

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**João Paulo Pereira de Araújo**

**A atuação do diretor de escola na materialização da Base Nacional Comum Curricular:** uma análise a partir da visão dos diretores de escola da Rede Estadual de Educação do município de Leopoldina

Juiz de Fora  
2025

**João Paulo Pereira de Araújo**

**A atuação do diretor de escola na materialização da Base Nacional Comum Curricular:** uma análise a partir da visão dos diretores de escola da Rede Estadual de Educação do município de Leopoldina

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Elita Betania de Andrade Martins

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Araújo, João Paulo Pereira de .

A atuação do diretor de escola na materialização da Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir da visão dos diretores de escola da Rede Estadual de Educação no município de Leopoldina/MG / João Paulo Pereira de Araújo. -- 2025.

119 p.

Orientadora: Elita Betania de Andrade Martins

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Diretor de Escola. 2. Políticas Públicas. 3. Ciclo de Políticas. I. Martins, Elita Betania de Andrade , orient. II. Título.

**João Paulo Pereira de Araújo**

**A atuação do diretor de escola na materialização da Base Nacional Comum Curricular:** uma análise a partir da visão dos diretores de escola da Rede Estadual de Educação do município de Leopoldina

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 31 de janeiro de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

Dra. Elita Betania de Andrade Martins - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Rubens Luiz Rodrigues

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Sandra Fernandes Leite

Universidade Estadual de Campinas

Dra. Dora Deise Stephan Moreira

Universidade do Estado de Minas Gerais

Juiz de Fora, 17/12/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Elita Betania de Andrade Martins, Professor(a)**, em 03/02/2025, às 19:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandra Fernandes Leite, Usuário Externo**, em 04/02/2025, às 19:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rubens Luiz Rodrigues, Professor(a)**, em 07/02/2025, às 10:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Dora Deise Stephan Moreira, Usuário Externo**, em 20/02/2025, às 15:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2160936** e o código CRC **E55ABDB6**.

---

Dedico este trabalho à minha mãe, Aparecida Pereira, por todas as lutas, pelas renúncias, por todo amor, incentivo e por ser minha grande inspiração de vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço pela oportunidade de conclusão desta etapa, primeiramente à Deus, por me sustentar nos momentos de fragilidade e me condicionar força e ânimo em meio às situações em que, por vezes, pensei em desistir. À Ele também minha gratidão por alimentar minha fé e me encher de esperança.

Agradeço à minha mãe, sempre presente, minha grande professora na vida. Obrigado por não permitir que eu desistisse, obrigado por ser fonte de inspiração, de trabalho, de luta, de fé, de amor e a quem eu devo tudo que sou e tudo que ainda sonho em ser.

Agradeço à minha noiva Simone, por acreditar em mim, pela paciência, por ser meu apoio e estar sempre ao meu lado.

Agradeço à minha orientadora Professora Elita, pela coragem em assumir, enquanto orientando, um diretor de escola, impaciente e inconformado. Obrigado por toda dedicação ao longo desse tempo difícil de ser atravessado.

Agradeço aos meus amigos, em especial àqueles que ficaram ao meu lado e não largaram a minha mão, não somente durante esse período, mas ao longo de boa parte de minha existência. Cida, Aninha, Ana Cristina, Reinaldo, Thays, Rafael, Vicente, Mickaela, Antônio, eu sou um privilegiado por tê-los comigo na minha jornada da vida.

Agradeço às minhas irmãs, meus cunhados, meus sobrinhos e sobrinha pela torcida.

Agradeço à Escola Estadual Dr. Pompílio Guimarães, minha referência de educação. Obrigado pelos aprendizados enquanto aluno, pelas vivências na função de professor e pela rica experiência no papel de diretor.

Agradeço à SRE-Leopoldina pelo suporte dado ao longo de todo o período do mestrado.

Agradeço aos diretores que se disponibilizaram a fazer parte da pesquisa e compartilhar suas trajetórias profissionais.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela oportunidade de poder ampliar meus conhecimentos por meio de toda experiência vivenciada ao longo do período como discente.

Agradeço às amigas do Grupo de Estudo em Sistemas de Ensino (GESE), pelo apoio, pela torcida e pelos momentos de aprendizado coletivo.

Sentimento que não espairo; pois eu mesmo nem acerto com o mote disso — o que queria e o que não queria, estória sem final. O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria, e inda mais alegre ainda no meio da tristeza! Só assim de repente, na horinha em que se quer, de propósito — por coragem. Será? Era o que eu às vezes achava. Ao clarear do dia (ROSA, 1979, p. 293).



## RESUMO

Ao refletir sobre a educação no Brasil, os desafios já superados e o caminho que ainda precisa ser percorrido para garantir sua oferta enquanto direito, é preciso debater a gestão da educação. Há de se reconhecer que garantir uma boa gestão da educação em seus vários níveis é um fator importante para a obtenção de bons resultados. Nesse contexto, os diretores escolares são um, entre os muitos atores importantes na garantia de uma educação de qualidade. O presente trabalho tem como objetivo principal investigar qual tem sido o papel dos diretores de escola, numa perspectiva da gestão pedagógica, no contexto da prática escolar, no processo de materialização de uma política pública, no caso específico de uma política curricular - a BNCC. A Abordagem do Ciclo de Políticas, proposto por Ball e Bowe, foi o referencial teórico utilizado para realização da nossa análise. Levamos em consideração todo o ciclo político proposto pelos autores de referência, mas nos dedicamos em tentar compreender nosso objeto de estudo no contexto da prática. A abordagem metodológica qualitativa foi utilizada para realizar a pesquisa e a mesma teve como campo de estudo as escolas estaduais de Ensino Médio localizadas no município de Leopoldina/MG. A partir do aprofundamento de conceitos por meio de um estudo bibliográfico e da aplicação de questionários e realização de entrevistas e também em um processo de diálogo com os documentos oficiais, a pesquisa confirmou que no contexto neoliberal, de inserção dos princípios gerencialistas na escola, é atribuído ao diretor de escola uma função de gerente, de administrador, mesmo quando o assunto é a execução de uma política pública de caráter pedagógico, como a BNCC. Foi possível compreender também que, a partir de um processo de descentralização, o diretor de escola foi sobrecarregado com tarefas burocráticas que o impedem, por questão de tempo, de fazer parte da discussão e construção de uma política pedagógica fundamental para o funcionamento da escola, como é o currículo escolar. Quando o assunto é a BNCC, a partir dos dados coletados, foi possível compreender que o diretor de escola atua mais no sentido de ser o responsável por controlar a execução da mesma, do que fazer parte do processo de torná-la efetiva dentro do contexto da escola.

Palavras-chave: Diretor de Escola. Política Pública. Ciclo de Política.

## **ABSTRACT**

When reflecting on education in Brazil, the challenges already overcome and the path that still needs to be taken to guarantee its provision as a right, it is necessary to debate the management of education. It must be recognized that ensuring good management of education at its various levels is an important factor in obtaining good results. In this context, school principals are one of many important actors in ensuring quality education. The main objective of this work is to investigate what the role of school principals has been, from a pedagogical management perspective, in the context of school practice, in the process of materializing a public policy, in the specific case of a curricular policy - the BNCC. The Policy Cycle Approach, proposed by Ball and Bowe, was the theoretical framework used to carry out our analysis. We take into account the entire political cycle proposed by the reference authors, but we are dedicated to trying to understand our object of study in the context of practice. The qualitative methodological approach was used to carry out the research and its field of study was state high schools located in the city of Leopoldina/MG. From the deepening of concepts through a bibliographical study and the application of questionnaires and interviews and also in a process of dialogue with official documents, the research confirmed that in the neoliberal context, of insertion of managerialist principles in schools, it is The school director is assigned the role of manager, administrator, even when the subject is the execution of a public policy of a pedagogical nature, such as the BNCC. It was also possible to understand that, following a process of decentralization, the school director was burdened with bureaucratic tasks that prevented him, for reasons of time, from taking part in the discussion and construction of a fundamental pedagogical policy for the functioning of the school, what the school curriculum is like. When the subject is the BNCC, from the data collected, it was possible to understand that the school director acts more in the sense of being responsible for controlling its execution, rather than being part of the process of making it effective within the context from school.

Keywords: School Director. Public Policy. Policy Cycle.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	– Gráfico 1 – Repetência e Evasão no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio .....	14
Gráfico 2	– Evolução das Proficiências Médias no Saeb em Língua Portuguesa no Ensino Médio Tradicional - Brasil - 2011 a 2023 .....	15
Gráfico 3	– Evolução das Proficiências Médias no Saeb em Matemática no Ensino Médio Tradicional - Brasil - 2011 a 2023 .....	15
Quadro 1	– Levantamento sobre relação entre diretor escolar, BNCC e atividade pedagógica na <i>Scielo</i> e no <i>Google Acadêmico</i> no período de 2014 a 2023 .....	17
Gráfico 4	– Evolução das Proficiências Médias no Saeb em Língua Portuguesa no Ensino Médio Tradicional na Rede Estadual de Leopoldina - Brasil - 2011 a 2023 .....	23
Gráfico 5	– Evolução das Proficiências Médias no Saeb em Matemática no Ensino Médio Tradicional na Rede Estadual de Leopoldina - Brasil - 2011 a 2023 .....	24
Gráfico 6	– Evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Ensino Médio Tradicional na Rede Estadual de Leopoldina 2019-2023 .....	25
Quadro 2	– Informações gerais das Escolas pesquisadas .....	54
Gráfico 7	– Tempo de serviço como diretor de escola .....	55
Gráfico 8	– Nível de preparo por parte dos diretores de escola para liderar a equipe escolar .....	65
Gráfico 9	– Área da Gestão Escolar mais desafiadora .....	68
Gráfico 10	– Temática dos cursos de formação continuada .....	71
Gráfico 11	– Nível de preparo por parte dos diretores de escola para atender as demandas administrativas da rede escolar .....	74
Gráfico 12	– Nível de preparo por parte dos diretores de escola para mobilizar a comunidade para auxiliar a escola .....	74
Gráfico 13	– Nível de preparo por parte dos diretores de escola para atender as demandas administrativas da escola .....	77

Gráfico 14	– Nível de preparo por parte dos diretores de escola para lidar com algumas demandas (1) .....	78
Gráfico 15	– Nível de preparo por parte dos diretores de escola para lidar com algumas demandas (2) .....	78
Gráfico 16	– Responsabilidade na implementação da Base .....	88

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CLAD	Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
CF	Constituição Federal
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DED	Diário Eletrônico Digital
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EEB	Especialista da Educação Básica
EUA	Estados Unidos da América
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FMI	Fundo Monetário Internacional
GESE	Grupo de Estudo em Sistemas de Ensino
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP	Medida Provisória
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
ONG	Organização Não-Governamental
PPP	Parceria Público Privada
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico

SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>O NEOLIBERALISMO E A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO NA DÉCADA DE 1990 .....</b>	<b>27</b>
2.1	A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PARA A ESCOLA: O PAPEL DO BANCO MUNDIAL NA EDUCAÇÃO .....	30
<b>3</b>	<b>A GESTÃO DA ESCOLA NO CONTEXTO DAS REFORMAS DO ESTADO BRASILEIRO .....</b>	<b>34</b>
3.1	A ESCOLA NA PERSPECTIVA DO GERENCIALISMO .....	36
<b>4</b>	<b>A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR .....</b>	<b>41</b>
4.1	ONDE FICA O DIRETOR DE ESCOLA NO CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC .....	45
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>48</b>
5.1	O CAMPO DE PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	50
5.2	PERFIL DOS DIRETORES DE ESCOLA PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	53
<b>6</b>	<b>O PAPEL DO DIRETOR DE ESCOLA: A VISÃO DE DIRETORES DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE LEOPOLDINA .....</b>	<b>57</b>
6.1	A GESTÃO ESCOLAR E O PAPEL PEDAGÓGICO DO DIRETOR DE ESCOLA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS .....	67
6.2	A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA CURRICULAR NA ESCOLA: QUAL O PAPEL DOS DIRETORES ESCOLARES? .....	80
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>97</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>104</b>
	<b>APÊNDICE A – Questionário Diretores de Escola .....</b>	<b>110</b>
	<b>APÊNDICE B – Roteiro de Entrevistas Diretores de Escola .....</b>	<b>115</b>
	<b>APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Servidor SRE-Leopoldina ...</b>	<b>116</b>
	<b>APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Aplicação Questionários Diretores de Escola .....</b>	<b>117</b>
	<b>APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Entrevista Diretores de Escola .....</b>	<b>118</b>

<b>APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Entrevista Servidor SRE-Leopoldina .....</b>	<b>119</b>
---	------------



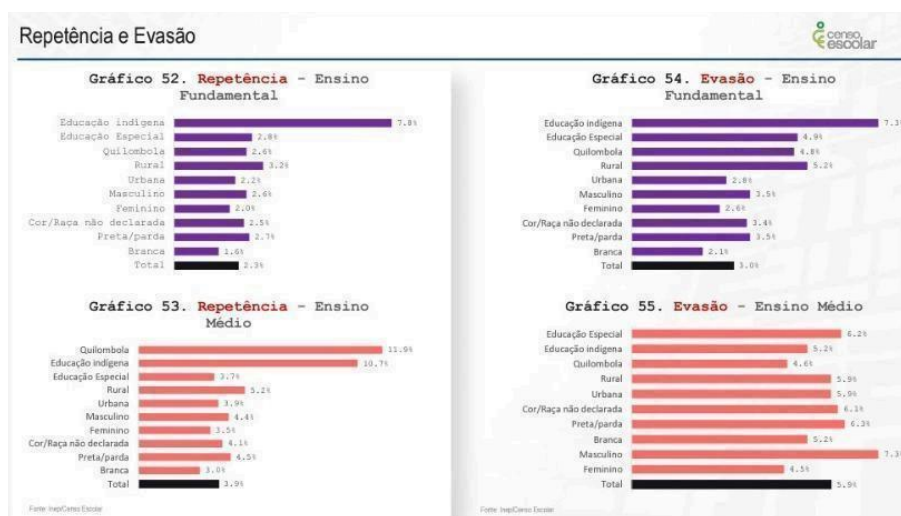
## 1 INTRODUÇÃO

Quando o assunto é a oferta da educação pública no Brasil, é possível elencar os desafios já superados e desenhar o caminho que ainda precisamos percorrer para que a tríade acesso, permanência e qualidade seja, de fato, uma realidade para todas as crianças, jovens e adultos do nosso país. Longe de sermos pessimistas, entretanto é preciso pontuar que, nos últimos anos, em função da omissão do governo federal (2018-2022) na área da educação e também decorrente da crise sanitária instaurada pela pandemia da COVID-19, a tarefa de garantir educação pública e de qualidade no Brasil tornou-se ainda mais desafiadora.

As estatísticas nos mostram, por meio de altas taxas de reprovação, de abandono e de distorção idade-série que, apesar da universalização da educação básica alcançada nas últimas décadas (Trevisol; Mazzioni, 2018), ainda são muito baixos os níveis de aprendizagens e altos os níveis de distorção idade-série dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

De acordo com os dados divulgados no último Censo Escolar (2023) realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a taxa de evasão no Ensino Fundamental alcançou 3%, enquanto no Ensino Médio a situação ainda é mais crítica, marcando uma taxa total de evasão de 5,9%. No que se refere à reprovação, os dados do Censo Escolar 2023, apontam que 2,3% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental não avançaram para a série seguinte e que no Ensino Médio 3,9% dos alunos terão que repetir a mesma série cursada.

Gráfico 1 – Repetência e Evasão no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio



Fonte: Censo Escolar 2023.

Quando o assunto é a aprendizagem, a partir de dados extraídos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), percebemos que o Brasil ainda está longe de um resultado que seja o retrato de que os alunos estão aprendendo. Segundo os dados, para a etapa do Ensino Médio, houve um crescimento de 1 ponto na proficiência média no SAEB em Língua Portuguesa, se compararmos os resultados de 2023 com os de 2021. No entanto, o resultado de 2023 ainda está bem abaixo da proficiência alcançada na avaliação no período que antecedeu à pandemia da COVID-19. A proficiência média em Língua Portuguesa alcançada em 2023 está 2,7 pontos abaixo dos resultados alcançados em 2019. Em Matemática, o crescimento na proficiência média em relação à avaliação de 2021 foi maior do que em Língua Portuguesa, alcançando 2,2 pontos. Quando comparados os resultados de 2023 com a proficiência da avaliação de 2019, período pré-pandemia, a queda é de 5,4 pontos. Em ambas as disciplinas, que já apontavam um resultado bem abaixo do esperado em 2019, de acordo com os resultados da avaliação de 2023, não foi possível ainda recuperar os danos causados pela pandemia da COVID-19.

Gráfico 2 – Evolução das Proficiências Médias no Saeb em Língua Portuguesa no Ensino Médio Tradicional - Brasil - 2011 a 2023

Evolução das proficiências médias no Saeb em  
**Língua Portuguesa no 3ª série do Ensino Médio Tradicional**



INEP MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BRASIL

Fonte: INEP (2024).

Gráfico 3 – Evolução das Proficiências Médias no Saeb em Matemática no Ensino Médio Tradicional - Brasil - 2011 a 2023

Evolução das proficiências médias no Saeb em  
**Matemática no 3ª série do Ensino Médio Tradicional**



INEP MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BRASIL

Fonte: INEP (2024).

A partir das informações apresentadas, podemos inferir que ainda existe um longo caminho a ser trilhado para que possamos garantir ao aluno, além do acesso à escola, o seu direito à permanência e à aprendizagem.

Cabe ressaltar que, dentro do ecossistema educacional, muitos esforços já foram empenhados em termos de políticas públicas para garantir que todos os alunos tivessem o direito de aprender. Nas últimas décadas, avanços na educação

do ponto de vista da legislação são perceptíveis na Constituição Federal (CF) de 1988, no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) de 2007. Esses instrumentos são alguns exemplos de políticas públicas que resultaram de lutas intensas em prol da garantia do direito à educação e que apesar de possuírem lacunas, impactaram e ainda geram efeitos quando o assunto é a garantia do direito à educação.

Por outro lado, por mais impacto que essas políticas públicas tenham causado, não foram suficientes no sentido de sanar as demandas que clamam por urgência, quando o assunto é a garantia de uma educação de qualidade. Quando nos referimos à educação de qualidade, estamos falando “de uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico.” (Gadotti, 2010, p. 5).

Para além dessas iniciativas, que consolidam avanços importantes na oferta da educação no Brasil, há de se reconhecer que garantir uma boa gestão<sup>1</sup> da educação em seus vários níveis é um fator importante para a obtenção de bons resultados na área.

Nos mais diversos meios - acadêmico, político e governamental -, quando o assunto é a escola de forma mais específica, é de comum acordo que uma boa gestão é capaz de elevar a qualidade da educação ofertada (Paro, 2010). De acordo com pesquisas realizadas em vários países, sobre a efetividade das escolas, a liderança na gestão escolar constitui-se em um dos fatores de maior impacto sobre a qualidade dos processos educacionais (Luck, 2014).

No Brasil, o reconhecimento do papel do diretor de escola, na garantia do direito à uma educação de qualidade se dá, muitas vezes, apenas por meio dos discursos, existindo ainda uma carência significativa em relação à valorização da carreira e a estudos e pesquisas sobre a natureza e o significado das funções dos diretores de escola à luz do papel educativo que a instituição carrega consigo (Paro, 2010).

Para exemplificar essa lacuna quanto ao reconhecimento das funções pedagógicas do diretor escolar, destacamos que, em uma busca realizada nas

---

<sup>1</sup>Cabe aqui esclarecer que quando nos referimos à boa gestão escolar estamos falando de uma gestão democrática e participativa.

plataformas *Scielo Brasil* e *Google Acadêmico* objetivando encontrar estudos e pesquisas que relacionam o papel do diretor de escola à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) utilizamos os termos “Diretor Escolar e BNCC” e “Diretor Escolar e Base Nacional Comum Curricular” e encontramos os seguintes resultados:

Quadro 1 – Levantamento sobre relação entre diretor escolar, BNCC e atividade pedagógica na *Scielo* e no *Google Acadêmico* no período de 2014 a 2023.

Plataforma	Busca utilizando o termo “Diretor Escolar e BNCC”		Busca utilizando o termo “Diretor Escolar e Base Nacional Comum Curricular”	
<i>Scielo</i> Brasil	0		0	
Google Acadêmico	20.900	30 artigos	64.600	35 artigos
		5 dissertações		5 dissertações
		1 tese		0 tese

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (Araújo, 2024).

A partir desse levantamento, não conseguimos mapear nenhuma pesquisa ou estudo relacionado aos temas: “Diretor Escolar e BNCC” e “Diretor Escolar e Base Nacional Comum Curricular”, na plataforma *Scielo*. A título de esclarecimento, quando mudamos o termo “Diretor Escolar” para “Gestor Escolar” também não obtivemos resultados.

Em relação às buscas realizadas na Plataforma *Google Acadêmico*, encontramos um número maior de trabalhos sobre a temática. Cabe destacar que para cada busca analisamos os primeiros 50 resultados, pois compreendemos que um número maior que este poderia gerar repetição de artigos e comprometer o tempo de conclusão disponível para uma pesquisa de Mestrado. Utilizando o termo “Diretor Escolar e BNCC”, encontramos 4 trabalhos que abordam o tema, sendo 3 artigos e 1 dissertação de mestrado. Os artigos são: “Design de Oficinas de formação de diretores baseado na BNCC: gestão escolar e competências” (2022); “Gestão democrática e participativa na implementação da BNCC: análise do Guia para Gestores Escolares” (2021) e o artigo “O lugar da formação docente e o papel

da gestão educacional para a implementação da BNCC” (sem data). Em relação à dissertação de mestrado, encontramos a pesquisa “A implementação da Base Nacional Comum Curricular: desafios e ações da gestão escolar” de autoria de Geiza Marcela Scapim Lopes (2022), que traz elementos que se aproximam do nosso estudo. A pesquisadora analisou a trajetória de implementação da BNCC sob o olhar de gestores escolares, incluindo aqui além do diretor, o vice-diretor e o coordenador pedagógico, em quatro escolas de um município de pequeno porte do Estado de São Paulo. Com a conclusão da pesquisa, compreendeu-se o processo de implementação da BNCC no contexto escolar, a partir do trabalho da gestão escolar, além de constatar também as influências da iniciativa privada no processo de elaboração, aprovação e implementação do documento na prática escolar.

Quando o termo utilizado foi “Diretor Escolar e Base Nacional Comum Curricular” encontramos apenas 2, entre os primeiros 50 trabalhos. Dos dois trabalhos encontrados um é a já citada dissertação de Mestrado de autoria de Geiza Marcela Scapim Lopes (2022), e o outro é um artigo intitulado “A atuação dos gestores escolares no processo de estudo e implementação da Base Nacional Comum Curricular: um estudo de caso em escolas de educação infantil em Erechim/RS” (2021) de autoria de Fabiane Ribeiro Petkowicz. O referido artigo, que também, traz pontos em comum com o nosso trabalho, pesquisa a atuação de gestores escolares no estudo e implementação da BNCC em um município do Rio Grande do Sul. Na nossa pesquisa, iremos abordar escolas de Ensino Médio, já na do artigo citado, o foco é a Educação Infantil. A autora faz uso do método qualitativo aliado à análise de documentos e coleta de dados com gestores e professores. Em nossa pesquisa, vamos nos limitar aos diretores de escola. Em sua pesquisa, a autora afirma que a maioria dos docentes pesquisados avalia a BNCC de forma positiva. Em relação aos gestores, a pesquisa conclui que, os mesmos apontam como pertinente as formações recebidas.

Apesar da lacuna de pesquisas que se voltem ao reconhecimento da função pedagógica desempenhada pelos diretores dentro da escola, principalmente quando o assunto é currículo, em nossa prática, observamos cotidianamente que os diretores de escola continuam exercendo um papel determinante para a garantia da educação. São eles quem, na maioria das vezes, exercem a liderança dentro da comunidade educativa a qual estão inseridos e atuam de forma a garantir que os

desafios do cotidiano não sejam um entrave para a oferta de uma educação transformadora.

