012, p. 28), explica que:

A agenda do projeto de Educação para Todos, [...] expressam as bases para as reformas na educação dos países periféricos que, por sua vez teve aceitação mundial e tornou-se importante instrumento para a implantação das políticas de ajustes institucionais, ao elevar o papel da educação como condição necessária no “alívio da pobreza”, no alcance da segurança, da “paz”, da governabilidade e da estabilidade econômica.

Após a Conferência Mundial de Educação para Todos, e a implementação de reformas na educação em 20 de dezembro de 1996, é aprovada a terceira Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9.394/96 que em seu artigo 3º traz como um dos princípios de ensino a gestão democrática do ensino público. (Brasil, 1996).

Já em seu artigo 14 define as normas da gestão democrática no ambiente escolar:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:  
I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;  
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

Portanto, a partir Constituição Federal (1988) e com a promulgação da LDBEN nº. 9394/96, há uma reformulação na organização escolar que passa a ter um novo delineamento, agora, embasado nos princípios da gestão democrática.

Tais leis unem forças com o intuito de assegurar um ensino público e gratuito e a premissa da Gestão Escolar Democrática questões estás reafirmadas nos anos 2000 por meio das Diretrizes Nacionais Curriculares – DCN’s, que traz em seu texto que:

Na instituição escolar, a gestão democrática é aquela que tem, nas instâncias colegiadas, o espaço em que são tomadas as decisões que orientam o conjunto das atividades escolares: aprovam o projeto político-pedagógico, o regimento escolar, os planos da escola (pedagógicos e administrativos), as regras de convivência. (Brasil, 2013, p. 56).

Revelando que “[...] a gestão democrática é entendida como princípio que orienta os processos e procedimentos administrativos e pedagógicos, no âmbito da escola e nas suas relações com os demais órgãos do sistema educativo de que faz parte” (Brasil, 2013, p. 56).

Nessa direção, o diretor escolar torna-se “peça” fundamental na revisão da organização administrativo-pedagógica, buscando a redução das desigualdades sociais, devendo levar em

consideração o tipo de cidadão que a escola pretende formar para que ela cumpra o seu papel, observando a realidade humana dos estudantes. E, assim, considerar que não existem realidades particulares, mas condições socioeconômicas diferentes na mesma realidade em uma sociedade capitalista.

Compreende-se, a partir destes princípios legais que a gestão escolar se constitui na ação coletiva centrada no trabalho e no diálogo que não apenas aponta os problemas, mas que em conjunto com os órgãos colegiados, em suas representatividades, traçam objetivos, metas e ações buscando nos movimentos sociais, criando e recriando da e na escola, o trabalho.

No entanto, a implantação da gestão democrática é permeada por diversos desafios,

Em linhas gerais, a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação. (Lück, 2007, p. 36).

É importante considerar que no período de 2004 a 2006, no governo Lula, foi desenvolvido o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, como fomento para a gestão democrática que em seu Caderno 1, p. 22, publica:

O Conselho Escolar tem papel decisivo na democratização da educação e da escola (veja Caderno 5). Ele é um importante espaço no processo de democratização, na medida em que reúne diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e outros representantes da comunidade para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola, que deve ser visto, debatido e analisado dentro do contexto nacional e internacional em que vivemos. (Brasil, 2004, p. 22).

Todavia, tais princípios (democráticos) são redefinidos no ano de 2017 com a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelo Ministério da Educação (MEC), conforme Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, documento que alterou significativamente o processo pedagógico/administrativo escolar. Nos estados e municípios brasileiros a gestão escolar passa a ter uma outra configuração, assunto que será abordado no próximo capítulo, levando em consideração que em 2021, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação a Base Nacional de Competência do Diretor Escolar – BNC-Diretor Escolar

Contudo, entidades como a ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação, se contrapõe ao CNE, por considerar que o parecer traz concepções neoliberais para a educação, e se relaciona com “a visão do mundo corporativo empresarial que acolhe a adoção do ideário pragmático e competitivo nas organizações educacionais, em detrimento da gestão democrática como princípio constitucional”. (Freitas, 2016, s/p).

## 2.4 O Estado brasileiro e a BNC

A perspectiva de Gramsci (2007) sobre o papel do Estado na sociedade é fundamental para entendermos como as ações estatais são direcionadas para criar uma civilização de acordo com os interesses das forças econômicas dominantes. Gramsci (2007) argumenta que o Estado desempenha um papel central na reprodução e na legitimação das relações de poder existentes na sociedade.

De acordo com Gramsci (2007), o Estado não é apenas uma estrutura política separada da sociedade, mas também incorpora uma série de instituições e práticas que refletem e perpetuam os interesses das classes dominantes. Isso inclui não apenas o governo e o aparato burocrático, mas também instituições como escolas, igrejas, mídia e sistemas judiciais, que desempenham um papel crucial na disseminação de ideologias e valores que sustentam a ordem social existente.

Gramsci dividiu o Estado em dois grandes componentes: o Estado restrito e o Estado ampliado. O primeiro se refere ao conjunto de instituições que exercem a coerção direta, como o governo, as forças armadas e a polícia — o que ele chamava de sociedade política. Já o segundo além dessas instituições coercitivas, inclui as instituições da sociedade civil, como as escolas, igrejas, partidos políticos, sindicatos, a mídia, e outras organizações que desempenham o papel de formação da opinião pública e de disseminação de ideologias.

Esse conceito mais abrangente de Estado reflete o que Gramsci chamou de hegemonia, que é exercida não só por meio da força, mas também por meio do consentimento, construído pelas instituições da sociedade civil. A hegemonia é, portanto, construída através dessas instituições que modelam a visão de mundo das pessoas, naturalizando a ideologia da classe dominante.

Nesse sentido, as ações do Estado são orientadas não apenas para garantir a estabilidade e a ordem social, mas também para defender e promover os interesses econômicos das classes dominantes. Isso pode envolver políticas que favorecem o capitalismo, a acumulação de riqueza e o controle dos meios de produção, em detrimento das classes trabalhadoras e dos grupos subalternos.

A compreensão de Gramsci (2007) sobre o papel do Estado na criação de uma "civilização" está relacionada à sua análise da hegemonia e, neste sentido, a hegemonia, para o autor, vai além da simples dominação cultural e ideológica. Ela implica um processo mais complexo, que combina a dominação coercitiva com a direção moral e intelectual, salientando que a classe dominante não mantém seu poder apenas por meio da força ou da coerção, mas

também conquistando o consentimento das classes dominadas. Esse consentimento é obtido por meio da "direção intelectual e moral" que a classe dominante exerce sobre a sociedade. Ou seja, a hegemonia envolve tanto a imposição de uma visão de mundo quanto a criação de um consenso em torno dessa visão, o que faz com que a ordem social existente pareça "natural" ou inevitável.

Na escola, isso significa que não se trata apenas de impor um currículo que beneficie os interesses da classe dominante, mas também de criar um ambiente em que as normas, valores e visões de mundo da burguesia sejam aceitos e internalizados como "corretos" ou "normais" pelas demais classes sociais. A hegemonia, nesse sentido, é uma forma de liderança cultural e moral que constrói o consentimento ativo das pessoas, tornando desnecessária a coerção aberta na maior parte do tempo.

A escola, por exemplo, em uma sociedade capitalista, desempenha um papel crucial na reprodução das relações sociais de produção ao ensinar não apenas valores e normas que reforçam a aceitação do sistema capitalista, mas também conhecimentos técnicos. Da mesma forma, a mídia e a igreja também contribuem para a formação da consciência coletiva, difundindo ideologias que sustentam o poder da classe dominante.

Sob essa ótica, a gestão escolar, pode implementar as diretrizes educacionais ditadas pela classe dominante, mas também poderá participar do processo de formar cidadãos que aceitam e reforçam essa liderança intelectual e moral. Contudo, o espaço escolar pode se tornar um campo de disputa dessa hegemonia, onde os "dominados" buscam se organizar e promover uma contra hegemonia, ou seja, propõem novas formas de direção intelectual e moral, buscando uma visão de mundo alternativa que desafie a hegemonia existente .

Deste modo, entendemos que a hegemonia é mais do que dominação. É um processo que combina coerção e consenso, dominação e direção que busca formar e dirigir as percepções, valores e comportamentos das pessoas, perpetuando assim a ordem social existente.

Ao expandir a concepção marxista do Estado, Gramsci, propõe uma visão mais ampla e complexa, visto que para o autor, o Estado não é apenas um aparato coercitivo que impõe a ordem social por meio da força (como a polícia, o exército, o sistema judiciário, dentre outros), mas também inclui as instituições da sociedade civil, que atuam de maneira mais sutil, moldando a cultura, a moral e a consciência das pessoas.

Gramsci enfatiza que a luta política não pode ser vista apenas como uma disputa pelo controle do Estado em seu sentido restrito (a sociedade política), mas também uma batalha pela hegemonia na sociedade civil. Essa disputa acontece dentro das instituições que formam a opinião pública e as consciências. Portanto, a transformação social requer tanto a conquista do

poder coercitivo quanto a criação de uma contra hegemonia que desafie a hegemonia dominante no campo da sociedade civil.

Assim, na perspectiva de Gramsci (2007) há a necessidade de analisar criticamente as ações do Estado e suas relações com as forças econômicas, a fim de entender como são moldadas as estruturas de poder e como podem ser contestadas e transformadas em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, conforme pontua o autor:

[...]Na realidade, o Estado deve ser concebido como “educador” na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização. Dado que se opera essencialmente sobre as forças econômicas, que se reorganiza e se desenvolve o aparelho de produção econômica, que se inova a estrutura, [...]. O Estado, também neste campo, é um instrumento de “racionalização”, de aceleração e de taylorização; atua segundo um plano, pressiona, incita, solicita e “pune”, já que, criadas as condições nas quais um determinado modo de vida é “possível”, a “ação ou a omissão criminosa” devem receber uma sanção punitiva, de alcance moral, e não apenas um juízo de periculosidade genérica. [...]. (Gramsci, 2007, p.28).

Para Gramsci (2007), de fato, o Estado não se limita apenas ao elemento de coerção, como muitas vezes é entendido, mas envolve uma complexa rede de relações entre a sociedade política e a sociedade civil. Essa intrínseca articulação caracteriza o Estado capitalista no século XX e influencia o entendimento sobre a sua estrutura e o seu funcionamento.

A sociedade política refere-se à esfera do que no senso comum conhecemos por Estado, ou seja, o governo, o parlamento, o exército e outras instituições que detêm o poder coercitivo e exercem autoridade sobre a população. Por outro lado, a sociedade civil abrange uma variedade de organizações e instituições que operam fora do governo, como sindicatos, associações profissionais, grupos religiosos, organizações não governamentais (ONGs) e movimentos sociais, cujo papel está na produção e organização da cultura.

É a interação dinâmica, orgânica e contraditória entre a sociedade política e a sociedade civil que caracteriza o Estado capitalista no século XX e influencia suas políticas. Por exemplo, os interesses e demandas de diferentes grupos da sociedade civil podem exercer pressão sobre o Estado para elaborar e adotar certas políticas ou legislações. Da mesma forma, o Estado pode tentar influenciar a luta de classe por meio da sociedade civil, garantindo por meio de políticas públicas, propagandas que visem a formação e direção da opinião pública em vista da conquista do consenso.

Essa concepção de Gramsci (2007) ressalta a importância de uma análise abrangente das relações políticas, enquanto desdobramento da luta de classes na sociedade capitalista presente, indo além da mera consideração do Estado como uma entidade separada da sociedade civil. Ao entender a interação entre essas esferas, pode-se ter uma compreensão mais profunda

dos processos políticos e sociais e das possibilidades de transformação social, conforme explica:

Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma reapresentação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado= sociedade política+ sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção). (Gramsci, 2007, p. 244).

Um aspecto fundamental da teoria de Gramsci (2007) é o papel do Estado como educador da sociedade, influenciando e moldando as mentalidades, valores e comportamentos de acordo com as necessidades da estrutura econômica dominante. Nesse sentido, as políticas públicas, incluindo mudanças curriculares, são concebidas e implementadas com base nos interesses dos grupos hegemônicos expressos pelo Estado, o qual reflete as demandas e exigências do sistema econômico predominante, tal como o neoliberalismo.

A implementação de políticas curriculares é um exemplo claro de como o Estado exerce sua função educativa, pois o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos e habilidades a serem ensinados, mas também reflete uma visão de mundo e valores que são transmitidos aos alunos. Portanto, as mudanças curriculares não são neutras, mas sim impregnadas de intencionalidades políticas e ideológicas.

Longe da luta e classes e das relações de sociais de produção, no contexto do neoliberalismo, as políticas educacionais frequentemente buscam promover valores como a competição, o individualismo, a meritocracia e a eficiência, alinhados com os princípios do mercado livre e da privatização. Isso pode se refletir em mudanças curriculares que enfatizam habilidades consideradas importantes para o mercado de trabalho, em detrimento de uma educação crítica, reflexiva e voltada para a cidadania ativa e participativa.

Para o autor:

[...] “A escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes neste sentido: mas, na realidade, para este fim tende uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes. (Gramsci (2007, p. 284).

Ao analisar as mudanças curriculares e outras políticas educacionais, é essencial considerar o contexto mais amplo em que estão inseridas e os interesses políticos e econômicos que as motivam e, dessa forma, pode-se compreender seu impacto na educação e na sociedade como um todo, e buscar formas de resistir e transformar essas políticas em prol de uma educação mais inclusiva, democrática e emancipatória.

Essa visão sugere que o Estado não é simplesmente um árbitro imparcial que busca o bem comum, mas, que mediante luta de classes e disputa por hegemonia, deve ser interpretado como um agente ativo que promove os interesses da classe dominante em detrimento das classes subordinadas. Isso se reflete em suas políticas, práticas e instituições, que muitas vezes favorecem a acumulação de riqueza, o poder econômico e o status quo.

O Estado Integral em Gramsci (2007) vai além do aparelho repressivo (sociedade política, ou Estado no sentido estrito) e se expande para a sociedade civil, exercendo hegemonia através de instituições e mecanismos ideológicos.

Para Gramsci (2007), a sociedade civil não era um espaço neutro e independente do Estado. Pelo contrário, ela era permeada por relações de poder e dominada por classes dominantes que exerciam sua hegemonia através de instituições como a família, a escola, a Igreja e os meios de comunicação.

Ao incorporar a sociedade civil ao conceito de Estado, Gramsci (2007) reconheceu que o poder estatal não se limita à coerção e à violência, mas também se manifesta através direção cultural e ideológica. A hegemonia se estabelece quando a classe dominante consegue fazer com que seus valores, crenças e modos de vida sejam aceitos como universais e legítimos pela maioria da população.

A hegemonia é fundamentalmente uma questão de classe e não de Estado. A hegemonia é exercida por uma classe social que, em um determinado momento histórico, consegue obter o consentimento e a liderança ideológica sobre outras classes sociais, fazendo com que sua visão de mundo se torne dominante na sociedade.

Gramsci não via a hegemonia como uma característica do Estado em si, mas como algo que a classe dominante exerce por meio de sua influência sobre as instituições da sociedade civil, como escolas, igrejas e mídias e da sociedade política como o governo e as instituições coercitivas do Estado. Desta forma, a hegemonia é o processo pelo qual uma classe social — historicamente, a burguesia em sociedades capitalistas — se estabelece como líder cultural, moral e intelectual de toda a sociedade, não apenas por meio da força, mas principalmente por meio do consentimento ativo das outras classes.

Portanto, a hegemonia não é uma função exclusiva do Estado, mas sim o resultado de uma articulação da classe dominante que utiliza o Estado e as instituições da sociedade civil para manter sua liderança. Neste caso, o Estado, é um dos muitos meios pelos quais a classe dominante consolida sua hegemonia. A hegemonia, em essência, é uma estratégia de liderança e direção por parte de uma classe social sobre a totalidade da sociedade, ao moldar normas, valores e ideologias que são aceitas e reproduzidas por todos, incluindo as classes menos favorecidas.

Desta vista, a hegemonia é um fenômeno de classe, e a classe dominante a exerce sobre as outras classes sociais, utilizando não apenas a força coercitiva do Estado, mas também os mecanismos ideológicos presentes na sociedade civil.

Gramsci (2007) reconhece que a escola nem sempre é um instrumento passivo nas mãos do Estado. Professores e alunos podem contestar a hegemonia dominante e propor alternativas emancipadoras. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que a escola seja um espaço de debate e reflexão crítica, onde diferentes ideias e perspectivas possam ser confrontadas.

A escola, nesse sentido, desempenha um papel crucial na manutenção da hegemonia de classe. Através da educação, o Estado transmite seus valores e crenças para as novas gerações, moldando sua visão de mundo e preparando-as para se integrarem à sociedade como membros produtivos.

Na leitura de Coutinho (1992), o autor destaca que o conceito de Estado Ampliado e explora suas implicações para a análise da sociedade brasileira.

Nas palavras de Coutinho (1992), o Estado brasileiro, desde sua formação, se caracterizou por sua natureza ampliada, com forte presença na sociedade civil. Essa característica se intensificou no período da ditadura militar, quando o Estado ampliou ainda mais seu controle sobre a sociedade, reprimindo dissidências e impondo seus valores e crenças à população, assim, a compreensão do Estado Ampliado é fundamental para a análise das relações de poder na sociedade brasileira e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Coutinho (1992) ao trazer o conceito de Estado ampliado em Gramsci, afirma:

Portanto, o Estado em sentido amplo, “com novas determinações, comporta duas esferas principais: a *sociedade política* (que Gramsci também chama de “Estado em sentido estrito” ou de “Estado-coerção”), que é formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência, e que se identifica com os aparelhos de coerção sob controle das burocracias executiva e policial-militar; e a *sociedade civil*, formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa), etc. (Coutinho, 1992, p.76-77).

Pode-se observar que o conceito de Estado Ampliado, desenvolvido por Gramsci (2007) e interpretado por Coutinho (1992), pode ser uma ferramenta para a análise das relações de classe na sociedade contemporânea. Ao reconhecer que o Estado não se limita à coerção e à violência, mas também se manifesta através da hegemonia cultural e ideológica, pode-se compreender melhor como as classes dominantes exercem seu poder e como se pode resistir à sua dominação.

Tomamos por base as observações de Gramsci (2007), considerando que o autor explica que as superestruturas agem de forma organizada e conexas, a fim de assegurar a atuação da classe dominante sobre as classes dominadas, imprimindo a visão de uma organização social a partir do modelo hegemônico sob os quais predominam os pressupostos da supremacia do grupo que dominante:

[...] Seria possível mediar a “organicidade” dos estratos intelectuais, sua conexão mais ou menos estreita com um grupo social, fundamental, fixando uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima (da base estrutural para o alto). Por enquanto, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privado” e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e aquela de domínio direto ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo. [...]. (Gramsci, 2007, p. 20-21).

Diante das concepções gramscianas, fica evidente que suas afirmações ainda são válidas, uma vez que continuamos no modo capitalista de produção e as transformações promovidas pelo Estado, enquanto gestor público, apontam na direção da mercantilização da educação, como confirmam Motta, Leher e Gawryszewski (2018, p. 315):

[...] Daí, o *modus operandi* para alcançar tal objetivo é conhecido: desconstruir a imagem da escola pública e de seus trabalhadores docentes para promover o ajuste necessário à reforma educacional. Em resumo, o controle privado somente é possível com o encolhimento e a descaracterização da educação pública.

Nas palavras dos autores, a burguesia desconstrói a imagem da escola pública e de seus profissionais, para impor e justificar suas reformas como a solução. Eles consideram que a burguesia sempre procura meios para dissuadir seus objetivos:

[...] não por acaso as frações de classe dominante criam novas trincheiras para ampliar, recalibrar e conferir organicidade à sua direção sobre o conjunto do processo pedagógico de adequação da força de trabalho aos interesses de poder. (Motta; Leher; Gawryszewski, 2018, p.317).

Foi este processo que impulsionou os entusiastas da BNCC (PróBNCC, Todos Pela Educação, Movimento Pela Base Nacional), apontando-a como uma das soluções para a

educação brasileira, entendendo-a como uma política pública que preveem mudanças do currículo no sistema educacional para atender às necessidades do mercado, como a padronização curricular, as bases mínimas de conhecimento. Algo que não é recente, como observa Rodriguéz (2010, p. 40):

No Brasil, as novas propostas de políticas educacionais acompanharam o modelo internacional, e o governo federal bem como a maioria dos governos estaduais adotaram, de certo modo, os mesmos princípios para a reorganização de um sistema de ensino. Sinteticamente essas propostas incluem a organização de um sistema de avaliação com provas padronizadas, que promovem a classificação e estratificação das escolas. A grosso modo, essas propostas incluem: a) um sistema de avaliação baseado em provas nacionais; b) reformas curriculares com o intuito de instituir um currículo nacional; c) implantação de programas de formação e atualização docente – grande parte desses programas realizados a metodologia à distância; d) descentralização da gestão financeira, acentuando-se a gradativa desobrigação do Estado com a educação pública (por exemplo adoção de políticas de municipalização e mercantilização das escolas) com o objetivo de melhorar a eficiência e qualidade do sistema educacional a partir de pautas mercadológicas que promovem a incorporação de modelos de organização escolar e do trabalho docente pautado na organização das empresas.

Ou seja, a implementação de uma BNCC representa muito mais do que a busca por uma “igualdade” curricular em âmbito nacional. Ou seja, é preciso enxergar a base para além da padronização curricular.

Sem perdermos de perspectiva nossa particularidade histórica, não é outra a realidade que estamos assistindo no Brasil, neste século XXI, o direto imbricamento da expansão do modo de produção capitalista que vem atuando por dentro do Estado brasileiro regendo as reformas e as políticas educacionais propostas e implementadas.

Reformas estas que são oriundas de acordos firmados no final da década de 1960 entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *Agency for International Development* (AID), mais conhecido como acordo MEC-USAID onde fora assinado o convênio entre as duas instituições, visavam segundo Romanelli (2001, p. 196):

A expansão da demanda social da educação e suas bases sociais e econômicas, a expansão do ensino, que se seguiu a ela, e a criação de mecanismos para levantar recursos para essa expansão, como, por exemplo, a instituição do salário-educação. Por outro lado, ao provocarem protestos nos diferentes seguimentos do ensino os acordos MEC-USAID tiveram também o efeito de agravar a crise educacional.

A partir disso, algumas medidas foram fixadas no delineamento das políticas educativas que vem reformulando a educação brasileira até nossos dias. Dentre as quais a BNCC que preconiza que a gestão escolar deve mobilizar-se visando à adequação com as competências e habilidades que devem ser apropriadas no contexto escolar. As quais, devem ser trabalhadas sob uma dimensão prática, em detrimento da dimensão teórica. Ou seja, a prática da ação

pedagógica deve permear os processos formativos e assumir uma posição central no cotidiano escolar.

## 2.5 Gestão Escolar e o Desenvolvimento de Competências

Giroto (2018) aborda o discurso e a elaboração da BNCC, trazendo algumas críticas à implementação desse documento, entre as quais o fato desse documento ser defendido por grupos empresariais por reconhecerem na BNCC um instrumento de manipulação e reprodução do capital. Considera que o conhecimento científico fica à mercê desse poder hegemônico. As impressões do autor são as de que no atual momento da educação brasileira há uma inércia política na elaboração de políticas públicas, pois:

[...]de todas as formas, as políticas educacionais sob a Nova Gestão Pública postas em prática no Brasil nas últimas décadas têm reposto, em termos ainda mais perversos, o abstracionismo pedagógico, esvaziando a prática educativa do contexto de sua ação, visto como pouco importante nas análises (Giroto, 2018, p. 26).

Giroto (2018) observa que quando há esse esvaziamento da prática educativa, a hegemonia estabelecida pelas corporações nacionais e internacionais, se perpetua mediante um documento como a BNCC que tem a pretensão de criar um currículo único, negando toda a diversidade social, econômica e cultural do território nacional.

Gonçalves (2020) buscou compreender a produção dos principais intelectuais orgânicos que sustentam teórica e ideologicamente a BNCC. O estudo foi realizado por meio da pesquisa qualitativa e documental. Em sua análise teórica a autora considera as múltiplas determinações do movimento histórico, político e econômico, dentro da perspectiva gramsciana e, dessa forma, observa que os conceitos empregados na BNCC não são aleatórios, mas compõem as premissas de uma educação globalizante, que entende o ser humano como capital e não como ser social.

Na literatura pode-se observar várias definições de “competência”, dentre as quais pode-se destacar a definição proposta por Zarifian (1999, p. 18-19) em sua principal obra sobre o tema, incluem: “a competência é a conquista de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo sobre as situações profissionais com as quais ele se confronta”; “a competência é uma inteligência prática das situações que se apoia nos conhecimentos adquiridos e os transforma, com ainda mais eficácia à medida que a diversidade das situações aumenta”; e “a competência é a capacidade de mobilizar os recursos dos atores em torno das mesmas situações, para compartilhar os acontecimentos e assumir os domínios de corresponsabilidade”.

Já na concepção de Ramos (2001), o sentido da palavra competências apresenta mais de um sentido/significado e, por isso, pode-se até listar uma série de definições atribuídas a ela. Uma das definições comumente usadas considera a "competência" como o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam o indivíduo para a discussão, consulta e decisão de tudo o que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos sólidos, acompanhados das qualidades e capacidades necessárias para executar as decisões sugeridas (Tanguy & Ropé, 1997).

Quando aplicada ao ambiente de trabalho, essa noção torna-se plural – 'competências' – e busca designar os conteúdos específicos de cada função dentro de uma organização. A transferência de tais conteúdo para a formação, orientada pelas competências que se pretende desenvolver nos educandos, resulta no que chamamos de 'pedagogia das competências'. Trata-se de uma pedagogia definida por seus objetivos e validada pelas competências que gera.

A emergência da 'pedagogia das competências' é acompanhada por um fenômeno observado no mundo produtivo: a eliminação de postos de trabalho e a redefinição dos conteúdos de trabalho devido ao avanço tecnológico, promovendo um reordenamento social das profissões. Este reordenamento levanta questões sobre a capacidade de sobrevivência de profissões bem delimitadas e diminui a expectativa de uma carreira profissional linear e ascendente em termos de renda e mobilidade social. Pode-se falar de uma crise no valor dos diplomas, que perdem importância frente à qualificação real do trabalhador, promovida pelo encontro entre as competências exigidas pelas empresas e as adquiridas pelo trabalhador, demonstráveis na prática (Paiva, 1997).

Enquanto o conceito de qualificação se consolidou como um dos principais conceitos para a classificação dos empregos, devido à sua multidimensionalidade social e coletiva, geralmente apoiada, mas não rigidamente, na formação inicial recebida, as competências destacam os atributos individuais do trabalhador. Segundo o discurso contemporâneo das empresas, a exigência de competências para um emprego não está necessariamente vinculada à formação inicial. Em outras palavras, as práticas cognitivas dos trabalhadores, necessárias e muitas vezes desconhecidas, podem não ser refletidas nas classificações profissionais ou nos certificados escolares. Essas competências podem ter sido adquiridas em empregos anteriores, em estágios, sejam eles longos ou breves, na formação contínua, bem como em atividades recreativas, de interesse público fora da profissão ou em atividades familiares.

As competências, através de procedimentos de avaliação e validação, passam a ser consideradas elementos estruturantes da organização do trabalho, substituindo o antigo determinismo da profissão. Enquanto o domínio de uma profissão, uma vez adquirido, é incontestável (podendo, no máximo, ser aprimorado), as competências são apresentadas como

propriedades instáveis, tanto dentro quanto fora do ambiente de trabalho. Isso significa que uma gestão baseada em competências pressupõe que o empregado deve submeter-se a uma validação contínua, demonstrando constantemente sua adequação ao posto de trabalho e seu direito a promoções. Tal gestão tenta conciliar o tempo longo das atividades dos empregados com o tempo curto das conjunturas do mercado e das mudanças tecnológicas, considerando que qualquer ato de classificação pode ser revisado.

Dessa forma, a expansão das práticas de avaliação e validação realizadas por especialistas, que utilizam técnicas relativamente independentes da atividade avaliada, ocorre em referência à instituição escolar, embora se separem radicalmente dela: o diploma é um título definitivo, mesmo que seu valor possa variar no mercado, enquanto a validação das aquisições profissionais – as competências – é sempre incerta e temporária (Tanguy & Ropé, 1997).

A abordagem profissional baseada em competências busca desvincular a classificação e a progressão dos indivíduos das classificações dos postos de trabalho, construindo um conjunto de instrumentos destinados a objetivar e medir uma série de dados necessários para a aplicação dessa lógica. Com isso, a evolução das situações de trabalho e a definição dos empregos passam a depender muito mais dos arranjos individuais do que das classificações ou da gestão dos postos de trabalho anteriormente determinados pelas qualificações. As potencialidades dos funcionários são colocadas no centro da divisão do trabalho, tornando-se um instrumento indispensável para as políticas da empresa.

No campo pedagógico, esse deslocamento da qualificação para as competências no âmbito do trabalho concebeu uma mudança semelhante, qual seja a do ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essa abordagem caracteriza a ‘pedagogia das competências’. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. A ‘pedagogia das competências’ exige, então, tanto no ensino geral quanto no ensino profissionalizante, que os conceitos associados (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhados de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que eles podem se concretizar e ser compreendidos. Essa explicitação revela a impossibilidade de definir esses conceitos separadamente das tarefas nas quais eles se materializam.

A construção desse modelo no ensino técnico e profissionalizante resulta de diversos fatores que demonstram o compromisso dessa modalidade de ensino com o processo de acumulação capitalista. Esse processo exige a justificativa da validade de suas ações e resultados. Adicionalmente, espera-se que os agentes envolvidos (professores, gestores, estudantes) tenham uma relação diferente com o saber em comparação com os professores de disciplinas academicamente condicionais. A validade dos conhecimentos transmitidos deve ser

aprovada pela sua aplicabilidade prática na produção de bens, materiais ou serviços. A 'pedagogia das competências' é caracterizada por uma abordagem eminentemente pragmática, capaz de gerenciar incertezas e considerar as mudanças técnicas e organizacionais do trabalho, às quais precisa se adaptar.

Pedagogicamente, essa redefinição adquire significado por meio do estabelecimento de uma correspondência entre a escola e a empresa. Para isso, são construídos os chamados referenciais, que em alguns países, como a França, são denominados referenciais de diploma para a escola, e referenciais de emprego ou de atividades profissionais para a empresa. No Brasil, esses referenciais obedecem às diretrizes e aos referenciais curriculares nacionais elaborados pelo Ministério da Educação para a escola, enquanto no mundo do trabalho se utiliza a Classificação Brasileira de Ocupações, desenvolvida pelo Ministério do Trabalho. Esses referenciais, que se fundamentam nas competências, são desenvolvidos como ferramentas de comunicação entre os agentes da instituição escolar e os representantes dos meios profissionais. Eles também representam os principais suportes de avaliação tanto na formação inicial e continuada quanto no ensino técnico, com o objetivo de permitir um brilho estreito entre a oferta de formação e a distribuição das atividades profissionais.

Além de reordenar a relação entre a escola e o emprego, a 'pedagogia das competências' busca institucionalizar novas formas de educação dos trabalhadores no contexto político-econômico neoliberal, permeada pela cultura indicada pós-modernista e, nas palavras de Ramos a 'pedagogia das competências' não se limita à escola, mas visa a se instaurar nas diversas práticas sociais pelas quais as pessoas se educam. Nesse cenário, a noção de competência integra o conjunto de novos signos e significados moldados pela cultura expressiva da fase de acumulação flexível do capital, desempenhando um papel específico na representação dos processos de formação e comportamento do trabalhador na sociedade.

Dessa forma, a educação é enviesada a levar os trabalhadores a novos padrões de produção, ou seja, o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na perspectiva das competências apresenta validade econômico-social e cultural, dado que à educação é atribuída a função de ajustar psicologicamente os trabalhadores aos novos meios de produção. Essa visão compreende que os mecanismos de inclusão social bem como as relações de trabalho se norteiam pela competência individual, ou seja, é uma nova "máscara" para o conservadorismo, liberalismo e novo senso comum.

A transformação da competência individual em um fator econômico afeta o consenso social e a dinâmica das classes trabalhadoras e, na perspectiva neoliberal, a competência, inicialmente vista como uma característica individual diferenciadora, é transformada em um fator econômico que contribui para o consenso social, incorporando todos os trabalhadores em

uma suposta única classe: a classe capitalista. Simultaneamente, estabelece-se um consenso em torno do capitalismo como o único modo de produção capaz de manter o equilíbrio e a justiça social. Em suma, a questão da luta de classes é resolvida pelo desenvolvimento e pela utilização adequada das competências individuais, de maneira que a possibilidade de inclusão social se subordina à capacidade de adaptação natural às relações contemporâneas. A flexibilidade econômica é acompanhada pela psicologização da questão social, promovendo a ideia de que o sucesso e a inclusão dependem da habilidade individual de se ajustar à descrição do capitalismo moderno.

A competência, que inicialmente se apresenta como um fator de diferenciação individual, é transformada em um elemento econômico que favorece o consenso social, integrando todos os trabalhadores em uma única classe: a classe capitalista. Paralelamente, estabelece-se um consenso em torno do capitalismo como o único modo de produção capaz de sustentar o equilíbrio e a justiça. Em resumo, a questão da luta de classes é resolvida pelo desenvolvimento e pelo uso adequado das competências individuais, de modo que a possibilidade de inclusão social se subordina à capacidade de adaptação natural às relações contemporâneas. A flexibilidade econômica é acompanhada pela psicologização da questão social.

A noção de competência se encontra, portanto, no ponto de convergência entre a teoria integracionista da formação do indivíduo e a teoria funcionalista da estrutura social. A teoria integracionista mostra que a competência se torna uma característica psicológico-subjetiva, facilitando a adaptação do trabalhador à vida moderna. Por outro lado, a teoria funcionalista posiciona a competência como um fator essencial para o consenso e a manutenção do equilíbrio da estrutura social, uma vez que o funcionamento desta ocorre mais por meio de fragmentos do que por uma sequência de eventos previsíveis (Ramos, 2001).

Desta vista, é essencial a adaptação do indivíduo ao meio material e social se constitui em um processo de construção do conhecimento pelo próprio indivíduo. Nessa perspectiva, o conhecimento não surge de um esforço social e historicamente determinado para compreender e transformar a realidade, mas das percepções e concepções subjetivas que os indivíduos extraem de suas experiências. Dessa forma, o conhecimento se restringe a modelos viáveis de interação com o meio material e social, sem a pretensão de ser reconhecido como uma representação objetiva da realidade ou como verdade absoluta. A compreensão do conhecimento, portanto, é avaliada pela sua funcionalidade ou utilidade, o que implica uma perspectiva utilitária e pragmática. A viabilidade e utilidade do conhecimento são vistas como aspectos contingentes, mais do que meramente históricos. Isso significa que não há critérios de

objetividade, completude ou universalidade para avaliar a validade, a viabilidade ou a utilidade de um conhecimento ou de um modelo representacional.

Dessa forma, a dimensão histórico-ontológica do conhecimento é substituída pelo enfoque experiencial. Esta visão, frequentemente referida como epistemologia experiencial ou epistemologia construtivista social, é essencialmente uma epistemologia adaptativa. Ela se fundamenta axiologicamente na adaptação, onde as noções de objetivo e subjetivo se fundem sem distinção durante o processo de interação, ultrapassando conceitos de certeza e universalidade em favor da particularidade, da indeterminação e da contingência do conhecimento. Em suma, o significado e o valor de qualquer representação da realidade dependem do ponto de vista e do observador, incorporando elementos de relativismo e subjetivismo. Isso implica uma ruptura com a epistemologia moderna, em direção a uma epistemologia que integra o pensamento ideológico pós-moderno.

Dito isto, a "pedagogia das competências" visa equipar os indivíduos para uma adaptação contínua ao ambiente social volátil de hoje, buscando redefinir, então, o papel da escola e, conseqüentemente da gestão escolar, na sociedade. Enquanto a escola moderna tinha como compromisso reforçar a socialização básica iniciada pela família e construir identidades individuais e sociais, alinhando projetos pessoais a um projeto coletivo de sociedade; na era pós-moderna, a escola se transforma em um espaço de mediação para o desenvolvimento da alteridade e de identidades autônomas e adaptáveis. Esse novo papel implica ajudar na formação de projetos pessoais flexíveis, capazes de se ajustar à constante instabilidade da vida contemporânea.

Em suma, o foco é preparar os indivíduos para uma mobilidade profissional constante, seja mudando de funções dentro de uma mesma empresa, alternando entre empresas, enfrentando o subemprego, engajando-se em trabalho autônomo ou mesmo lidando com períodos de desemprego.

### **CAPÍTULO 3 – A GESTÃO ESCOLAR E A IMPLANTAÇÃO DA BNCC-DIRETOR ESCOLAR EM MS**

A recente aprovação da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor reacende um debate antigo sobre as habilidades e responsabilidades dos diretores escolares. Desta vista, com a implementação da Matriz Nacional de Competências do Diretor, somos levados a refletir sobre as motivações por trás das competências exigidas dos diretores, seja como facilitadores de práticas democráticas ou como gestores que adotam uma abordagem mais gerencialista, alinhada com os princípios da Nova Gestão Pública na educação.

É notório, que atualmente, muitos ainda acreditam que a escola funciona como uma empresa qualquer e que, por isso, deve ser administrada como tal, seguindo os modelos de gestão do setor empresarial capitalista. Nessa visão, um diretor de escola eficiente é visto como fundamental para o sucesso da escola, capaz de produzir bons resultados. Claramente, essa ideia vai além das discussões acadêmicas, já que enxergar a educação como um produto reforça a ideia de que o diretor deve agir como um gerente. No entanto, é importante destacar que o trabalho em educação tem suas particularidades, que são diferentes das de uma empresa.

De acordo com Paro “[...] a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (Paro, 2010, p.25), assim, a administração escolar deve focar no ensino e na aprendizagem, o que significa que todas as atividades na escola, envolvendo todos os profissionais de educação, devem ter um único objetivo: educar. De acordo com Anísio Teixeira, a gestão escolar deve se concentrar no aprendizado dos alunos, e não em produzir coisas materiais, como acontece nas empresas.

Para Teixeira (1968), a administração escolar ou a gestão escolar de modo algum deve ser comparada à de um administrador/gerente de empresa ou a qualquer tipo de gestor que as indústrias criam para lidar com a produção de produtos, considerando que o foco das duas administrações é muito diferente. Na educação, o mais importante é o estudante, e tudo o que é feito deve estar voltado para o seu benefício.

Em uma escola, o trabalho pedagógico não é físico e não envolve a criação de objetos. Portanto, como pode-se encaixar a atividade educacional em modelos capitalistas, onde o objetivo principal é o lucro? Paro (1995, p. 104) afirma que “quando transportamos esses conceitos para o trabalho pedagógico (...) é preciso ter presente que se trata de um trabalho não material”. Na prática, entende-se que o trabalho pedagógico vai além da sala de aula e dos conteúdos padronizados, abrangendo aspectos mais amplos da educação.

Para o autor, processo de aprendizagem está relacionado à assimilação, pelo indivíduo, da cultura historicamente produzida. Isso implica na compreensão dos fundamentos e valores,

bem como dos procedimentos políticos que podem intensificar as contradições inerentes a uma determinada sociedade.

Deste modo, isso significa que a complexidade do ensino e dos métodos educativos exige práticas de gestão democrática para melhorar o aprendizado dos alunos e garantir a participação de todos os envolvidos nas decisões.