Os diretores escolares constituem parte importante na orientação do processo de ensino e de aprendizagem, dividindo com outros atores, a responsabilidade pela garantia da qualidade de sua oferta. Tal processo implica em uma das frentes de trabalho do diretor para a oferta de uma educação de qualidade, pois, dentro de uma perspectiva da gestão pedagógica, os diretores de escola deveriam criar condições que favorecessem o trabalho dos envolvidos diretamente na organização do processo de aprendizagem dos alunos.

Formação de professores, currículo, metodologias ativas e avaliação são algumas das temáticas que necessitam do olhar atento dos diretores enquanto gestores pedagógicos. De acordo com os resultados encontrados por essa pesquisa, observa-se que o papel pedagógico do diretor de escola não tem recebido a devida atenção, em função das demandas administrativas oriundas de uma concepção gerencialista da educação, motivada pela influência neoliberal, que trata a escola como uma empresa e atribui ao diretor de escola, o papel de responsável pelo controle na execução de uma política pública. Ao investigarmos sobre o trabalho pedagógico do diretor escolar na execução de uma política pública curricular, no caso específico a Base Nacional Comum Curricular, foi possível perceber que, no contexto de sua execução na escola, é atribuído ao diretor uma função, no entanto, a mesma está mais próxima do objetivo de colocá-lo como o fiscalizador da execução da política.

No Brasil, com a promulgação da Constituição Federal (1988), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são aprovadas<sup>2</sup> para orientar as propostas curriculares de Estados e Municípios. Apesar de seu caráter mandatário, as Diretrizes Curriculares Nacionais não traziam especificações sobre conteúdos a serem ensinados em cada ciclo da educação, o que se complexifica a partir da existência de diferentes sistemas de ensino e de suas diferentes propostas curriculares.

---

<sup>2</sup>O primeiro conjunto dessas diretrizes estão na Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, para o Ensino Fundamental, e na Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, para o Ensino Médio. As DCN's da Educação Infantil estão estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Em relação ao Ensino Médio, o documento atual é fruto da atualização realizada pelo CNE, em 2018, para atender às mudanças propostas pela Lei 13.415, da Reforma do Ensino Médio.

Além disso, por influência das avaliações externas, na prática escolar, o que se verifica é que, muitas das vezes, as redes de ensino acabavam utilizando as matrizes de referências de tais avaliações, como a Prova Brasil, atual SAEB, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e também, os livros didáticos, como guias para o desenvolvimento de uma proposta curricular.

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental tornou-se uma realidade. Já a BNCC do Ensino Médio foi homologada em 2018, o que foi justificado pelo governo da época, devido a necessidade de se adequar a chamada Reforma do Ensino Médio, movimento que será abordado no Capítulo VI. Estes documentos traziam um maior detalhamento do que deveria ser adotado na proposta curricular de cada rede de ensino e escola. O caminho percorrido entre o início da discussão a respeito da construção dos documentos até sua efetivação, levantou debates calorosos em torno da necessidade de um currículo comum para o país, assunto que iremos tratar mais adiante, no Capítulo IV.

Entretanto, entendemos que seja necessário destacar que dentro do cenário da micropolítica no qual a escola está inserida, os diversos atores que compõem a comunidade escolar, incluídos os diretores, colocam-se como responsáveis pela implementação de políticas públicas, tais como por exemplo, a BNCC. Porém, como nos alerta Mainardes (2006), a partir dos estudos de Ball e Bowe, políticas públicas não são simplesmente implementadas, mas também, reinterpretadas por diferentes atores presentes no contexto da prática. Dessa maneira, no cenário de implementação/interpretação do documento da BNCC, os diretores escolares, também, exercem ou deveriam exercer um papel importante, por deverem ser os líderes dentro da comunidade escolar.

Além disso, no caso específico da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, a qual abriga as escolas, cujos diretores foram sujeitos dessa pesquisa, dentre as atribuições conferidas aos diretores escolares estabelecidas no Anexo II da Resolução Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) n° 4.782 de 04/11/2022, está presente:

IV - cumprir e fazer cumprir as legislações em vigor, programas, projetos, políticas públicas e orientações da Secretaria de Estado de Educação - SEE/MG;



V - desenvolver a gestão escolar contemplando as dimensões pedagógica, de pessoas e administrativa e financeira, na perspectiva da gestão democrática, participativa e transparente voltada para os resultados de aprendizagem dos estudantes.

Apesar da referida Resolução não especificar como função do diretor escolar, a implementação do currículo, no item IV do Anexo III, está estabelecido que o diretor deve cumprir as políticas públicas da SEE/MG, e nesse contexto, inclui-se o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), construído a partir da Base Nacional Comum Curricular.

Assim, como também no item V do referido Anexo, que lista como responsabilidade do diretor escolar, desenvolver a gestão da escola na dimensão pedagógica. Com isso, o diretor deve atuar no sentido de garantir formação em serviço aos professores, mobilizar todos os atores na revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP), envolver os professores na construção de práticas de sala de aula voltadas para a vivência dos alunos.

Por isso, compreendemos que o trabalho do diretor está diretamente ligado a significativa parte do processo de implementação da BNCC. Nesse sentido, este trabalho traz evidências sobre o papel dos diretores de escola, dentro de uma visão da gestão pedagógica no contexto da prática escolar, no processo da implementação/interpretação de uma política pública, no caso específico de uma política curricular - a Base Nacional Comum Curricular.

Segundo Paro (2010) comumente, as pesquisas sobre o papel dos diretores de escola se concentram muito na concepção administrativa da função. Ao longo da pesquisa não ignoramos as demandas administrativas que assolam o cotidiano da direção escolar, mas buscamos compreender como reformas administrativas podem impactar o trabalho do diretor ao ter que lidar com questões pedagógicas tais como a implantação da BNCC.

Como tem sido, sob a perspectiva da gestão pedagógica, a atuação de diretores de escola na implementação da Base Nacional Comum Curricular dentro da escola? Essa foi a questão de pesquisa que orientou todo o desenvolvimento deste trabalho.

A partir de toda uma discussão e levando em consideração nossa compreensão a respeito do trabalho dos diretores de escola, numa perspectiva pedagógica, a política de orientação curricular existente no Brasil e a micropolítica

escolar, nosso trabalho teve como objetivo geral: analisar a atuação dos diretores de escola, como gestores pedagógicos, frente à implementação da BNCC na escola.

Cabe ressaltar aqui que não foi prioridade em nossa pesquisa, se debruçar sobre a BNCC, sua construção, implementação, as disputas envolvidas e as consequências da adoção de um currículo comum para todo o território brasileiro. A BNCC, enquanto política pública curricular, de caráter pedagógico, foi utilizada, para, a partir dela e, levando em consideração todo o seu contexto de criação e implementação, compreender os desafios e o papel do diretor de escola, frente a implementação/interpretação de uma política pública de caráter pedagógico.

Além do objetivo geral, nossos objetivos específicos foram:

- Identificar o perfil dos diretores de escola que atuam na realidade investigada;
- Mapear a atuação dos diretores de escola, que atuam na realidade investigada, na garantia das condições necessárias para a implementação da BNCC;
- Descrever o cotidiano escolar a partir das funções atribuídas aos diretores.

Escolhemos como cenário principal para o desenvolvimento da pesquisa o município de Leopoldina, localizado na Zona da Mata, no Estado de Minas Gerais. Atualmente, o município conta com uma população de 51.145 habitantes, de acordo com o censo de 2022. Vários motivos nos levaram a escolher Leopoldina como nosso campo de pesquisa. O primeiro deles, é a questão histórica com a educação. A cidade já foi conhecida no passado, como “Atenas da Zona da Mata” em função da sua tradição educacional. Segundo Nogueira e Silva (2010, p.235),

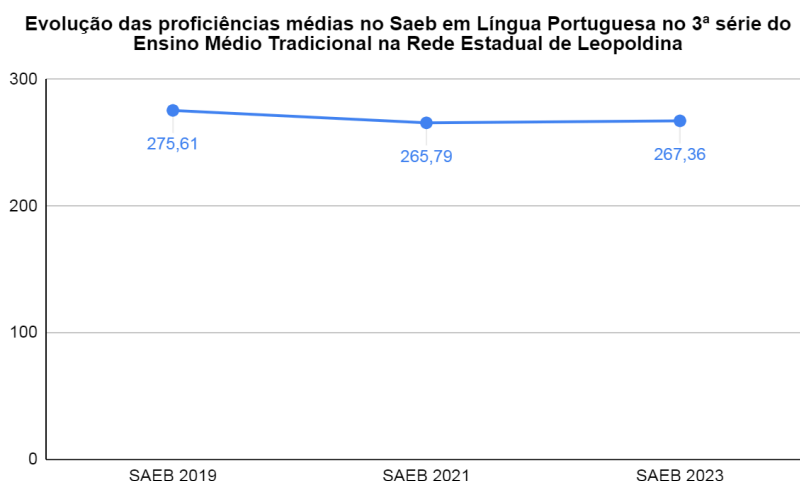
o município foi, durante as primeiras décadas do século XX, um efervescente centro cultural e berço de muitas escolas particulares, que recebiam filhos da elite mineira e de outros estados da federação, daí o apelido de “Atenas da Zona da Mata.

Além disso, o município de Leopoldina abriga uma das 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE) de Minas Gerais, distribuídas por todo o Estado. A 19ª Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina é subordinada ao Órgão Central da Secretaria de Estado da Educação.

A escolha por Leopoldina também se deu a partir de uma análise detalhada dos resultados em educação alcançados pelo município na avaliação do SAEB e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

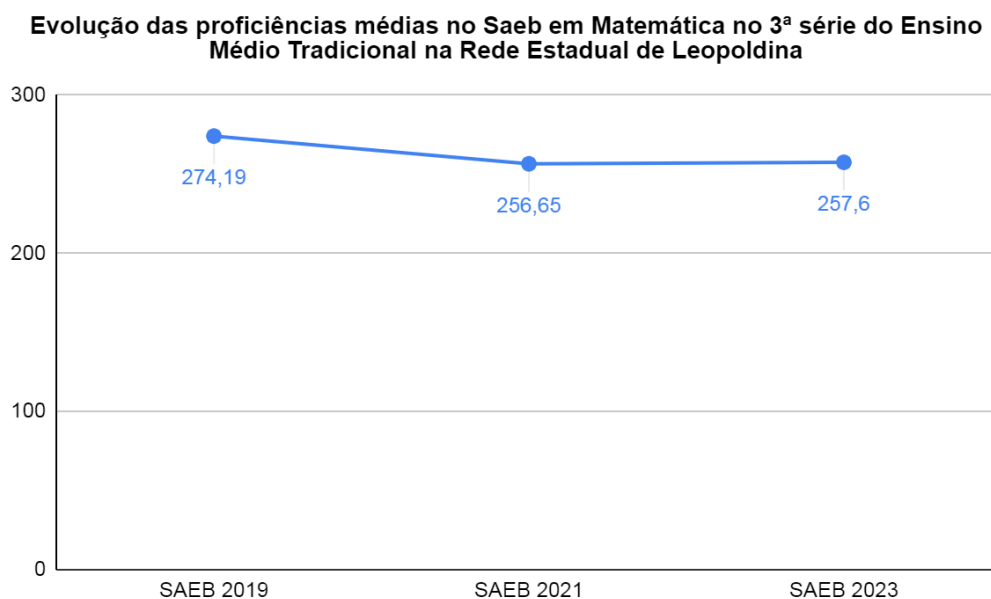
O cenário da educação em Leopoldina com base nos resultados das avaliações do SAEB não difere muito do cenário nacional. Em Língua Portuguesa, a proficiência média obtida pelo município em 2023 ficou na casa dos 267,36 enquanto em 2021 estava em 265,79, ou seja, houve um crescimento de 1,57, apenas 0,57 a mais que a média nacional. Se compararmos os resultados de 2023 com os de 2019, percebemos uma queda de 8,25 pontos, quase quatro vezes mais a diferença entre a proficiência a nível nacional no mesmo período. Em relação à disciplina de Matemática, a proficiência média da cidade de Leopoldina no ano de 2023 foi de 257,60. Em 2021, o município ficou 0,95 ponto abaixo desse resultado com uma média de 256,65. Se compararmos os resultados de 2023 com os de 2019, a queda na proficiência de Matemática é de 16,59 pontos. Observamos que, assim como a nível nacional, Leopoldina ainda não conseguiu recuperar os impactos sofridos na aprendizagem dos alunos em decorrência da pandemia da COVID-19. Também podemos pontuar que a análise desses resultados nos mostram que, desde 2019, os resultados alcançados por Leopoldina na avaliação do SAEB, tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática, estão abaixo dos níveis alcançados pelo Brasil.

Gráfico 4 – Evolução das Proficiências Médias no Saeb em Língua Portuguesa no Ensino Médio Tradicional na Rede Estadual de Leopoldina - Brasil - 2011 a 2023



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (Araújo, 2024).

Gráfico 5 – Evolução das Proficiências Médias no Saeb em Matemática no Ensino Médio Tradicional na Rede Estadual de Leopoldina - Brasil - 2011 a 2023



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (Araújo, 2024).

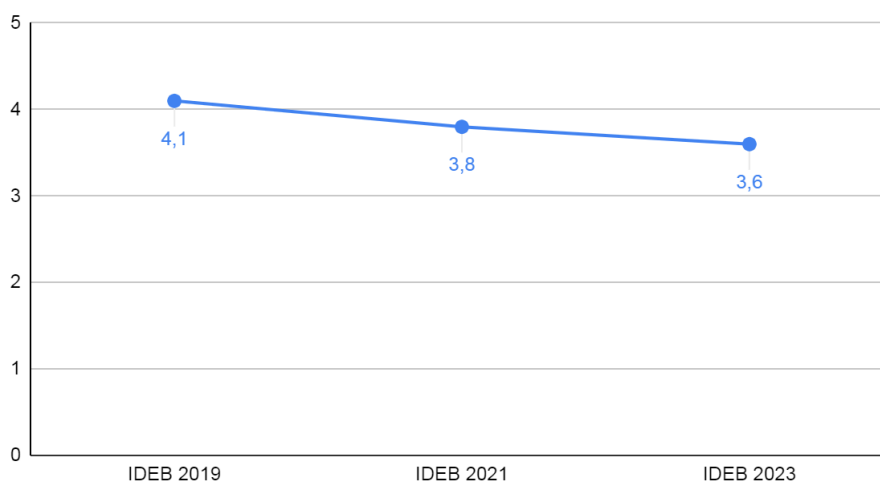
O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é um indicador do Ministério da Educação (MEC), elaborado pelo INEP no ano de 2007. O indicador reúne os dados do fluxo escolar (taxas de aprovação, reprovação e evasão) obtidos por meio do Censo Escolar e das médias de desempenho nas avaliações do SAEB. De acordo com Chirinea e Brandão (2015, p.463),

A combinação desses dados gera um parâmetro balizador de metas a serem atingidas, com o propósito de monitorar e avaliar o sistema educacional do país, assim como assegurar a melhoria na qualidade da educação.

Ao analisar o IDEB do município de Leopoldina na etapa do Ensino Médio, encontramos uma curva decrescente. Mesmo em 2023, com a pequena melhora nas proficiências de Língua Portuguesa e Matemática, não houve uma melhora no IDEB.

Gráfico 6 – Evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Ensino Médio Tradicional na Rede Estadual de Leopoldina 2019-2023

**Evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Ensino Médio Tradicional na Rede Estadual de Leopoldina**



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (Araújo, 2024).

Para além de todos os motivos técnicos que nos levaram a escolher Leopoldina como campo de pesquisa, é necessário ressaltar ser o município onde resido, e onde atuei como diretor escolar, o que tornou mais fácil o acesso às escolas e a seus respectivos diretores.

A Rede Estadual de Educação em Leopoldina conta com 7 escolas estaduais, um Conservatório de Música na sede do município e uma escola em quatro dos cinco distritos pertencentes ao município (Piacatuba, Tebas, Ribeiro Junqueira e Providência), totalizando 11 escolas e atualmente (2024), 3.776 alunos.

Definimos como critério de escolha para a realização da pesquisa, apenas as escolas que possuíssem a etapa final da Educação Básica, ou seja, o Ensino Médio. Assim, a pesquisa foi aplicada aos diretores de seis escolas estaduais localizadas na sede do município de Leopoldina e em 2 escolas localizadas nos distritos. Excluiu-se da pesquisa, uma escola da sede do município, por atender apenas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e dois distritos de Leopoldina, pois em um deles, a escola se encontrava sem diretor, em função de uma exoneração à pedido, por motivo de licença eleitoral e a outra, não atender ensino médio, etapa foco desta pesquisa.

Como instrumentos de pesquisa escolhemos a aplicação de questionário e a realização de entrevista semi-estruturada.

Para a apresentação dos resultados desta pesquisa, esse texto foi organizado em sete capítulos. Além desta breve introdução, no Capítulo II, iremos nos debruçar sobre as características do pensamento neoliberal e sua influência na Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro (1995). Nessa seção, iremos discutir a visão neoliberal para a educação, dando ênfase no interesse na internacionalização de políticas voltadas para a educação sobre a influência principal do Banco Mundial.

No Capítulo III, nos propomos a traçar uma linha histórica sobre a trajetória da gestão escolar em nosso país, destacando as consequências da inserção do gerencialismo na Escola.

Na quarta seção, abordaremos a questão do currículo, a partir da construção da Base Nacional Comum Curricular. Abordando as legislações e documentos que orientaram a trajetória em defesa da construção de um currículo comum, até o movimento em defesa da elaboração de um currículo mínimo, expresso na BNCC.

No Capítulo V, iremos apresentar os referenciais teóricos e a metodologia que foi utilizada para o desenvolvimento dessa pesquisa. Traremos informações sobre o município de Leopoldina, que é o nosso campo de pesquisa, detalhes de como realizamos as coletas de dados e o perfil dos diretores de escola que participaram da pesquisa.

Na sexta seção, traremos para o leitor a análise dos resultados da pesquisa. Nesta parte, à luz das informações coletadas por meio do questionário aplicado, das entrevistas realizadas e com base nos documentos oficiais que foram consultados, iremos analisar a gestão escolar e o papel pedagógico do diretor de escola.

Por fim, no Capítulo VII iremos trazer as considerações finais em torno da pesquisa realizada, destacando os principais pontos e comentando de que maneira os dados coletados contribuíram para atender ou não os objetivos propostos.

## 2 O NEOLIBERALISMO E A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO NA DÉCADA DE 1990

Debruçar sobre a análise de políticas públicas educacionais no contexto do século XXI, nos exige realizar um exercício de revisitar o passado recente e compreender como se deu a organização do Estado brasileiro à sombra do movimento global de subordinação do trabalho e também, da educação aos interesses capitalistas mundiais. Após a Segunda Guerra Mundial, ganha força, sobretudo na Europa, o chamado Estado de Bem Estar social, onde o desenvolvimento das nações será atribuído ao Estado. No entanto, esse pensamento entra em crise no final dos anos de 1970, abrindo espaço para o surgimento do neoliberalismo, fenômeno econômico e político que emergiu especialmente na Europa e na América do Norte, e que avança, na década de 1990, pelo Brasil, e determina de forma efetiva a criação de políticas públicas para diversos setores, inclusive para a educação.

Friedrich August von Hayek (1899-1992) e Milton Friedman (1912-2006), precursores da teoria neoliberal, compartilhavam a ideia da defesa do Estado mínimo, ou seja, o afastamento do Estado em relação à gestão de vários setores da economia. Essas ideias ganharam força em um mundo dilacerado pelo pós-guerra onde o Estado de Bem-Estar Social se fortalece até seu enfraquecimento acarretado pela crise do petróleo no final dos anos de 1970. De um modo geral, as teorias neoliberais não se consolidaram instantaneamente. No final da década de 1970, com a chegada de Margaret Thatcher ao poder, seguida por Ronald Reagan nos Estados Unidos, é que o neoliberalismo começa a ganhar força e também se estende por alguns outros países da Europa. A década de 1990, marcou um movimento mundial em prol de empenhar esforços na tentativa de minar os efeitos da crise que marcou o século a partir, principalmente, da década de 1970, fazendo com que o pensamento neoliberal chegasse de forma mais efetiva em vários países do mundo. Segundo Perry Anderson (1995), Hayek afirmava que a origem da crise vivenciada pelos países naquele contexto se justificava no excessivo poder dos sindicatos e na conseqüente pressão exercida pelo movimento operário para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais.

Michel Foucault (2012), afirma, a partir dos estudos que desenvolveu em seu curso “Nascimento da biopolítica” no *Collège de France* em 1979, que o

neoliberalismo não pode ser compreendido apenas como uma teoria econômica, mas deve ser principalmente entendido como uma forma de vida. Segundo Trevisol e Almeida (2019), diversos autores como Dardot e Laval (2016), também, irão se inspirar no trabalho de Foucault e na mesma linha, definirão que o neoliberalismo é “um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens sobre o princípio universal da concorrência.” (Trevisol; Almeida, 2019, p. 202)

A condição de aplicabilidade do neoliberalismo segundo Foucault (2012), é a historicidade econômica proposta por intelectuais como Friedman e Hayek. Sobre essa historicidade econômica, Soler, Vaz, Raasch, Packer e Silva (2022, p.3) irão dizer que

pressupõe que a realidade de mercado, a livre concorrência e a fobia do Estado deveriam ser instrumentalizadas a partir de um programa longitudinal que deveria perfilar todos programas e projetos institucionais desde a primeira metade do século XX.

Dessa maneira, o pensamento neoliberal está pautado em elaborar um modelo de controle da sociedade com base na regra da ampla concorrência para além da atividade entre produtos, estendendo-se também sobre os sujeitos que compõem a mesma. Complementando, pode-se ainda dizer que o neoliberalismo vem propor uma nova forma de pensar a questão da liberdade, a partir de uma lógica de consumo, paralela à ação de subordinar os sujeitos aos indicadores de um capitalismo de base financeira que se justifica, segundo Foucault, em “[...] reformar o Estado e enformar a sociedade [...]” (Foucault, 2012, p. 160).

Dentro do contexto da educação, o ponto mais alto da perspectiva neoliberal, sem dúvida foi a “criação da teoria do capital humano como dispositivo de governança estratégica desenvolvido por muitos países ocidentais, sobretudo a partir dos anos 1980.” (Soler; Vaz; Raasch; Packer; Silva, 2022, p. 8) e que significa ver a educação como “um investimento no próprio indivíduo, como se o aprendizado fosse um simples *input* produtivo que, por essa razão, deveria ser financiado pelo ‘adquirente’.” (Azevedo, 2021, p. 101).

Nesse sentido, o neoliberalismo visualiza pais, alunos, professores e comunidade escolar como atores de uma sociedade que está disposta a servir unicamente ao mercado financeiro. O neoliberalismo lida com a escola tendo como



base a visão do mercado e das técnicas de gerenciamento, deixando de lado, o sentido político da formação cidadã. Laval (2004, p.13) afirma,

a escola que antigamente encontrava seu centro de gravidade não somente no valor profissional mas também no valor social, cultural e político do saber, valor que era interpretado, de resto, de maneira muito diferente segundo as correntes políticas e ideológicas, está orientada, pelas reformas em curso, para objetivos de competitividade que prevalecem na economia globalizada.

Para o alcance dessa competitividade e o fortalecimento de uma economia globalizada, ações como o encontro chamado Consenso de *Washington*, tiveram um papel importante para a organização da economia neoliberal. De acordo com Batista (1995), em 1989, o governo dos Estados Unidos organizou um encontro que contou com a participação de organizações como o Banco Mundial, o BID e o FMI, e representantes dos países latino-americanos, em desenvolvimento e que tinha como objetivo avaliar a situação econômica destes países e apresentar orientações para o desenvolvimento de suas economias. Como resultado desse encontro, surgiu o documento “Consenso de *Washington*”. Segundo Andre Novaes (2008, p.6),

o resultado destas análises foi o reconhecimento da “excelência” das reformas até então promovidas na região (com exceção do Brasil e do Peru). Foi referendada, sob a tutela do governo dos EUA, a recomendação da implantação das políticas neoliberais como condição para conceder “cooperação” financeira externa, bilateral ou multilateral.

No Brasil, o neoliberalismo é implementado por meio da ideia de Reforma do Estado. Ainda no governo Fernando Collor de Mello (1990-1992), existiu um movimento marcado pelo esforço empenhado em implantar uma reforma no Estado, nos moldes da onda neoliberal que arrastava outros países no contexto mundial e latinoamericano, tendo como base o princípio do gerencialismo, como solução de superação para o insucesso da economia e a crise. No entanto, no Brasil, a Reforma do Estado se tornou realidade um pouco mais tarde, no primeiro governo do então, Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003).

A ação mais concreta dos esforços dos governos de FHC para reestruturar o Estado nas suas funções econômicas, ética e política se evidencia na criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) que teve a função de

coordenar os caminhos que o Brasil deveria percorrer para de fato implantar a Reforma do Estado, à modelo do que ditava o contexto mundial. O MARE ficou sob a responsabilidade do ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, um economista, cientista político, cientista social, administrador de empresas e advogado brasileiro, que também integrou a Câmara da Reforma do Estado. Esta por sua vez, além de contar com o Ministro da Administração e Reforma do Estado, também era composta pelos Ministros do Trabalho, da Fazenda, também pelo Ministro Chefe do Estado-Maior das Forças Armadas e pelo Ministro do Planejamento e Orçamento, todos sob a coordenação de Clóvis Carvalho, Ministro Chefe da Casa Civil. Como produto do trabalho da Câmara da Reforma de Estado foi publicado o “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, um documento que “define os objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira” (Brasil, 1995, p. 9). Logo na apresentação do documento fica clara a justificativa da Reforma em função da necessidade de reorganizar a economia no Brasil:

a crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado. Em razão do modelo de desenvolvimento que Governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por consequência, da inflação. Nesse sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim, será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais. (Brasil, 1995, p. 9)

Dessa maneira, é possível observar que o neoliberalismo chega ao Brasil por vias oficiais e se estabelece a partir de uma série de medidas que visam “modernizar” o Estado numa perspectiva onde o trabalho e a educação deixam de ser vistos como instrumentos de libertação do homem, numa linha totalmente antagônica ao que defende Paulo Freire em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (1987), e passam a ser compreendidos como ferramentas de subordinação para servir o desenvolvimento do mercado.

## **2.1 A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PARA A ESCOLA: O PAPEL DO BANCO MUNDIAL NA EDUCAÇÃO**

Segundo, Pereira (2021), em julho de 1944, aconteceu a primeira Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas. Conhecida como Conferência de *Bretton Woods*, foi realizada no estado de *New Hampshire*, Estados Unidos e trouxe como um de seus marcos a criação do Banco Mundial. Sem ineditismo quanto à justificativa para a criação do mesmo, que também, se pautou na necessidade de apoio para reerguer os países em crise, após a Segunda Grande Guerra Mundial, a atuação do Banco pretendia ir além de apenas realizar empréstimos a juros baixos para a reorganização das cidades destruídas pela guerra. De acordo com Pereira (2010, p.29),

o Banco age, desde as suas origens, ainda que de diferentes formas, como um ator político, intelectual e financeiro, e o faz devido à sua condição singular de prestador, formulador de políticas, ator social e produtor e/ou veiculador de ideais em matéria de desenvolvimento capitalista, sobre o que fazer, como fazer, quem deve fazer e para quem fazer.

Soares (1998, p.15) também, destaca que no contexto atual, a relevância do Banco Mundial é percebida

não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal junto dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural.

Dessa forma, os organismos internacionais passam a efetivamente deliberar sistematicamente sobre vários setores dos países, entre eles, o setor da educação. Essas instituições como o Banco Mundial, veem a educação no sentido do mercado, restringindo a mesma “ao papel de reproduzir a força de trabalho para o capital, formar ideologicamente conforme os interesses do mesmo e servir como segmento do mercado a ser explorado comercialmente pelo setor privado.” (Souza; Melloum, 2018, p. 98).

No Brasil, a proposta de Reforma do Aparelho do Estado concretizada através do Plano Diretor da Reforma do Estado Brasileiro (1995) trazia consigo a necessidade de que, para se atingir o objetivo final, além das questões de ajuste fiscal, também era necessário a realização de um processo, que no documento, eles denominaram de publicização. Segundo o texto do referido plano, esse processo é

tão importante quanto o processo de privatização, ao mesmo tempo que se difere do mesmo. A publicização, segundo o documento, consiste na

descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços da educação, saúde, cultura e pesquisa científica. (Brasil, 1995, p. 18).

Ainda sobre o processo de publicização, o texto esclarece que através do mesmo, “transfere-se para o setor público não-estatal a produção de serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle” (Brasil, 1995, p.18). Nesse momento, abre-se espaço para parcerias, que permitem que o setor privado possa intervir no financiamento, na elaboração e implementação de políticas públicas voltadas principalmente para o setor educacional, visando criar uma escola que atenda às necessidades de mercado, ditadas pela concepção neoliberal. E é nesse contexto, de abertura para as parcerias, paralelo ao movimento de internacionalização das políticas para a escola, que o Banco Mundial encontra caminho para influenciar a criação de políticas públicas para educação no Brasil. De acordo com Souza (2014, p.27),

o banco intervém na educação brasileira por meio da imposição de políticas educacionais e de empréstimos a programas e projetos educativos que fazem parte da reforma estrutural do capitalismo. Essas políticas se expressam claramente por meio da legislação brasileira. Por meio da legislação, se orienta todos os setores da educação e seus objetivos.

Logo no início dos investimentos do Banco Mundial em educação, observa-se uma forte linha de atuação na questão de infraestrutura física das escolas. Esforços direcionados a “financiar a construção de infraestrutura escolar (prédios, bibliotecas, laboratórios) e o treinamento de trabalhadores em grandes projetos de desenvolvimento (barragens, estradas, etc.)” (Pereira, 2021, p. 5), puderam ser observados no Brasil, a partir de 1962, quando a instituição fez seu primeiro investimento em educação no país. Em seguida, nos anos 1995, o olhar de investimento do Banco Mundial para a educação foi direcionado para a gestão da escola, com foco na elaboração de um currículo que atendesse principalmente às

demandas das avaliações em larga escola. Ainda segundo Pereira (2021, p.6), os interesses educacionais do Banco Mundial tornaram-se ainda mais ambiciosos,

passando a prescrever uma reforma sistêmica do setor por meio da centralização da definição da matriz curricular, da descentralização administrativa (operacional) e, sobretudo, da adoção de instrumentos de avaliação baseados em indicadores (métricas) de aprendizagem quantificáveis e comparáveis nacional e internacionalmente.

Os efeitos desse interesse do Banco Mundial pela gestão escolar serão tratados a seguir.

### 3 A GESTÃO DA ESCOLA NO CONTEXTO DAS REFORMAS DO ESTADO BRASILEIRO

No início do século passado, o escolanovista Anísio Teixeira nos deixou a célebre contribuição onde o mesmo afirmava que “só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública” (Teixeira, 1936, p.58).

Retomando e fazendo uso da Carta Constitucional de 1988, mais precisamente do artigo 206 e também tendo como base o artigo 3º, inciso VIII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a democracia participativa deve ser o alicerce para a estruturação da gestão da educação brasileira.

Entretanto, quando nos dispomos a fazer um percurso pela história da educação no Brasil e olhamos para a trajetória da organização escolar, constatamos que vem de longe a tentativa de organizar a escola e conseqüentemente, seu funcionamento e sua administração a partir de interesses hegemônicos.

De acordo com Martiniak e Gracino (2014) durante o período colonial, a educação em nosso país era coordenada pelos jesuítas, em obediência a *Ratio Studiorum*, documento de 1599, era o manual educativo oficial dos jesuítas. Mais tarde, o Alvará de 1759, resultado das Reformas Pombalinas, integrava uma política educacional que se movia a partir dos interesses econômicos anglo-portugueses e extinguiu todas as escolas jesuítas do Brasil, implantando um novo regime de educação.

Ainda segundo as referidas autoras, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil em 1808, uma nova reforma educacional foi implementada, porém mais direcionada ao ensino superior, afinal foram criadas instituições escolares que atendessem as demandas da corte portuguesa que se instalou no país. Em suma, chegamos às margens do Ipiranga sem uma organização de escola estabelecida para o país, que dissera naquele momento se tornar independente.

Durante o período imperial, pouco se fez pela educação pública que fosse além de apenas formar a elite. Na transição para o período republicano, novos ideais movimentaram o interesse em formar uma sociedade que aspirasse as inovações trazidas pelo recém implantado regime. Ainda segundo Martiniak e Gracino (2014), na criação dos grupos escolares em 1890, a partir da Reforma Paulista, o diretor

assumiu o papel que ia além de administrar a escola, ele era o representante do Estado e do governo.

Até o advento da crise que marcou os anos de 1930, no Brasil, o papel do diretor escolar, visto como administrador, passou por alterações, “ora privilegiando-se o enfoque administrativo, ora o pedagógico” (Martiniak; Gracino, 2014, p. 191). A partir do processo de consolidação industrial, nos anos que se seguiram à crise de 1929, o diretor focado na administração escolar ganhou espaço frente ao diretor com atuação pedagógica. Essa forma de propor a condução da unidade escolar deriva dos interesses dos burgueses industriais que absorveram o método taylorista/fordista de produção e que acabaram por contagiar a administração escolar. (Martiniak; Gracino, 2014)

Outra mudança que acaba por interferir no papel do diretor escolar, foi a criação das habilitações para o curso de Pedagogia, dentro do contexto da Reforma Universitária, instituída pela Lei nº 5.540/68, implementada no período de ditadura civil-militar, que em seu artigo 30, estabelecia que o curso deveria ser direcionado para “[...] o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior”.

Como nos afirma Libâneo e Pimenta (*apud* Silva, 1999, p.244):

Com a aprovação da (...) Lei da Reforma Universitária, triunfam os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade no trato do Ensino Superior. A tradição liberal de nossa universidade fica interrompida e nasce o que alguns irão passar a chamar de universidade tecnocrática, ainda que mesclada de nuances do pensamento liberal.

De acordo com Martiniak e Gracino (2014), os anos finais da Ditadura Civil-Militar marcaram a luta pelos direitos sociais e pela democracia como base da sociedade e essa luta, também, pautou a democracia dentro do espaço escolar. Toda a luta por participação democrática, resultou no documento constitucional e nas demais legislações que trazem a gestão democrática das escolas públicas como um princípio.

No entanto, como trouxemos anteriormente, a condução da educação no Brasil sempre foi regida por interesses hegemônicos, fruto de relações que são “historicamente determinadas pelas relações econômicas, políticas e sociais, que se

verificam sob o modo de produção capitalista” (Paro, 1999, p.18) e dessa maneira, não podemos deixar de apontar que os avanços trazidos pela legislação no contexto de redemocratização foram subjugados por novos interesses capitalistas, inspirados nos ideais neoliberais que eram introduzidos no país, por meio principalmente da Reforma do Aparelho do Estado e da qual a escola não conseguiu se esquivar. De acordo com Ferreira (2006, p.56):

a administração da educação pública, especialmente a gestão escolar, a partir de 1995 até 2002, seguiu as linhas gerais da administração pública gerencial adotada pelo governo federal, assim como as determinações dos organismos multilaterais, os quais incorporam elementos da reestruturação do trabalho capitalista e sua administração, principalmente no que se refere à adoção da gestão por resultados [...] No que tange à participação e à responsabilidade da coletividade, as esferas da sociedade civil são chamadas a contribuir por meio de ONGs (Organizações Não-Governamentais), centros comunitários, trabalho voluntário e parcerias privadas, apresentados com um caráter claro de centralização da decisão e descentralização das responsabilidades, focalização e meritocracia, direcionados às comunidades, lançando a estas a responsabilidade de esforçarem devidamente para resolver localmente seus problemas.

De acordo com Trevisol e Almeida (2019), nesse contexto, a escola como espaço de formação, transforma-se, no mundo globalizado, em uma empresa em si, não apenas em função de sua organização, mas principalmente pela condição de formação da consciência dos seus sujeitos. Em paralelo, agentes privados e membros das organizações civis passam a ganhar espaço além das discussões sobre as políticas sociais e começam a atuar na implementação de políticas públicas, frente ao estabelecimento de parcerias com o setor público<sup>3</sup>.

Sobre o perigo que cerceia a escola em meio ao avanço do neoliberalismo, Trevisol e Almeida nos dizem que, “a escola não pode ser tomada e organizada pela lógica empresarial, sob pena de perdermos um espaço formativo para a democracia” (2019, p. 203). Afinal, podem predominar interesses de um grupo privado e a busca pelo lucro vir a comprometer a finalidade da instituição escolar democrática.

### **3.1 A ESCOLA NA PERSPECTIVA DO GERENCIALISMO**

---

<sup>3</sup>Cabe ressaltar aqui que a Lei Federal nº 11.079 de 30/12/2004 instituiu legalmente a Parceria Público-Privada (PPP).



O projeto de uma Escola que educa para a formação social e que consegue ver seus alunos, professores e comunidade escolar como indivíduos socialmente importantes para a construção da coletividade e da humanidade deveria ser a prioridade na construção da escola contemporânea. De acordo com Gewirtz e Ball (2011, p.198), uma escola com

[...] compromissos ideológicos com igualdade de oportunidades, valorização de todas as crianças por igual, relações de igualdade e apoio, acolhimento, concepção centrada na criança, escola não seletiva, assimilacionismo, multiculturalismo, antirracismo, respeito à diversidade sexual, práticas não sexistas, desenvolvimento de cidadãos críticos, participação democrática, transformação social e gestão colegiada.

No entanto, de acordo com Caetano (2023, p.2)

as mudanças que vêm ocorrendo na educação estão imbricadas em um movimento maior, cuja totalidade e historicidade precisam ser entendidas a partir das sucessivas crises do capital neste período histórico, político e social.

Com a inserção dos ideais neoliberais na sociedade brasileira, a escola passou a ser vista como um importante instrumento de superação da crise do capital, a partir da formação para o mercado de trabalho, da descentralização e da inserção de princípios gerencialistas no modelo de educação vigente.

Segundo Medeiros e Rodrigues (2014), na América Latina, um dos atores que fizeram forte defesa da implantação do modelo gerencial, proposto pelo neoliberalismo, é o Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD), desenvolvendo ações no sentido de contribuir para a difusão e o debate das ideias e práticas sobre a reforma do Estado, de uma forma bem especial, da administração pública. O CLAD chegou a publicar o documento “Uma Nova Gestão Pública para a América Latina”, organizado pelo Conselho Científico do CLAD e posteriormente, aprovado pelo Conselho Diretor do órgão em 1998.

No Brasil, a Reforma do Aparelho do Estado dá ênfase a administração gerencial, substituindo as práticas burocráticas - vista aqui não como o acúmulo de processos e papel, e sim, a partir da determinação de um Estado minimalista, submetido à lógica do mercado - e deixando claro que “a reforma do aparelho do

Estado no Brasil significará, fundamentalmente, a introdução na administração pública da cultura e das técnicas gerenciais modernas.” (Brasil, 1995, p.24), o que na verdade, significou adequar o modelo de gestão à lógica empresarial, como destacam Medeiros e Rodrigues (2014, p.233),

No campo educacional, pautado no redimensionamento da administração pública com a reforma do Estado, adotou-se o modelo gerencial de gestão, que busca imprimir, no espaço público, a lógica de empresa, atribuindo aos cidadãos, definidos como usuários dos serviços públicos, o papel de clientes e, ao gestor, o papel de gerente. No âmbito da escola pública, especificamente, tal modelo repercute como expressão de um processo acelerado de modernização, que conta com a participação ativa do empresariado na definição e execução das políticas públicas.

Nesse cenário, a escola como instrumento fundamental na formação da sociedade, não ficaria isenta de abarcar os princípios gerenciais da administração pública e da racionalidade neoliberal, que como nos afirma Dardot e Laval, se define no “conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (2016, p. 17).

O sentido histórico da educação e da escola pública, baseado na formação integral, plural e diversa do sujeito, sustentação para a democracia, essência para a convivência social, como afirma Dardot e Laval (2016), enfim, a educação como emancipação, a partir da interferência neoliberal, com base no princípio do gerencialismo, tem sido deixada de lado e em contrapartida, abre-se espaço para uma escola em que a prioridade está focada na eficiência, a partir de uma visão mercadológica.

De acordo com Laval, a escola “é convidada a empregar técnicas mercantis para atrair o cliente, deve desenvolver a inovação e esperar “retorno de imagem” ou financeiro” (2004, p. 107) na busca pela ação empreendedora e na avaliação do desempenho sobre as mais diferentes áreas. Ainda é importante ressaltar de acordo com Trevisol e Almeida (2019, p.211)

não se trata de uma postura de resistência radical à área de inovação, mas de pontuar que o crescimento dessas propostas soberanas nas políticas educacionais está conduzindo para um modelo educacional homogêneo, que não privilegia outras experiências formativas.

Eles ainda destacam que o pensamento neoliberal se debruça sobre a organização da vida, partindo de valores como a competência, a concorrência e o sucesso, pontuando que nessa perspectiva, a escola enquanto espaço de formação, deve fornecer uma estrutura curricular que proporcione a formação de “um espírito de um tempo” (Trevisol; Almeida, 2019, p. 208).

O alerta dos autores acima é importante, pois muitas vezes, os professores têm sido tratados como antiquados e resistentes a mudanças e a escola “[...] é apresentada idealmente, como o lugar de todas as inovações, da mudança permanente, da adaptação contínua às variações da demanda do mercado, da busca de excelência, da falha zero” (Dardot; Laval, 2016, p. 330).

Tendo como base a descentralização da gestão, em seus vieses administrativos e financeiros, a introdução do gerencialismo na escola trouxe consigo, a *responsabilização* efetiva das escolas pelo rendimento escolar de seus alunos, com base em parâmetros de avaliação, definidos por uma cultura da competição, além de acarretar também, a racionalização de recursos, buscando incentivar a captação dos mesmos, muitas vezes pelas próprias escolas, por meio de parcerias público-privadas que trazem consigo um maior sucateamento da educação. (Júnior; Maués, 2014).

A respeito da responsabilização, alguns autores esclarecem que esse termo, utilizado com mais frequência no Brasil, a partir das reformas administrativas do Estado na década de 1990, define a inserção no contexto “da administração pública e da gestão educacional das políticas neoliberais de racionalização, como um processo de controle, avaliação e punição (ou bonificação) do serviço público.” (Francisco, 2022; p. 67)

Olhando para o gestor escolar, no contexto da responsabilização da escola, o mesmo passa a organizar seu cotidiano com base na lógica da gestão por resultados, onde os fins são priorizados em relação aos meios. O diretor passa, por exemplo, a ser responsabilizado pelos baixos resultados da instituição nas avaliações externas, pelo estabelecimento ou pela falta dele, em relação às parcerias para suprimento da ausência do Estado. Além disso, o diretor escolar, visto como gerente da escola tem seu papel limitado à implementação e administração eficiente dos objetivos, fortalecendo um discurso de uma educação para excelência, qualidade e eficiência.

Como nos diz Laval (2004, p.12-13),

[...] as reformas impostas à escola vão ser [...] cada vez mais, guiadas pela preocupação com a competição econômica entre sistemas sociais e educativos e pela adaptação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral. [...] a escola é, cada vez mais, como uma empresa entre outras, compelida a seguir a evolução econômica e a obedecer às restrições do mercado.

Dentro da concepção das políticas neoliberais para a escola, que de acordo com Libâneo “visam a adequar a escola às necessidades da economia” (2016, p.41) o diretor escolar passa a assumir um papel de gerente, sendo listadas tarefas para este profissional, em documentos oficiais e na mídia, que enfatizam aspectos gerenciais (Shiroma, 2006).

Se faz necessário destacar que no contexto atual, a lógica neoliberal não se debruça apenas a orientar a gestão da escola. De acordo com Munhoz *et al* (2023) ela vai além, influenciando fortemente o que é ensinado e como é ensinado nas escolas, atuando diretamente na organização curricular. É nesse contexto de influência de organismos internacionais na criação de políticas públicas curriculares para as escolas que se fortalece o movimento para criação da Base Nacional Comum Curricular no Brasil, o que passaremos a tratar a seguir.

#### 4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Desde a Constituição de 1988, assistimos a um debate em torno da preocupação na garantia da universalização e qualidade da educação. Nessa discussão, a questão do currículo a ser implementado nas escolas brasileiras se colocou como um ponto central no debate da reforma educacional evidenciada a partir da década de 1990. Documentos oficiais legitimam a busca por um currículo comum que dê condições de contribuir para a formação cidadã no Brasil, no entanto, o que conseguimos observar a respeito da elaboração de um currículo brasileiro, no caso mais recente, da Base Nacional Comum Curricular, é que a mesma foi construída assentada em categorias como competências e habilidades e nos pilares - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser -, contidos no relatório “Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” (Delors, 1998).

Em uma análise das políticas educacionais brasileiras voltadas para o currículo escolar, o que não pode ser deixado de lado é a contextualização desse esforço ao momento histórico, social e político que o Brasil e o mundo estão imersos. Assim, analisar a criação de políticas curriculares para a educação brasileira requer contextualizá-las aos interesses neoliberais presentes no país, principalmente após a Reforma do Aparelho do Estado em 1995, como tratamos anteriormente no Capítulo II.

Dardot e Laval (*apud* Trevisol e Almeida, 2019, p. 203) nos dizem que o

fundamental está no entendimento que o neoliberalismo, antes de ser apenas uma ideologia ou uma política econômica, é primeiramente uma racionalidade, que estrutura tanto instituições públicas e privadas, como a própria subjetividade.

Dessa forma, se faz necessário pensar as instituições públicas, em especial a escola, a partir da lógica neoliberal, para tentar compreender o sentido das políticas públicas educacionais contemporâneas e nesse exercício, um ponto é fato: o mundo contemporâneo, embasado nos princípios do neoliberalismo molda a educação e principalmente a escola, fazendo com que, esta última se organize segundo a cultura empresarial.

Essa organização se dá, como já tratado em seção anterior, por meio da influência de organismos multilaterais na orientação, financiamento e implementação de políticas públicas para a escola, que não é algo exclusivo do momento atual.

Há aproximadamente mais de três décadas que organizações como o Banco Mundial se empenham para impor respostas, a partir da educação, para a crise estrutural do capitalismo que eclodiu no mundo a partir de 1970. Segundo Heyneman, “entre 1962 e 1980 todos os investimentos do Banco Mundial em educação exigiam justificativas baseadas em formação de mão-de-obra para o mercado” (2007, p. 137).

Essa atenção à educação pode ser justificada uma vez que o setor passou a ser enxergado para além da questão econômica,

mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo) e por uma forte crise no Estado capitalista (Júnior; Maués, 2014, p. 1139).

A criação de um currículo mínimo era um elemento previsto na Constituição Federal de 1988 por meio do artigo 210<sup>4</sup>, no entanto, é importante ressaltar que a Carta Constitucional não determina a criação da Base Nacional Comum Curricular, que só vai aparecer mais tarde, na Lei de Diretrizes e Bases, por meio do artigo 26<sup>5</sup>, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais por meio do artigo 14<sup>6</sup>. Ela ganhou força com a promulgação do Plano Nacional da Educação, em 2014, momento em que a criação da Base Nacional Curricular foi associada como estratégia para atingir quatro das vinte metas estabelecidas no PNE.

---

<sup>4</sup>Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

<sup>5</sup>Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

<sup>6</sup>Artigo 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

Para além das legislações, a discussão em torno da centralização do currículo passou a compor os principais debates no meio educacional. Entretanto, autores como Ribeiro e Craveiro apontam que “uma base curricular nacional como objeto pronto é, portanto, impossível” (2017, p.59) e acrescentam que “entendendo o currículo como uma prática de significação, como cultura, reafirmamos que uma base nacional subestima a interação social e a diferença” (Ribeiro; Craveiro, 2017, p.11). A partir desses apontamentos, podemos afirmar que, o currículo como objeto pronto, limita o exercício da interação social, da convivência com a diferença e da contextualização do conhecimento na prática vivenciada por cada território.

O ano de 2015 marcou efetivamente o início da construção do documento curricular da educação básica. De acordo com a página eletrônica do Ministério da Educação<sup>7</sup>, em junho, aconteceu o Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC, em setembro a primeira versão foi disponibilizada e em dezembro, aconteceu uma mobilização das escolas para a discussão preliminar da BNCC. Durante esse período, o documento também ficou disponível *on-line* para consulta pública. Em maio do ano seguinte, foi disponibilizada a segunda versão do documento e no mesmo ano, “aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC.”