Falando ainda sobre a organização das escolas em termos de gestão democrática, isso não é apenas um problema de administração, mas é fundamental para democratizar a educação, expandir e garantir o direito à educação, e possibilitar a educação para e pela democracia e participação (Lima, 2009).

Sob a ótica de Lima (2009), a escola cada vez mais adota modelos de gestão industrial, uma lógica que também se aplica ao processo de ensino e aprendizagem. Contudo, observa-se uma educação direcionada para a produção em massa, associada aos valores tayloristas, que buscam a racionalização do trabalho, o aumento da eficiência e eficácia, buscando a redução de custos. A vista disso, a escola deixa de ser um espaço de criação cultural, liberdade e construção conjunta do conhecimento, passando a priorizar a hierarquização do conhecimento (currículo) e da gestão, racionalizando tempos e espaços escolares. Destacamos ainda, que ao longo da história, a escola não teve como principal objetivo ser democrática, pois a instituição escolar esteve ligada aos interesses fabris de disciplinar os corpos e ensinar os costumes da sociedade industrial desde o início. É importante destacar que, ao mesmo tempo, surgiram diversas contradições e ambiguidades que definiram o papel dessa instituição para além de sua função principal.

Ao contrário das empresas, na escola, professores e diretores têm a mesma formação cultural e profissional. Por isso, faz sentido que ambos trabalhem juntos para construir uma escola democrática. Não se deve ver os alunos como consumidores das aulas, do conhecimento ou do espaço escolar. Os alunos são protagonistas, participantes e membros da comunidade escolar. Nesse contexto, a melhor maneira de ensinar sobre democracia é vivenciá-la.

Dessa maneira, pode-se considerar que a gestão democrática é uma parte essencial do currículo escolar em sentido amplo, não apenas um contexto ou modelo de gestão, mas também uma dimensão do processo educativo.

O espaço escolar ou a escola é uma entidade dinâmica e complexa, em constante evolução e adaptação, semelhante a um ser vivo. Isso implica que a escola não segue um caminho fixo ou previsível, mas é influenciada por múltiplas interações e fatores. Assim, a aprendizagem, o desenvolvimento dos alunos e as práticas educativas não ocorrem de maneira rígida e sequencial, mas de forma fluida, respondendo às necessidades e mudanças do ambiente escolar e da sociedade. A escola tem um papel muito mais amplo do que simplesmente

transmitir e reforçar regras e normas estabelecidas. Como uma organização educativa, a escola deve ser um espaço de aprendizado, desenvolvimento e inovação, onde se promovem valores, habilidades críticas e a capacidade de reflexão.

A escola deve incentivar a criatividade, a colaboração e o crescimento pessoal, em vez de apenas impor uma estrutura rígida de comportamentos e conhecimentos pré-determinados. Por isso, a importância das escolas ou gestores escolares, em consenso com os conselhos escolares, terem liberdade para tomar suas próprias decisões e agir independentemente dentro de certos limites ou diretrizes. Isso implica que, embora possam estar sujeitas a regras ou supervisão externa, ainda têm espaço para exercer sua própria iniciativa e julgamento em diversas situações.

Se considerarmos que cada unidade escolar é apenas uma unidade básica de um sistema maior, então, por essa lógica, ela refletiria e reproduziria as características essenciais desse sistema maior em nível local e institucional. Esse raciocínio, apesar de simples, tem implicações significativas. Ele pode levar a escola e seus participantes (professores, alunos, administradores) a serem vistos apenas como repetidores de normas externas e como organizados de fora para dentro, o que, em teoria, nega à escola a possibilidade de se organizar de maneira independente, criar suas próprias regras e tomar suas próprias decisões políticas e pedagógicas. Além disso, não reconhece a escola como tendo um grau de autonomia relativa, ou seja, a capacidade de agir com alguma independência dentro do sistema maior.

Ainda que a gestão democrática nas escolas, seja garantida por leis e decretos, pela Constituição Federal, bem como pela LDBEN, na sociedade capitalista na qual vive-se, existem grupos conservadores que não aceitam que a escola seja um espaço público voltado para a transformação social. Como resultado, a gestão democrática se desenvolve de forma limitada nos sistemas de ensino e nas unidades escolares, seguindo principalmente os interesses e diretrizes dos órgãos governamentais.

Observa-se que apesar do discurso de autonomia para cada instituição escolar, diretores e diretoras se veem obrigados a atender às demandas dos governos. Isso é especialmente evidente na tomada de decisões sobre os resultados educacionais e os investimentos financeiros na escola. Portanto, pode-se dizer que, na prática, gestores escolares ainda precisam cumprir as exigências e diretrizes estabelecidas pelos órgãos competentes dos governos e pelas suas mantenedoras, particularmente quando se trata de decisões importantes, como as relacionadas ao desempenho acadêmico dos alunos e ao uso de recursos financeiros. Em outras palavras, a suposta independência das escolas é limitada, pois elas devem alinhar suas ações com as prioridades e expectativas governamentais.

Dessa forma, considerando que a limitação da autonomia dos diretores escolares é intencional e tem como objetivo enfraquecer a escola, os governos podem garantir que suas regras sejam estritamente seguidas. Se os diretores tivessem mais autonomia, a comunidade escolar se fortaleceria, possivelmente levando a uma maior independência e à capacidade de tomar decisões que melhor atendam às necessidades locais, em vez de simplesmente cumprir as diretrizes governamentais conforme Paro (1995, p. 3) ressalta,

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola - educadores, alunos, funcionários e pais - nas decisões a respeito de seus objetivos e de seu funcionamento, ter-se-ão melhores condições para pressionar os escalões superiores no sentido de dotar a escola de autonomia e de recursos.

Entender o papel dos diretores de forma democrática é importante para que não sejam vistos apenas como gerentes da escola. O trabalho deles deve focar na educação e no aprendizado dos estudantes. Porém, não se pode separar as tarefas administrativas das pedagógicas, pois, na escola, essas funções estão fortemente interligadas.

Sendo assim, é de suma importância perceber os diretores escolares como líderes democráticos, e não apenas como administradores, pois estes concentram seus esforços na educação e no aprendizado dos estudantes, não se limitando às tarefas administrativas. No entanto, é impossível separar completamente as funções administrativas das pedagógicas, porque, no ambiente escolar, essas funções são profundamente conectadas. A gestão escolar envolve tanto a administração quanto a promoção de um ambiente de aprendizado de/com qualidade.

Parafraseando Dias (1967), é importante lembrar que um diretor de escola não é meramente um administrador, mas principalmente um educador. A maneira como ele conduz a vida escolar tem impactos profundos, mesmo que nem sempre visíveis, na vida dos alunos. A administração não é separada da atividade educacional; pelo contrário, está intimamente ligada a ela. Portanto, o diretor deve estar constantemente atento às consequências de suas decisões e ações. Ao cumprir seu papel, o diretor deve priorizar ser um educador preocupado com o bem-estar dos alunos, mais do que um administrador focado na eficiência.

Por conseguinte, em teoria, deve-se lembrar que o papel de um diretor de escola vai além da simples administração. Um diretor é, acima de tudo, um educador. A maneira como ele gerencia/administra a escola tem um impacto significativo, embora nem sempre visível, na comunidade escolar e na vida dos estudantes. A administração escolar não é separada da atividade educacional ao contrário, elas estão profundamente interligadas. Isso significa que o diretor pode/deve considerar as consequências educacionais de suas decisões e ações. Em seu

papel, o diretor precisa priorizar o bem-estar e a educação dos estudantes antes de focar na eficiência administrativa.

### **3.1 A gestão democrática e os princípios da “nova” administração pública no contexto escolar**

Conforme já dito anteriormente, está explícito na Constituição Federal a gestão democrática da escola pública, de acordo com o artigo 206 “VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 1988). De mais a mais as leis complementares, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/96) e o Plano Nacional da Educação (Lei 13.005/2014), que também promovem esse modelo de gestão, deixando claro que o gestor escolar deve incluir a participação de toda a comunidade escolar. Essas leis reforçam a ideia de que a gestão da escola deve ser colaborativa e envolver não apenas o diretor, mas também professores, estudantes, pais e outros membros da comunidade escolar (BRASIL, 2021<sup>a</sup>).

O período histórico anterior à democratização do Brasil, nos primeiros anos da década de 1980, quando o país estava lutando contra a ditadura militar, o objetivo a ser alcançado era reduzir as desigualdades sociais e construir uma sociedade mais justa. A Constituição Federal de 1988, inspirada por ideais democráticos, trouxe esperança de um futuro melhor.

Cury (2007) entende que essa Constituição incluiu capítulos e artigos com um enfoque social, promovendo a distribuição equitativa dos recursos e a proteção dos direitos humanos, alinhando-se aos princípios de um Estado do Bem-Estar Social. A sociedade é convidada a construir coletivamente a democracia, criando espaços públicos para esse fim. Além disso, o Estado passou a incentivar a participação ativa e consciente dos cidadãos em novas arenas de deliberação, o que abriu oportunidades para todos exercerem sua cidadania de maneira plena e participativa.

A aspiração por um novo paradigma de política e gestão educacional fundamentado na democracia e na prática da autonomia encontrou respaldo na legislação educacional. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, Seção I e Capítulo III, intitulado "Da Educação, da Cultura e do Desporto" (BRASIL, 2016a), assegura o princípio da gestão democrática do ensino público. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reforça este princípio estabelecido na Constituição ao determinar, em seu artigo 3º, a gestão democrática como fundamento para a organização jurídica dos sistemas de ensino. Ademais, a LDB regulamenta o processo de implementação da gestão democrática nos sistemas e estabelecimentos de ensino. Em seu artigo 12, incisos I e VI, a lei estabelece que as instituições de ensino têm a responsabilidade de elaborar e executar sua proposta pedagógica, bem como

de se articular com as famílias e a comunidade, promovendo processos de integração entre a sociedade e a escola (Brasil, 2021).

De tal forma que há um desejo por um novo modelo de política e gestão educacional que se baseie na democracia e na autonomia. Esse desejo foi apoiado pela legislação educacional brasileira, detalhando como a seria a implantação da gestão democrática nas escolas pública, já que as escolas seriam/são responsáveis por criar e executar seu próprio projeto político pedagógico e por se conectar com as famílias e a comunidade, promovendo a integração entre a sociedade e a escola. Isso significa que as escolas não ensinam apenas, mas também se envolve com a comunidade em suas atividades e decisões, garantindo que a gestão seja participativa e inclusiva.

Contudo, na década de 1990, as políticas neoliberais se fortaleceram no Brasil sob o governo de Fernando Henrique Cardoso e as conquistas jurídicas obtidas através da luta política dos educadores passaram por significativas mudanças na década de 1990, visíveis tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) quanto em outras legislações educacionais subsequentes. Essas mudanças podem ser justificadas por várias razões. Durante essa década, houve uma tendência global de reforma educacional influenciada por organismos multilaterais de financiamento, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Esses organismos promoveram políticas que enfatizavam a eficiência, a produtividade e a gestão empresarial no setor público, incluindo a educação. As reformas educacionais no Brasil seguiram essa tendência, incorporando uma lógica produtivista e gerencial que priorizava resultados quantificáveis e a eficiência administrativa.

Essas reformas distanciaram-se dos ideais democrático-populares estabelecidos na Constituição Federal de 1988, que reconhecia a educação como um direito público e social. Em vez disso, as novas políticas focaram na implementação de padrões e práticas que poderiam ser monitorados e avaliados de acordo com critérios gerenciais, muitas vezes à custa de princípios mais amplos de inclusão e participação democrática.

Essa mudança de enfoque é evidente na forma como a LDB e outras legislações posteriores foram estruturadas para atender às demandas de eficiência e produtividade, muitas vezes em detrimento de uma gestão educacional mais participativa e democrática. As reformas buscaram alinhar o sistema educacional brasileiro às expectativas dos financiadores internacionais, o que resultou em uma abordagem mais técnica e menos centrada na inclusão social e na participação comunitária. Portanto, tais mudanças estão ligadas à pressão internacional por reformas gerenciais e à adaptação do Brasil a essas expectativas, o que resultou em uma reconfiguração das políticas educacionais para priorizar a eficiência

produtivista sobre os princípios de democracia e direito social presentes na Constituição de 1988.

Logo, havia um plano para reformar a administração do Estado com o objetivo de torná-lo mais eficiente e menos burocrático. Para alcançar isso, uma das soluções propostas pelo setor econômico dominante foi a privatização de empresas estatais, ou seja, transferir empresas que eram controladas pelo governo para a iniciativa privada.

Além disso, essa “nova” abordagem de administração pública não apenas impactou a estrutura e a eficiência do Estado, mas também afetou os direitos sociais. Isso significa que, ao focar na eficiência e na redução do tamanho do Estado, algumas proteções e benefícios sociais oferecidos pelo governo também foram reduzidos ou reestruturados. Portanto, essa mudança na administração pública teve consequências significativas tanto na gestão de empresas estatais quanto na garantia dos direitos sociais da população.

Isto posto, como se planejava uma nova forma de administração do Estado de forma a torná-lo mais eficaz e menor em sua estrutura, a saída proposta pelo grande capital foi a privatização de empresas estatais. Mas se pode destacar também, que os direitos sociais foram atingidos por essa nova percepção de administração. Conforme Cury (2007, p. 2)

No âmbito dos direitos sociais, repassam-se os mesmos ou para esferas próprias da “responsabilidade social” da sociedade civil sob a forma de assistência social ou filantropia, e na perspectiva mais conservadora, para a responsabilidade do próprio indivíduo.

O “novo” modo de gerir o Estado, que é a visão dos conservadores neoliberais sobre o papel do Estado, buscava deixar à margem o Estado de bem-estar social. Segundo essa perspectiva, o Estado deve se concentrar apenas nas funções tradicionais e essenciais, que incluem a segurança das fronteiras, gestão da moeda, diplomacia, condução da guerra e da paz, justiça e a definição de grandes diretrizes e coordenadas das ações. Para implementar essa visão, foram criadas agências reguladoras. Estas são órgãos governamentais encarregados de fiscalizar, regular e controlar produtos e serviços específicos.

Ao fazer isso, o Estado se dividiu, repassando muitas questões sociais para o terceiro setor, que inclui organizações sem fins lucrativos e entidades privadas que atuam em áreas como saúde, educação e assistência social. Essa abordagem reduz o envolvimento direto do Estado em questões sociais, transferindo essas responsabilidades para outras organizações, permitindo que o governo se concentre nas suas funções consideradas essenciais pelos conservadores neoliberais. Nas considerações de Cury (2007, p. 3), o autor indica que:

Esse primeiro movimento se guiará, fundamentalmente, pelo princípio da liberdade, entendida tanto como liberdade de iniciativa própria do sistema contratual de mercado embora considere desejáveis as liberdades civis protegidas por direitos e deveres individuais correspondentes tais como de expressão, de consciência, de culto, de organização entre outras.

As reformas na educação pública foram influenciadas por determinações de organismos internacionais, especialmente após a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990. Essas reformas foram condicionadas a novos investimentos, ou seja, os países precisavam aderir às recomendações internacionais para receber financiamento.

Essas recomendações incluíam a descentralização da gestão educacional, a autonomia das escolas, a participação da comunidade escolar, a cogestão e a consulta social. Todas essas orientações reformistas, conforme descrito por Perrude (2011), transferiram para a escola um enfoque tecnicista na formação, que se contrapõe à sua função social tradicional.

Perrude (2011) argumenta que, sob essas reformas, a escola passou a focar na formação de trabalhadores aptos a atender às novas demandas das relações de trabalho. Isso envolve preparar os indivíduos para a "sociedade do conhecimento," onde são valorizadas competências e habilidades como a flexibilização, a capacidade de realizar múltiplas tarefas e a multifuncionalidade. Em outras palavras, as escolas começaram a priorizar a formação técnica e prática dos estudantes para que se ajustem melhor às exigências do mercado de trabalho moderno, em vez de focar apenas no desenvolvimento social e humano mais amplo.

Para o autor Mészáros (1996, p. 16), aponta que no capitalismo a educação se revela como mercadoria “[...] talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação”.

Desta vista, pode-se considerar que a educação foi diretamente impactada pela “nova” gestão pública, um modelo de administração que introduziu mudanças significativas nos sistemas de ensino ao incorporar princípios reguladores típicos da gestão empresarial. Essa nova gestão pública visa gerir instituições educacionais de maneira semelhante a empresas, como observado por Laval (2019).

Tal abordagem aplica princípios administrativos e organizacionais do setor privado às escolas públicas, enfatizando a lógica de mercado, incluindo a busca por lucros, a competitividade, o individualismo, a eficiência e a eficácia, embora escolas não visem lucro diretamente, há um foco na eficiência financeira e na obtenção de resultados que justifiquem os investimentos.

Tais princípios transformam a percepção que as escolas têm de seus estudantes e suas famílias, tratando-os como clientes. Isso significa que a satisfação do "cliente" se torna um

indicador importante de sucesso, alinhando-se à filosofia empresarial de atender às demandas do mercado. Desta maneira, a justificativa desse novo modelo de gestão pública na educação é que ela promete aumentar a eficiência e a eficácia do sistema educacional, introduzindo práticas de gestão que são bem-sucedidas no setor privado. No entanto, essa mudança também implica uma reconfiguração do papel da educação, que passa a focar mais em resultados quantificáveis e menos em seu papel tradicional de desenvolvimento social e humano.

Como aponta Laval (2019, p.251)

Contudo, a pretexto de descentralizar e desburocratização, vem ocorrendo transferências de poder que não correspondem as lógicas oficiais nem surtem os efeitos pretendidos. Não é a democracia que vence, não é a iniciativa da base que é incentivada [...] trata-se, isso sim, de mudanças que fortalecem o domínio dos controles e das injunções sobre os professores e conseqüentemente sobre os alunos.

A nova gestão pública tem causado impactos negativos nas relações dentro da comunidade escolar. Embora promova uma descentralização com foco na autonomia financeira e administrativa das instituições públicas, essa abordagem é conservadora e não vem acompanhada dos recursos públicos necessários para melhorar a educação. Além disso, a ideia de maior liberdade de escolha para professores e diretores não se concretiza plenamente.

Essa suposta autonomia e descentralização, combinadas com mecanismos rígidos de regulação, resultaram em um controle ainda maior dos órgãos governamentais sobre as escolas. Esse cenário cria um paradoxo: enquanto a legislação prevê que as escolas tenham autonomia para definir suas metas, as políticas públicas centralizam o poder de decisão em agentes externos, limitando a verdadeira independência das unidades escolares.

Esse impacto negativo que a nova gestão pública tem gerado nas relações dentro da comunidade escolar ocorre sem o fornecimento adequado de recursos públicos necessários para melhorar a educação, além de propagar a ideia de mais liberdade de escolha para professores e diretores. Apesar dessas promessas de autonomia, a realidade é que a descentralização vem acompanhada de mecanismos rigorosos de regulação. Isso significa que, em vez de ganharem mais liberdade, as escolas acabam submetidas a um controle ainda maior por parte dos órgãos governamentais.

Nesse sentido, há uma contradição, pois a legislação afirma que as escolas têm “liberdade” para definição de seus objetivos e metas a serem alcançadas, mas, na prática, há centralização de poder de decisão nas políticas públicas e, assim, a autonomia das escolas e, conseqüentemente do gestor e dos órgãos colegiado, é limitada e não se concretiza de forma efetiva. Isso resulta em um aumento do controle governamental dentro das escolas, contrariando a ideia de descentralização e de autonomia que a nova gestão pública pretendia promover.

Enquanto anteriormente a função dos diretores estava ligada à organização da escola, no sentido de controle de horários, organização das aulas, entre outros, observa-se hoje o acúmulo de tarefas para esses profissionais. Surge um novo perfil para os diretores escolares.

Sob essa ótica, percebe-se que o trabalho dos diretores de escolares está fundamentalmente relacionado à capacidade de mobilizar suas equipes, que incluindo professores e estudantes. Esse papel vai além da “simples administração” e envolve aprender e exercer uma nova profissão de liderança. Para serem “eficazes”, os diretores precisam desenvolver habilidades de animação e gestão de equipes. Com o aumento das responsabilidades, esses profissionais devem impulsionar o funcionamento da escola, incentivando a comunidade escolar a trabalhar em conjunto para alcançar objetivos como melhora dos resultados em avaliações em larga escala, no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, bem como, a redução do fluxo escolar que diz respeito a taxa de repetência e abandono. Em resumo, os diretores precisam ser “líderes dinâmicos”, capazes de motivar e coordenar todos os membros da escola para melhorar o desempenho educacional.

No contexto escolar e em relação ao papel do diretor dentro dessa nova concepção, o embate entre diretores escolares e professores torna-se evidente a partir do momento que a avaliação qualitativa se torna o centro das relações entre ambos, considerando que nessa relação exista o diretor “calçado” na burocracia.

Um diretor escolar com essa “qualidade” será é um gestor que se concentra principalmente nos aspectos administrativos e burocráticos de sua função e tende a manter o *status quo*, seguindo estritamente as regras e regulamentos oficiais, focando em tarefas como atribuição de notas administrativas, preenchimento de documentos e cumprimento de procedimentos estabelecidos.

Os diretores das burocracias geralmente não se envolvem diretamente na melhoria da qualidade do ensino ou na motivação da equipe escolar, pois preferem manter o controle através de processos e normas burocráticas ao invés de inovar ou implementar mudanças significativas na abordagem educacional da escola. Tal postura pode resultar em um ambiente escolar onde a ênfase está mais na conformidade com regulamentos e menos na promoção de um ensino dinâmico e envolvente. Em suma, é alguém que prioriza a administração formal e o controle burocrático sobre a liderança pedagógica e o desenvolvimento escolar.

É fundamental, perante as “novas regras” da gestão escolar, que o perfil do “novo” diretor esteja vinculado com as demandas atuais que surgem nas escolas, que agora se parecem mais com empresas. Diretores escolares se tornam “chefes” que em teoria, possuem certa autonomia para tomar decisões e gerenciar suas equipes. No entanto, na prática, esses gestores acabam sendo fortemente influenciados ou até mesmo controlados por ordens superiores

provenientes dos sistemas de ensino, como as secretarias de educação e as políticas educacionais vigentes do Ministério da Educação – MEC.

Em outras palavras, embora esses gestores tenham a aparência de líderes independentes, suas ações e decisões são frequentemente ditadas ou limitadas pelas diretrizes e exigências das autoridades educacionais superiores. Isso pode restringir sua capacidade de inovar ou adaptar as práticas escolares às necessidades específicas de sua comunidade escolar, pois precisam seguir as normas e políticas impostas de cima. Assim, a autonomia desses chefes é mais aparente do que real, já que eles estão sujeitos a um controle hierárquico significativo.

Conforme aponta Laval (2019, p. 258):

O que esses métodos de poder visam não é desenvolver uma política plena ou parcialmente autônoma pela livre deliberação, mas mobilizar recursos individuais para aumentar a eficiência no trabalho, dando a aparência de uma “consulta”, uma “participação” dos subordinados. [...] O que domina é o ponto de vista da eficiência e da mobilização a favor da empresa, e não o dos conflitos férteis e arbitrados da democracia.

No enfoque do neoliberalismo, a individualização do trabalho é considerada uma qualidade positiva, considerando que este sistema político e econômico valoriza a autonomia, a responsabilidade individual e a eficiência pessoal. No contexto neoliberal, há uma forte ênfase na competição e no desempenho individual, incentivando os trabalhadores a se destacarem por seus próprios méritos e esforços, provendo a desregulamentação, a privatização e a redução da intervenção estatal na economia. A ideia é que os indivíduos, quando incentivados a competir e a se responsabilizar por seu sucesso, serão mais produtivos e inovadores, levando a melhores resultados econômicos e sociais.

No entanto, essa perspectiva desconsidera as desigualdades estruturais e as barreiras que alguns indivíduos enfrentam, além de minimizar a importância da colaboração e do apoio coletivo. A individualização do trabalho, ao ser promovida como uma qualidade positiva, reflete os valores neoliberais de meritocracia e eficiência, ao mesmo tempo em que pode obscurecer a necessidade de políticas públicas e práticas organizacionais que promovam a equidade e a solidariedade no ambiente de trabalho.

Nessa lógica, Laval (2019, p. 196) entende que

Em sentido mais estrito, porém, o verbo “modernizar” também significa buscar mais eficiência nas organizações e instituições, a fim de equiparar sua produtividade – supondo-se que o termo tenha um sentido universal – à de empresas privadas de melhor desempenho.

Na sociedade neoliberal, existe um discurso que pode ser considerado equivocado, que sugere que a modernização das escolas é essencial. No entanto, essa modernização

frequentemente resulta na perda da principal razão de ser das escolas, que é a formação integral dos estudantes. Quando as escolas adotam essa modernização, elas acabam se alinhando ao sistema capitalista, que prioriza a eficiência e os resultados econômicos.

Dentro dessa perspectiva, a noção de eficiência na educação é redefinida como eficiência econômica, focada na maximização de resultados mensuráveis, como taxas de aprovação e desempenho em avaliações externas. Isso significa que as escolas e os profissionais da educação são pressionados a concentrar seus esforços em melhorar esses indicadores quantitativos, muitas vezes em detrimento de uma educação mais holística e formativa.

Além disso, essa abordagem pode levar a uma dependência dos financiamentos governamentais, que são condicionados aos resultados apresentados. Assim, os educadores são coagidos a focar em cumprir metas específicas de desempenho para garantir que suas instituições recebam os recursos necessários, desviando a atenção da missão educativa mais ampla e integral. Em resumo, sob a influência do neoliberalismo, a função da escola se transforma, priorizando resultados econômicos e contábeis sobre a formação completa e integrada dos alunos.

### **3.2 Matriz Nacional Comum de Competências para diretores escolares: da elaboração às ramificações de diferentes perspectivas sobre o seu trabalho**

Após o impeachment da Presidente Dilma Rousseff, o vice-presidente Michel Temer assume a presidência do Brasil e fez várias mudanças na educação. Uma das mais importantes foi a aprovação da Emenda 95/2016, que limitou novos investimentos públicos em instituições de ensino, estabelecendo um teto para os gastos públicos. Além disso, Temer mudou a composição dos conselheiros do Conselho Nacional de Educação (CNE), o que alterou a estrutura de governança e influenciou as políticas educacionais do país. Essas ações impactaram profundamente a gestão e o financiamento da educação no Brasil.

Assim, o Ministério da Educação desenvolveu a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor – BNC-Diretor Escolar, aprovada pelo CNE em 2021. Ela foi criada com base em referências da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para estruturar os sistemas de ensino e estabelecer parâmetros claros para a função do diretor escolar, alinhando-se com a meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE), que trata da gestão democrática nas escolas. A Matriz define as competências e responsabilidades dos diretores, promovendo práticas de gestão que incentivem a participação democrática na administração escolar:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (Brasil, 2014).

A estratégia 19.8 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e a Lei nº 14.113, que regulamenta o Fundeb, tratam da importância de alinhar a Matriz de distribuição dos recursos educacionais com a ocupação dos cargos de educação. Essa estratégia destaca a necessidade de definir critérios claros e articulados para garantir que os recursos do Fundeb sejam utilizados de maneira eficiente, promovendo o desenvolvimento da educação básica e a valorização dos profissionais da educação.

A articulação mencionada refere-se à adequação entre os critérios da Matriz de alocação de recursos e o provimento de cargos, assegurando que as vagas sejam preenchidas de forma estratégica, considerando as necessidades educacionais e a disponibilidade de recursos. Essa integração visa otimizar o uso do financiamento e melhorar a qualidade da educação oferecida, ou seja:

[...] desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão (Brasil, 2014)

A visão gerencial da função de diretores escolares, conforme mencionada por Ramos, enfatiza novas competências para liderar eficazmente no século 21. Essa perspectiva busca transformar o perfil dos diretores, aproximando-os das práticas de escolas privadas ou do mundo empresarial, com foco em resultados educacionais e responsabilização dos diretores pela organização da gestão escolar. Contudo, há divergências sobre essa abordagem.

A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) critica essa perspectiva, argumentando que a Matriz representa um retrocesso na gestão democrática das escolas públicas, implicando em uma gestão menos participativa e mais centralizada, priorizando resultados quantitativos sobre processos participativos e inclusivos.

Resumidamente, enquanto a visão gerencial valoriza a eficiência e a responsabilidade dos diretores na busca por resultados, há uma preocupação legítima de que isso possa afetar negativamente a gestão democrática e a participação coletiva nas escolas públicas. Para a ANPAE, o foco da BNC-Diretor Escolar está na eficiência e competição, negligenciando a importância da participação e inclusão de toda a comunidade escolar no processo de gestão.

Para os criadores da BNC-Diretor Escolar, a Matriz refere-se a um conjunto de diretrizes e habilidades que todos os diretores escolares devem possuir. Contudo, ao incorporar

concepções neoliberais na educação, ela promove a adoção de ideias e práticas como o livre mercado, a competição, a privatização e a redução do papel do estado, em detrimento da gestão democrática, que é garantida pela constituição. A gestão democrática nas escolas envolve a participação ativa da comunidade escolar nas decisões da instituição.

Ademais, a Matriz, ao introduzir concepções neoliberais na educação, promove a adoção de ideais pragmáticos e competitivos nas instituições educacionais, em detrimento da gestão democrática. A Matriz, aprovada pelo CNE, conta com 27 competências (dez gerais e 17 específicas), que, segundo Mozart Ramos, “norteiam a formação, a seleção e a avaliação dos diretores escolares em todas as redes de ensino do país”.

A seguir, no quadro 6 apresentar-se as dez competências gerais do diretor escolar aprovadas pelo CNE através do PARECER CNE/CP Nº: 4/2021 em 2021.

Quadro 6- Dez competências gerais do diretor escolar

1. Coordenar a organização escolar nas dimensões político-institucional, pedagógica, pessoal e relacional e administrativo-financeira exercendo liderança transformacional e focada em objetivos definidos
2. Configurar a cultura organizacional em conjunto com a equipe, incentivando o estabelecimento de ambiente escolar organizado e produtivo, concentrado na excelência do ensino e aprendizagem.
3. Comprometer-se com o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) promovendo a efetivação das Competências Gerais da BNCC e suas competências específicas.
4. Valorizar o desenvolvimento profissional da equipe escolar, promovendo formação e apoio com foco nas Competências Gerais dos Docentes e nas competências específicas BNC-Formação Continuada.
5. Coordenar o programa pedagógico da escola, aplicando os conhecimentos e práticas que impulsionem práticas exitosas realizando monitoramento e avaliação constante do desempenho e engajando a equipe para o compromisso com o projeto pedagógico da escola.
6. Gerenciar os recursos e garantir o funcionamento eficiente e eficaz da organização escolar realizando monitoramento das atividades com postura profissional para solucioná-los.
7. Ter proatividade para buscar diferentes soluções para aprimorar o funcionamento da escola, com espírito inovador, criativo e orientado para resolução de problemas sendo capaz de criar o mesmo senso de responsabilidade na equipe escolar.
8. Relacionar a escola com o contexto externo incentivando a parceria entre a escola, famílias e comunidade, mediante interação positivas orientadas para o cumprimento do projeto pedagógico.
9. Exercitar a empatia, o diálogo e a resolução de conflitos e a cooperação, promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos.
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, inclusivo, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil (2021)

Ao observarmos as dez competências gerais do diretor escolar, percebe-se que os pontos apresentados na tabela abordam a evolução e as contradições inerentes às práticas de gestão escolar dentro do contexto sócio-histórico. Essas competências refletem uma tentativa de formalizar e padronizar as funções do diretor, adaptando-as às demandas contemporâneas do

ambiente educacional. Entretanto, a complexidade desse papel transcende a mera listagem de competências, pois é profundamente influenciada pelas condições sociais e históricas vigentes.

Notamos que as práticas propostas se relacionam diretamente com as condições históricas e sociais, podendo tanto refletir quanto perpetuar certas dinâmicas políticas. Em muitos casos, práticas progressistas são implementadas em um contexto que pode limitar ou distorcer seus objetivos devido às pressões econômicas e políticas. Assim, ao mesmo tempo em que se busca a inovação e a melhoria do ambiente escolar, estas práticas podem acabar reforçando estruturas já existentes, em vez de promover mudanças substanciais.

Para que essas práticas sejam realmente transformadoras, é necessário um olhar crítico que identifique e desafie as dinâmicas de poder e as condições estruturais que perpetuam desigualdades e ineficiências nos sistemas educacionais. Sem essa análise crítica, há o risco de que as inovações propostas sejam absorvidas pelo sistema existente de maneira superficial, sem provocar mudanças profundas e necessárias.

Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, no que diz respeito às dez competências gerais do diretor escolar, é essencial compreender como as competências e responsabilidades delineadas no documento se relacionam com as estruturas da luta de classes, a divisão de classes e a reprodução ideológica na sociedade por meio do sistema educacional. Esse enfoque permite analisar as relações de produção e como estas moldam as instituições e práticas sociais, destacando as forças e contradições que operam na base dessas práticas.

Desta vista, as referidas competências e responsabilidades do diretor escolar, conforme delineadas em documentos oficiais como a BNC-Diretor escolar, devem ser analisadas no contexto das relações de produção e da luta de classes que moldam a sociedade capitalista e considera que a escola é uma instituição que não está isolada da sociedade, mas inserida em um sistema de produção e que influencia diretamente o papel do diretor escolar bem como suas práticas e objetivos.

Nas relações de produção e o sistema educacional, sob a ótica do materialismo histórico-dialético, as relações de produção dizem respeito à forma de organização da sociedade e como é realizada a produção e distribuição de bens e serviços, o que, em última instância, influencia todas as instituições sociais, incluindo a escola. As relações de produção, no contexto capitalista, são marcadas pela divisão entre aqueles que controlam os meios de produção - a classe dominante, e o proletariado que são aqueles que vendem sua força de trabalho. Desse ponto de vista, a escola desempenha um papel importante na reprodução das relações de produção, isto significa que a escola ajuda na perpetuação da estrutura de classes.

Observando as competências gerais delineadas no documento, notamos que não são neutras para o diretor escolar, visto que estão inseridas em um contexto que, por vezes, refletem

as exigências do sistema capitalista, buscando força de trabalho adaptada às suas necessidades. Citando um exemplo, as competências relacionadas à gestão de pessoas, à eficiência administrativa e à capacidade de inovação podem, em um primeiro olhar, parecer técnicas e objetivas, contudo, na verdade, são moldadas por demandas que visam a manutenção da ordem econômica e social. Um outro exemplo, é exigir que o diretor escolar implemente práticas pedagógicas que promovam o sucesso acadêmico através da inclusão e da inovação tecnológica podendo ser vista como uma forma de preparar os estudantes para o mercado de trabalho, reforçando a lógica capitalista de produtividade, competição e eficiência.

De acordo com a análise do materialismo histórico-dialético, os sistemas educacionais desempenham um papel central na reprodução ideológica, isto é, o diretor direta ou indiretamente irá transmitir valores, normas e ideologias que legitimam e perpetuam a divisão de classes. Assim considerando as dez competências gerais do diretor escolar, analisadas sob esta ótica, mostram que o papel desse profissional que tanto participa na reprodução dessa ideologia quanto, potencialmente, na sua contestação.

Como tentativas de suavizar as tensões de classe ao incluir retoricamente a ideia de participação e inclusão, as competências ligadas à formação de uma gestão democrática, ao desenvolvimento da autonomia crítica e à promoção da cidadania podem ser lidas como tentativas de suavizar as tensões de classe. Todavia, na prática, essas competências frequentemente são aplicadas dentro dos limites de uma estrutura econômica e política que visa a manutenção da ordem estabelecida. Exemplificando, podemos dizer que a promoção de uma educação para a cidadania pode acabar sendo limitada a uma noção de cidadania que não questiona as bases econômicas da sociedade, o que promoverá uma visão de democracia e participação que não altera as estruturas de pressuposto poder.

Em contrapartida, ao tentar implementar as competências progressistas e inovadoras mencionadas nas diretrizes o diretor escolar, em seu papel de gestor, pode se deparar com as contradições internas do sistema. Esse profissional pode se ver em confronto com as limitações materiais, como falta de recursos, pressões políticas e diretrizes que favorecem a padronização e o controle o que o coloca em uma posição de tensão dialética, na qual ele tanto participa da reprodução da ideologia dominante quanto enfrenta as contradições que essa reprodução gera.

Outras contradições se manifestam claramente no papel do diretor escolar, seguindo nessa mesma linha de pensamento, é que os sistemas educacionais são profundamente marcados por forças sociais contraditórias. Em outras palavras, o diretor escolar, por um lado busca atender às demandas do capital, preparando trabalhadores que se encaixem nas necessidades do mercado, e por outro lado, enfrenta pressões internas e externas para oferecer uma educação que promova o desenvolvimento crítico e autônomo dos indivíduos.

Elucidando, ainda, as dez competências gerais exigidas, podemos citar a de promover a inclusão e a equidade. Todavia, o diretor frequentemente se depara com a realidade de uma estrutura escolar que reproduz desigualdades sociais e econômicas, ao tentar implementar práticas inclusivas. Como exemplo, citamos as escolas de bairros periféricos, as quais têm muito menos recursos do que escolas de regiões mais ricas, o que reflete a própria divisão de classes na sociedade o que nos leva a concluir que o esforço do diretor em promover a equidade se dá dentro de um sistema que estruturalmente favorece a desigualdade.

No que tange a adoção de medidas de controle, como o foco em avaliações padronizadas e metas de desempenho, temos competência de gestão de resultados e eficiência que servem para reforçar a mercantilização da educação, na qual ao invés de um processo de emancipação social e humana, o sucesso é medido em termos quantitativos que favorecendo uma visão de educação como preparação para o mercado de trabalho.

Seguindo essa linha de pensamento, destacamos algumas das dez competências gerais propostas pelo documento que define a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor. Essas competências incluem a capacidade de gestão administrativa e financeira, a liderança pedagógica, a gestão de pessoas e a capacidade de articulação e comunicação com a comunidade escolar. Cada uma dessas competências oferece um campo fértil para uma análise crítica de seus efeitos e implicações.

A coordenação da organização escolar nas dimensões político-institucional, pedagógica, pessoal, relacional e administrativo-financeira pode ser vista como um reflexo da estrutura hierárquica capitalista. O diretor, ao atuar como gestor, se assemelha a um gerente dentro de uma fábrica, cujo papel é garantir a eficiência e produtividade do "trabalho" educacional. Essa analogia revela como as relações de produção capitalistas influenciam a gestão escolar, moldando práticas e expectativas de maneira a perpetuar o status quo.

Nesse contexto, o diretor escolar se encontra em uma posição paradoxal. Por um lado, ele é incentivado a implementar práticas progressistas e inovadoras que promovam a melhoria da educação. Por outro lado, ele deve operar dentro dos limites impostos por uma estrutura econômica e política que pode ser adversa a mudanças significativas. Essa dualidade exige que o diretor possua não apenas competências técnicas, mas também uma visão crítica e estratégica para navegar essas contradições.

Em última análise, para que as competências delineadas no documento sejam realmente transformadoras, é necessário um compromisso com a justiça social e a equidade, desafiando as normas e práticas que perpetuam a exploração e a desigualdade. Apenas por meio de uma análise crítica e de ações intencionais pode-se esperar que as escolas se tornem espaços

verdadeiramente democráticos e emancipatórios, preparando os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas para uma cidadania plena e consciente.

Conforme as palavras de Laval (2019, p. 210):

A concepção de eficiência que se impôs progressivamente na educação, [...] considera que a eficiência é sempre mensurável e pode ser atribuída a dispositivos, métodos totalmente definidos, padronizados e replicáveis em grande escala, desde que haja “formação”, “profissionalização”, “avaliação” e controle dos agentes de execução, ou seja, os professores.