Em agosto de 2016, sob forte tensão e crise política, a presidente Dilma Rousseff é afastada, por meio de um impeachment, e seu vice, Michel Temer, assume a presidência do Brasil e nomeia como Ministro da Educação o deputado Mendonça Filho.

Em 2017, a terceira versão do documento foi entregue ao Ministério da Educação e logo em seguida, encaminhando para análise do Conselho Nacional de Educação, que organizou entre junho e setembro do mesmo ano, audiências públicas em cada região do Brasil com o objetivo de debater o documento.

Depois desse processo de consultas públicas e reformulações, o documento referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação e homologado pelo MEC, no dia 20 de dezembro de 2017.

Em relação ao documento curricular para o Ensino Médio, o ano de 2018 marcou a entrega da Base do Ensino Médio ao Conselho Nacional de Educação e a sua homologação em dezembro do mesmo ano, sob forte influência da chamada Reforma do Ensino Médio.

---

<sup>7</sup>Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>

A partir da homologação do documento da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, mesmo não tendo sido aprovado o documento referente a última etapa da educação básica, iniciou-se, em 2018, um processo para discutir a sua implementação, que estava prevista para acontecer a partir de 2022, já no governo do Presidente Jair Bolsonaro. Tal processo exigia um debate complexo envolvendo desde a construção/reformulação dos currículos até a formação de professores - inicial e continuada -, não deixando de ser menos importante, questões como material didático, avaliação e estrutura física das escolas.

Desde o início do movimento de construção da BNCC, em 2015, a implementação do documento se colocou como um desafio. É importante ressaltar que, de acordo com Afonso (*apud* Jolandek) “o sucesso ou fracasso das reformas curriculares depende de diversos fatores, sendo um deles razões políticas, bem como as exigências impostas à educação por tais políticas.” (2021, p. 499)

É nesse sentido que autores como Munhoz *et al* (2023, p. 20), afirmarão que

a BNCC é fruto de orientações e de exigências de organismos internacionais, que preconizam um modelo de educação para o século XXI, a partir de uma agenda educacional globalmente estruturada, que visa a garantir as aprendizagens individuais necessárias à formação dos indivíduos para o mercado de trabalho.

Tais exigências se materializam no documento da BNCC por meio da determinação de um currículo que é construído nos princípios das competências e habilidades, cuja finalidade maior é atender as expectativas em relação às avaliações que medem os níveis educacionais em larga escala, de forma padronizada. De acordo com Elizabeth Macedo (*apud* Ribeiro e Craveiro, 201, p. 61),

uma base curricular serve aos propósitos de controle que no limite reduz as possibilidades da educação acontecer, já que tal processo depende de um trabalho com a singularidade, com o incontrolável, com as incertezas, com as subjetividades.

No contexto de implementação do documento, alguns papéis e várias ações foram determinadas pelos órgãos responsáveis por organizar e monitorar todo o processo. O Ministério da Educação em parceria com Estados e Municípios, por meio de suas representações nacionais, e também, contando com a colaboração de



entidades do terceiro setor, organizaram uma série de orientações para tentar guiar o processo de implementação do documento por todo o país. Nos dois documentos consultados e que serão analisados adiante, a questão do “trabalho colaborativo” na execução da Base Nacional Comum Curricular é bem destacada.

A seguir analisaremos como essas orientações organizaram e coordenaram a implementação da BNCC e qual o papel foi atribuído para o diretor escolar nessa tarefa.

#### 4.1 ONDE FICA O DIRETOR DE ESCOLA NO CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

Vale considerar que na perspectiva do gerencialismo, espera-se do diretor escolar que o mesmo atue como um gerente, que atinja metas e aumente a performance do trabalho disponibilizado. No contexto do movimento de implementação da Base Nacional Comum Curricular, a questão que se coloca é, qual é o papel do diretor de escola no sentido de garantir que o currículo seja executado dentro da escola?

Algumas orientações para o processo de implementação da BNCC foram organizadas pelo Ministério da Educação em parceria com representações dos Municípios e Estados e também contando com o apoio de organizações do terceiro setor. A exemplo dessas orientações temos o “Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC” e o “BNCC na Escola: Guia para Gestores Escolares: orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos.”

O “Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC” foi organizado pelo Ministério da Educação, pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), pelo Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

O Guia foi construído ao longo de vários anos e possui algumas versões que foram atualizadas à medida que se avançava no processo de implementação. Tivemos acesso ao Guia publicado em 2018, que traz orientações acerca dos processos de “Estruturação da Governança da Implementação”, do “Estudo das

Referências Curriculares”, da “(Re)Elaboração Curricular” e da “Formação Continuada para os Novos Currículos”. A versão de 2020, utilizada em nossa pesquisa, avança um pouco mais e traz também orientações sobre a “Revisão dos Projetos Pedagógicos” e sobre os “Materiais Didáticos”.

O referido Guia tem como objetivo “apoiar gestores estaduais, municipais e escolas no percurso de (re)elaboração e implementação das propostas curriculares das redes.” Analisando o seu conteúdo, percebemos que ele traz pouca referência ao trabalho do diretor de escola no processo de execução da BNCC. Para se ter uma ideia, a palavra “diretores” aparece somente quatro vezes ao longo do Guia, que possui 112 páginas.

Na seção sobre o processo de “Formação Continuada para os Novos Currículos” é indicado pelo Guia que as equipes gestoras das escolas recebam formação para apoiarem os professores no processo de implementação dos currículos. Ao detalhar o perfil de quem poderia receber essa formação, o documento diz que “com frequência, o papel de formador de professores dentro da escola é assumido pelo representante da gestão escolar responsável pelas questões pedagógicas (frequentemente chamado de “coordenador pedagógico”)”. O mesmo ainda coloca que diretores, vice-diretores e diretores adjuntos podem ter um papel formativo. Na seção que objetiva orientar sobre o processo de “Revisão dos Projetos Pedagógicos”, novamente se coloca a necessidade de apoiar a gestão escolar para a revisão do Projeto Pedagógico.

Tomando como referência o Guia “BNCC na Escola: Guia para Gestores Escolares: orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos.” elaborado pelo MEC, UNDIME, CONSED e com apoio técnico do Movimento pela Base Nacional Comum, podemos perceber a função do diretor de escola no processo de execução da Base Nacional Comum Curricular, um pouco mais definida. Já na apresentação, o Guia traz a responsabilidade da gestão escolar, sem especificar necessariamente o diretor de escola:

você terá um papel fundamental: é o responsável por liderar a revisão do Projeto Pedagógico (PPP ou PP) e a formação continuada dos professores na escola, duas ações imprescindíveis para que os novos currículos cheguem às salas de aula e apoiem cada dia mais professores e alunos. (Ministério da Educação, sem data, p. 2).

Em uma busca rápida pelo documento, a palavra “diretor” foi citada somente três vezes. Na seção que discorre sobre as “Orientações para a Revisão dos Projetos Pedagógicos (PPP ou PP) à luz dos novos currículos” aparece somente o papel da equipe gestora como responsável por liderar a revisão deste documento. Essa seção traz o passo a passo de como isso deve ser organizado. Na parte que trata das “Orientações para a Formação Continuada na Escola à luz dos novos currículos” a referência à equipe gestora é novamente o centro das orientações, no entanto, agora se cita o diretor de escola e atribui a ele, o papel de líder, como pode ser lido abaixo:

como liderança pedagógica da escola, deve possibilitar e apoiar os espaços de formação continuada, além de focar a maior parte do seu tempo em acompanhar a aprendizagem dos estudantes e planejar e implementar ações para melhorá-la, por exemplo, por meio da revisão do Projeto Pedagógico e do(s) plano(s) de ação da escola. (Ministério da Educação, sem data, p. 16).

Novamente é trazido que a equipe gestora deve receber formação para apoiar na implementação do documento,

nos esforços de implementação da BNCC e dos novos currículos, você, gestor escolar, deverá receber formação de uma equipe regional ou municipal para apoiá-lo na construção de pautas formativas a serem trabalhadas com os professores. (Ministério da Educação, sem data, p. 17).

Os documentos parecem então, transitar entre dois movimentos, para a materialização da BNCC: não envolver o diretor nas discussões sobre a concretização da BNCC na escola, já que ele acaba por cuidar apenas das questões administrativas; ou envolver o diretor nesse processo, acreditando ser a BNCC um importante instrumento para se alcançar índices e a performance necessária.

Para tentar compreender como esse processo de materialização da BNCC pode ter ou não envolvido o diretor e qual o papel foi atribuído a esse profissional, apresentamos a seguir, a proposta de metodologia adotada.

## 5 METODOLOGIA

O trabalho com a pesquisa de políticas educacionais no Brasil, no contexto da prática, ainda é uma área consideravelmente nova e, dessa maneira, não se firmou em termos de referenciais analíticos consistentes (Azevedo; Aguiar, 2001). Segundo Mainardes (2009, p. 13), é importante destacar que se trata de um campo em permanente construção e expansão,

a pesquisa sobre políticas educacionais, comprometida com uma perspectiva crítica e com a análise da totalidade e suas múltiplas relações, demanda uma investigação aprofundada tanto das mediações mais amplas como das mais imediatas. Nesse sentido, sem desconsiderar a importância de pesquisa de natureza teórica, deve-se destacar as contribuições das pesquisas que procuram investigar o contexto da prática (realidade concreta), articulando-as com as determinações mais amplas.

Neste trabalho nos colocamos à disposição para fazer uma análise de uma política pública curricular a partir da sua “chegada” à escola, e por isso, escolhemos como referencial teórico-metodológico de análise a Abordagem do Ciclo de Políticas (*policy cycle approach*), proposto por Ball e Bowe.

De acordo com Mainardes (2006), a abordagem do Ciclo de Políticas que toma para si, uma orientação pós-moderna, tem colocado em destaque a natureza complexa e controversa da política educacional, dando ênfase ao processo da micropolítica e à performance de agentes que implementam essas políticas no nível local.

Essa abordagem também enfatiza a necessidade de articulação entre o macro e o micro na análise de políticas educacionais, afinal para Ball e Bowe (*apud* Mainardes, 2006), as políticas são construídas a partir de um conjunto de forças em movimento cíclico, combinando diferentes contextos que não são lineares. Ainda segundo Mainardes (2006), a Abordagem do Ciclo de Políticas se estrutura em contextos: o de influência, o da produção de texto e o contexto da prática.

O contexto de influência, de acordo com o referido autor, é onde as políticas públicas têm início. Nesse contexto é que acontecem as disputas para exercer influência na “definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser

educado.” (Mainardes, 2006, p. 51). O segundo contexto é o de produção de texto. Nesse momento, os discursos políticos se transformam em textos políticos comumente alinhados com a linguagem que seja acessível ao público a que ela é destinada. Já no contexto da prática, segundo Mainardes (2006, p. 53)

é onde a política está sujeita a interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

Em nossa análise, consideramos todo o ciclo político, no entanto, devido aos limites de tempo de um curso de Mestrado, o foco desta pesquisa concentrou-se no contexto da prática.

O Ciclo de Políticas apresenta-se como uma abordagem interessante para a pesquisa de políticas educacionais, como completa Mainardes (2006, p. 48) quando diz

que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.

Cientes de que, a situação complexa que surge do entrelaçamento das temáticas propostas requer um estudo bem aprofundado, utilizamos a abordagem metodológica qualitativa para realizar esta pesquisa e chegar ao objetivo que se almejava: analisar a atuação de diretores de escola, no âmbito da gestão pedagógica, na implementação de uma política pública, poderá auxiliar a compreensão da realidade estudada.

Mirian Goldenberg nos diz que os dados da pesquisa qualitativa representam descrições bem minuciosas com o intuito “de compreender os indivíduos em seus próprios termos.” (2004, p.53). Ainda segundo a autora, os dados qualitativos não possibilitam a padronização como ocorre com os dados obtidos a partir da pesquisa quantitativa. Em função disso, o pesquisador necessita ser flexível e criativo nas fases de coleta e de análise. Godoy (1995) nos traz que a pesquisa qualitativa é reconhecida como uma das mais importantes, entre as inúmeras possibilidades, de se pesquisar os fenômenos que têm os seres humanos e suas intrincadas relações sociais como foco de atenção.

No entanto, fez-se necessário ficar atento quanto aos riscos da pesquisa qualitativa. Uma das situações mais comuns de acontecer nesta abordagem de pesquisa está relacionada à distorção do julgamento do pesquisador em função do mesmo estar diretamente envolvido com o objeto de estudo, como é nosso caso<sup>8</sup>. Sobre essa situação, Mirian Goldenberg, cita os cientistas sociais Max Weber, Pierre Bourdieu e Howard Becker que “acreditam ser fundamental a explicitação de todos os passos da pesquisa para evitar o *bias*<sup>9</sup> do pesquisador.” (Goldenberg, 2004, p.45). Por outro lado, Goldenberg (2004, p. 50) sinaliza que:

a representatividade dos dados da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais está relacionada à sua capacidade de possibilitar a compreensão do significado e a “descrição densa” dos fenômenos estudados em seus contextos e não à sua expressividade numérica.

## 5.1 O CAMPO DE PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como já trazido anteriormente, a pesquisa qualitativa, ocupa hoje um lugar reconhecido entre as inúmeras possibilidades de se debruçar sobre os fenômenos que buscam estudar o homem e suas complexas relações sociais. De acordo com Rodrigues, Oliveira e Santos (2021), com o intuito de construir conhecimento, o pesquisador, após levantar o problema e desenhar as hipóteses sobre o mesmo, vai à campo, de encontro ao meio, aos objetos e aos sujeitos que poderão fornecer as respostas para seus questionamentos. De acordo com Godoy (1995, p. 21),

o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

Dessa maneira, e levando em consideração que a pesquisa qualitativa exige do pesquisador o deslocamento para um estudo em campo sobre a problemática colocada em discussão, escolhemos o município de Leopoldina, em Minas Gerais, como nosso campo de pesquisa.

---

<sup>8</sup> É importante ressaltar que durante grande parte do desenvolvimento desta pesquisa estive exercendo o cargo de diretor em uma escola da Rede Estadual de Ensino, em um distrito do município de Leopoldina, onde exerci o cargo de 27 de março de 2019 a 06 de julho de 2024.

<sup>9</sup> O conceito de *bias*, neste contexto, é o de viés, parcialidade e preconceito do pesquisador.

Atualmente, o município de Leopoldina é sede de uma das 47 Superintendências Regionais de Ensino da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. A SRE-Leopoldina possui além do município sede, outros 9 municípios, que abrigam 33 escolas estaduais e um Conservatório de Música.

O processo de escolha dos diretores e vice-diretores das escolas estaduais em Minas Gerais é orientado pela Resolução SEE nº 4.782 de 2022 e se dá por meio de eleição por parte da comunidade escolar - professores, funcionários, responsáveis por estudantes menores de 14 anos e estudantes com idade igual ou maior a 14 anos. Podem se candidatar ao cargo de diretor, servidores efetivos ou contratados, que foram aprovados no processo de certificação para o cargo de diretor de escola. No caso da vice-direção, não é obrigatório possuir a certificação e o servidor precisa ser detentor de cargo efetivo para ocupar a função. A nomeação, após a escolha da comunidade escolar, se dá pelo titular da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

No total, 8 diretores de 8 escolas localizadas no município de Leopoldina participaram da nossa pesquisa, todos respondendo ao questionário e 3 deles participando também de uma entrevista.

Visando coletar informações a respeito da trajetória de formação desses profissionais até ocuparem a função de direção escolar: experiências de formação continuada para o exercício do cargo, rotina nos âmbitos da gestão administrativa-financeira, gestão de pessoal e principalmente, gestão pedagógica, utilizamos o questionário online, cuja as questões estão disponibilizadas no Apêndice 1, por entendermos ser uma forma mais fácil de acesso a sujeitos que já tem uma agenda muito ocupada.

O questionário *online*, construído com auxílio do aplicativo *Google forms*, foi aplicado entre os dias 02 e 15 de julho de 2024 a todos os 8 diretores das escolas escolhidas, conforme os critérios apresentados anteriormente.

Para a aplicação dos questionários foi necessário primeiramente, estabelecer contato com o Gabinete da SRE-Leopoldina, para apresentar o propósito da pesquisa e solicitar o contato dos diretores. Em seguida, após ser realizado contato por telefone para explicar a intencionalidade da pesquisa e o objetivo da aplicação do mesmo, enviamos o questionário *on-line* para cada diretor escolar via *e-mail*.

De um modo geral os diretores responderam prontamente os questionários. Do total de 8 diretores, 5 deles responderam no mesmo dia do envio, sendo que os demais também responderam dentro do prazo estipulado para envio das respostas.

Após a aplicação do questionário *online*, 3 dos 8 diretores foram convidados para a realização de uma entrevista. Como critério de escolha dos sujeitos a serem entrevistados, consideramos ter respondido ao questionário, estar em pleno exercício do cargo e os que se mostraram mais acessíveis durante a aplicação do questionário. De acordo com Álvaro Britto Júnior e Nazir Fered Júnior (2011, p. 237),

a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas, atualmente, em trabalhos científicos. Ela permite ao pesquisador extrair uma quantidade muito grande de dados e informações que possibilitam um trabalho muito rico.

As entrevistas foram realizadas entre os dias 31 de julho de 2024 e 02 de agosto de 2024, com agendamento prévio, primeiramente via telefone e oficializado posteriormente via *e-mail* com os entrevistados. Elaboramos e seguimos um roteiro semi-estruturado, a partir das orientações de Goldenberg (2004), com questões claras, simples e diretas, para não nos perdemos em temáticas que não estão relacionadas diretamente ao nosso objeto de estudo.

A ideia da entrevista surgiu como alternativa para aprofundar algumas questões que surgiram ao longo da análise dos questionários aplicados e também com o intuito de ouvir um pouco das experiências de alguns diretores, sobre o processo de materialização da BNCC.

É importante ressaltar que essa pesquisa não objetivou ser um estudo comparativo. O que buscamos ao aplicarmos os questionários e realizar as entrevistas foi compreender de que maneira os diretores de escola da rede estadual do município de Leopoldina, estão ou não envolvidos na implementação de uma política pública voltada para o currículo. Assim, nossa pesquisa se constituiu em um estudo exploratório.

De acordo com Mainardes (2006) é fundamental fazer uma análise dos níveis macro e micro quando se propõe a pesquisar políticas educacionais. Dessa maneira, durante o estudo bibliográfico também nos dedicamos à obter informações acerca do objeto estudado, analisando documentos e legislações que tratam do papel do diretor de escola.



Para além das entrevistas realizadas com os diretores de escola e com o intuito de esclarecer pontos observados na leitura dos documentos oficiais e também, de tentar entender como a Secretaria de Estado da Educação, por meio de seus órgãos subordinados, no caso, a 19ª Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina, concebem o papel do diretor de escola na implementação de uma política pública curricular, realizamos uma entrevista com um servidor lotado na SRE-Leopoldina, no dia 02 de agosto de 2024, mediante prévio agendamento, primeiramente via telefone e posteriormente oficializado via *e-mail*. Para realização da entrevista, também nos orientamos através de um roteiro semi-estruturado, apresentado no Apêndice 3.

A seguir, apresentaremos algumas considerações sobre os dados obtidos em relação ao perfil dos diretores respondentes.

## 5.2 PERFIL DOS DIRETORES DE ESCOLA PARTICIPANTES DA PESQUISA

É importante ressaltar que, das 11 escolas inseridas na rede estadual de ensino no município de Leopoldina, apenas 9 possuem a etapa do Ensino Médio, critério prioritário para inclusão do diretor como sujeito participante da pesquisa. Dessas 9 escolas, apenas 1 não pode incluída em função de no momento da aplicação dos questionários a mesma não possuir um diretor.

Em relação às escolas em que atuam os diretores entrevistados, todas são caracterizadas como escolas urbanas e seu número de alunos varia entre 102 a 856. Esperava-se que as escolas dos distritos acumulassem um número menor de alunos em função da diminuição da população presente nessa área e que as escolas da sede do município apresentassem um número maior de alunos matriculados. No entanto, tivemos duas situações que fogem a essa tendência. Como pode-se observar no Quadro 2, a Escola 7, que é da região central de Leopoldina, possui um número de matrículas menor que a Escola 6, que está localizada em um distrito.

Quando analisamos as matrículas do Ensino Médio, o número de alunos dessa etapa varia entre 34 e 469. Nesse ponto, as duas escolas dos distritos de Leopoldina apresentam o menor número de matrículas entre todas as escolas pesquisadas.

Em relação ao corpo docente atuante nas escolas pesquisadas, percebemos que na grande maioria delas, o número de professores contratados é bem superior ao número de professores efetivos. Sabemos que essa questão pode ser um complicador na garantia da qualidade da educação ofertada, pois a ausência de docentes no quadro efetivo condiciona um rodízio de professores que são contratados por apenas um período, não estabelecendo um vínculo com a escola e com o território onde a mesma está inserida.

Apenas duas, entre as 8 escolas pesquisadas, possuem um número de professores efetivos maior do que os contratados. Na Escola 8 (como pode ser visto no Quadro 2) o número de professores contratados é igual ao número de professores efetivos. Em relação ao número de Especialistas da Educação Básica (EEB) - profissional responsável pelo acompanhamento da parte pedagógica - três escolas possuem 4 Especialistas, quatro escolas possuem 3 e apenas uma escola possui 2 Especialistas da Educação Básica. Em relação à vice-diretores, apenas a Escola 4 e a Escola 7 não possuem esse cargo, devido ao número de alunos e turnos que a escola atende.

Quadro 2 – Informações gerais das Escolas pesquisadas

1- Nome	2- Número total de alunos	3- Número total de alunos no Ensino Médio	4- Número de professores convocados	5- Número de professores efetivos	6- Número de Especialistas da Educação Básica	7- Número de vice-diretores
<b>Escola 1</b>	705	310	16	27	4	2
<b>Escola 2</b>	856	469	17	40	4	3
<b>Escola 3</b>	380	207	15	11	3	1
<b>Escola 4</b>	102	34	23	02	4	0
<b>Escola 5</b>	645	301	49	19	3	2
<b>Escola 6</b>	236	62	23	10	2	1
<b>Escola 7</b>	113	63	14	9	3	0
<b>Escola 8</b>	499	146	25	25	3	1

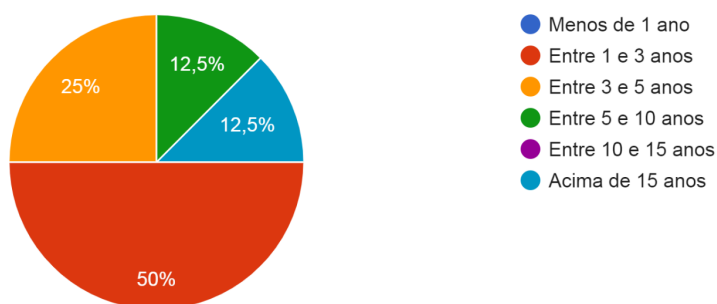
Fonte: Elaborado pelo próprio autor (Araújo, 2024)<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Os dados apresentados foram obtidos a partir de aplicação de questionário *on-line* aos diretores das respectivas escolas.

Dos oito diretores respondentes ao questionário, 5 são mulheres (62,5%) e 3 são do sexo masculino (37,5%). Eles se encontram na faixa etária entre 33 e 62 anos. Em relação à cor/raça, predomina na pesquisa, diretores brancos (62,5%), enquanto 37,5% se autodeclararam pardos. No que tange à formação, todos possuem licenciatura, predominando entre eles, a Licenciatura em História (3) e a Pedagogia (3). Os demais possuem Licenciatura em Ciências com habilitação em Física (1) e Licenciatura em Normal Superior. Todos possuem pós-graduação à nível de especialização.

Quando o assunto é experiência em sala de aula, 62,5% possui mais de 15 anos de atuação como professor, e 37,5% possui entre 10 e 15 anos de experiência na docência. Já na função de diretor de Escola, os números variam bastante. A pesquisa abrangeu desde diretores que estão há pouco tempo no cargo, até os que acumulam uma trajetória de anos no exercício da função, como pode ser observado no gráfico abaixo.

Gráfico 7 – Tempo de serviço como diretor de escola



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (Araújo, 2024).