Nessa mesma linha, compreende-se que o compromisso com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode ser interpretado como uma forma de padronização e controle ideológico. A BNCC estabelece uma uniformidade que alinha a educação às necessidades do mercado, moldando os estudantes conforme as exigências do sistema capitalista. Essa padronização pode limitar o desenvolvimento de uma consciência crítica, ao enfatizar conteúdos e habilidades que atendem principalmente aos interesses econômicos e empresariais, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica.

A valorização do desenvolvimento profissional da equipe escolar, dentro desse contexto, pode ser vista como um investimento na força de trabalho docente para aumentar sua eficiência e produtividade. Tal abordagem se alinha com a lógica capitalista de maximizar o rendimento do trabalho através da formação contínua. No entanto, essa valorização raramente questiona as estruturas de poder subjacentes, focando-se mais em adaptar os professores às exigências do sistema vigente do que em promover uma reflexão crítica sobre o próprio sistema educacional e suas desigualdades.

No que tange à gestão pedagógica da escola, o foco em monitoramento e avaliação constantes se assemelha às práticas de gerenciamento de desempenho nas empresas capitalistas. Essa abordagem frequentemente enfatiza a eficiência e a produtividade, colocando metas e resultados mensuráveis à frente de um desenvolvimento crítico e emancipador dos estudantes. Assim, o ambiente escolar pode se tornar um espaço onde a principal preocupação é o desempenho quantificável, muitas vezes à custa de uma educação verdadeiramente crítica e transformadora.

A eficiência e eficácia no gerenciamento de recursos, que são aspectos destacados na BNCC, refletem a racionalidade instrumental do capitalismo. Essa racionalidade prioriza a eficiência econômica e a gestão financeira como elementos centrais da administração escolar. Reduz-se, assim, a educação a uma questão de gestão financeira, desconsiderando as necessidades humanas e sociais mais amplas. A educação, vista sob essa ótica, transforma-se em um produto a ser gerido, contabilizado e avaliado em termos de custo-benefício.

No tocante à empatia e resolução de conflitos, embora essas competências sejam importantes, elas podem ser interpretadas como uma forma de manter a coesão social e a ordem dentro do sistema capitalista. Em vez de abordar as causas estruturais da desigualdade e do conflito, essas competências focam na mediação e na gestão dos sintomas dessas questões. A empatia e a resolução de conflitos, portanto, são direcionadas para a manutenção da harmonia e do funcionamento eficiente do sistema, sem necessariamente promover mudanças estruturais significativas.

A partir dessas observações, apreende-se que a BNCC do Diretor Escolar revela como as competências e responsabilidades descritas podem ser interpretadas como elementos que reforçam e perpetuam as estruturas capitalistas e as relações de poder existentes. As competências propostas muitas vezes refletem uma lógica de gestão empresarial, onde o objetivo principal é a manutenção da ordem e da eficiência, mais do que a promoção de uma educação crítica e emancipadora.

Para uma transformação verdadeira e emancipadora na educação, seria necessária uma abordagem que desafie as relações de produção capitalistas. Isso implica promover uma consciência crítica e revolucionária entre os estudantes e professores, capacitando-os para questionar e transformar as estruturas de classe que perpetuam desigualdades e injustiças. A educação deveria ser um espaço de desenvolvimento crítico, onde tanto educadores quanto estudantes pudessem refletir sobre as condições sociais e econômicas e trabalhar coletivamente para superá-las.

A transformação educacional que buscamos deve ir além da mera conformidade com padrões estabelecidos e a eficiência operacional. Ela deve cultivar uma mentalidade crítica que questione o status quo e busque alternativas para um sistema mais justo e equitativo. Somente assim poder-se aspirar a uma educação que não apenas prepare indivíduos para o mercado de trabalho, mas que também forme cidadãos conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais justa.

Nas palavras de Oliveira (2017, p.723), “[...] a mediação de conflitos entre os profissionais e entre docentes e alunos/famílias também ocupa parte das atividades dos diretores e reflete certa concepção motivacional para lidar com os diferentes atores”.

Logo, quando o assunto é empatia, o diálogo e a resolução de conflitos e a cooperação, conforme descrito na competência 9 (Brasil, 2021), observa-se que os diretores acabam se distanciando de seus colegas, embora a maioria deles tenha sido professor por muitos anos antes de assumir a direção.

Segundo Barrère (2013), diretores que atuam como mediadores de conflitos podem experimentar uma “ruptura identitária”. Isso demonstra a importância do diálogo, da escuta da

comunidade escolar e da empatia, mas também evidencia a sobrecarga de trabalho e o acúmulo de funções que os diretores enfrentam. Em uma escola pequena, pode ser possível manter uma relação próxima com os professores, mas em uma escola grande, torna-se muito difícil para o diretor atender a essas expectativas.

### **3.3 A BNC - Diretor em Mato Grosso do Sul**

Mato Grosso do Sul (MS) está localizado na região Centro-Oeste do Brasil, com uma área de 357.142,082 km<sup>2</sup>, conforme censo do IBGE de 2022. Geograficamente, MS, tem limites territoriais ao norte, com os estados de Mato Grosso e Goiás, ao sul, com Paraná, a leste, com Minas Gerais e São Paulo e a oeste com Paraguai e Bolívia e, com a divisão do estado de Mato Grosso, em 11 de outubro de 1977, o novo estado de Mato Grosso do Sul (MS) passou a ter autonomia para tratar dos assuntos educacionais. Atualmente, o Estado tem 2.756.700 pessoas (IBGE, 2022). Atualmente o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH do estado é de 0,742 (IPEA, 2021).

Desde a sua criação em 1977, há em MS, um tensionamento político pela disputa de poder, entre grupos políticos e os latifundiários, ambos buscando o domínio da máquina administrativa, conforme afirma Fernandes e D'Ávila (2008, p. 129) “[...] a disputa de poder entre os grupos políticos sempre foi acirrada, com uma classe fundiária brigando pelo domínio da máquina administrativa”.

Neste capítulo abordar-se como foi a atuação do Estado de MS, em suas políticas públicas voltadas para gestão escolar.

O estado de Mato Grosso do Sul<sup>5</sup> – MS, foi criado em 11 de outubro de 1977, pela Lei Complementar n. 31, a qual desmembrou o Estado de Mato Grosso (MT), criando o Estado de Mato Grosso do Sul (MS) e, dessa forma, de acordo com artigo 24 da Lei Complementar n.º 31/1977 (Mato Grosso do Sul, 1977), os servidores públicos que faziam parte do quadro efetivo do Estado de Mato Grosso, que estavam em efetivo exercício até 31 de dezembro de 1978, foram contemplados no quadro provisório para continuarem a exercer a função que estavam. Desta vista, mediante Lei n.º 55, de 18 de fevereiro de 1980, do Governo do Estado de MS, com a finalidade de dar seguridade aos profissionais, deliberou a redistribuição no quadro dos servidores públicos concursados do Estado de Mato Grosso do Sul.

Com o desmembramento, sob os mandatos dos governos Geisel e Figueiredo, a gestão educacional “[...] atendia aos princípios da racionalidade e da eficiência da administração científica.” (Fedatto, 1996), ou seja, a gestão pública estava pautada em ações conservadoras.

Em 1982, Mato Grosso do Sul, elege seu primeiro governador em 15 de novembro, o Estado permaneceu até 1990, alternando entre si, sob a governabilidade de Wilson Martins, Ramez Tebet e Marcelo Miranda e só em 1991, após as eleições, Pedro Pedrossian (1982-2013) assumiu o governo de MS.

Sob o título de “Uma proposta de educação para MS – educação pública e democrática – colegiado escolar” e sob as promessas de inovação e modernização educacional, o governo de Pedro Pedrossian, por meio da Secretaria Estadual de Educação, instituiu 16 programas educacionais, dentre eles “Programa I - Democratização das Escolas: 1. Eleição de Diretor e Colegiado Escolar e 2. Autonomia Financeira da Escola, [...] “desvelando o paradoxo entre os pressupostos democráticos do estado de direito e seu estilo de governar.” (Fernandes; D’Ávila, 2008, p. 90).

Tal programa se deu como resultado estabelecido pela Constituição Federal de 1988, que regulamenta o princípio da gestão democrática nas escolas públicas, através do decreto n. 5.868, de 17 de abril de 1991 o qual redefiniu relações de poder no âmbito das escolas da rede pública estadual.

Através do referido decreto o governo regulamentou a eleição para diretores e colegiados escolares, além de destinar novas diretrizes ao cargo de especialista em educação, o qual o converteu para o cargo de coordenador pedagógico. Para Fernandes e D’Ávila (2008, p. 423), o objetivo da política educacional de gestão democrática do estado, é a descentralização da gestão e a indução da municipalização do ensino de primeiro grau (atualmente Ensino Fundamental), na perspectiva de encaminhar aos municípios funções/atribuições que até aquele momento, eram do estado.

Nas palavras de Fernandes e D’Ávila (2008, p. 424), segundo os autores, juntamente com descentralização e a municipalização, ocorre a materialização das práticas da gestão gerencial, considerando que em 1998, por meio da Administração por Objetivos (APO) e da Qualidade Total na Educação, via programa federal “Fundo de Fortalecimento da Escola” (Fundescola), em convênio com o Banco Mundial, a intenção era o movimento de transposição do público para a lógica privada.

Nesse período, com a promulgação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1996, que em momento posterior deu espaço ao Fundo e Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) em 2006, o foco era no Ensino Fundamental, justamente devido ao financiamento da educação.

No MS, outros projetos e programas de cunho políticos educacionais foram instituídos, tais como a “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição”, que visava a melhoria e expansão do

Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de MS. Desta feita, o estado teve ações de construção coletiva e organizada da Constituinte Escolar e o Plano Estadual de Educação (PEE).

Todavia, as ações na tentativa de demarcar e democratizar a gestão escolar não foram suficientemente expressivos. Apesar das reformas educacionais do Estado, o posicionamento político dos governos de MS, reafirmaram o neoliberalismo, não demarcando o caráter democrático proposto.

A seguir, cabe compreender, como foi a construção da gestão escolar em MS.

### **3.4 A construção da gestão escolar em MS**

A construção da gestão escolar em MS, embora tenha avançado em diversos aspectos, ainda enfrenta desafios significativos que merecem uma abordagem crítica/reflexiva. Ao analisarmos o cenário educacional do estado, fica evidente que há questões que precisam ser abordadas de forma mais eficaz para que seja garantido no âmbito das escolas da Rede Estadual de Ensino (REE/MS), uma gestão escolar democrática e transformadora.

Assim, cabe destacar que após o ano de 1994, manteve-se a proposta do governo anterior, qual seja, os princípios da gestão democrática e autonomia financeira, considerando que o secretário estadual de educação, na época, o senhor Aleixo Paraguassú Neto, declarou que a gestão democrática era a base de sua política educacional (BIGARELLA; OLIVEIRA, 2013).

Contudo, com a publicação do Decreto n. 8.273, de 7 de junho de 1995, conforme Art. 16, § 2º (Mato Grosso do Sul, 1995), foram consolidadas as especificidades para a candidatura ao cargo de diretor escolar, acrescido de aprovação obrigatória na avaliação de conhecimentos básicos, nos moldes da prova escrita, com caráter eliminatório, aferindo conhecimentos sobre sistema estadual de ensino e sobre conhecimentos técnicos de administração escolar.

Com base em Fernandes, Senna e Brito (2012) e nas palavras de Bartholomei (2015), os governos de Pedro Pedrossian e Wilson Barbosa Martins sinalizaram comprometimento com a comunidade, no que diz respeito a participação e solidariedade, fundamentados no progresso da política social, à luz do que estabelece um dos princípios a Constituição Federal de 1998, que é a gestão democrática do ensino público.

Contudo, segundo Bigarella e Alves (2015, p. 104) essa “mudança” foi “[...] uma política autoritária, decidida no âmbito do Poder Executivo, apenas para atender a Constituição Federal de 1988, que havia sido recém-aprovada e que instituiria a gestão democrática do ensino público como um dos princípios educacionais”.

Após o governo de Wilson Barbosa Martins, é eleito governador de MS, José Orcírio Miranda dos Santos (Zeca do PT), que governou por dois mandatos, entre anos de 1999 e 2006, o qual propôs projetos que enfatizavam a gestão democrática, educação de jovens e adultos, educação do campo, financiamento da escola pública, dentre outros, isto é, as políticas sociais e educacionais tiveram maior expressão, principalmente no que diz respeito à justiça social.

Já no mandato de Zeca do PT, o projeto educacional principal foi a “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição”, o qual propunha direcionar as ações pedagógica, administrativas, financeira e política da Secretaria de Estado de Educação daqueles anos, assentada na descontinuidade das práticas tradicionais, conforme Catanante, (2010, p. 67) [...] “com vista a inaugurar um novo momento na história da educação em Mato Grosso do Sul”.

Tais medidas, se deram, devido aos acordos internacionais sobre políticas educacionais, na Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien, em 1990 e 1993, segundo Fernandes e D’Avila (2008), foram tais heranças que fomentaram, no Brasil, as reformas educacionais.

Com relação ao projeto Escola Guaicuru, este teve a produção de documentos do tipo cadernos, que foram ordenados numericamente e concebendo duas séries de ideias, sendo elas: “Série Fundamentos Político- Pedagógicos” e “Série Constituinte Escolar”. A primeira diz respeito aos eixos centrais como projetos, metas e programas e a segunda buscou fazer o levantamento de temas para a elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE, 2003), intentando reorganizar esse processo de discussão (ARANDA, 2004).

O objetivo do projeto, que se encontra em documentos oficiais (Mato Grosso do Sul, 1999b, p. 6), era a “[...] participação, a formação da cidadania ativa, [se concretizasse] através da construção do projeto político-pedagógico, da elaboração do planejamento, aplicação dos recursos financeiros e da organização do ensino”.

Já no caderno intitulado como “Fundamentos Político-Pedagógicos”, com publicação no ano 2000, pela SED/MS o qual tratou da democratização da gestão escolar, com posicionamento favorável SED/MS na construção de verdadeiros espaços de participação, com envolvimento de todos no processo educacional quer seja nas deliberações ou na execução do fazer político-pedagógico. Nessa vertente, tem-se o compromisso entre a direção escolar, os conselhos escolares, estudantes, trabalhadores/profissionais da educação e os movimentos sociais organizados (Mato Grosso do Sul, 2000).

Neste período, a eleição para diretores foi uma das ferramentas que buscou viabilizar a gestão democrática, sendo esta uma das metas proposta no programa “Democratização da gestão escolar”: “Reorganizar o processo de eleição de diretores e colegiados escolares,

garantindo a participação de todos os segmentos da comunidade escolar (alunos, pais, professores, funcionários)” (Mato Grosso do Sul, 2000, p. 23).

O projeto “Escola Guaicurus”, por meio da SED/MS, propôs a reorganização da educação escolar com a participação de toda a comunidade escolar, procurando manter a eleição para diretores escolares como forma de provimento no cargo e, desta forma, considerou que a democratização da gestão escolar é um dos pilares para a construção de [...] “um projeto social solidário, com justiça social e respeito aos direitos sociais” [...] (Brito, 2021, p. 86)

Apesar da proposta político educacional da Escola Guaicurus apresentar uma nova roupagem à educação de MS, tendo como objetivo descontinuar com o projeto neoliberal do governo anterior, ou seja, acabar com o projeto natureza gerencial que trazia para área educacional ideologias do campo empresarial.

Segundo Catanante (2010, p. 72) houve, de certa forma, nesse governo, um rompimento com os projetos educacionais tradicionais em MS, no entanto, as modificações propostas não foram o suficiente para estabelecer um novo momento histórico da educação no estado, sendo “O projeto Escola Guaicuru, apesar de manter a crítica aos programas neoliberais de educação, implantou alguns deles nas escolas públicas estaduais, portanto não radicalizou na execução de sua política educacional”.

O observa, no período, é que a proposta de uma política pública educacional que não atendessem às demandas do capitalismo, esteve dividida entre diferentes modelos. O primeiro objetiva democratizar o ensino e o segundo a busca em atender as demandas escolares acaba se aproximando dos projetos de ideologias do capitalismo neoliberal.

Ainda neste período, a Constituinte Escolar, que estava atrelada ao projeto “Escola Guaicuru”, que buscou [...] “possibilitar a efetiva participação da Comunidade Escolar e de toda sociedade civil organizada na discussão e construção do Plano Estadual [...]” (Mato Grosso do Sul, 1999a, p. 9) e, tinha por objetivo fomentar a produção coletiva do Plano Estadual de Educação de MS.

Neste contexto, foi criada para que a comunidade escolar a participação direta nas tomadas de decisões no que diz respeito aos projetos políticos-educacionais do estado, nas escolas da rede públicas do estado MS, tendo como bússola as orientações das propostas da “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição”, no intento de que, especificamente, fosse garantido os espaços democráticos de discussão e desenvolvimento, com vistas a participação e transformação não só das práticas educativas, mas também do regimento escolar.

A Constituinte Escolar foi “[...] um projeto educacional comprometido com a transformação social e com a formação do cidadão na sua acepção mais plena [...]” (Mato Grosso do Sul, 1999a, p. 9), além de ser, conforme aponta o Caderno nº 1, “[...] é o instrumento

estratégico de mobilização de todos os trabalhadores da Educação e sociedade em geral [...]”. Todo esse processo demarca um fator histórico, o qual buscou a construção da coletividade na produção de conhecimento, tendo a participação de toda sociedade civil, havendo um grande movimento, tanto regional quanto estadual para a implantação do projeto.

Com relação a eleição de diretores, essa não foi contemplada na Constituinte Escolar, o que validou a proposta de uma gestão escolar democrática e coletiva.

Infelizmente, o projeto não teve continuidade, ficando apenas com perfil de proposta de governo e não de Estado, esgotando-se em si mesma.

Na sequência foi aprovada a Lei Complementar n. 087, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul, contempla a gestão escolar e a admissão do cargo de diretor, bem como, regulou os subsídios dos professores eleitos para função. Conforme destaca o Art.78 “A gratificação das funções de Diretor, Diretor-Adjunto e de Secretário de Escola, bem como seus respectivos símbolos correspondem aos estabelecidos no anexo único desta Lei Complementar” (Mato Grosso do Sul, 2000), A habilitação mínima exigida dos professores para concorrer à direção escolar, era de nível superior.<sup>3</sup>

Já no segundo mandato de Zeca do PT, entre os anos de 2003 a 2006, não foi diferente do primeiro teve, em seus discursos, abordagens democráticas, contudo a base pressupunha uma proposta neoliberalista para as escolas.

Em 24 dezembro de 2003, foi homologada a Lei n. 2.787 que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providencias que em seu artigo 3º trata como princípio da educação escolar de MS a gestão democrática do ensino, no inciso VI e no Art. 36 descreve que:

A gestão democrática do ensino, entendida como princípio e prática político-filosófica e como ação coletiva, norteará todas as ações de planejamento, formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais e alcançará todas as entidades e organismos integrantes do Sistema Estadual de Ensino. (Mato Grosso do Sul, 2003)

Na referida lei reza que a eleição para diretores escolares das escolas estaduais de MS, seria com a participação da comunidade escolar, com voto direto, secreto e proporcional (Mato Grosso do Sul, 2003).

Com a aprovação do Plano Estadual de Educação – PEE/2003, pela Lei n. 2.791, de 30 de dezembro de 2003, o qual deveria ser uma alavanca para a educação do MS, apenas

---

<sup>3</sup> A lei supracitada, foi alterada pela Lei Complementar n. 277, de 15 de outubro de 2020 a qual revogou e incluiu dispositivos da primeira, tendo importantes alterações, e a mais significativa foi o aumento das atribuições básicas do cargo de professor da carreira profissional da educação básica e carreira de apoio à educação básica (Mato Grosso do Sul, 2020).

apresentou conformidade com as políticas educacionais e diretrizes do governo federal, tal como permanece até os dias atuais considerando que o atual PEE está em vigor até 2024.

Em 2006, a Lei n. 3.244, de 06 de julho de 2006, regulamenta a escolha de diretores e diretores-adjuntos, bem como a escolha do colegiado escolar da rede de ensino estadual de MS – REE/MS, com mandato de três anos. A referida lei tem como princípios da educação a gestão democrática no ensino público, com a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões e nos órgãos colegiados. Com a referida autonomia a comunidade escolar, por meio do colegiado escolar, teria o direito de afastar o diretor e diretor adjunto, se fosse o caso.

Contudo, esse processo de redemocratização foi descontinuado quando assume, em 2001, a referida secretaria, o senhor Antônio Carlos Biffi propôs:

Um rearranjo da política de gestão para um modelo democrático pragmático, voltado para a eficiência e resolução de problemas práticos das escolas, marcando um distanciamento entre o que foi indicado pela Escola Guaicuru e o que foi realizado até o final desse mandato.” (BIGARELLA; ALVES, 2015, p. 108).

A partir dos anos 2000, o estado de MS, retoma a gestão escolar, como gestão gerencial e o marco referencial desse período foi a Lei n. 3.244/2006 a qual dava garantia da eleição de diretores e diretores adjuntos, com mandatos de três anos, através do voto direto, secreto e proporcional, porém, a referida lei não especificava se haveria reeleição e os candidatos seriam apenas profissionais efetivos.

Com novas eleições para governador de MS, no ano 2007, assume como chefe de Estado, eleito, André Puccinelli, apresentando um novo projeto de Lei n. 214/2007 e os caminhos da gestão escolar continuou sendo alterado, pois houve tentativas desse governo de modificar as regras da eleição dos diretores escolares da rede de ensino das escolas estaduais do nosso estado.

### **3.5 O Governo de André Puccinelli – Dois Mandatos (2007-2014) de Disputas e Contestações**

Com o término do mandato de Zeca do PT, assume o governo de MS, André Puccinelli, e, nota-se que durante o referido governo (2007-2014) há uma discrepância com relação as propostas de democratização do ensino público, que teve respaldo, segundo Bigarella, 2015, p. 222, nos moldes do gerencialismo mercadológico e, portanto, valorizou a competição, nas desigualdades e na relação direta entre prêmio e avaliação, a qual evidenciou-se a implantação de uma política neoliberal, com fortes conflitos entre os poderes Executivo e Legislativo e a

sociedade civil, menosprezando, assim, o processo de gestão participativa e coletiva e o papel social da escola, havendo o fortalecimento da relação público e privado<sup>5</sup>.

Nesse governo a concepção adotada foi a “Pedagogia do Sucesso”, mais explicitamente quando é concebida e aprovada a Lei n. 3.479 de 20 de dezembro de 2007, que tratava do processo eletivo de 96 diretores escolares da rede. Desta vista, ao tomar posse como governo do Estado de MS, a proposta de André Puccinelli, foi a de mudar o processo eleitoral para dirigentes escolares que estava garantido pela Lei n. 3.244/2006, no governo Zeca do PT.

Em um comparativo entre uma lei e outra notamos que as mudanças no processo de escolha passariam por Avaliação de Competências Básicas de Dirigente Escolar e curso de capacitação (Mato Grosso do Sul, 2007a) para que professores interessados nas candidaturas.

Notamos também que houve uma mudança com relação aos valores voto proporcional que antes eram de 33,33%, divididos entre profissionais, estudantes e pais. Na nova lei, cada segmento escolar (profissionais, estudantes e pais) teria a proporção de 25%, totalizando 75%. Os outros 25% seriam atribuídos a nota atingida pelos candidatos na avaliação de desempenho e competências básicas para diretor escolar (Mato Grosso do Sul, 2007a). Com a equivalência da proporcionalidade, o governo passa a dar igual valor a avaliação e aos votos da comunidade escolar, ou seja, a avaliação de competência do dirigente escolar, passa a ter mais relevância que a própria comunidade escolar.

Contudo, algumas escolas não foram contempladas para ter eleição de diretor, conforme artigo 5º do PL, 214/2007:

Art. 5º Ficam dispensadas da realização de eleições para diretor e diretor-adjunto, as unidades escolares conveniadas, as unidades de atendimento a alunos com necessidades especiais, as unidades escolares responsáveis pelo atendimento aos alunos de Unidades Educacionais de Internação (UNEI) e presídios, o centro estadual de formação de professores indígenas, os centros de educação profissional, os centros de educação de jovens e adultos e as escolas indígenas. Parágrafo único. Os profissionais da educação lotados nessas unidades escolares terão acesso ao Curso de Gestão Escolar e à avaliação de competências básicas, na forma do art. 1º, podendo concorrer ao mandato de diretor e diretor-adjunto em outras unidades escolares. [...] (Mato Grosso do Sul, 2007a).

Para Souza (2009), uma gestão democrática é um processo político embasado no diálogo e na negociação, na construção coletiva de regras, na participação ativa e na implantação,

---

5 Cabe destacar que anteriormente ao governo de MS, André Puccinelli foi prefeito da capital do Estado, Campo Grande e, desde então manteve parcerias público-privadas com fundações e institutos, tais como Instituto Ayrton Senna e a Fundação Luiz Eduardo Magalhães (FLEM), com aderência ao projeto Escola Campeã que tinha por concepção a eficiência e a para a superação dos problemas educacionais, a gestão escolar era embasada na eficiência e na eficácia.

ampliação e implementação de comunicação com a comunidade escolar alargando, assim, o poder de decisão de todos que se utilizam da escola.

Houve, nesse período, muitos embates entre Sindicato (FETEMS), os poderes Legislativo e o Executivo, pois enquanto para a SED/MS o curso e a avaliação propostos no PL n. 214/2007 e garantidas pela Lei n. 3.479/2007, descomplicaria o trabalho e era importante para o diretor compreender ao menos o básico sobre gestão escolar, para o Legislativo e para o sindicato as modificações propostas seriam um artefato que imporiam certa limitação no processo eleitoral e, assim, exigiam eleição direta em todas as escolas estaduais de MS, sem impedimento de participação de quaisquer profissionais da educação no processo eleitoral para dirigentes escolares (Fetems, 2007).

Nesse tensionamento, o governo saiu vitorioso e conseguiu aprovar a Lei n. 3.479/2007 que dispôs sobre o processo eletivo de diretores escolares da rede estadual de ensino, mas com nova redação ao dispositivo da Lei n. 3.244, de 6 de junho de 2006. E dentre as mudanças ocorridas, destacamos o curso de capacitação em gestão escolar, a avaliação de competências básicas de dirigente escolar e a eleição, como garantia do processo eleitoral para diretores e diretores-adjuntos. Foi garantida a participação no curso de capacitação em gestão escolar, o quantitativo de seis profissionais por escola da REE/MS. Ao final do curso o candidato que tivesse 50% ou mais de pontuação/aproveitamento na avaliação de competências, estaria habilitado a participar da eleição. Caso alguma escola nenhum dos candidatos obtivessem tal pontuação, se aplicaria o art. 17 da Lei nº 3.244, de 6 de julho de 2006, abrindo novo processo de capacitação em gestão escolar e avaliação (Mato Grosso do Sul, 2007b).

Desta feita, para SED/MS, o provimento do cargo de diretor e diretor-adjunto, quando fosse o caso, estava condicionado à competência técnica, isto é, na realização do curso e da avaliação entendendo que o diretor deveria ter um conhecimento técnico-específico para o exercício da função, bem diferentes daqueles de sua formação inicial.

De acordo com Paro (2003), a ideia de que uma formação específica fará do professor um gestor escolar de/com qualidade, em outras palavras, ser habilitado em gestão escolar subentende-se que há conhecimentos prévios, mas não garante que o profissional vá gerir bem a escola, considerando que a maior parte dos cursos/formações ofertadas trazem uma visão gerencialista incutida de princípios capitalistas, tal como a “Teoria Geral da Administração”. Para o autor “o que se tem verificado é a quase total inadequação dos currículos e programas dessa habilitação às necessidades de formação do diretor” (Paro, 2003, p. 85).

### **3.6 De Reinaldo Azambuja – 2015 a 2022**

Reinaldo Azambuja Silva, no ano de 1996 foi eleito prefeito de Maracaju/MS e, posteriormente, eleito deputado estadual e federal. Foi o primeiro governador de Mato Grosso do Sul, eleito pelo PSDB. Em 2015, assumiu MS como governador “experenciando” uma crise econômica nacional como corte de gastos públicos, além da crise política entre as esferas do Congresso Nacional e do Governo Federal, chegando ao impeachment, em 2016, da presidente Dilma Rousseff (PT).

Reinaldo Azambuja (2015-2022), ficou no poder do Estado do Mato Grosso do Sul por dois mandatos. Em seu segundo mandato como governador de Mato Grosso do Sul, teve como vice-governador Murilo Zauith (DEM), que é proprietário do Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran) que é uma das maiores faculdades privadas do estado, o que causou impactos significativos no âmbito educacional no Estado, considerando que, historicamente, o país não desenvolve políticas de Estado e sim de governos.

No governo de Reinaldo Azambuja, muitas alterações ocorreram, principalmente que diz respeito à eleição de diretores das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS).

Logo no primeiro ano de seu governo, mais especificamente em fevereiro de 2015, o governador se reuniu com o Conselho de Diretores de Escolas Estaduais de Campo Grande (Condec) e criou um projeto de lei que determinou a data do processo eleitoral para diretores escolares. Considerando que o processo eleitoral seria em abril de 2015, houve uma tenção especial para que ocorresse a prorrogação do processo eleitoral para dezembro de 2015, com uma designação mais abrangente para o cargo de diretor-adjunto (CAPITAL NEWS, 2015, on line). Em defesa da alteração das datas para escolha de dirigentes escolares, Maria Cecília afirmou que “A formação aconteceria no período de férias, em julho, e as eleições após o período de provas, o que não prejudicaria o andamento do processo pedagógico nas escolas” (CAPITAL NEWS, 2015, *online*).

Outra pauta que gerou conflito foi, quando em março de 2015, o governador restringiu o mandato dos diretores e encaminhou um projeto de lei à Assembleia Legislativa, com a intenção de pôr um fim à reeleição para diretores das escolas da REE/MS que, anteriormente, poderiam se reeleger sem limites de mandatos.

Na agenda de pretensões do então governador, ainda constava: redefinir as unidades escolares que estavam à margem deste procedimento, os critérios para a eleição dos diretores, quais seriam os requisitos e as modalidades de candidaturas, a disposição dos votos entre os segmentos votantes da escola, o período do mandato dos eleitos e quais seriam os impedimentos ao exercício das respectivas funções (CORREIO DO ESTADO, 2015, *online*), sendo assunto de audiência pública, realizada em 14 de abril de 2015, na Assembleia Legislativa de Mato

Grosso do Sul (ALMS). A organização da audiência ficou por conta do deputado Amarildo Cruz (PT) tendo como tema a “gestão democrática e eleições diretas para direção de escolas”.

No debate estiveram presentes representantes da FETEMS. Contudo, a referida audiência pública não solicitou os impasses sobre a eleição de diretores e, assim, a Secretaria de Estado de Educação de MS – SED/MS, no exercício da competência, publicou a Resolução SED n. 2.962, de 28 de abril de 2015, que dispôs sobre a designação pro-tempore dos atuais diretores e diretores-adjunto das unidades escolares da REE/MS, a qual em seu Art. 1º garantiu, pró-tempore, que ficassem designados para atuar até 30 de junho de 2015, diretores e diretores-adjuntos das unidades escolares da REE/MS que foram eleitos no triênio entre 1º/12/2011 e 1º/12/2014 que se encontravam no exercício da função (Mato Grosso do Sul, 2015a). Ou seja, foi prorrogado, em forma de Resolução, o mandato dos diretores que estavam atuando, até 30 de junho de 2015, conforme planejamento do governo e, novamente, historicamente é o Estado que tem o poder de escolha.

Diante de tais fatores, houve várias reivindicações dos professores e dentre elas o questionamento sobre o Projeto de Lei que alteraria o processo de eleição nas escolas estaduais, sendo que um dos principais protestos era a exclusão do auxiliar administrativo como possível candidato à eleição de diretores. Caso não houvesse candidatos inscritos ou houvesse a anulação da eleição ou ainda a impugnação do candidato/chapa única a Secretária de Estado de Educação designaria, pro tempore, diretor e diretor-adjunto para os próximos seis meses, realizar novas eleições escolares. (Mato Grosso do Sul, 2006).

Segundo o jornal MidiaMax, 2015, houve algumas emendas ao PL, sendo: inclusão do auxiliar administrativo no processo escolha de dirigentes escolares, desde que tenha licenciatura; que estudantes a partir dos 12 anos possam votar e que a eleição de diretores e colegiados aconteçam no mesmo dia. O resultado da movimentação na Assembleia Legislativa foi a organização de um debate sobre um novo projeto de lei para o processo eleitoral para diretores.

Em meio aos debates e embates sobre a legalidade da participação ou não do servidor administrativo no pleito para diretores escolares, mais uma vez ocorreu a prorrogação do mandato dos diretores e diretores-adjuntos, pela Resolução SED n. 2.969, de 30 de junho de 2015, o que tardou o processo eleitoral de 2015, que deveria ter acontecido em abril do referido ano.

Nesse sentido, em 16 de julho de 2015, através do Decreto nº. 14.231, ocorre novamente a prorrogação do mandato dos atuais dirigentes escolares, modificando e acrescentando dispositivos ao Decreto nº. 13.770/2013.

O artigo 10 do Decreto n. 13.770/2013 garantiu a possibilidade de reeleição do diretor e diretor-adjunto do atual mandato, enquanto o Decreto n.º 14.231/2015 limitou a reeleição a uma para qualquer uma das funções, considerando reeleição só as situações em que o candidato ocupe o mesmo cargo. O artigo 15 apresentou alterações que abordam sobre o curso de gestão escolar, com o uso do termo “capacitação”, que traz consigo o peso de habilitar e tornar apto todos os servidores/candidatos as funções específicas ao cargo de diretor escolar, trazendo a ideia de que um curso com carga horária de 40 horas torne pessoas capaz disto ou daquilo.

A etapa do processo eleitoral “participação da avaliação das competências básicas para dirigentes escolares”, estava contida no inciso III (Mato Grosso do Sul, 2013).

No art. 15, o parágrafo 2º, dispôs sobre o banco único de dados, explicando que o prazo de validade deste coincidiria com o período de mandato dos diretores. Na realização de novas eleições, o banco único de dados deveria ser reconstituído, admitindo a prorrogação de sua validade uma vez por, no máximo, igual período, mediante ato da secretária de educação do estado (Mato Grosso do Sul, 2013), o que direcionou a ação da comissão escolar, no entanto, sem especificar o que compõe esse banco ou quais seriam seus objetivos nas eleições de diretores. O Art. 16 ampliou os candidatos que poderiam concorrer ao cargo de diretor escolar.

Nessa direção, houve a defesa de que todos os profissionais, inclusive os que são administrativos em educação, pudessem participar e concorrer nas eleições escolares.

A Resolução SED n. 2.973, de 23 de julho de 2015, ofereceu novas providências sobre o processo eleitoral para o exercício das funções de diretores escolares da REE/MS. O Art. 1º dispôs sobre o processo eleitoral de diretores escolares, a ser realizado no ano de 2015, que alcançando todas as unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, exceto as escolas dispostas no art. 5º48 da Lei n. 3.479/2007. O que não justificou a exclusão de algumas escolas da REE/MS da eleição de diretores, havendo perdas para a efetivação de práticas coletivas e participativas, ponto de vista da gestão democrática, ficando dispensadas da realização de eleições para diretor e diretor-adjunto, as escolas conveniadas; as unidades de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, à exceção do Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA); as unidades escolares responsáveis pelo atendimento aos alunos de Unidades Educacionais de Internação (UNEI) e presídios; o centro estadual de formação de professores indígenas; os centros de educação profissional; os centros de educação de jovens e adultos e as escolas indígenas. (Mato Grosso do Sul, 2007). Conforme explícito no §2º nessas unidades os dirigentes escolares serão escolhidos pela Secretária de Estado de Educação dentre aqueles que participaram, com êxito, de todas as etapas do processo, com exceção da eleição, e que integram o Banco Único de Dados. §3º O processo eletivo de dirigentes escolares, com exceção da votação, será realizado por meio do Sistema de Apuração

de Eleições (SAE) da Secretaria de Estado de Educação, observada a Instrução Normativa da Coordenadoria de Gestão Escolar/SUPED/SED. (Mato Grosso do Sul, 2015d).

No que diz respeito ao 2º parágrafo, este garantiu aos candidatos a direção escolar que não fossem eleitos, estes seriam escolhidos pela SED, mas não os isentaria de integrar todas as etapas do processo, menos a eleição, e, assim, integrar o banco de dados. O terceiro parágrafo orientou uma instrução normativa da SED para fornecer diretrizes sobre o processo eleitoral, que deveria ser conduzido através de um sistema desenvolvido pela secretaria, denominado Sistema de Apuração de Eleições (SAE). Em comparação com o Decreto nº 13.770/2013, o Artigo 2º tratou das fases do processo eleitoral para diretores da REE/MS, com o acréscimo de dois incisos: “[...] IV – constituição de Banco Único de Dados composto por candidatos aprovados na Avaliação de Competências Básicas; [...] VII – posse e assinatura do Termo de Compromisso;” (Mato Grosso do Sul, 2015d).

Essas duas ações já eram requisitos prévios para a posse do diretor no cargo, mas com esta Resolução, passaram a constituir etapas claras do processo, ressaltando a importância desses procedimentos. O Artigo 5º tratou da formação da comissão estadual, composta por oito membros, conforme estabelecido na Resolução SED nº 2.148/2008, sendo designada pela SED/MS. Os membros incluem o coordenador de gestão escolar (presidente da comissão), dois servidores da coordenadoria de gestão escolar, dois da Coordenadoria de Normatização das Políticas Educacionais (CONPED), dois da Assessoria de Assuntos Técnico-Especializados (ATE), e um da Tecnologia da Informação (TI) (Mato Grosso do Sul, 2015d).

A composição da comissão escolar foi ampliada para sete membros em conformidade com a Resolução n. 2.973/2015, incluindo o professor gerente de tecnologias educacionais e recursos midiáticos. Duas diretrizes específicas para situações de ausência de membros na comissão: O Presidente da Comissão será eleito entre os servidores listados nos incisos I a IV deste artigo pelos próprios membros, devendo ser obrigatoriamente eficaz. Em caso de falta do Coordenador Pedagógico e/ou do Professor Gerenciador de Tecnologias Educacionais e Recursos Midiáticos, um professor será nomeado como substituto. Se não houver aluno com idade igual ou superior a 18 anos disponível, a comissão incluirá um aluno matriculado a partir do 8º ano do ensino fundamental, ou equivalente na Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos programas AJA, Seguindo em Frente, Projovem, ou nos cursos de educação profissional da Rede Estadual de Ensino. Esta mudança é relevante, especialmente nas escolas que atendem exclusivamente alunos do ensino médio, onde os alunos do 8º ano, geralmente com mais de 12 anos de idade, agora podem ocupar essa função, diferentemente das legislações anteriores que estabelecem a idade mínima de 18 anos.

As responsabilidades dessas comissões foram preservadas. O curso de capacitação em gestão escolar foi reformulado com diretrizes atualizadas. O Artigo 10 estabeleceu que o curso tem como objetivo garantir que os participantes melhorem seus conhecimentos e habilidades para aprimorar sua atuação nas respectivas funções. (Mato Grosso do Sul, 2015d). Dessa forma, com o acréscimo de termos há uma semelhança com o Art. 9º da Resolução SED n. 2.148/2008 dispôs: “Art. 9º O Curso de Gestão Escolar objetiva assegurar ao postulante um conjunto de conhecimentos e de competências que lhe permita preparar-se melhor para desempenhar suas funções” (Mato Grosso do Sul, 2008b).