Em relação à formação continuada, a maioria afirmou se capacitar com frequência (62,5%) e uma parcela menor respondeu que às vezes estão dispostos a realizarem cursos para se aperfeiçoar (37,5%). Sobre a temática dessas formações, 37,5% respondeu que buscam por formação na área da gestão pedagógica, 12,5% na área de gestão de pessoal e 50% busca por outros cursos. Cabe ressaltar que havia como opções de resposta para essa questão as seguintes temáticas: Gestão

Administrativa e Financeira, Gestão de Pessoal, Gestão Pedagógica, Gestão de Infraestrutura, Gestão de Comunicação e Outros.

Quando o assunto é o exercício da gestão escolar, 62,5% se sentem plenamente satisfeitos em relação ao nível de conhecimento sobre o território onde a escola está inserida e 37,5% se sentem insatisfeitos. Quando a questão busca identificar o nível de relação do diretor da escola com os pais e/ou responsáveis pelos alunos, temos a inversão dos valores referente à questão anterior. Do total de diretores que responderam ao questionário, 62,5% dizem que se sentem satisfeitos com a relação diretor/família e 37,5% se sentem plenamente insatisfeitos.

Quando perguntados sobre qual das áreas da gestão escolar consideram mais desafiadora, a grande maioria (87,5%) indicou a gestão administrativa e financeira e o restante, 12,5% acredita que é à área de pessoal. Não houve resposta para as áreas de Gestão Pedagógica, Gestão de Infraestrutura, Gestão de Comunicação e outros. Quando perguntamos quais, entre as áreas de atuação da gestão escolar, eles consideram mais fácil de atuar, 50% consideram a Gestão de Pessoal, e os outros 50% restantes, se dividem entre a área de Gestão de Infraestrutura e Gestão Pedagógica.

A respeito das horas de dedicação à função de diretor de escola, a grande maioria (87,5%) dedica 50 ou 60 horas semanais para o exercício do cargo, contra 25% que consegue dar conta de todas as atribuições em 40 horas semanais de dedicação exclusiva. Questionados sobre planejamento, 75% responderam que conseguem fazer um planejamento semanal das ações na direção da escola, enquanto 25% o fazem diariamente.

Sobre formação continuada, os diretores que responderam ao formulário on-line disseram que a Secretaria de Estado da Educação oferece às vezes cursos de formação continuada direcionados aos gestores escolares (62,5%), enquanto 37,5% disseram que sempre são oferecidos cursos aos gestores escolares. Sobre a avaliação desses cursos, 62,5% dos diretores consideram os cursos oferecidos pela SEE/MG plenamente satisfatórios, enquanto 37,5% consideram satisfatório. No entanto, essa resposta diverge da justificativa dada pelos mesmos, onde apenas um dos 8 diretores aponta que “outros cursos são pouco satisfatórios” sendo que os demais relatam respostas do tipo “os cursos atendem às minhas expectativas”, “são cursos que agregam conhecimento e nos fazem refletir sobre a minha prática como gestor escolar” e “os cursos são muito bons e atendem às expectativas”.

## 6 O PAPEL DO DIRETOR DE ESCOLA: A VISÃO DE DIRETORES DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE LEOPOLDINA

O presente Capítulo tem como objetivo realizar a análise dos dados coletados por meio do questionário *on-line* aplicado a oito diretores da Rede Estadual de Educação do município de Leopoldina e de entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com três, dos oito diretores que responderam ao questionário *on-line*, e também com um Servidor da SRE-Leopoldina.

Para análise desses dados, é importante considerar que, a partir da década de 1990, há o fortalecimento de um discurso presente na mídia e no senso comum, de que se o ensino não é de qualidade, essa situação se deve em função da má gestão das escolas (Paro, 2010). Esse processo de responsabilização, no sentido de culpabilização das escolas e de sua gestão, em particular, pelos resultados alcançados, como já abordado em capítulos anteriores, é uma consequência da influência do ideário neoliberal no contexto educacional.

Como já discutido no Capítulo III, uma das estratégias do neoliberalismo na área educacional, foi a política de descentralização, que de acordo com Oliveira e Duarte (2005, p.288), “passa então a orientar as reformas propostas para a organização e administração dos sistemas de ensino”, proporcionando a difusão de princípios gerencialistas que buscam moldar a escola a um perfil de empresa e adequá-la às necessidades da economia. Segundo Trevisol e Almeida (2019, p. 212),

[...] os aspectos relativos à presença da cultura empresarial na escola podem ser observados nas políticas de *accountability* que têm colocado padrões e metas avaliativas. A escola tomada por uma avaliação em larga escala responsabiliza a individualidade e favorece um autocontrole de qualidade.

Para essa prestação de contas (*accountability*), através de resultados mensuráveis, o diretor de escola passa a atuar como um gerente, que é responsável por monitorar todas as ações da escola (Parente, 2017). Essa função creditada ao diretor escolar pela lógica gerencialista, de ser o principal responsável pelo sucesso ou pelo fracasso de alguma proposta, é percebida, em vários momentos, nos relatos dos diretores entrevistados, quando questionados sobre o papel do diretor escolar

na implementação de políticas públicas dentro da escola, como pode ser lido nos trechos a seguir:

Então, o diretor, ele tem um papel fundamental pra poder alinhar é... a equipe. Eu penso que, às vezes, a gente é... é o primeiro a receber as informações e é o primeiro, vamos chamar de **vender o peixe**. A gente precisa **vender** isso para os nossos professores, para a nossa equipe. (Diretor 1<sup>11</sup>, entrevista, 31 de julho de 2024, grifos nossos)

É, eu acredito que o papel do gestor escolar é sempre aí de estar aí mediando. Então o papel do gestor escolar também é de esclarecer e deixar bem claro para todos os atores que estão dentro da escola, o que representa essa política pública para a escola e para os alunos. Então, acho que esse é o papel primordial, assim, do gestor escolar. (Diretor 2, entrevista, 02 de agosto de 2024)

A crença de que compete ao diretor levar às escolas, informações sobre as políticas, também foi verificada na pesquisa<sup>12</sup> do grupo GESE (2020) e é reforçada em outros trechos das entrevistas dos Diretores 1 e 2, como podemos observar a seguir:

Primeiramente... primeiro de tudo? Fazer com que todos os atores que estão aqui dentro da escola eles participem efetivamente dessa política pública. [...] Então todos têm que entender essa política pública, todos têm que estar a par para trabalharmos juntos. Política pública dentro de escola, ela não se realiza só com gestor escolar. (Diretor 2, entrevista, 02 de agosto de 2024)

a gente tem que... que fazer, que todos da nossa equipe acreditem nisso. Então o gestor ele tem esse papel, que é muito difícil. [...] fazer essa ponte e levar essa ideia, adequar essa ideia ao seu contexto, ao contexto da sua escola e fazer o engajamento do... dos seus colegas aí. (Diretor 1, entrevista, 31 de julho de 2024)

Entretanto, a referida pesquisa apresenta um alerta de que

a direção, apesar de indicada como um dos principais agentes responsáveis para levar informações para a escola, está sobrecarregada, envolvida em questões burocráticas e tentando resolver demandas sociais. (Gese, 2020, p. 80).

---

<sup>11</sup> Para garantia do anonimato, os diretores serão designados por Diretor 1, Diretor 2 e Diretor 3.

<sup>12</sup> “Que educação para que país: uma análise das políticas educacionais sob o olhar da escola” desenvolvido pelo grupo GESE (UFJF).

É preciso reconhecer que os diretores têm um papel estratégico dentro da comunidade escolar e podem atuar no sentido de mobilizar para transformar, mesmo em situações adversas. Porém, é necessário reforçar que não é possível responsabilizar exclusivamente o diretor de escola pelo possível insucesso do trabalho escolar, afinal, é preciso compreender que o trabalho escolar envolve um conjunto de aspectos para além da gestão da escola, tais como por exemplo, a própria gestão da rede, o território onde a escola está inserida, a infraestrutura da escola, a participação da comunidade escolar, a carreira dos docentes, entre outros pontos que atravessam diretamente a qualidade da educação ofertada.

É importante ressaltar também que políticas públicas em sua grande maioria são pensadas em nível macro e chegam na escola, muitas vezes, desconectadas com a realidade local, dificultando a atuação do diretor de escola para materializá-las. Ball, Maguire e Braun (2021, p. 27) vão nos dizer que essas políticas acabam por ser interpretadas.

A política não é “feita” em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de “tornar-se”, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida.

Os diretores entrevistados demonstram ciência de alguns dos limites presentes no processo de materialização de políticas educacionais, como pode ser visto nos depoimentos destacados abaixo:

É muito difícil você conseguir aplicar as coisas nesse... nesse contexto que a gente tá, que tem muita desigualdade tanto nível social, mas assim é... a questão de... de... de... de escolas serem diferentes. Você não tem como pensar em uma coisa muito macro, sendo que você tem realidades diferentes, às vezes, na mesma cidade, entendeu?. (Diretor 1, entrevista, 31 de julho de 2024)

Muita coisa vem assim, é... são essas demandas que vem e a realidade é outra. A nossa realidade, eu acho que o diretor não é ouvido, sabe assim, é... joga. (Diretor 3, entrevista, 02 de agosto de 2024)

Quando olhamos para esses depoimentos à luz das ideias de Ball, podemos observar que as falas convergem para o que o autor defende quanto à execução de políticas públicas no contexto da escola. A questão levantada pelo Diretor 1 quanto

às escolas serem diferentes e por esse motivo, as políticas públicas serão executadas de forma diferentes, é importante de ser destacada.

Ball, Maguire e Braun (2021) afirmam que as políticas são com frequência interpretadas e traduzidas, em um processo realizado por inúmeros atores, em um contexto e lugar específico.

O Diretor 2 destaca que muitas vezes, a política pública precisa ser adaptada à realidade da escola, uma vez que o formato macro em que ela foi escrita, não atende à realidade do território em que a escola está inserida. Nesse sentido é que compreendemos a importância das políticas de descentralização, para além do que tem sido realizado atualmente: transferência de responsabilidade sem condições para que os indivíduos possam assumi-las. Apesar das controvérsias a respeito do tema que se baseiam em um debate sobre as desvantagens e vantagens em torno da descentralização da educação, de acordo com Gorostiaga (2010, p. 1),

a descentralização educativa pode responder a diferentes motivações políticas e pedagógicas: a democratização via maior participação de atores locais e escolares; o aumento da eficiência graças a uma melhor distribuição e utilização dos recursos existentes; a transferência dos custos para governos e outros atores locais; a integração da escola com a comunidade; o desenvolvimento de comunidades profissionais entre os docentes; o melhoramento da qualidade através de uma adaptação dos métodos de ensino ao contexto local; a redistribuição do poder a favor de determinados grupos; a atomização de conflitos para assegurar a governabilidade; etc.

A desconsideração da realidade das escolas também foi abordada pelo Diretor 3, no trecho mostrado acima, apontando ainda o problema da falta de diálogo entre o “chão da escola” e a elaboração de políticas públicas para a escola. É importante destacar, que a descentralização no contexto da lógica neoliberal, está embasada em uma lógica de descentralizar os processos e a burocracia, mas manter sob controle todas as decisões. De acordo com Caroline Araújo (2014, s/p), entende-se

por descentralização o deslocamento de poder de uma esfera de governo a outra, pressupondo autonomia e condições materiais e imateriais para que se realize. A esfera para a qual foi deslocado o poder passa a ser responsável por gerir integralmente a ação política que foi descentralizada, viabilizando sua concretização, considerando



o envolvimento da sociedade civil organizada no processo de decisão sobre tal ação.

Como bem nos diz a autora, o processo de descentralização, no contexto do neoliberalismo, pressupõe a autonomia das instituições. Para tornar mais clara essa percepção sobre descentralização de processos/centralização de decisões, podemos exemplificar através da política de descentralização de recursos financeiros para a escola. A execução dos recursos fica a cargo da escola, mas a definição da natureza da aplicação desses recursos é decidida de forma centralizada, cabendo à escola apenas a execução da parte burocrática da política, o que é chamado de desconcentração.

Entretanto, como abordam Ball, Maguire e Braun (2021, p. 89), os

diretores e empreendedores de políticas institucionais desempenham um papel fundamental na interpretação e na elaboração de significado e são eles próprios locais-chave na articulação discursiva da política.

Por mais que se atribua aos diretores, a responsabilidade por “levar” as informações de uma política para as escolas, não se pode desconsiderar que eles não fazem isso, como mero “entregadores”. Muito mais que apenas executores da política pública que chega à escola, os diretores interpretam os textos e discursos aos quais tem acesso e podem se constituir em agentes de transformação da mesma para que ela faça sentido para professores, funcionários e comunidade escolar. De acordo com Ball, Maguire, Braun (*apud* Spillane, 2021, p. 27),

[...] a história é transformada conforme ela se move de jogador para jogador ... isso acontece não porque os jogadores estão intencionalmente tentando mudar a história; isso acontece porque essa é a natureza humana de fazer sentido.

Nas entrevistas, os diretores deram pistas de elementos que influenciam o processo de interpretação e materialização de uma política. Para eles, o grande fator que impulsiona o engajamento na implementação de políticas públicas dentro da escola é a política fazer sentido para todos os atores envolvidos no processo. O Diretor 2 afirma que,

como eu já disse, lá no início, quando uma política pública chega na escola [...] Quando você interpreta que ela realmente vai fazer a

diferença para a escola como um todo, para a vida dos seus alunos, nem só dentro da escola, mas também lá no cotidiano deles, na vidinha deles, lá em família, na sociedade, eu acho que a gente tem mais facilidade de fazer isso com eficiência e fazer com que realmente aquilo aconteça é... verdadeiramente. (Diretor 2, entrevista, 02 de agosto de 2024)

O Diretor 3, ao ser perguntado sobre o quanto consegue dar conta de materializar as políticas públicas que chegam à escola, afirmou que não consegue “de jeito nenhum!” dar conta de todas as políticas. Ainda de acordo com ele, “Eu acho que se eu der conta de uns 40%, tá muito bom, né?”. Questionado sobre o motivo que faz com que ele não dê conta de colocar todas as políticas em prática, o mesmo afirma que as políticas “Não fazem sentido. Não fazem sentido.”

Sobre esse “fazer sentido”, é preciso considerar que muitas vezes, os textos de política são escritos levando em consideração a realidade daquelas escolas apontadas como as melhores. Santos e Bahia (2019) vão nos trazer o conceito de “estetização da vida” defendido por Lipovetsky e Serroy (2015, p. 2). Nesse novo contexto, as autoras defendem que a

qualidade passa a não ser somente um resultado a ser alcançado, mas um desejo individual do sujeito de ser único, ou de alcançar um modelo de qualidade única [...] – uma qualidade agora estetizada, singularizada e capturada, entre outras formas, por meio da divulgação de modelos de práticas inovadoras.

Ainda de acordo com as autoras, no século passado, o conceito de qualidade estava estritamente ligado a algo que fosse possível de quantificar, a partir de uma relação próxima entre avaliação e resultados. Atualmente essa questão se aprofundou e segundo as autoras,

Em outras palavras, se antes se esperava, enquanto coletivo, atingir um determinado resultado desejado conforme parâmetros pré-estabelecidos e palpáveis quantitativamente, hoje, em um mundo estetizado, para além disso, espera-se o reconhecimento dos resultados únicos, singulares, das boas práticas e das inovações. (2019, p. 2)

Assim, e ainda tendo como referência Santos e Bahia (2019, p. 2), frente a todo esse contexto, podemos inferir que

a qualidade hodiernamente é interpelada pela flexibilização, pela individualização e, conseqüentemente, pela responsabilização social, uma vez que cada indivíduo (professor/educador/aluno) ou cada instituição (escola) se responsabiliza por produzir e “divulgar” as suas “boas práticas”, buscando e desejando um modelo singular de qualidade escolar. Tal responsabilização, de certa forma, isenta o Estado de suas funções – que incluiriam oportunizar a todos as mesmas condições –, de modo que somente o mérito individual diferencia os níveis de eficiência na busca pela qualidade educacional.

Apesar do discurso de descentralização, ao se elegerem modelos de unidades escolares, acabam por desconsiderar a diversidade das escolas e, quando essas políticas expressas em textos se encontram com a diversidade das escolas, não conseguem simplesmente serem implementadas (Ball; Maguire; Braun, 2021), precisam ser traduzidas para a ação e nesse processo de tradução, necessitam fazer sentido para aqueles que estão no contexto da prática.

Vários atores permeiam esse processo, mas o diretor de escola tem um papel importante de tradução e de dar sentido a determinado texto político para que haja o engajamento de todos, Ball, Maguire e Braun afirmam que “parte do papel de diretores [...] é juntar políticas díspares em uma narrativa institucional, uma história sobre como a escola funciona e o que ela faz.” (2021, p.89)

O Servidor SRE-Leopoldina<sup>13</sup>, parece refletir também a visão do diretor como o responsável por “levar” uma política para a escola, porém, traz outros elementos para se definir o papel do diretor: a liderança e o conhecimento técnico, como destacado a seguir:

[...] para a gente colocar em prática uma política pública, primeiramente o gestor que é o **líder da escola**, que vai ser o líder de tudo que vai acontecer ali dentro da escola, ele precisa se inteirar daquela proposta, daquela política. Então, ele precisa, primeiramente, ter muito **conhecimento técnico** sobre o que aquela política traz. (Servidor SRE-Leopoldina, entrevista, 02 de agosto de 2024, grifos nossos)

É importante trazer neste momento, algumas referências sobre o diretor como líder dentro da escola. De acordo com Heloísa Luck (2014, p. 20),

---

<sup>13</sup> Para garantia do anonimato, o Servidor da Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina será designado por Servidor SRE-Leopoldina. Também no sentido de garantir o anonimato, não é possível descrever a função que o mesmo exerce dentro da SRE-Leopoldina.

o trabalho dos gestores escolares se assenta, pois, sobre sua capacidade de liderança, isto é, de influenciar a atuação de pessoas [...] para a efetivação dos objetivos educacionais propostos pela escola.

Vitor Paro nos diz que “direção é função do mais alto nível que, [...] envolve linha superior e geral de conduta, inclusive capacidade de liderança para escolha de filosofia e política de ação.” (2010, p. 769).

Ambos autores reforçam o aspecto da liderança do diretor apontado pelo Servidor SRE-Leopoldina durante a entrevista. Entretanto, indagamos se a importância da liderança é algo que faz parte da crença do servidor ou da política da Secretaria de Estado de Educação, pois, ao analisarmos, a já citada<sup>14</sup> Resolução SEE n° 4.782 de 2022, dentre as funções listadas para serem assumidas pelos diretores de escola, sequer encontramos a palavra “liderança”, “liderar” ou “líderes” ao longo do documento.

Nesse sentido, podemos entender que, na visão da Secretaria de Estado da Educação, expressa em seus documentos oficiais<sup>15</sup>, o exercício da liderança por parte do diretor escolar não faz parte das prioridades da sua função. Levando em consideração a Resolução SEE n° 4.782 de 2022, espera-se que o diretor escolar tenha capacidade para executar as funções da rotina burocrática da escola, frente à tarefa de liderar. Como estudado ao longo desse trabalho, esse movimento de condicionar ao diretor de escola que o mesmo priorize a execução de tarefas burocráticas, é fruto de todo o processo de descentralização e da inserção de práticas gerencialistas no contexto da escola.

Tomando como referência a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor, elaborada pelo Ministério da Educação e homologada pelo Conselho Nacional de Educação em 2021, onde se definem 10 competências gerais e 17 competências específicas para o exercício da função de diretor de escola, encontramos, já na primeira competência geral, a referência ao papel do diretor enquanto líder transformacional: “Coordenar a organização escolar nas dimensões político-institucional, pedagógica, pessoal e relacional e administrativo-financeira exercendo liderança transformacional e focada em objetivos definidos.”

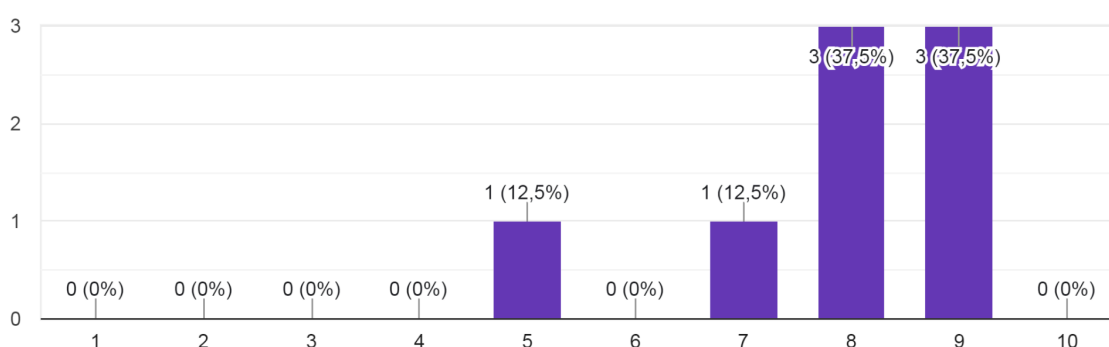
---

<sup>14</sup> Citada no Capítulo III desta Dissertação.

<sup>15</sup> Aqui de forma específica a Resolução SEE n° 4.782 de 2022.

Ainda sobre o papel de liderança do diretor de escola, no questionário aplicado, perguntamos o quanto eles se sentiam preparados para liderar a equipe escolar. Em uma escala de 0 à 10, onde 0 significa “Nada Preparado” e 10 remete a “Totalmente Preparado”, 12,5% marcou a opção “5”, 12,5% marcou a opção “7” e para as opções “8” e “9” tivemos 37,5% para cada, como nos mostra o gráfico à seguir:

Gráfico 8 – Nível de preparo por parte dos diretores de escola para liderar a equipe escolar.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (Araújo, 2024).

Além da liderança, outro elemento indicado pelo servidor é o conhecimento técnico. No caso específico de Minas Gerais, o caráter técnico dos diretores escolares é verificado durante o processo preenchimento do cargo, por meio de uma avaliação de certificação, de acordo com o inciso IV do Artigo 8º da Resolução SEE nº 4.782 de 2022, “no caso de candidato ao cargo de provimento em comissão de diretor, possuir Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual vigente na data de inscrição” (SEE/MG, Resolução nº 4.782, 2022, p. 2).

Sobre a atuação do diretor de escola, numa perspectiva de liderança ou apenas no exercício de uma função burocrática, fruto da inserção do gerencialismo no contexto da escola, precisamos, como nos alerta Ball, Maguire e Braun (2021, p. 26),

[...] observar a política em ação, traçando como as forças econômicas e sociais, as instituições, as pessoas, os interesses, os eventos e as oportunidades interagem. Questões de poder e interesses precisam ser investigadas.

O conhecimento e a formação adequada do diretor escolar podem contribuir para a superação da administração escolar, como tarefa burocrática. Entretanto é importante considerar que os sujeitos e as realidades são diversas, e para os desafios que são impostos cotidianamente, seja pelas demandas dos órgãos superiores ou por situações comuns do cotidiano escolar, alguns diretores atuarão no sentido de viabilizar que todos os envolvidos no processo de garantia da educação, possam participar de forma coletiva na tomada de decisão. De acordo com Hora (1994, p. 51), o exercício da gestão participativa,

pressupõe uma deliberada construção do futuro, do qual os diferentes segmentos de uma instituição, cada um com sua ótica, seus valores e seus anseios, que, com poder de decisão, estabelecerão uma política, que deve estar em permanente debate, reflexão, problematização, estudo, aplicação, avaliação e reformulação, em função das próprias mudanças sociais e institucionais.

Mas por outro lado, teremos diretores que irão ceder às tarefas burocráticas e inviabilizar a participação democrática na construção das rotinas da escola.

Os diretores entrevistados, manifestaram comprometimento com a escola e com a função que a mesma deve exercer na sociedade, mas sem ignorar os desafios que precisam ser enfrentados cotidianamente para que as políticas públicas que chegam à escola possam fazer sentido. O Diretor 3 relata um caso interessante a ser destacado. De acordo com seu relato, sua escola recebeu o Ensino Médio em Tempo Integral, no entanto, os alunos, por serem de classes sociais menos privilegiadas economicamente e necessitarem trabalhar, não tinham condições de permanecer na escola em mais de um turno, como define a proposta, que ocasionou na escola, uma evasão muito grande.

Uma coisa que eu sinto muito: a escola estava começando a crescer. Como eu te falei, a escola é muito... A clientela dela é muito... é... de classe muito pobre, seria a classe C, muito carente. E aí estava começando a crescer. Aí me colocaram o tempo integral. Ninguém me perguntou: “[...] você quer o tempo integral?” Eu enlouqueci. Enlouqueci. Eu falei: “gente, não vai ficar (\*inaudível). (Diretor 3, entrevista, 02 de agosto de 2024)

Eles revelaram terem ciência que todo esse envolvimento com a garantia da execução de políticas públicas na escola se dá por meio da construção de um de planejamento participativo em que o território é observado e analisado pela

incorporação de diversos segmentos que, ao terem lugar de fala e de tomada de decisão, permitem que as ações a serem seguidas partam de uma visão ampla das possibilidades de intervenção. De acordo com Maia e Costa (2013, p. 61),

Ao falarmos de participação efetiva, queremos dizer todos, desde as crianças da educação infantil, pais, professores, alunos, funcionários, equipe pedagógica, direção, representantes da comunidade, ex-educandos e ex-educadores, enfim, todos os que compõe a comunidade escolar e se preocupam com ela e com a busca constante de melhoria de seu papel social.

Dessa forma, como um dos princípios da gestão democrática, a participação da comunidade também se destaca. No questionário, ao abordarmos sobre a relação com a comunidade e a construção de intervenções a partir do território, 62,5% dos diretores afirmaram que têm conhecimento plenamente satisfatório sobre o território onde a escola está inserida, enquanto 37,5% apontam conhecimento satisfatório. Vale destacar que ter conhecimento sobre o território onde a escola está inserida não significa necessariamente atuar junto à comunidade e dar espaço para que a mesma possa participar efetivamente das decisões que envolvem a escola.

Em nossa compreensão, conhecer o território em que atua e envolver a comunidade na tomada de decisão são mecanismos importantes para que o diretor de escola exerça suas funções, reconhecendo o caráter democrático e pedagógico da sua gestão, porém são inúmeros os desafios que muitas vezes, o impedem de exercer tal papel.

Na próxima seção iremos nos debruçar sobre o papel pedagógico do diretor de escola no contexto da educação na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

## **6.1 A GESTÃO ESCOLAR E O PAPEL PEDAGÓGICO DO DIRETOR DE ESCOLA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS**

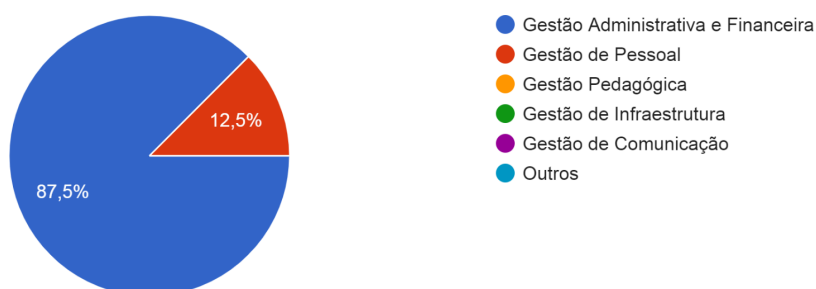
Como abordamos anteriormente, a gestão escolar engloba frentes que precisam ser prioridade para quem assume a direção de uma escola. Gestão Administrativa e Financeira, Gestão de Pessoas, Gestão Pedagógica, Gestão dos Espaços, Gestão da Comunicação são algumas das áreas que o diretor de escola assume para garantir que o direito de acesso, permanência e qualidade da educação seja uma realidade para o público atendido.

Como tratado no Capítulo III, em decorrência das reformas neoliberais na educação e da adoção de princípios gerencialistas na escola, as questões administrativas e financeiras têm ocupado boa parte do tempo de trabalho dos diretores fazendo com que a gestão pedagógica acabe ficando para segundo plano. De acordo com Silva (2018), em pesquisa realizada sobre as novas atribuições e o trabalho do diretor a partir da vigência do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – 2007 e o Decreto Lei nº 6.094/07 – Compromisso Todos pela Educação, o “uso recorrente de terminologias, como descentralização, *accountability*, gerência, eficácia, eficiência, resultados, desempenho, indicadores, qualidade, competitividade, individualismo e liderança” (p. 257) passaram a fazer parte dos discursos que buscam tratar das atribuições e do trabalho do diretor de escola. Dessa maneira, a rotina dos diretores de escola passou a ter a competição e a produtividade como princípios norteadores do trabalho. Ainda de acordo com Silva (2018, p. 275),

além das funções tradicionais, o trabalho do diretor modificou-se com a utilização de tecnologias, mídias, imprensa, redes sociais, desconcentração dos programas federais e distrital, prestação de contas *online*, cotação de preços, orçamentos de lojas diferentes e a busca de competitividade entre as escolas, por meio de indicadores de qualidade de ensino.

A predominância das questões administrativas e financeiras tiveram destaque em nosso estudo. Como abordamos anteriormente neste estudo, no questionário, os diretores indicaram que consideravam como a mais desafiadora, a Gestão Administrativa e Financeira (87,5), vide gráfico a seguir.

Gráfico 9 – Área da Gestão Escolar mais desafiadora



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (Araújo, 2024).



O segundo maior desafio indicado pelos respondentes foi a Gestão de Pessoal, 12,5%. As outras áreas apresentadas na questão: gestão pedagógica, gestão de infraestrutura, gestão de comunicação não foram assinaladas por nenhum dos respondentes.

A expressiva indicação da Gestão Administrativa e Financeira como as áreas de maior desafio da gestão escolar frente às demais opções, nos acende um alerta sobre a atuação dos diretores de escola. Se essas áreas são as mais desafiadoras, por consequência, exigem um maior empenho de esforços e de tempo para poderem ser executadas e, outras áreas da gestão escolar, podem ficar carentes da atenção do diretor de escola.

O fato de a Gestão Pedagógica não ter sido levantada por nenhum dos oito diretores que responderam ao questionário, como uma área que seja desafiadora para os mesmos, também nos permite lançar alguns questionamentos: a Gestão Pedagógica não foi apontada por nenhum diretor de escola como uma das áreas mais desafiadoras pois os mesmos não a vêem como uma área em que devem atuar diretamente? Ou ainda, como os diretores são também professores, consideram já dominar essa área, a ponto de não indicá-la como um desafio para a gestão da escola?

Sobre a primeira questão, as entrevistas nos apontaram que, em função da existência do cargo de Especialista da Educação Básica como responsável por “cuidar” da parte pedagógica da escola, os diretores acabam por se envolver menos com essa área, como relata o Diretor 1, ao ser perguntado sobre a sua atuação no processo de materialização da BNCC, “eu tenho as minhas supervisoras, as minhas especialistas e a minha... as minhas vice-diretoras que me auxiliam muito nisso.” (Diretor 1, entrevista, 31 de julho de 2024). Sobre a segunda questão, não obtivemos evidências, em nenhum dos dois momentos de coleta de dados, sobre essa visão por parte dos diretores que participaram da pesquisa.

Ao contrário do questionário, em que a gestão pedagógica não aparece entre as áreas mais desafiadoras (como apresentado no Gráfico 9), os diretores entrevistados reconhecem o desafio da gestão pedagógica e justificam que, muitas vezes, ela é relegada a segundo plano, o que se dá por conta do tempo que precisa ser direcionado para outras áreas, principalmente a gestão financeira, o que acaba por dificultar que os mesmos se dediquem à gestão pedagógica.

O Diretor 1, que está na direção da escola há menos de dois anos, destaca que a dedicação com a gestão financeira consome todo o tempo que deveria ser destinado também à gestão pedagógica,

A minha área mais difícil hoje é a área pedagógica, por falta de tempo. Como eu disse, a... as outras áreas, elas acabam ocupando muito do nosso tempo, principalmente o financeiro.” (Diretor 1, entrevista, 31 de julho de 2024)

Já o Diretor 2, que está na direção escolar há mais tempo (17 anos), afirma que, se essa mesma pergunta fosse feita há alguns anos atrás, a resposta poderia ser a gestão financeira, mas que hoje, considera o apoio da família, o maior desafio a ser enfrentado. Entretanto, o referido diretor também acaba por destacar o complexo trabalho do financeiro, com seus formulários:

alguns anos atrás, se você me perguntasse isso, há uns quatro anos atrás, eu ia falar, ”nossa, o maior desafio é o financeiro”. O financeiro é complicado, o financeiro ele requer muita atenção, **são muitos anexos que mudam**. Hoje não mais. O maior desafio que eu, como gestora, enfrento dentro da escola é o apoio da família. (Diretor 2, entrevista, 02 de agosto de 2024, grifos nossos)

No entanto, como nos afirma Bordignon e Gracindo (2000, p. 161), é importante ressaltar que:

falar sobre a especificidade da organização educacional é identificar em que aspectos ela é diferente das demais organizações. Essa especificidade é determinada pelos fatores que a caracterizam e a tornam singular, distinta das demais organizações sociais. Esses fatores são: sua finalidade; sua estrutura pedagógica; as relações internas e externas que advêm dessa estrutura; e sua produção, que se distingue da produção em série, trabalhando as “alteridades” (tanto da organização educacional quanto dela em relação às demais organizações), na construção da equidade social.

Assim, no contexto da escola e tomando consciência das especificidades que a tornam diferente das demais organizações sociais, principalmente que o ensino/ o pedagógico é sua função específica, o trabalho pedagógico precisa ser priorizado frente aos desafios que as demais áreas envolvidas no trabalho da gestão. Acreditamos que na verdade, todas as ações da gestão escolar precisam estar a

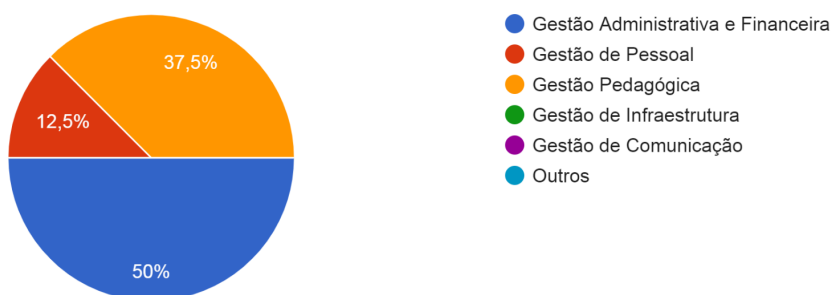
serviço da área pedagógica, por ser essa a que envolve a principal especificidade e finalidade da instituição escolar. De acordo com Paro, em entrevista dada à Nova Escola, a “escola não é uma empresa que cumpre metas para alcançar objetivos. Nosso sucesso é saber conviver com a subjetividade do outro, o que só é possível em um ambiente democrático.” (2012)

Muitas vezes, temos presenciado o acúmulo de funções por parte do diretor que refletem uma desconsideração à autonomia da escola, em um contexto de inserção de princípios neoliberais. Pensar a forma de ensinar e de aprender, como as relações sociais são estabelecidas, o diálogo com o território, a organização do currículo e as formas de avaliação precisam ser prioridades frente ao desejo de submeter a rotina da escola ao de uma organização empresarial.

De acordo com Oliveira e Menezes, compreende-se que o papel do diretor escolar não deve ser essencialmente burocrático-administrativo, mas que ele deveria se dedicar a “tarefa de articulação, de coordenação e intencionalidade, que, embora suponha os aspectos administrativos, vincula essencialmente o diretor à gestão pedagógica da escola.” (2018, p. 881).

No entanto, a partir dos dados coletados, essa não é a realidade vivenciada pelos diretores participantes dessa pesquisa. Além do predomínio das questões administrativas e financeiras dentre as de maior preocupação por parte dos diretores, tais questões se destacam também, entre os temas, escolhidos por eles, para sua formação continuada. Como é possível observar no Gráfico 10, 50% dos diretores buscam por cursos na área de gestão administrativa e financeira, enquanto 12,5% priorizam cursos na área de gestão de pessoal e 37,5% na gestão pedagógica.

Gráfico 10 – Temática dos cursos de formação continuada



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (Araújo, 2024).

Podemos inferir, que essa escolha por cursos de formação que priorizam a área da gestão administrativa e financeira pode ser fruto da própria insegurança do diretor escolar para lidar com as questões que envolvem essa área da gestão escolar, como bem nos relata o Diretor 1 quando diz que

Eu priorizo a parte financeira, priorizo também, vamos dizer que em segundo lugar, a parte administrativa, assim, de contratação, de pasta, funcional porque envolve financeiro de outras pessoas.(Diretor 1, entrevista, 31 de julho de 2024)

Também podemos levar em consideração o fato que a escola não possui cargos específicos que se responsabilizam pelo trabalho administrativo e financeiro, como existe a Especialista da Educação Básica para atuar na parte pedagógica. De acordo com o Servidor SRE-Leopoldina,

[...] não existe, por exemplo, como o pedagógico tem, um... um... especialista pra tá ali auxiliando a parte de pessoal, um especialista para estar auxiliando toda a parte financeira. O pedagógico tem, se você pensar bem, o pedagógico tem um especialista que trabalha só com o pedagógico. (Servidor SRE-Leopoldina, entrevista, 02 de agosto de 2024)

Vale lembrar aqui que o domínio sobre a área administrativa e financeira não é um pré-requisito para tornar-se elegível ao cargo de diretor de escola. No caso de Minas Gerais, o diretor escolar precisa ser professor, detentor de cargo efetivo, possuir Certificação Ocupacional e ser eleito pela comunidade escolar. Temos ciência de que o exercício formativo, teórico e prático da gestão administrativa e financeira ,também não faz parte da formação em licenciatura e que a avaliação de Certificação Ocupacional proposta pela SEE/MG, pouco ou nada consegue dar conta de mensurar o conhecimento técnico sobre a área de gestão administrativa e financeira do candidato ao cargo de diretor de escola.

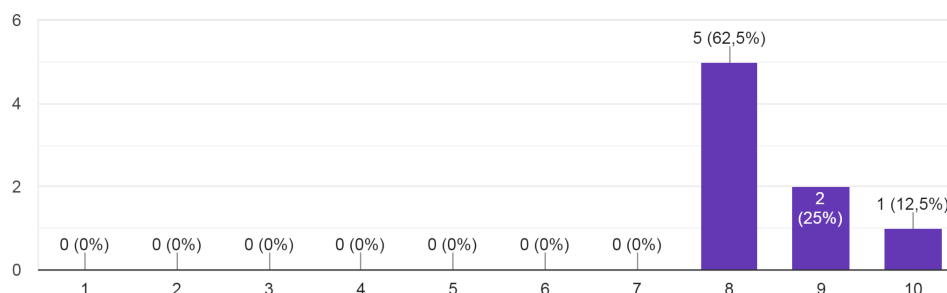
No entanto, o diretor de escola em Minas Gerais, precisa se responsabilizar pela gestão administrativa e financeira da escola, como bem consta no artigo IX do Anexo II da Resolução SEE n° 4.782 de 2022,

- IX. responsabilizar pela gestão administrativa e financeira nos seguintes aspectos:
- a. prestar contas das ações realizadas durante o período em que exercer a direção da escola e a presidência da Caixa Escolar,

- observando as legislações e normas que regulamentam a execução administrativa e financeira da escola;
- b. assegurar a regularidade do funcionamento da Caixa Escolar, responsabilizando-me por todos os atos praticados na gestão da escola;
  - c. manter regular a situação fiscal da Caixa Escolar nas receitas federal, estadual e municipal;
  - d. fornecer, com fidedignidade, os dados solicitados pela SEE/MG, em meios físicos e nos sistemas, observando os prazos estabelecidos;
  - e. realizar o preenchimento das informações obrigatórias das fichas cadastrais de todos os estudantes da unidade escolar no SIMADE, atualizando constantemente o endereço residencial e a necessidade de provimento de transporte escolar para cada estudante, sinalizando o modal utilizado;
  - f. assegurar o consumo eficiente dos recursos de energia elétrica, água, telefonia e demais insumos utilizados na unidade escolar;
  - g. garantir a boa gestão da alimentação escolar, no que diz respeito à aquisição, à conservação de gêneros alimentícios e à aplicação das orientações da SEE/MG, com vistas à qualidade da alimentação oferecida aos estudantes;
  - h. zelar pela manutenção dos bens patrimoniais, do prédio e mobiliário escolar, prezando pela conservação e recuperação;
  - i. comunicar tempestivamente à Superintendência Regional de Ensino (SRE) a necessidade de intervenção na rede física da escola e realizar, quando autorizado pela SRE, serviços de manutenção da infraestrutura, para garantir boas condições dos espaços escolares;
  - j. manter e preservar o patrimônio arquivístico, conforme legislação vigente, e elaborar o inventário do arquivo da escola, anualmente, conforme diretrizes e orientações do Setor de Arquivo da SEE/MG;
  - k. realizar, anualmente, em duas etapas, conforme orientações da SEE/MG, o inventário dos bens móveis constantes nas dependências da escola e, em caso de divergência, adotar as medidas cabíveis;
  - l. realizar a entrega das prestações de contas dos termos de compromissos firmados com a caixa escolar, para transferência de recursos financeiros e eventuais diligências, dentro do prazo estabelecido no instrumento jurídico ou determinado pela SRE.

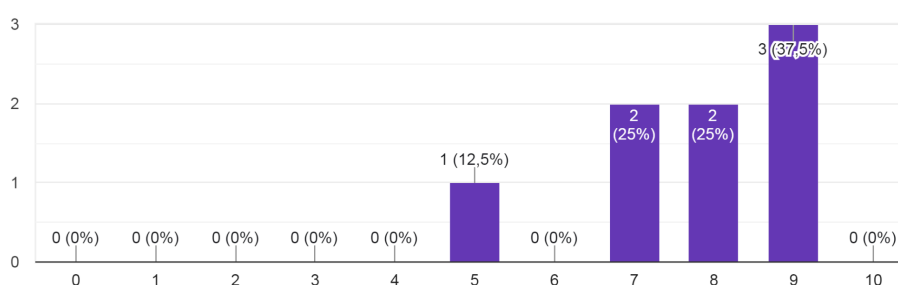
Outra dificuldade também apontada pelas respostas ao questionário, é o fato deles se sentirem mais bem preparados para, por exemplo, atender as demandas administrativas da rede escolar, do que mobilizar a comunidade para auxiliar a escola, como pode ser comparado nos gráficos 11 e 12.

Gráfico 11 – Nível de preparo por parte dos diretores de escola para atender as demandas administrativas da rede escolar.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (Araújo, 2024).

Gráfico 12 – Nível de preparo por parte dos diretores de escola para mobilizar a comunidade para auxiliar a escola.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (Araújo, 2024).

Diante do predomínio das questões administrativas e financeiras, entendemos ser importante retomarmos a Resolução SEE n° 4.782 de 2022, já citada no Capítulo I, que em seu ANEXO II, inciso V, define como função do diretor de escola:

desenvolver a gestão escolar contemplando as dimensões pedagógica, de pessoas e administrativa e financeira, na perspectiva da gestão democrática, participativa e transparente voltada para os resultados de aprendizagem dos estudantes.

É possível observar que a referida Resolução traz, enquanto papel do diretor escolar, o trabalho com a dimensão pedagógica. No entanto, também é possível perceber que o desenvolvimento da gestão escolar como um todo está associado à questão dos resultados. De acordo com Silva, “em relação às novas atribuições do

diretor escolar, na prática cotidiana, coexistem práticas da gestão democrática e da nova gestão pública nas atividades, ações, tarefas, funções e atribuições do diretor” (2018, p. 275).

Podemos perceber que o próprio documento orienta o diretor escolar a priorizar, mesmo dentro da gestão pedagógica, tarefas de cunho burocrático e focadas na avaliação, como produção de resultados, conforme disposto no inciso VII da referida Resolução, destacado abaixo, onde se discorre sobre os aspectos em que o diretor deve se responsabilizar quanto à gestão pedagógica:

- a. garantir o cumprimento do calendário escolar estabelecido conforme as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais;
- b. zelar para que a escola ofereça serviços educacionais de qualidade;
- c. assumir pleno compromisso na execução do seu Plano de Gestão conjuntamente com o Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar da unidade escolar, em prol da melhoria dos indicadores educacionais;
- d. garantir o desenvolvimento da avaliação pedagógica, a participação dos estudantes e tornar pública a evolução dos indicadores da unidade para toda a comunidade escolar;
- e. acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes e adotar medidas para **eleva os níveis de proficiência** e realizar as intervenções pedagógicas identificadas a partir das avaliações pedagógicas internas e externas;
- f. **promover a participação nas avaliações externas** com vistas a garantir a presença de, no mínimo, 80% (oitenta por cento) dos estudantes;
- g. incentivar a frequência e a permanência dos estudantes na unidade escolar, monitorar as ausências, **assegurar a Busca Ativa**, implementando ações imediatas para a normalização da frequência escolar, em conformidade com a legislação vigente;
- h. **assegurar o lançamento tempestivo e atualizado de todos os dados** da unidade escolar no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e Diário Escolar Digital (DED), zelando pela fidedignidade das informações, conforme normativas da SEE/MG, bem como adotar medidas para garantir o lançamento dos dados nos sistemas por parte dos demais servidores da escola, conforme calendário escolar;
- i. **providenciar a fusão de turmas quando o número de matrículas for insuficiente para mantê-las**, comunicando o fato à SRE para a regularização dos sistemas Plano de Atendimento e Quadro de Pessoal;
- j. garantir o lançamento tempestivo e se responsabilizar pela fidedignidade das informações no Censo Escolar.
- k. garantir a execução das campanhas promovidas pela SEE/MG, observando diretrizes e prazos estabelecidos;
- l. garantir o preenchimento fidedigno do Quadro de Horários;

m. garantir a legalidade, a autenticidade e a regularidade do funcionamento da escola e da vida escolar dos estudantes.

Como pode-se observar, são muitas as atribuições direcionadas ao diretor de escola dentro da gestão pedagógica. A SEE/MG estabelece 13 aspectos da gestão pedagógica para o diretor de escola, entre eles a função de cuidar da execução do calendário escolar, da implementação do Plano de Gestão, do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar, do lançamento do Diário Escolar Digital, entre outras. É importante destacar que na maioria das atribuições, se destaca a questão de rotinas burocráticas como o preenchimento de sistemas de controle e a execução de funções visando melhorar a proficiência dos alunos nos resultados das avaliações externas. Além disso, também é possível observar que, mesmo na abrangência das ações pedagógicas direcionadas ao diretor de escola, a sua função enquanto “fiscal do Estado” fica bem explícita em trechos como “providenciar a fusão de turmas quando o número de matrículas for insuficiente para mantê-las”. Nesse trecho, podemos identificar que o papel do diretor não é o de analisar e avaliar as questões relacionadas à ampliação ou redução de turmas, mas sim de fundir turmas caso o número de matrículas diminua.

Tendo como referência o objetivo de nossa pesquisa, verificamos que, dentre as ações listadas na área da gestão pedagógica, como dever do diretor de escola, não há referência à implementação<sup>16</sup> do Currículo Referência de Minas Gerais, que foi construído tendo como princípio a Base Nacional Comum Curricular.

É importante destacar que a referida Resolução data de 04 de novembro de 2022, ou seja, dois anos após o início do trabalho de implementação da BNCC nas redes de ensino do país. No caso de Minas Gerais, em relação ao Ensino Médio, o Currículo Referência de Minas Gerais começou a ser elaborado em 2019, e em abril de 2021, foi homologado pela Secretária de Estado da Educação, por meio da Portaria 230/2021.

Talvez a não atribuição do zelar pela concretização do currículo, dentre as atribuições do diretor escolar na Resolução da SEE/MG, represente uma visão do diretor como executor de funções burocráticas e daí, ser uma figura, desconsiderada para atuar diretamente em questões pedagógicas como a execução do currículo.

---

<sup>16</sup> Compreendemos que a partir de Ball, um currículo não é simplesmente implementado. No entanto, às vezes, faremos uso dessa expressão por falta de uma expressão mais apropriada na Língua Portuguesa.