Observamos, portanto, que anteriormente atribuía ao curso uma função além de sua aplicabilidade na prática, pois visava não apenas aprimorar os conhecimentos e competências já adquiridos pelos candidatos em sua formação inicial, mas também garantir tais conhecimentos aos postulantes para melhor prepará-los para o exercício de suas funções, em vez de apenas aperfeiçoar suas

Além disso, o Artigo 10 determinava que a participação integral do candidato em todas as atividades, por meio de aulas virtuais, fosse obrigatória para avançar nas etapas subsequentes do processo eleitoral, sob pena de exclusão. Para se inscrever no curso, o candidato deverá satisfazer os requisitos estipulados na Instrução Normativa da SED. Além disso, foram reservadas vagas para profissionais que já exerceram suas funções, seja por mandato eletivo ou pro-tempore, pois são candidatos ao cargo. (Mato Grosso do Sul, 2015d).

Com o objetivo de testar as “competências básicas necessárias” dos candidatos no desempenho da função de diretor escolar, o Art. 11 dispôs sobre essa finalidade, ou seja, de como avaliar tais competências, observando as regras previstas na Instrução Normativa da Coordenadoria de Gestão Escolar/SUPED/SED (MATO GROSSO DO SUL, 2015d), sendo constituída por 50% de questões dissertativas e 50% de questões objetivas de múltipla escolha. Observou-se que seria necessário o mínimo de 60% de acertos/aproveitamento na avaliação para que o candidato pudesse disputar as eleições escolares, no entanto, não houve especificações sobre como seria as questões que compõem a avaliação, o que, de certa forma, é um fator necessário para a preparação dos candidatos.

Como observado, a seleção priorizava o melhor desempenho na prova, seguida pelo processo eleitoral propriamente dito, destacando que as políticas educacionais do estado passaram a se basear no mérito (Farias, 2017) e não nos princípios da gestão democrática. Outra preocupação da FETEMS foi a unificação do tipo de candidatura para as funções de diretor e diretor-adjunto, formando uma chapa eleitoral. No entanto, tanto essa Resolução quanto as legislações anteriores garantiram que as candidaturas poderiam ocorrer por meio de chapas ou individualmente.

A Resolução nº. 2.973/2015 foi a primeira a estabelecer normas para as inscrições, garantindo que a candidatura individual seria permitida apenas para a função de diretor. No caso de candidatura individual, o candidato eleito ocuparia a função de diretor na unidade escolar e deveria escolher, dentre aqueles que integrassem o banco único de dados, o servidor que ocuparia a função de diretor-adjunto, exceto nas unidades escolares que, pela tipologia, não possuem essa função (Mato Grosso do Sul, 2015d). O parágrafo 1º regulamentou que a candidatura individual seria permitida apenas para o cargo de diretor, e não para diretor-adjunto. Conforme o parágrafo 2º, o diretor eleito de forma individual escolheria, dentre os candidatos que cumprissem todas as etapas e integrassem o banco único de dados, o profissional que ocuparia a função de diretor-adjunto, exceto nas unidades escolares que não possuem essa função, de acordo com o Decreto n. 4.979/91. Com essa mudança, a comunidade escolar perdeu o direito de escolher a equipe gestora de sua instituição de ensino, o que levou o movimento docente a reivindicar a candidatura por meio de chapas eleitorais. Além disso, o Art. 44 determinou que, no caso de candidatura por chapa, seriam eleitos diretor e diretor-adjunto os integrantes da chapa com o maior percentual de votos válidos. Também reforçou que, no caso de candidatura individual, seria eleito o candidato com o maior percentual de votos válidos, que deveria escolher o diretor-adjunto dentre aqueles do banco único de dados, exceto nas unidades escolares que não possuam essa função (Mato Grosso do Sul, 2015d).

O Art. 20 garantiu que os membros da comunidade escolar elegeriam o diretor e o diretor-adjunto para um mandato de três anos, com apenas uma reeleição permitida, por meio de voto secreto e direto de valor proporcional. Comparado às legislações anteriores a 2015, a Resolução SED n. 2.973/2015 instituiu uma proporção de 50% de votos para servidores efetivos das carreiras de educação básica e apoio à educação básica, e 50% para pais ou representantes legais de alunos menores de 18 anos e alunos matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental ou correspondente da EJA (Mato Grosso do Sul, 2015d).

Apesar da proporcionalidade, a comunidade escolar foi dividida em dois grandes grupos: profissionais da educação básica e pais ou responsáveis (apenas um destes exerce o direito de voto, independentemente do número de filhos matriculados) e alunos a partir do 8º ano do ensino fundamental. Notamos que as principais mudanças foram com relação a maiores especificações sobre os profissionais da educação básica em licença, sobre a remoção de restrições para professores contratados temporariamente, exceto os em licença, também se referiu a ausência de idade mínima para o segmento "alunos", que podem votar a partir do 8º ano do ensino fundamental e pais, mães ou responsáveis exercem o direito de voto se seus filhos se estes forem menores de 18 anos.

Caso o votante pertença a mais de um segmento, terá direito a apenas um voto, sendo proibido o voto por procuração. A posse dos candidatos eleitos e a assinatura do termo de compromisso seguiram a Instrução Normativa da Coordenadoria de Gestão Escolar/SUPED/SED, com vigência inicial do mandato a partir de 1º de janeiro de 2016.

O não cumprimento do termo de compromisso implicaria sanções civis, criminais e administrativas, incluindo advertência escrita e perda da função. Esse termo, influenciado pela pedagogia do sucesso do governo André Puccinelli, responsabilizava os diretores pela qualidade da educação e pelos resultados do ensino da REE/MS.

A Instrução Normativa da Coordenadoria de Gestão Escolar/SUPED/SED n. 01, de 28 de julho de 2015, estabeleceu regras para o processo eleitoral dos diretores escolares da REE/MS. O Art. 1º determinou que cada escola deveria constituir uma comissão escolar até 30 de julho de 2015, que seria responsável pela inscrição dos candidatos para o curso de capacitação em gestão escolar, realizado entre 17 de agosto e 28 de setembro de 2015, na modalidade à distância, com carga horária de 60 horas (Mato Grosso do Sul, 2015e). Esses módulos do curso visavam aprimorar o desempenho dos diretores e diretores adjuntos.

Paro (2003) critica a falta de conteúdos práticos em cursos de formação para diretores, destacando a necessidade de desenvolver relações de colaboração e participação social. Estudos indicam que a eleição de diretores melhora a relação com a comunidade escolar, mas enfrentam desafios em uma sociedade capitalista marcada por disputas de poder e práticas antidemocráticas (Silva; Aranda, 2020). O curso de capacitação incluía um projeto de gestão escolar, avaliação de competências básicas e exigia 60% de acertos para aprovação (Mato Grosso do Sul, 2015e).

Em 2015, a eleição de diretores ocorreu em 1º de dezembro, com etapas similares previstas para 2016 para escolas sem diretores eleitos (Mato Grosso do Sul, 2016a). A avaliação de competências em 2016 consistiu em 50% de questões objetivas e 50% dissertativas, com um mínimo de 60% de acertos necessários para aprovação. O Decreto n. 14.744, de 29 de maio de 2017, estabeleceu critérios para a tipologia das unidades escolares e garantiu a eleição de diretores-adjuntos para escolas com no mínimo 700 estudantes ou 500 em tempo integral (Mato Grosso do Sul, 2017).

Em 2018, a lei n. 6.023 instituiu eleições diretas para diretores e diretores-adjuntos nas escolas de Campo Grande, sancionada após negociações entre o Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública (ACP) e o Executivo Municipal (Midiamax, 2018). Contudo, os mandatos dos diretores da REE/MS foram estendidos até 31 de dezembro de 2019 pelo Projeto de Lei 152/2018, devido à coincidência com a campanha eleitoral (Campo Grande

News, 2018). As prorrogações dos mandatos refletem o jogo político e o desejo de manter o controle do poder, limitando as possibilidades da gestão democrática.

Estudos de Paro (2003) mostram que a eleição de diretores requer apoio do Executivo, sindicatos e políticas públicas consolidadas. O embate entre forças políticas progressistas e conservadoras revela intenções divergentes, com agentes políticos favoráveis ou contrários às medidas democratizadoras desempenhando papéis cruciais (Farias, 2017).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Analisou-se nesta pesquisa a gestão escolar, com enfoque num processo político que está sempre em disputa no interior das unidades escolares.

Vale lembrar que as articulações na área da educação que vem ocorrendo nos últimos anos, em quase todos os países da América Latina, especialmente as reformas educacionais brasileiras, são mediadas e induzidas pelos organismos internacionais. Tais reformas são, do ponto de vista da implementação, uma forma de intervenção nas políticas educacionais que permitam a indução de ações educativas, partindo das “recomendações” das agências internacionais de financiamento.

No campo da gestão escolar a implementação destas políticas ancora-se especialmente, em três argumentos, segundo Wheeler *apud* Paro, 1997, a redistribuição de poder e responsabilidades visa aumentar a autonomia das instituições, permitindo que governos locais e escolas tenham mais "liberdade" para tomar decisões, o que pode resultar em maior eficiência no sistema educacional e na democratização dos processos de tomada de decisão em diferentes níveis do sistema, bem como há uma necessidade de tornar o sistema mais eficiente por meio de uma melhor gestão dos recursos públicos, com o objetivo de reduzir os custos operacionais sem comprometer a qualidade do sistema educacional, sendo importante aproximar os conteúdos escolares das culturas locais, garantindo que o ensino seja mais relevante e conectado às realidades e contextos das comunidades atendidas.

Ainda que haja a narrativa - de uma democratização na gestão escolar, o que vem ocorrendo e sendo apropriada por docentes e gestores numa espécie de ‘mantra’ é que para a educação brasileira não há alternativa à BNCC. Ganha materialidade, nas escolas do país este discurso, há a (des)regulamentação do estado neoliberal brasileiro que tem na educação a centralidade da obtenção de um desempenho escolar no que tange à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, ao controle mais diretos sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação, implicando também a adoção de teorias e técnicas gerenciais próprias do campo da administração de empresas.

Essa adoção alça os administradores dos sistemas de ensino e aos próprios gestores e professores das unidades escolares ao papel de principais agentes da imposição do “novo gerencialismo escolar”. Tudo isto vem sendo feito em nome da redução dos gastos governamentais e da busca de um envolvimento direto da comunidade nos processos das decisões educacionais e nas pressões por escolhas, conforme os critérios de mercado.

Neste sentido, Charlot (1998), ao sublinhar o conjunto de contradições de que a nova situação é portadora, refere-se ao fato de que nunca a questão educacional mostrou-se tão importante para o poder central. Entretanto, no contexto das políticas educativas, nunca também se mostrou tão necessário deixar para o governo local, para as escolas ou para os próprios professores, o tratamento dos complexos problemas que afetam hoje os processos de escolarização.

Infelizmente a conjuntura política preconizada na CF de 1988 e na LDB de 1996, voltadas para uma gestão democrática e participativa vem cedendo lugar para ações de ‘engessamento’ do trabalho docente e da gestão escolar.

Cabe assim, retomarmos as conquistas que se efetivaram no período dos anos de 1980 e de 1990, dentre elas, a constituição de um campo democrático com participação da sociedade civil e a reconquista de canais de participação da população nos assuntos que dizem respeito à coisa pública (res-pública).

É impossível aceitar, sem críticas e sem projetos alternativos, a nova sistematicidade que se impõe por meio da BNCC e da BNC-Gestão. Este dilema contemporâneo, aqui recuperado sob o estímulo da reflexão acerca do papel da redemocratização da educação, impõe o tratamento do sentido da ação com a preservação de valores como liberdade e igualdade.

Como destacava Max Weber, se a burocracia se impõe como uma força organizadora imprescindível ao Estado moderno, a democracia é o elemento essencial ao fortalecimento político de uma nação que se pretende soberana, quer internamente, quer externamente.

Parafrazeando, Borges, 2003, para enfrentar as ações de uma burocracia que busca tomar o controle do poder, Weber destaca a importância da capacidade de enfrentamento político, ou seja, a habilidade de lutar, que ele considera como a essência da vida política. Essa capacidade é desenvolvida nas disputas partidárias, onde ocorrem as manobras para a conquista do poder.

Faz-se necessário, portanto, sensibilizar e mobilizar docentes e gestores escolares pela revogação da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e do Parecer do CNE de 2021 e em seu lugar, o controle e a participação social democrática.

É bem verdade que as situações das escolas públicas no Brasil são muito diferentes umas das outras. Em um país tão grande, é importante que as políticas educacionais levem em conta

essas diferenças. Os recursos enviados para as escolas não são iguais, a formação dos professores varia muito e as comunidades escolares têm necessidades específicas.

Considerando as diferenças e peculiaridades regionais das escolas, é razoável pensar que práticas de gestão democrática podem atender melhor às necessidades e características de cada escola. Não dá para esperar que um diretor consiga inspirar toda a comunidade escolar a ter um senso de responsabilidade se ele não tiver boas condições de trabalho, com salários baixos e jornadas de trabalho longas.

Na visão de Paro, 2015, p.20, a tendência de exagerar a importância do papel do diretor escolar é uma forma de desviar a atenção de problemas estruturais mais profundos no sistema educacional, como a falta de recursos e os baixos salários dos profissionais da educação. Autoridades governamentais e outros interessados utilizam essa valorização excessiva do diretor como um "álibi", ou seja, uma justificativa conveniente, para culpar o gestor pelos problemas enfrentados pela escola, em vez de reconhecer e enfrentar as reais causas do mau ensino, como a escassez de investimentos e a desvalorização dos professores. Essa postura desvia o foco das dificuldades sistêmicas, colocando uma responsabilidade desproporcional nas mãos do diretor, enquanto questões estruturais permanecem sem solução. indica que:

Definir regras muito específicas para o trabalho dos diretores acaba causando uma sobrecarga de tarefas. Isso faz com que eles se distanciem da comunidade escolar e se separem dos professores, quebrando a relação entre eles. Assim, a escola perde sua essência como instituição que forma, transforma e promove a democracia, conforme Paulo Freire explica, “[...] seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica” (Freire, 1984, p. 89).

E, assim, observa-se a influência da lógica empresarial e de mercado nas escolas brasileiras que estão sendo influenciadas por práticas e pensamentos comuns do mundo dos negócios e do mercado, o que significa que métodos e princípios que funcionam em empresas estão sendo aplicados nas escolas públicas de todo o Brasil.

De forma similar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Base Nacional Comum de Formação de Professores, a nova estrutura para diretores escolares tenta padronizar e uniformizar processos na gestão das e nas escolas, reduzindo a autonomia dos diretores e limitando sua capacidade de serem criativos e críticos.

Destarte, a organização dessa matriz está alinhada com um projeto educacional que atende aos interesses do mercado, transferindo os métodos uniformes e padronizados usados em empresas privadas para as escolas públicas. Ao analisar criticamente o documento que define essa estrutura, pode-se entender suas limitações. Essa abordagem tende a restringir a

capacidade das escolas públicas de serem geridas de forma democrática e de atenderem plenamente às necessidades da comunidade escolar.

Em suma, a adoção de práticas empresariais nas escolas, revela que essa abordagem padronizada limita a autonomia dos diretores e reduz o potencial criativo e democrático da gestão escolar. Em vez de promover uma educação que atenda às necessidades específicas de cada escola e comunidade, essa padronização atende mais aos interesses do mercado, o que é prejudicial para o desenvolvimento de uma educação pública e democrática.

Com relação ao Estado de Mato Grosso do Sul, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), este adiantou-se ao processo da implantação da BNCC, e em agosto de 2017, antes mesmo da homologação da BNCC que ocorreu em dezembro de 2017 onde iniciou-se a elaboração de um novo currículo, que foi denominado como Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul do Ensino Fundamental (CRMSEF).

O processo de construção e elaboração do CRMSEF contou com quatro versões diferentes, sendo a quarta e última versão regulamentada por meio do Parecer Orientativo do CEE/MS n.º 351/2018 (Mato Grosso do Sul, 2019), publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, nº 9.832, em 30 de janeiro de 2019.

Em Bataguassu-MS a BNCC foi inserida em 2019. Em 2021 foi implantado um novo Currículo de Referência (CRMS) voltado para o Ensino Médio, implementando-o em 122 escolas-piloto, tendo como objetivo central a implantação e implementação da BNCC, ou seja, controlar o processo e a política educacional por meio do ideário neotecnista da Base Nacional.

Os resultados da pesquisa demonstram que está em curso em todo MS um processo de gestão escolar aquém daqueles voltados para uma educação crítica e democrática.

O estado de MS tem incorporado em sua política educacional um processo que representa um engessamento da gestão escolar. O gestor é compreendido a partir de demandas pragmáticas e longe de uma perspectiva democrática. A BNC-diretor escolar refere-se ao gestor como estrategista, animador, incentivador e promotor de ações, que apresentam a perspectiva gerencial das empresas e esta parece não estar comprometida com decisões tomadas coletivamente para a qualidade do processo educacional.

E, assim, podemos dizer que existe uma dualidade do papel do diretor escolar, onde por um lado, o diretor é incentivado a promover práticas progressistas e inovadoras para a melhoria da educação, mas, por outro, está sujeito aos limites impostos pela estrutura econômica e política, que muitas vezes se opõe a mudanças significativas, o que o leva a um paradoxo no qual ele precisa lidar com duas forças opostas, isto é, ocorrendo uma tensão entre inovação e

restrição, sugerindo que o diretor escolar precisa não apenas de competências técnicas, mas também de uma visão crítica e estratégica para lidar com essas contradições.

O diretor escolar, contudo, pode se colocar em uma posição de mediação entre as realidades estruturais que podem dificultar sua implementação e os interesses progressistas da educação. Tendo a necessidade de conceber um perfil que combine habilidade de gestão com uma compreensão crítica do contexto em que opera.

O papel do diretor escolar é marcado por uma complexidade única, pois ele precisa atuar em uma posição de liderança que exige conciliar múltiplas demandas e interesses. De um lado, há uma pressão constante para que a escola acompanhe as mudanças sociais e tecnológicas, implementando práticas pedagógicas inovadoras que melhorem a qualidade do ensino, preparem os alunos para os desafios do século XXI e respondam às expectativas de pais, alunos e da comunidade. Essas práticas podem incluir a incorporação de tecnologias educacionais, novos métodos de ensino centrados no aluno, práticas inclusivas e uma gestão mais participativa.

Por outro lado, o diretor opera dentro de um sistema que está intimamente ligado a uma estrutura econômica e política que impõe restrições. Essa estrutura inclui desde políticas educacionais impostas de cima para baixo, que podem ser limitadoras, até orçamentos restritos, falta de recursos e uma burocracia que muitas vezes dificulta a implementação de mudanças profundas. O diretor escolar se vê, assim, entre a responsabilidade de liderar uma educação inovadora e os limites impostos por um sistema que muitas vezes prioriza o controle e a manutenção do status quo, refletindo os interesses da classe dominante.

Essa tensão entre inovação e restrição torna o papel do diretor ainda mais complexo, pois exige que ele possua mais do que competências técnicas em gestão escolar. Ele precisa de uma visão crítica sobre o contexto em que está inserido e das forças sociais e econômicas que moldam a educação. Isso inclui uma compreensão de como as políticas educacionais muitas vezes reforçam as desigualdades e de como ele pode, mesmo dentro dessas limitações, encontrar espaços de resistência e transformação.

O diretor também precisa ser um estrategista, capaz de negociar com diferentes agentes, como secretarias de educação, professores, pais e a comunidade, para equilibrar as demandas internas e externas. Muitas vezes, isso significa encontrar formas criativas de operar dentro dos limites, buscando parcerias, otimizando os recursos disponíveis e inspirando a equipe pedagógica a se engajar em um processo de melhoria contínua, mesmo quando as condições não são ideais.