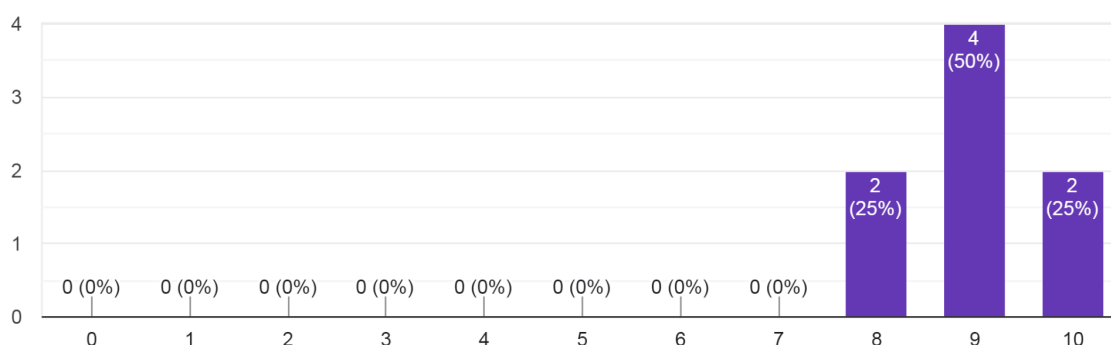


A ênfase às questões burocráticas, no trabalho desenvolvidos nas unidades escolares é evidenciada por Cristofane e Rosa (2021, p. 7),

a rotina das escolas a partir da visão do neoliberalismo passaram então a assumir um compromisso com as atividades burocráticas, visando seguir normas e regras com o objetivo de serem executados de maneira ideal para atingir os objetivos das organizações, distanciando-se do seus principais objetivos, os obstáculos burocráticos impedem então que se tenha práticas democráticas dentro da instituição de ensino.

Essa centralidade das questões burocráticas foi reafirmada no questionário *on-line*. Quando indagados sobre o quanto se sentem preparados para atender as demandas administrativas da rede escolar e da escola, 100% dos diretores se posicionam entre 8 e 10, em uma escala onde 0 significa “Nada preparado” e 10 corresponde a “Totalmente preparado”. Essa situação pode ser observada no Gráfico 10 e também no Gráfico a seguir:

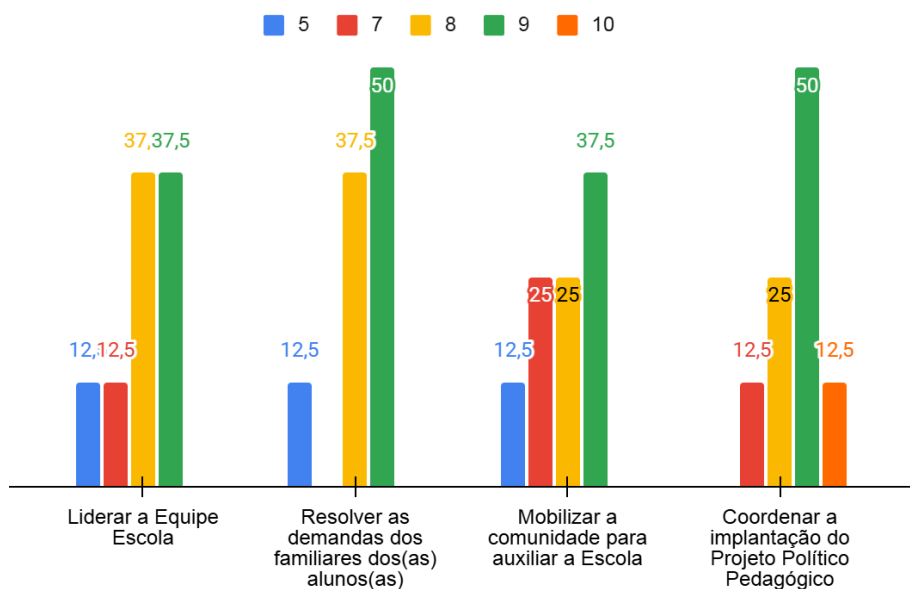
Gráfico 13 – Nível de preparo por parte dos diretores de escola para atender as demandas administrativas da escola



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (Araújo, 2024).

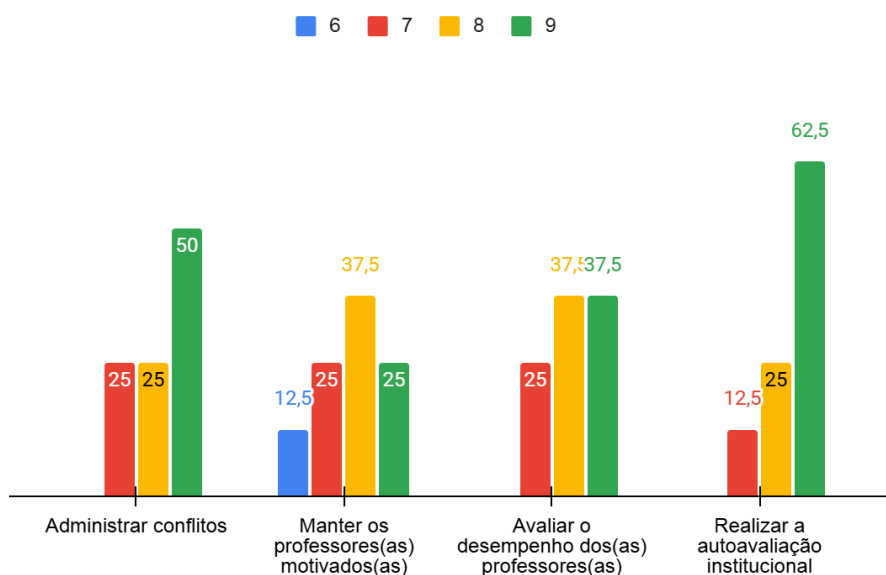
O cenário é diferente quando o questionamento fez referência a liderar a equipe escolar, resolver demandas dos familiares dos(as) alunos(as), mobilizar a comunidade para auxiliar a escola, coordenar a implantação do Projeto Político-Pedagógico, administrar conflitos, manter os professores motivados, avaliar o desempenho dos(as) professores(as) e realizar a autoavaliação institucional. Nesses pontos o percentual de diretores que se encontram nos níveis de 8 à 10 varia de 62,5% à 87,5%, como pode ser observado nos gráficos a seguir:

Gráfico 14 – Nível de preparo por parte dos diretores de escola para lidar com algumas demandas (1)



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (Araújo, 2024).

Gráfico 15 – Nível de preparo por parte dos diretores de escola para lidar com algumas demandas (2)



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (Araújo, 2024).

A ausência da atribuição de “cuidar do currículo” que está diretamente relacionado ao tema de nosso estudo - a Base Nacional Comum Curricular -, como tarefa do diretor de escola, na Resolução SEE n° 4.782 de 2022, pode ajudar a entender o motivo de tal função não ser vista pelos diretores entrevistados, como parte de suas responsabilidades.

Nas entrevistas, quando questionados sobre a atuação do diretor no processo de implementação da BASE<sup>17</sup> na escola, o Diretor 1 relatou que que essa função de coordenar e acompanhar a implementação do documento ficava sob responsabilidade das Especialistas da Educação Básica<sup>18</sup> “Eu tenho as minhas supervisoras, as minhas especialistas e a minha... as minhas vice-diretoras que me auxiliam muito nisso.” (Diretor 1, entrevista, 31 de julho de 2024).

Um ponto interessante na fala do Diretor 1 e que merece nossa atenção é o fato dele citar as vice-diretoras como seu apoio no processo de coordenação e acompanhamento da implementação do documento da BNCC. Tomando como referência o Anexo III da Resolução SEE n° 4.782 de 2022 que estabelece o Termo de Compromisso do Vice-Diretor de Escola Estadual, podemos concluir que o papel do vice-diretor está pautado em manter-se à “frente da instituição em corresponsabilidade e em parceria com o diretor” e “substituir o diretor no afastamento temporário ou na vacância do cargo, nos termos desta Resolução”. Assim como no caso do diretor de escola, também não há referência, como função do vice-diretor, o papel de atuar na implementação do currículo escolar.

Os outros dois diretores, apesar de não afirmarem que a BNCC não seja de sua responsabilidade, indicam que “tentam”, quase como algo supérfluo, dar “uma olhada”:

[...] eu como diretora sou muito supervisora, especialista? Eu sou diretora especialista. Então, eu sempre é... dou uma olhada no que está sendo passado. (Diretor 2, entrevista, 02 de agosto de 2024)

[...] a gente tenta... conversar com os professores para aproveitar esse pouco, essas poucas aulas que têm? (Diretor 3, entrevista, 02 de agosto de 2024)

---

<sup>17</sup> O termo “BASE” foi utilizado durante as entrevistas se refere à Base Nacional Comum Curricular.

<sup>18</sup> Nome dado na rede estadual de ensino de Minas Gerais, a função equivalente ao coordenador, supervisor escolar.

Esses relatos, onde os próprios diretores reconhecem o distanciamento de sua atuação no que tange a execução do currículo, podem ser fruto da ausência de atribuições nesse sentido por parte da legislação que estabelece as rotinas do diretor de escola, mas também da própria sobrecarga de funções burocráticas que foram atribuídas aos diretores de escola à partir do avanço do gerencialismo nas rotinas da escola. Segundo Trevisol e Almeida (2019), quando a escola é vista como uma empresa, consolida o pensamento neoliberal e compromete seus princípios enquanto instituição democrática.

É nesse sentido que se faz urgente pensar o papel do diretor escolar no exercício da gestão pedagógica. Na próxima seção, iremos discutir sobre a atuação do diretor de escola na materialização de uma política pública curricular.

## **6.2 A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA CURRICULAR NA ESCOLA: QUAL O PAPEL DOS DIRETORES ESCOLARES?**

A Base Nacional Comum Curricular, como discorrido no Capítulo IV, é uma política de abrangência nacional, pensada a nível macro e que não se isenta de carregar consigo todos os limites e desafios que são impostos a esse tipo de política no contexto de execução. A questão em torno da efetividade de tornar a política uma realidade no âmbito da escola, necessariamente como foi pensada, é questionável, uma vez que, diretores de escola e professores são “atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política.” (Ball, Maguire, Braun; 2021, p.25).

Também como já abordamos, no momento da formulação da política, seus formuladores tomam como referência as melhores escolas possíveis e esquecem de levar em consideração que

algumas escolas têm mais recursos; as escolas têm diferentes consumos de estudantes e têm necessidades diferentes; as escolas são mais ou menos populares em suas comunidades; as escolas têm diferentes capacidades para recrutar e reter professores. Todos esses fatores, entre outros, tornam as escolas locais únicos de atuação de políticas. (Ball, Maguire, Braun; 2021, p.21).

Essa desconsideração, por parte dos formuladores de política, da diversidade das escolas e da atuação de quem recebe essa política na “ponta”, o que Ball (*apud* Mainardes, 2006) denominou de contexto de prática, acaba por tornar mais

complexa a tarefa de colocá-la em prática, tal como foi pensada. Nas entrevistas realizadas, os diretores indicaram perceberem dificuldade de executar políticas públicas que muitas vezes são pensadas a nível macro, sem levar em consideração a realidade vivenciada pela escola, que como os mesmos afirmam, são muito diferentes umas das outras. De acordo com o Diretor 1, “É... a gente tem realidades, dentro da nossa cidade, completamente diferentes umas das outras.” (Diretor 1, entrevista, 31 de julho de 2024).

Vale lembrar que o município de Leopoldina possui uma população, de acordo com o último Censo (2022), de 51.145 habitantes, o que o caracteriza como um município de médio porte. A Rede Estadual do município também é pequena, contando apenas com 11 escolas estaduais e 1 Conservatório Estadual de Música.

Ainda sobre essa questão, Manairdes (2006) reafirma que os profissionais inseridos dentro desse contexto da prática, atuam de forma ativa no processo de interpretação de políticas públicas educacionais, assim, a forma como pensam, agem e no que creem tem consequências direta para o processo de implementação das políticas.

Podemos perceber ainda que, além da questão que envolve a elaboração da política a nível macro, muitas vezes gerada a partir de uma visão limitada por alguma realidade que não condiz com a maioria das escolas, outros fatores, que emanam de quem irá colocá-la em prática, e que foge do alcance dos elaboradores de política, influenciam a implementação da mesma. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2021, p. 88)

[...] a filtragem e a focalização seletiva feitas por diretores e suas equipes de liderança seniores é um aspecto crucial da interpretação da política - “explicar” a política aos colegas, decidir e, em seguida, anunciar o que deve ser feito, o que pode ser feito e o que não pode.

Como vimos anteriormente, se atribui ao diretor escolar, a tarefa de levar as informações sobre políticas para sua comunidade, ao desenvolver tal tarefa, acabam por praticar essa filtragem e focalização, as quais estão ligadas com as “prioridades institucionais e as possibilidades para as necessidades políticas” (Ball, Maguire, Braun; 2021, p.80). Os depoimentos dos entrevistados ilustram esse aspecto da “filtragem”, como pode ser observado nos trechos destacados abaixo:

[...] muitas vezes, [...] vem para a gente algumas determinações é... que a gente precisa adequar à nossa realidade aqui. (Diretor 1, entrevista, 31 de julho de 2024)

[...] se nós estamos aqui, e nós, por exemplo, a nossa escola é uma escola pequena, de porte pequeno, de repente essa política pública, quando ela chega até nós ela tem que ser, assim, adaptada aos nossos modelos. (Diretor 2, entrevista, 02 de agosto de 2024)

Os autores Ball, Maguire e Braun (2021, p. 13) ainda vão nos dizer que,

Professores, entendidos como “elaboradores de sentido”, têm o poder de acessar a “mágica do significante”, atuando de forma criativa, envolvendo-se na produção de sentidos.

Eles também afirmam que os professores vão transitar entre “dinâmicas criativas e submissas, entre a possibilidade de escapar dos discursos políticos impositivos e aquiescer eles” (2021, p. 13), e isso também vale para os diretores de escola, como interpretadores da política.

Sobre a construção de políticas a nível macro, levando em consideração o tamanho continental do território brasileiro e todos os desdobramentos que essa característica nos impõe, há de se concordar que é necessário estabelecer algumas amarras para que se evite a desconfiguração de algumas políticas. No entanto, uma questão a ser refletida é, quais políticas são passíveis de estabelecer amarras para que a efetividade das mesmas possa ser uma realidade para a sociedade? Pensando no contexto da escola, construída com o princípio e a finalidade de ofertar uma formação integral e transformadora, seria o currículo, uma política passível dessas amarras?

Além da questão de muitas políticas serem formuladas para escolas “referência”, outro aspecto foi apontado na entrevista com os diretores, o número de políticas, programas e projetos que são direcionados às escolas. De acordo com Ball, Maguire e Braun, “as escolas têm centenas de políticas em circulação, embora de *status* e alcances diferentes” (2021, p. 31). Os diretores entrevistados apontam que não conseguem dar conta de cuidar e executar todas as políticas públicas que chegam até à escola, o que pode ser ilustrado com os trechos que seguem: “De jeito nenhum! Eu acho que se eu der conta de uns 40%, tá muito bom?” (Diretor 3, entrevista, 02 de agosto de 2024) e “com certeza não. É... porque assim, todas, e de

forma eficiente, é pensar muito, muito longe?!” (Diretor 1, entrevista, 31 de julho de 2024).

O Servidor da SRE-Leopoldina também reconhece a dificuldade de materialização de políticas públicas no contexto da escola, “tenho certeza, que muitas políticas não são implementadas de forma eficaz por N motivos. Por N motivos.” (Servidor SRE-Leopoldina, entrevista, 02 de agosto de 2024). Ele ainda enumerou o que seriam esses “N motivos”: “tempo”, “falta de conhecimento” “...por parte daqueles que vão colocar a mão na massa.”

Ao focarmos a questão de uma política curricular, especificamente a BNCC, sentimos a necessidade de retomarmos os dados dos questionários, se lá, os respondentes não indicaram a gestão pedagógica como área desafiadora ou como tema de formação continuada, nas entrevistas, dois dos três diretores entrevistados (Diretor 2 e Diretor 3) afirmaram que buscam priorizar a gestão pedagógica.

Ao serem indagados sobre a área da gestão escolar que costumam priorizar, de acordo com o Diretor 2, “o pedagógico, sem dúvida. O pedagógico é o mais importante?” (Diretor 2, entrevista, 02 de agosto de 2024). O Diretor 3, também, afirma ser o pedagógico a área que costuma priorizar: “a pedagógica. O pedagógico. Eu estou aqui para isso? A escola tá aqui pra isso.” (Diretor 3, entrevista, 02 de agosto de 2024). A preocupação com a gestão pedagógica também ficou explícita durante as entrevistas quando os diretores foram questionados sobre a área mais desafiadora da gestão escolar. Todos os entrevistados apontaram que a gestão pedagógica é a parte mais desafiadora da gestão escolar, como podemos observar nos relatos a seguir: “A minha área mais difícil hoje é a área pedagógica” (Diretor 1, entrevista, 31 de julho de 2024), “Eu acho o pedagógico” (Diretor 3, entrevista, 02 de agosto de 2024).

Mesmo priorizando a gestão pedagógica, por parte do Diretor 2 e Diretor 3, e também levando em consideração o reconhecimento da área pedagógica como a mais desafiadora por parte do Diretor 1 e do Diretor 3, é possível observar também dificuldades em concretizar a Base Nacional Comum Curricular.

O Diretor 2 aponta o desafio de acompanhar o processo de implementação por parte dos professores, “É... Estar junto com os professores, reunida junto com eles, ou observar que às vezes alguns deles é... fogem um pouquinho, como eu disse anteriormente, do que realmente tem que ser dado.” (Diretor 2, entrevista, 02 de agosto de 2024).

O Diretor 3, relata a diminuição de disciplinas da área de formação geral em função da instituição de itinerários, a partir das alterações da chamada Reforma do Ensino Médio, “Essa questão dos... da... a quantidade de... matriz curricular está tão enxuta, tão enxuta e ao mesmo tempo tá extensa com esses itinerários.” (Diretor 3, entrevista, 02 de agosto de 2024).

A partir dos relatos dos Diretores 2 e 3, podemos perceber que, de certa forma, os dois diretores estão acompanhando o desenvolvimento da BNCC, mesmo que somente sobre o aspecto administrativo, quando trazem apontamentos sobre a Gestão de Pessoal - acompanhar professores e redistribuir as aulas em uma matriz enxuta e ao mesmo tempo, extensa.

Já o Diretor 1, que relatou priorizar a gestão financeira frente às outras demandas da gestão escolar, destaca que, em relação às dificuldades na execução da BNCC, “o principal desafio que a gente tem é a resistência dos... de alguns professores, porque a... o professor é que lida diretamente com essa implementação.” (Diretor 1, entrevista, 31 de julho de 2024).

Sobre essa questão da priorização, Spillane (*appud* Ball, Maguire e Braun) irá nos dizer que a política é interpretada e colocada em prática levando em consideração a “teoria da escolha racional” (2021, p. 27) e o “interesse pessoal ou na maximização da utilidade” (2021, p. 27). De acordo com os autores, são as autoridades locais que vão “escolher de quais políticas eles querem participar, o que eles acham que vai ser de maior valor e marginalizar quaisquer alternativas que não se encaixem com as suas agendas” (2021, p. 27). Apesar dessa tendência, de acordo com Spillane (*appud* Ball, Maguire e Braun), acredita-se que as autoridades locais buscam trabalhar fortemente para colocar em prática as políticas que chegam até a escola.

Como já tratado neste texto (p.73) , apesar de nos relatos, os diretores indicarem que quando o assunto é currículo, a responsabilidade fica a cargo das Especialistas da Educação Básica e dos professores, é importante considerar o alerta de Lessa e Teixeira (2013, p. 101):

[...] conhecer o papel que ele (diretor) exerce e como lida com o currículo escolar pode contribuir para a compreensão de como sua atuação influencia os processos de implementação de políticas educacionais e de mudança nas escolas, além de colaborar com a consolidação de mais um elo investigativo entre as políticas



educacionais dentro da ideia de que elas empreendem ciclos, constituindo também novos patamares investigativos.

Nesse sentido, tanto o questionário aplicado aos diretores de escola, quanto a realização das entrevistas, buscavam compreender qual a relação dos mesmos com a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

A respeito dessa relação do diretor de escola com o currículo, no caso em questão a Base Nacional Comum Curricular, um dos primeiros aspectos que buscamos verificar foi o conhecimento desses diretores sobre o documento. Conforme as respostas ao questionário, 87,5% dos diretores informaram que sabem o que é a BNCC, enquanto 12,5% acreditam que sabem o que é o documento, ou seja, afirmam conhecer, mas com um pouco menos de convicção que os primeiros.

Quando a questão os solicitou a avaliar seus conhecimentos a respeito da BNCC, 75% dizem que têm conhecimento satisfatório sobre o documento, enquanto 12,5% acredita ter conhecimento plenamente satisfatório e 12,5% conhecimento regular sobre o documento.

Quando perguntados sobre programas de formação para implementação do documento da Base, 62,5% dos diretores informaram que existe ou existiu programas com esse foco dentro da escola, e apenas 37,5% disseram que não houve nenhum programa de formação que apoiasse a implementação do documento. Os diretores que responderam que existe ou existiu programas de formação para implementação da BNCC justificaram que esses aconteceram em sua maioria durante as reuniões de caráter coletivo<sup>19</sup>, e por esse motivo, é possível inferir que foram destinados apenas a professores.

Durante as entrevistas, indagamos aos diretores sobre o apoio da Secretaria de Educação para a implementação da BNCC. Dois dos três diretores (Diretor 1 e Diretor 3) relataram que falta apoio da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais no processo de implementação da BNCC, como pode ser observado nos trechos a seguir: “Eu vou até falar com você que falta um pouco mais de apoio. Eu não vejo muito, assim, apoio pra gente, eu vejo muita cobrança, existe uma cobrança...” (Diretor 1, entrevista, 31 de julho de 2024) e “Eu não vejo... só

---

<sup>19</sup> As Reuniões de Caráter Coletivo são momentos em que os professores se reúnem com a equipe pedagógica e gestora da escola, “com foco no desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais, em consonância com o Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e as diretrizes da SEE/MG”. A Resolução SEE N° 4.968/2024 regulamenta essas reuniões de caráter coletivo.

cobrança. Eu só vejo muita cobrança, muita cobrança.” (Diretor 3, entrevista, 02 de agosto de 2024).

Já o Diretor 2 informou que a SEE/MG disponibiliza cursos para os professores que ajudam na implementação do documento,

Esses cursos de capacitação na escola de formação são muito importantes, para que todos os professores tenham conhecimento também do que eles estão trabalhando. Lá temos cursos e mais cursos, na área de português, de linguagens, de matemática, de tudo. Então, é... esse também é um grande apoio que a Secretaria dá para todos os gestores porque antigamente todos os professores reclamavam que não tinham capacitação. (Diretor 2, entrevista, 02 de agosto de 2024).

A partir de uma análise ao catálogo de formações da Escola de Formação e Desenvolvimento de Profissional de Educadores<sup>20</sup>, constatamos que essas formações citadas pelo Diretor 2 são destinadas aos professores. As formações são 100% no formato de Educação à Distância e abordam temas relacionados à BNCC e diversas outras áreas da educação, como por exemplo, a tecnologia. No entanto, como é possível observar, o Diretor 2 avalia como um apoio da SEE/MG também aos gestores, uma vez que não há mais motivo para os professores reclamarem com a direção da escola a ausência de cursos de formação.

Para entender um pouco do “alívio” do Diretor 2 frente a oferta de cursos de formação para os professores por parte da SEE/MG, sentimos a necessidade de retomar o “Guia para Gestores Escolares” já mencionado no Capítulo IV elaborado pelo MEC em parceria com o CONSED e a UNDIME, o qual indica que papel do diretor de escola na execução da BNCC, estaria pautado em duas ações: revisão do Projeto Político Pedagógico e a formação continuada dos professores na escola.

Quando o Guia estabelece que uma das funções do diretor de escola na implementação da BNCC é cuidar da formação continuada de professores, ele não está propondo que os diretores façam uma reflexão do currículo e sim, que apenas executem a tarefa de verificar se os professores estão participando de formações que abordem questões relacionadas à BNCC.

Retomando ainda a Resolução SEE nº 4.782 de 2022, não encontramos dentre as funções do diretor de escola, as duas ações indicadas pelo Guia elaborado pelo MEC e seus parceiros.

---

<sup>20</sup>Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/>

A Resolução afirma que o diretor escolar deve:

assumir pleno compromisso na execução do seu Plano de Gestão conjuntamente com o Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar da unidade escolar, em prol da melhoria dos indicadores educacionais.