Embora seja incentivado a promover práticas progressistas, para além disso, o diretor deve lidar com contradições internas ao sistema educacional, garantindo que a escola cumpra

metas, indicadores e resultados exigidos por órgãos reguladores que priorizam aspectos quantitativos e padronizados da educação. Essa ênfase em resultados medidos por testes e avaliações de desempenho pode desviar o foco de práticas pedagógicas mais inovadoras e personalizadas, impondo uma lógica que pode ser adversa à transformação efetiva.

Portanto, a complexidade do papel do diretor escolar está em ser um mediador entre as expectativas de inovação e as limitações estruturais impostas pelo sistema. Para navegar essas contradições, ele precisa de uma combinação de habilidades administrativas, liderança visionária e uma postura crítica. O sucesso nessa função depende de sua capacidade de gerenciar as demandas conflitantes, reconhecer os espaços de resistência e encontrar maneiras de transformar a escola em um ambiente que, dentro de suas limitações, possa ser um lugar de desenvolvimento crítico e humano para alunos e professores.

Esse equilíbrio delicado transforma o diretor escolar em um agente central, que pode tanto ser parte da reprodução de uma educação que mantém as desigualdades, quanto da construção de uma escola que desafia essas estruturas e promove mudanças sociais mais amplas.

Em resumo, podemos dizer que a complexidade do papel do diretor escolar, que exige equilíbrio entre atender a demandas de inovação e enfrentar restrições estruturais.

Isto posto, a discussão acerca da gestão escolar no estado do Mato Grosso do Sul (MS), baseada nos resultados da pesquisa, aponta para uma preocupação crítica com o processo em curso, que se afasta de uma educação crítica e democrática. A constatação de que o modelo de gestão adotado se alinha a uma perspectiva pragmática e gerencial, oriunda do setor empresarial, revela o engessamento das práticas escolares e o distanciamento de um modelo de gestão que valorize a participação democrática e o diálogo coletivo no âmbito educacional.

Desta visa a incorporação de modelos empresariais na gestão escolar, como demonstrado pela BNC-diretor escolar (Base Nacional Comum para o Diretor Escolar), que descreve o gestor como estrategista, animador e incentivador, revela uma ênfase em práticas que remetem à lógica de eficiência e controle típicas do setor privado. Essa abordagem valoriza o gestor como um promotor de ações voltadas para a otimização de processos, cumprimento de metas e foco em resultados, muito alinhada com o conceito de gerencialismo.

No entanto, ao adotar esse modelo, a gestão escolar se distancia de uma perspectiva que valorize a educação como um processo emancipador e crítico. A educação democrática pressupõe que as decisões que afetam o processo pedagógico e o ambiente escolar sejam tomadas de forma coletiva, com a participação ativa de professores, estudantes, funcionários e a comunidade. O modelo gerencial, ao contrário, tende a centralizar a tomada de decisões no gestor, que assume o papel de um "líder executivo" com foco na eficácia organizacional, em

detrimento do envolvimento dos coletivos escolares na construção de um projeto pedagógico verdadeiramente coletivo e democrático.

O que se percebe é o engessamento da gestão escolar, apresenta uma limitação imposta pela política educacional atual em MS, que parece priorizar a gestão eficiente e tecnocrática em vez de promover práticas participativas e voltadas para a construção do pensamento crítico. Esse modelo de gestão frequentemente impõe restrições ao desenvolvimento de uma educação dialógica, que valorize a construção do conhecimento por meio da interação e do pensamento crítico.

O foco nas competências técnicas e pragmáticas do gestor escolar, com ênfase em resultados, metas e indicadores de desempenho, muitas vezes acaba desconsiderando as dimensões mais profundas e qualitativas do processo educacional, como o desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes. A ausência de uma visão democrática na gestão faz com que a educação seja moldada para atender a demandas imediatas e pragmáticas, muitas vezes voltadas para o mercado de trabalho, ao invés de contribuir para a formação integral do ser humano, que envolve o desenvolvimento de habilidades críticas, éticas e políticas.

É de suma importância, então, a retomada do princípio constitucional da gestão democrática e participativa, conforme previsto pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN). A gestão democrática nas escolas não é apenas um ideal a ser alcançado, mas uma necessidade para garantir que a educação pública cumpra seu papel de formar sujeitos autônomos, críticos e capazes de intervir na realidade social.

A ampla participação dos coletivos escolares – professores, estudantes, pais e comunidade – cria um espaço de diálogo e de construção coletiva, onde diferentes vozes e experiências podem contribuir para o desenvolvimento de um projeto educacional que atenda às necessidades reais da comunidade. Isso não apenas melhora a qualidade do ensino, mas também fortalece a democratização da educação, ao garantir que o processo de decisão seja transparente e inclusivo.

Em uma gestão democrática, o diretor escolar atua como um facilitador do diálogo entre os diferentes atores da comunidade escolar, e não como um executivo que implementa decisões baseadas em metas de eficiência gerencial. Essa abordagem participativa também promove a valorização do conhecimento local e das experiências vividas por professores e estudantes, rompendo com a lógica de uma educação homogênea e padronizada, que muitas vezes acompanha o modelo empresarial de gestão.

Ainda assim, há uma contradição fundamental entre a visão pragmática e gerencialista da gestão escolar e os princípios de uma educação crítica e democrática. A visão gerencial busca transformar o gestor escolar em um agente de controle e eficiência, focado em indicadores de

desempenho e produtividade escolar. Isso pode resultar na padronização dos processos educacionais, na busca por resultados mensuráveis (como notas e índices de aprovação), e na perda de uma dimensão mais ampla da educação, que inclui o desenvolvimento crítico, ético e político dos estudantes.

Em contraste, uma educação crítica, vê o processo educativo como uma prática de liberdade, em que o conhecimento é construído coletivamente e em diálogo, permitindo que os sujeitos envolvidos se tornem agentes transformadores da sua realidade. Nesse modelo, a escola não se limita a formar indivíduos para o mercado de trabalho, mas para a participação ativa na sociedade, como cidadãos capazes de criticar as estruturas de poder e lutar por justiça social. Quando a gestão escolar adota um modelo centrado em práticas empresariais e em resultados quantitativos, há uma tendência a negligenciar esse papel mais profundo da educação, reforçando, assim, o papel da escola como uma instituição que reproduz a lógica capitalista e a divisão de classes, ao invés de contestá-la.

Diante dessas contradições, a luta por uma gestão escolar democrática e participativa torna-se central para aqueles que defendem uma educação voltada para a formação integral do ser humano. A resistência ao modelo gerencialista de gestão deve partir de um esforço coletivo de educadores, estudantes e da comunidade para retomar o controle sobre o processo educacional, defendendo a participação democrática como princípio fundamental.

Essa resistência pode se manifestar de várias formas, desde a construção de fóruns de discussão e a criação de conselhos escolares participativos, até a promoção de práticas pedagógicas que incentivem o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes. O objetivo é garantir que a escola não seja apenas um local de transmissão de conhecimentos técnicos e de formação para o trabalho, mas também um espaço de emancipação e de construção de novos saberes, onde a participação coletiva e o diálogo sejam os pilares centrais.

A gestão escolar no estado de MS, como apresentado, enfrenta um desafio crucial: superar o modelo gerencialista e pragmático que restringe a participação democrática e limita a formação crítica dos estudantes. Retomar os princípios constitucionais de gestão democrática e participativa é fundamental para garantir que a escola seja um espaço de formação humana integral, onde o diálogo, a construção coletiva de conhecimentos e a capacidade crítica sejam plenamente desenvolvidos. A transformação desse cenário exige uma compreensão das forças sociais em jogo e uma mobilização ativa para resistir às pressões de uma gestão tecnocrática, em favor de uma educação verdadeiramente emancipadora e democrática.

## REFERÊNCIAS

ANPAE. **Posicionamento da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) sobre o documento Matriz Nacional de Competências do Diretor Escolar**. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/529-matriz-nacional-de-competencias-do-diretor-escolar>. Acesso em: 29 nov. 2023.

BARRÈRE, A. Controlar ou avaliar o trabalho docente? Estratégias dos diretores numa organização escolar híbrida. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 285-300, abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200003>. Acesso em: 29 nov. 2023.

BARTHOLOMEI, M. E. E. **Provimento do cargo de diretores escolares, no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR), na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2007-2010)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, 2013. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/mddissertacoes/12744-maria-elisa-ennes-bartholomei.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2022.

BIGARELLA, N.; OLIVEIRA, R. T. C. Políticas para a gestão da educação básica de Mato Grosso do Sul (1999-2010): gerencial e democrática. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA ANPAE, 26., 2013, Recife. **Anais Recife: ANPAE, 2013. p. 27-30.** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/NadiaBigarella-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023

BIGARELLA, N.; ALVES, A.GR. O papel do diretor gerente: gerencialismo, treinamento e certificação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. **Dialogia**, n. 22, p. 103-113, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/6053>. Acesso em: 01 nov. 2023.

BIGARELLA, N; OLIVEIRA, R T. C. O. Políticas para a gestão da educação básica no estado de Mato Grosso do Sul (1999 – 2010): gerencial e democrática. XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 26, Recife, PE. **Anais [...]**, Pernambuco: UFPE, 2013. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/NadiaBigarella-ComunicacaoOralint.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2022.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, M. A política educacional nos anos de 1980 e 1990: qual a proposta de democratização da gestão escolar?. **Atos de Pesquisa em Educação, [S. l.]**, v. 7, n. 1, p. 143–174, 2012. DOI: 10.7867/1809-0354.2012v7n1p143-174. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2714>. Acesso em: 13 jul. 2023.

BORTOLINI, J. C. **O papel do diretor na gestão democrática: desafios e possibilidades na prática da gestão escolar**. Dourados: UNIGRAN, 2013.

BRASIL. Agência Senado. (ed.). Promulgada emenda constitucional do teto dos gastos públicos. **Agência Câmara de Notícias**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 1-2, 15 dez. 2016b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/505250-promulgada-emenda-constitucional-do-teto-dos-gastos-publicos/>. Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm). Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação, [2013]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 9.out. 2023.

BRASIL. Lei Federal n.º 13.005, de 25/06/2014. **Institui o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category\\_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 out. 2023.

BRASIL. **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar**. Março 2021b. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/boletim/aprendizagem-em-foco-61/>. Acesso em: 27 de st. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Superior, Comissão de Especialistas para as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. UNESCO. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1996.

CATANANTE, B. R. A política educacional em Mato Grosso do Sul (1999 - 2002): os mecanismos de participação. **Anais do Sciencult**, Paranaíba, MS, v. 2, n. 1, p. 66-73, 2010. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/3310/3283>. Acesso em: 0 fev. 2021.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 4ª edição. Barueri, SP. Manole, 2014.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 18, n. 2, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/25486>. Acesso em: 20 out. 2022.

CURY, R. J. Gestão democrática da educação em tempos de contradição. **23º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação (UFRGS)**. Porto Alegre, 2007.

DIAS, J.A. **O magistério secundário e a função do diretor**. 1967. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Filosofia, ciências e Letras, Universidade de São Paulo.

DOURADO, L. F. **A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola**. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; FERREIRA, Naura

Syria Carapeto. Para onde vão a orientação e a supervisão educacional? Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 149-160.

FARIAS, R.L.S. **Educação e meritocracia: a ação dos partidos políticos na Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul (2007 a 2010)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, 2017. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1019655-rosemeire.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2022.

FEDATTO, N. A.S.F. Gestão democrática: um obstáculo ao poder constituído no interior da escola? In: **Revista Científica**, UFMS. Campo Grande: Editora UFMS, v. 3, n° 2, p. 07 - 13, 1996.

FERNANDES; M.D.E; D’AVILA, J.L. A “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição”: a relação entre gestão e financiamento para o ensino médio. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 419-438, jul./dez., 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71511645008.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

FERREIRA, A.B.H. Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa. 7. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008. FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006.

FIORI, J. L. O Brasil no Império Americano. **Teoria e Debate**, ano 16, n 52, dez 2002- fev. 2003, p. 44-54.

FONSECA, M. O Banco mundial e a gestão da educação brasileira. In: *OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.)*. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREITAS, H.C.L. **ANPAE se posiciona contrária à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar**. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2021/04/19/anpae-se-posiciona-contraria-a-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar/>. Acesso em 30 de set. 2023.

FUSARI, J. C. A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. **Série Ideias**, São Paulo, n. 16, p. 69- 77, 1993. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pg/idéias\\_16\\_p069\\_077\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pg/idéias_16_p069_077_c.pdf)>. Acesso em: 15. jun. 2014.

GADOTTI, M. **Pressupostos do projeto pedagógico**. In: BRASIL. MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 1994

GIROTTI, Eduardo. **Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública**. Horizontes. 2018. 36. 16-30.

GONÇALVES, A. **Provimento de cargo de diretores de escolas públicas de ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e 148 Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11238/Disserta%20a7%20a3o\\_AmandaGoncalves\\_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11238/Disserta%20a7%20a3o_AmandaGoncalves_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 29 ago. 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 1995.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2022**. População. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html> . Acesso em 15 jan. 2024.

Instituto Unibanco. CNE aprova matriz para diretores. **Aprendizagem em Foco** . boletim 61. Maio de 2021. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/boletim/aprendizagem-em-foco-61/>. Acesso em 15 jan. 2024.

KRAWCZYK, N. **A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros**. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 67, p. 112-149, ago. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7Sm6JNKBy75kdpW6tFyS4fP/abstract/?lang=pt> . Acesso em 16 out. 2023.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **O sistema de organização e gestão da escola** In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LIMA, A. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. **RBP AE**, v. 25, n. 3, p. 473-488, set./dez., 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19661/11459>. Acesso em: 20 out. 2022.

LIMA, L. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, abr. 2018. Bimestral. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.57479>. Acesso em: 29 nov. 2023.

LIMA, L. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984.

MARQUES, M.O. Projeto pedagógico: A marca da escola. **Revista Educação e Contexto**, Ijuí, n. 18, abr./jun. 1990.

MATO GROSSO DO SUL. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental**. Campo Grande, MS, Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande, [2020]. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/ms\\_curriculo.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ms_curriculo.pdf) . Acesso em: 20 out. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio**. Campo Grande, MS, Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande, [2021]. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/Curriculo-Novo-Ensino-Medio-v1.1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS, Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande, [2021/2022]. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/Plano-de-Implementacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

MAXIMIANO, Antonio César Amauri. *Teoria Geral da Administração: da Revolução Urbana à Revolução Digital*. São Paulo: Atlas, 2007

MEDRADO, A.E. **Mapa Conceitual sobre os elementos integrantes do Projeto Político Pedagógico**. Disponível em: [http:// cidadeemletras.blogspot.com.br/2011/05/mapa-conceitual-elementos-de-um-projeto.html](http://cidadeemletras.blogspot.com.br/2011/05/mapa-conceitual-elementos-de-um-projeto.html). Acessado em: 14 de maio 2023.

MÉSZARÓS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Ensaio, 1996

MIDIAMAX. **FETEMS apoia eleição de diretores para escolas estaduais de forma irrestrita e democrática, 06 de outubro de 2011**. Disponível em: <https://www.midiamax.com.br/geral/2011/fetems-apoia-eleicao-de-diretores-paraescolas-estaduais-de-forma-irrestrita-e-democratica>. Acesso em: 04 abr. 2024.

MINAYO, M. C. de S. [*et al.*] (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Nora Krawczyk - A gestão escolar: Um campo minado... *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 67, Agosto/99, p. 112 a 121

OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.; CLEMENTINO, A.M. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos (as) diretores (as). **RBP** - v.33, n.3, p.707-726, set./dez.2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79303/46239> Acesso em 27 de set. 2023.

OLIVEIRA, D.A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PAIVA, V. Desmistificações das profissões: quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho. **Contemporaneidade e Educação**, Ano II, 1: 19- 37, maio, 1997.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 2003. PARANÁ. *Gestão Democrática – Mapa Conceitual Popular*. Disponível em:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=256&evento=3>. Acessado em 15 de maio de 2022.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?**. São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2014.

PARO, V.H. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz H. da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.

PARO, V. H. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. São Paulo, 1998.

PARO, V.H. A natureza do trabalho pedagógico. In: **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1995.

PARO, V.H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, V.H. **Administração escolar: introdução crítica**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010

PARO, V.H. **Diretor escolar: educador ou gerente**. São Paulo: Cortez, 2015

PARO, V.H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

PAULA, R.L.; SCHNECKENBERG, M. Gestão escolar democrática: desafio para o gestor do século XXI. **Revista Eletrônica Latu Sensu**-Ano 3, n. 1, mar. 2008. Disponível em: <http://www.unicentro.br>. Acesso em: 19.mai.2015.

PERONI, V.M.V. Relação entre o público e o privado: o papel da educação na formação de uma sociedade democrática. In: OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de (org.). **Educação e democracia: políticas e direitos sociais**. Campo Grande, MS: ED. Oeste, 2019.

PERRUDE, M.R.S. Políticas de gestão escolar nos documentos da Unesco a partir da década de 1990: traduzindo intencionalidades. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Paraná, v. 6, n. 12, p. 46-65, 30 abr. 2011. Quadrimestral. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/427/397>. Acesso em: 22 jul. 2023.

PETERS, Tom. **50 lições de liderança**. 32. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

RAMOS, M. N. CNE aprova Matriz para Diretores. **Aprendizagem em Foco** - Nº 61 - Mai. 2021, [s. l], n. 61, p. 1-4, mar. 2021. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2021/05/boletim-61-matriz-cne-2.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUEZ, M.V. A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais. **Cadernos de Cultura**, v. 1, n. 7, p. 17-30, mai., 2004.

SANDER, B. Gestão educacional: concepções em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009. Disponível em: Acesso em: 10.maio. 2014.

SANTOS, A.F.T. **Pedagogia do mercado – Neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI**. Ed. Ibis Libris, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Sentido da Pedagogia e Papel do Pedagogo**. Revista da ANDE, São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, D. **Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro**. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 107, p. 453-467, Out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xXw4538gBYmHNkQn6q98mYM/>. Acesso em 16/10/23.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Org.) Os professores e sua formação. Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

SECO, A.P; ANANIAS, M; FONSECA, S.M. Antecedentes da administração escolar até a república (1930), In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 54–101, ago. 2006. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4915/art7\\_22e.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4915/art7_22e.pdf). Acesso em: 15. jun. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA JR, C.A. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, C.B. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. 206 Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 19. n.30 jan./jun. 2014.

SILVA, I.L.F. *et al.* **A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015**. Ciências Sociais Unisinos, 2015, 51, 3: 330-42.

SILVA, N.F; ARANDA, M.A.M. Participação e gestão democrática da educação: o legislado é o praticado?. **Horizontes-Revista de Educação**, 154 v. 8, n. 15, p. 230-244, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/9666>. Acesso em: 01 nov. 2023.

SOARES, J. M. M. da S. **Os jovens brasileiros frente às transformações no mundo do trabalho: as políticas educacionais para o Ensino Médio no Brasil**. 2012. Tese (doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2012.

SOUZA, A.R. Explorando e construindo um conceito de Gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140, dez., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

TANGUY, L. & ROPÉ, F. (Orgs.) **Saberes e Competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Papirus, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A.S. Natureza e função da Administração Escolar. In: **Administração Escolar**: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: ANPAE, 1968, p.9-17.

TEODORO, A. **Educar, promover, emancipar**. Lisboa, PT: Edições Universitárias Lusófonas, 2001.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C.S. Projeto Político-Pedagógico: conceito e metodologia de elaboração. In: \_\_\_\_\_. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, I.P.A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VIEIRA, M. S. Gestão democrática na educação: as contribuições e omissões da LDB (Lei 9.394/96). In: MARQUES, Mara Rúbia Alves (Orgs). **LDB: balanço e perspectivas para a educação brasileira**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

XAVIER, E.S.P. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Cortez, 1980.

ZARIFFIAN, P. **Objective Competence**. Paris: Liasion, 1999.