Mas acaba por enfatizar o plano administrativo do diretor, interligado ao PPP e ao Regimento, não deixando claro o seu papel na revisão do Projeto Político Pedagógico, nem fazendo referência à formação continuada de professores no contexto de implementação do documento curricular, construído a partir da aprovação da BNCC.

Apesar dessa omissão na Resolução, ao responderem o questionário, todos diretores afirmaram que a BNCC está contemplada dentro do PPP de cada escola. Na justificativa à questão, os diretores ainda trouxeram afirmações como:

[...], no PPP a base está contemplada e o documento é revisado periodicamente. (Respondente nº 1)

[...], está inserida no PPP. (Respondente nº 2)

O PPP precisa estar alinhado com a BNCC garantindo uma educação de qualidade. (Respondente nº 4)

Nosso PPP, considera a realidade sociocultural e econômica da comunidade em que a escola está localizada e também estar alinhado às competências da Base. (Respondente nº 5)

A BNCC, se faz presente no PPP da nossa escola, pois é com base nela que todo o Plano Curricular da escola é baseado e os projetos que são desenvolvidos também. (Respondente nº 6)

A BNCC é contemplada no PPP da escola, pois é o documento norteador da política educacional da escola. (Respondente nº 8)

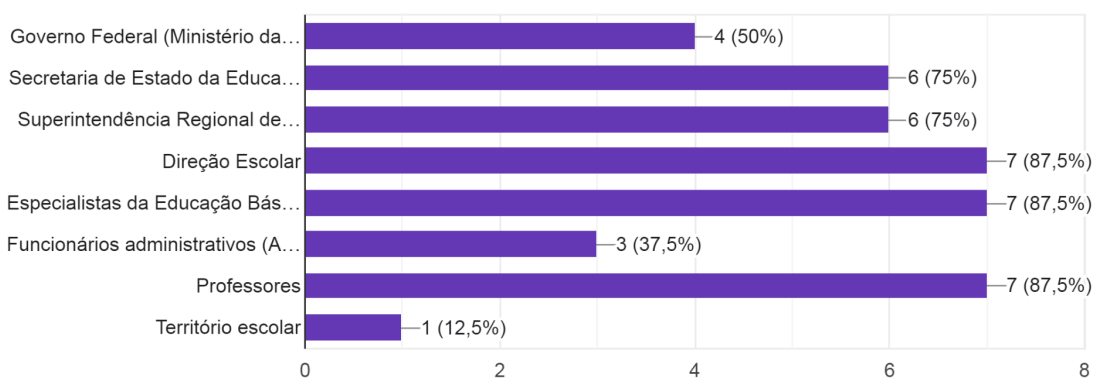
É importante destacar que, de acordo com Silva (2003), o Projeto Político Pedagógico deve compreender “[...] o pensar e o fazer da escola por meio de ações, atos e medidas que combinem a reflexão e as práticas do fazer pedagógico” (p. 296) e, nesse sentido, é importante que o diretor entenda que, de acordo com Carvalho (2008, p. 434),

O Projeto Político Pedagógico como ponte edificadora que norteia a articulação educativa, o princípio da organização do trabalho pedagógico, a formação contínua dos professores e o fazer pedagógico no cotidiano da sala de aula constitui-se no eixo basilar da ordenação da democracia na escola.

Teoricamente se o PPP é o documento de identidade da escola, da finalidade educacional, o diretor acaba discutindo a questão pedagógica e até o currículo, no entanto, se ele apenas cuida para que o documento seja reformulado, essa ação que poderia significar uma imersão do diretor escolar nas questões pedagógicas da escola, pode ser reduzida a ser apenas mais uma ação administrativa atribuída ao cargo.

As respostas ao questionário, indicaram que os diretores, em sua maioria (87,5%), consideram que os principais envolvidos no processo de concretização da BNCC são aqueles que trabalham na escola: os professores, as Especialistas da Educação Básica e a direção escolar. Vale destacar que na questão do questionário *on-line* que abordava esse tema (Q. nº 37<sup>21</sup>), os respondentes poderiam escolher mais de uma alternativa<sup>22</sup>, sendo destacadas ainda, alternativas como: a Secretaria de Estado da Educação e a Superintendência Regional de Ensino como responsáveis pelo processo de concretização da BNCC (75%); ser essa uma responsabilidade do Governo Federal (Ministério da Educação) (50%) como podemos ver no próximo gráfico:

Gráfico 16 – Responsabilidade na implementação da Base



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (Araújo, 2024).

Reforçamos que a questão nº 37 foi inserida no questionário para verificarmos o quanto os diretores se sentiam responsáveis pela concretização da BNCC na escola, a ponto de ser caracterizado o processo de responsabilização, fazendo com

<sup>21</sup> 37- Em sua compreensão, quais os principais envolvidos no processo de concretização da da BASE: (Pode assinalar mais de uma alternativa)

<sup>22</sup> Dessa maneira, teremos uma frequência de escolha e os percentuais não podem ser somados.

que os mesmos passem a organizar seu cotidiano com base na lógica da gestão por resultados, como abordamos no Capítulo III.

As respostas apontaram uma preponderância da ideia de que os principais responsáveis são aqueles que trabalham na escola (87,5%), como pode ser visto no gráfico anterior (Gráfico nº 16) , indicando que talvez já tenham absorvido a cultura da responsabilização (*accountability*)

[...] exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de *accountability*, ou seja, de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição (Brooke, 2006, p. 378).

É importante considerar que a rede estadual de Minas Gerais, há algum tempo, vem desenvolvendo ações ligadas à ideia de responsabilização (*accountability*), inclusive sendo estabelecido no ano de 2012, na gestão do governador Antônio Anastasia, a obrigação das escolas fixarem cartazes com os resultados alcançados no IDEB, como pode ser lido no site Educação e Território<sup>23</sup>:

Segundo a Secretaria de Educação de Minas Gerais, a escola escolhe o local onde fixar a placa, contanto que seja num ponto em que haja grande fluxo e de fácil visualização. Os índices mostrados referem-se aos resultados do Ideb no ciclo I e II do Ensino Fundamental, uma vez que o Ideb do Ensino Médio é calculado de forma amostral. (Mandelli, 2012)

Essa ideia de responsabilização da escola, ou mais especificamente do diretor, também foi percebida na entrevista realizada com o Servidor SRE-Leopoldina, como pode ser lido abaixo:

Então, ele (diretor) tem que acompanhar, o professor... o diretor tem que estar junto do especialista. [...] Então, o diretor que não sabe qual é o... professor que não tem um planejamento, que não está fazendo um planejamento de acordo com o que está sendo proposto pelo currículo, é um diretor que está falhando. (Servidor SRE, entrevista, 02 de agosto de 2024).

---

23

Mesmo não estando estabelecido nos documentos oficiais consultados, como o “Guia para Gestores Escolares” e a Resolução SEE nº 4.782 de 2022, o papel do diretor no acompanhamento do trabalho do professor, na implementação do currículo, o Servidor SRE-Leopoldina em sua fala, atribuiu ao diretor a função de acompanhar a implementação da BNCC. Porém parece que tal função esteja mais ligada a um controle da equipe, já que o entrevistado considera como falha do diretor não saber “qual é o... professor que não tem um planejamento, que não está fazendo um planejamento de acordo com o que está sendo proposto pelo currículo”(Servidor SRE, entrevista, 02 de agosto de 2024). Indica atribuir ao diretor a função de fazer com que a equipe cumpra seu papel na implantação da BNCC, algo muito mais ligado ao administrativo do que a gestão pedagógica.

Sobre esse controle da equipe, que Jones (*appud* Ball, Maguire e Braun) também denomina por um “sistema de regulação”, acontece através da definição de vínculos rígidos entre o que eles chamam de “[...] micromundo de interações da sala de aula e os objetivos de nível macro de padrões e realizações” (2021, p. 121). Probyn (*appud* Ball, Maguire e Braun, 2021, p. 120) ainda nos vai trazer que

o discurso de “padrões” trabalha para articular uma versão específica e uma visão do que a escolaridade é e deveria ser - mais, mais alto, melhor! Tal discurso existe em um nível abstrato na política educacional, mas tem a capacidade de organizar e reorganizar, formar e re-formar, posicionar e identificar qualquer e quem quer que exista dentro de seu campo e tem uma “materialidade pesada e temível”.

Como as políticas são marcadas por um jogo de forças e negociações, mesmo com todo esse movimento de responsabilização, os próprios diretores trazem para cena, outros atores como responsáveis pela concretização da BNCC, afinal, como pode ser visto no Gráfico (nº 16), também indicaram a Secretaria de Estado da Educação e a Superintendência Regional de Ensino como responsáveis pelo processo de concretização da BNCC (75%) e ser também essa uma responsabilidade do Governo Federal (Ministério da Educação) (50%).

Assim como tratado anteriormente, ao abordarmos a questão do que as respostas dos diretores indicaram sobre o apoio da Secretaria, a Resolução SEE nº 4.782 de 2022, não atribui a formação de professores como uma das funções do diretor de escola para a implantação da BNCC, entretanto, no questionário, a maioria dos diretores (62,5%) relatou dificuldades no processo de implementação da

BNCC e apontam a formação dos professores como o principal problema na consolidação do documento.

O Servidor SRE-Leopoldina também comenta sobre a dificuldade dos professores em colocar o documento em prática,

Só que a gente sabe que na hora de implementar tanto o currículo quanto desenvolver uma atividade que está lá prevista no mapa como sugestão, isso muitas vezes não acontece. **Então assim, a realidade é essa. Alguns, o material está na escola, o material está na mão do professor, mas muitos professores ainda não utilizam esses cadernos mapa, por exemplo, e nem tampouco o currículo.** (Servidor SRE-Leopoldina, entrevista, 02 de agosto de 2024, grifos nossos)

Este não seguir “o material que está na mão”, também foi evidenciado no depoimento dos diretores, como abordamos anteriormente, ao tratarmos das dificuldades para implantar a BNCC: “alguns deles é... fogem um pouquinho, como eu disse anteriormente, do que realmente tem que ser dado” (Diretor 2, entrevista, 02 de agosto de 2024).

A resposta do Diretor 1 a essa questão, pode nos ajudar a entender a “fuga” relatada pelo Diretor 2. Nas palavras do Diretor 1 o “maior desafio é a resistência ainda de alguns professores”. Assim, o que os diretores apontam como dificuldade pode ser traduzido em resistência, Mainardes (2006, p. 50), ao abordar o Ciclo de Políticas, afirma que um dos focos de análise de políticas deve:

incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

Em nossa análise, identificamos que a implantação da BNCC nas escolas pesquisadas, têm enfrentado resistência por parte dos professores, mas o que significa e representa essa resistência?

De acordo com o estudo de Hostins e Rochadel (2019), Ball faz, em seus trabalhos publicados a partir de 2013, uma abordagem inovadora em relação aos conceitos de resistência e subjetividade. As autoras vão dizer que, para Ball,

resistência, “que sempre foi pensada como um exercício político coletivo, é pensada em um diferente caminho, isto é, por meio da noção de cuidado para si.” (p. 80). Dessa forma, elas ainda afirmam que,

resistir aos fluxos de neoliberalismo é diferente das lutas resistências do passado. Neste caso ela abrange resistir às nossas próprias práticas. Trata-se de confrontar a si mesmo no centro dos nossos desconfortos. Se alguém segue a lógica da crítica acaba descobrindo que em tempos neoliberais somos precisamente os únicos a ser responsabilizados. Resistência ao discurso e as tecnologias dominantes implica que devemos mudar nossa compreensão do que é ser professor. (Hostins; Rochadel, 2019, p. 81)

Mas essa resistência seria algo particular dos professores? Na análise das respostas dadas durante as entrevistas, encontramos falas que nos dão condições de inferir que a resistência à execução da política pública também acontece por parte dos diretores de escola, como pode ser observado a seguir:

E assim, é... a gente tenta manter sempre em nossas reuniões um pedacinho para poder falar um pouquinho sobre a implementação de... da BNCC, porque a gente tem a questão do currículo comum. (Diretor 1, entrevista, 31 de julho de 2024).

Não adianta eu encher o quadro, pegar lá o currículo, é... referência? E passar aquilo tudo ali, se eu sei, numa avaliação diagnóstica que foi feita anteriormente, que o aluno daquela turma ali, aquela turma ali, não vai dar conta daquele conteúdo. (Diretor 2, entrevista, 02 de agosto de 2024).

O Diretor 1 deixa claro que deixa apenas “um pedacinho” da reunião para falar do currículo, minimizando a sua importância e dessa forma, resistindo ao mesmo. Já o Diretor 2 ressalta que não adianta seguir o currículo, se tem ciência de que o aluno não está acompanhando, estabelecendo mais uma forma de resistência à implementação dessa proposta.

Ball, Maguire e Braun (2021, p. 111) afirmam que professores se relacionam e também se envolvem de diversas maneiras, com políticas diferentes, e destacam que:

o processo de política é iterativo e aditivo, feito de interpretações e de traduções, que são um pouco infligidas por valores e interesses existentes (professores têm uma multiplicidade de interesses e



valores, pessoais e institucionais), pelo contexto, pela história e pela necessidade.

Como dito anteriormente, acreditamos que essa multiplicidade de interesses não seja restrita a professores, mas também se aplique a diretores e aos outros sujeitos envolvidos no processo de construção de uma política. Assim, é importante, considerarmos o papel e a compreensão, que aqueles que formulam as políticas e/ou exercem atividades em órgãos centrais, têm sobre o papel do diretor (como abordamos anteriormente, no Capítulo III)

A partir do depoimento do Servidor da SRE e dos documentos oficiais da SEE/MG consultados, espera-se que, na implantação da BNCC, o diretor acompanhe o trabalho dos docentes, em uma espécie de controle do processo para que a proposta dê certo, mas o Diretor 2 relata a falta de tempo para acompanhar o trabalho dos professores na implementação: “Estar junto com os professores, reunida junto com eles, ou observar que às vezes alguns deles, [...] fogem um pouquinho [...] do que realmente tem que ser dado”. (Diretor 2, entrevista, 02 de agosto de 2024)

No depoimento, o diretor não se nega a cumprir a função de acompanhar os professores, entretanto, aponta a falta de tempo. É importante destacar que o próprio “Guia para Gestores Escolares”, reconhece essa limitação:

Sabe-se que, na prática cotidiana, são diversas as responsabilidades do diretor escolar e do coordenador pedagógico e que, com frequência, é um desafio **encontrar tempo** para se dedicar a todas as questões pedagógicas, relacionais e administrativo-financeiras. (Ministério da Educação, sem data, p.16, grifos nossos)

O desafio de “encontrar tempo”, pode ter sido intensificado no cotidiano do diretor, como discorrido ao longo do Capítulo III, a partir das reformas do Estado, das políticas de descentralização e da inserção da prática gerencialista no contexto escolar, sobrecarregando o diretor com funções como: levantamento de orçamentos, organização de processos licitatórios, compras, estoque, execução de obras e tarefas burocráticas, ilustrando a afirmação de Shiroma “no rol das tarefas do gestor educacional publicados em documentos oficiais e reproduzidos pela mídia ficam explícitas as ênfases nos aspectos gerenciais.” (2006, p. 9).

Essas funções administrativas e burocráticas ocupam parte significativa da carga horária de trabalho, mas a presença de outras políticas no interior da escola, que muitas vezes, chegam de forma fragmentada, intensificam as dificuldades do diretor acompanhar o trabalho dos professores na implantação da BNCC, como pode ser visto no depoimento do Diretor 3, que indicou a questão do Novo Ensino Médio, como um desafio, pois também, implica em uma reorganização do currículo, envolvendo carga horária com a diminuição de disciplinas da Base Comum e até mesmo, o excesso de disciplinas com a criação dos chamados Itinerários Formativos<sup>24</sup>.

Apesar de não fazer parte da nossa pesquisa, se faz necessário trazer alguns apontamentos sobre a Reforma do Ensino Médio, mencionada pelo Diretor 3 e que relaciona-se à execução da BNCC no Ensino Médio, etapa de ensino focalizada na presente pesquisa.

O chamado “Novo Ensino Médio” instituído pela MP 746/2019, que originou a Lei 13.415<sup>25</sup> de 16.2.2017, no governo do ex-presidente Michel Temer, trouxe reformas profundas à estrutura curricular desta etapa de escolarização, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O objetivo principal dessa reforma, segundo seus idealizadores, é tornar o currículo do Ensino Médio mais flexível, para atender as demandas e expectativas que surgem da juventude contemporânea e por consequência melhorar a qualidade da oferta da modalidade no país. De acordo com Ferretti (2018, p. 27),

a concepção expressa pela Lei 13.415 volta-se para a separação entre uma parte de formação comum a todos os alunos (1,5 ano ou 1.200 horas, podendo chegar a 1.800) no caso da implementação do regime de tempo integral, tendo por referência a Base Nacional Comum Curricular, e outra, diversificada em itinerários formativos por área (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional), estabelecendo, com isso, o acesso fragmentado aos mesmos conhecimentos. Essa formulação visa, de um lado, a diminuição do número de disciplinas que os alunos cursarão durante o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, tornar atrativo cada itinerário formativo, estabelecidos, teoricamente, de acordo com

---

<sup>24</sup> De acordo com a Lei 13.145/2017, os Itinerários formativos são “diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”.

<sup>25</sup> Vale destacar que em 2024, houve uma reformulação desta Reforma, através da aprovação da Lei 14.945/2024, modificando novamente a distribuição da carga horária no currículo, mas tal questão foge aos objetivos desta pesquisa.

os interesses pessoais de cada aluno, supondo que tais providências tornariam tal etapa da educação básica menos reprovadora.

Em Minas Gerais, de acordo com a Resolução SEE Nº 4.908/2023 o Ensino Médio está organizado da seguinte maneira:

Art. 8º - O Ensino Médio tem duração de 3 (três) anos, com carga horária de 1000:00 (um mil horas), distribuídas em 40 (quarenta) semanas letivas

Art 9º - As matrizes curriculares do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio estão organizadas em duas partes indissociáveis:

I - Formação Geral Básica: com carga horária anual de 600 (seiscentas) horas, compõe a parte comum a todos os anos e está organizada em quatro Áreas do Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias) e os seus respectivos Componentes Curriculares;

II- Itinerário Formativo: com a carga horária anual de 400 (quatrocentas) horas, compõe a parte diversificada em todos os anos e está organizado em unidades Curriculares e os seus respectivos Componentes Curriculares.

Mesmo com a Formação Geral Básica, que engloba os componentes curriculares da BNCC, ocupando 60% da carga horária total anual do Ensino Médio, a inserção de 400 horas de Itinerários Formativos comprometeu o número de aulas da Formação Geral Básica e justamente sobre essa questão do número de disciplinas dos Itinerários Formativos que se debruça a crítica do Diretor 3. Na sua opinião, o baixo número de aulas das disciplinas da Formação Geral impede os professores de implementar a BNCC de forma satisfatória.

Além disso, com a redução do número de aulas nos componentes em que os professores são habilitados e concursados, o diretor passa a ter o papel de distribuir aulas dos Itinerários Formativos para que estes professores consigam completar seu cargo na mesma escola, o que acaba se constituindo em mais uma tarefa de cunho administrativo a ocupar o cotidiano dos diretores de escola.

Os dados obtidos em nosso estudo, indicam que foi definido um papel para o diretor de escola em meio ao processo de execução da Base Nacional Comum Curricular, principalmente se tomarmos como referência o “Guia para Gestores Escolares” elaborado pelo MEC e seus parceiros. No entanto, essa função, mesmo sendo relacionada a uma questão pedagógica - a execução de um currículo - fica condicionada a ações de gerenciamento, controle e de cunho burocrática.

O diretor de escola deve ser o que controla o trabalho dos professores e das especialistas na execução da proposta, o que deve ser feito por meio do controle sobre a formação de professores e na tarefa de garantir que o Projeto Político Pedagógico seja revisto. Já na Resolução SEE nº 4.782 de 2022, a relação do diretor de escola com o currículo é simplesmente ignorada frente a sua função mascarada de “cuidar do pedagógico”, que literalmente se traduz em exercer um controle das atividades escolares para a produção de resultados.

A partir dos documentos oficiais, das respostas aos questionários e os relatos obtidos na realização das entrevistas com diretores de escola, é possível perceber que os mesmos, diante da sobrecarga de tarefas burocráticas e também, talvez como forma de resistência a políticas que parecem não fazerem “sentido”, acabam por não se envolverem diretamente no processo de implementação do documento, no caso a BNCC, ficando à margem ou limitando-se a integrar apenas no controle do processo em uma atividade que por se referir ao currículo, deveria ter uma centralidade no debate sobre a garantia de uma educação de qualidade.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal dessa pesquisa se concentrou em analisar a atuação do diretor de escola na execução de uma política pública, no caso específico, de uma política curricular - a Base Nacional Comum Curricular - no contexto da prática da escola pública. Tendo como campo de pesquisa o município de Leopoldina, a pesquisa ouviu, por meio de aplicação de questionários *on-line* e da realização de entrevistas, diretores de oito escolas da Rede Estadual de Educação de Leopoldina, assim como também um servidor, que responde pela gestão escolar, na Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina, órgão subordinado à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

Ao longo do Capítulo de introdução a essa pesquisa, apresentamos evidências do quão longe estamos de garantir que o direito de acesso, permanência e qualidade à educação, estabelecido na Constituição de 1988, seja uma realidade em nosso país. Trouxemos ainda o quanto importante é o papel do diretor de escola no exercício da garantia do direito de acesso, permanência e qualidade da educação, no entanto, também ressaltamos sobre a complexa situação, fruto de políticas gerencialistas, de se atribuir ao diretor de escola, o papel de principal responsável pelo sucesso ou não dos resultados alcançados pela escola.

Durante nosso estudo, pudemos apreciar o desenvolvimento de pesquisas que se debruçam sobre o papel do diretor de escola na execução do documento da BNCC e foi possível observar que, mesmo diante do avanço em relação ao processo de chegada do documento da BNCC nas realidades das escolas, são poucas as pesquisas que buscam compreender a atuação do diretor de escola, no contexto de concretização da BNCC, nos territórios onde as escolas estão inseridas.

Para tentar compreender o contexto de atuação do diretor de escola, muitas vezes, tratado como o responsável pelos resultados da escola, discorremos ao longo dos Capítulos II e III sobre o fortalecimento do pensamento neoliberal, sua chegada ao Brasil por meio da Reforma do Estado Brasileiro na década de 1990, dando ênfase a internacionalização das políticas educacionais, a atuação do Banco Mundial na educação e a inserção do gerencialismo no contexto da escola.

No âmbito da análise, ficou muito claro ao longo do desenvolvimento da pesquisa que, como nos disse Foucault (2012), o neoliberalismo não pode ser simplesmente compreendido como uma teoria econômica, mas deve ser

principalmente entendido como uma forma de vida. Concluindo, a partir das referências estudadas que, para além de estabelecer regras sobre produtos, o neoliberalismo busca controlar os sujeitos que compõem a sociedade e nesse sentido, nada mais coerente que estender sua atuação para o interior das escolas, espaço onde se formam as pessoas.

Quando se fala em Brasil, não podíamos deixar de considerar o momento de fortalecimento das teorias neoliberais, a partir da Reforma do Estado Brasileiro, no início da última década do século XX. Sem sombras de dúvida, o texto encabeçado pelo então, ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, trazia como anseio, profundas reformas na administração pública brasileira, com a justificativa da necessidade de reorganizar a economia no nosso país.

Observamos também que, no contexto das reformas propostas pelo extinto Ministério da Administração e Reforma do Estado, entidades internacionais, ligadas a interesses neoliberais, encontraram espaço para adentrar e influenciar a criação de políticas públicas para diversos setores, entre eles a educação. É o caso do Banco Mundial, situação que analisamos ao longo do Capítulo II e que, a partir dos estudos realizados, podemos concluir que, para além de atuar na gestão da infraestrutura física das escolas, avançou no serviço de determinação de currículo e processos de avaliação da educação.

O Capítulo III nos trouxe a oportunidade de revisitar a história da gestão escolar no Brasil, desde a atuação dos jesuítas, no início do processo de colonização do Brasil, até a Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro, onde, princípios gerencialistas foram incorporados à prática do diretor de escola.

Sobre o gerencialismo no contexto da escola pública, nosso levantamento bibliográfico nos permitiu concluir que, o olhar sobre o diretor de escola como um gerente, tornou-se frequente a partir da inserção de conceitos do gerencialismo e da racionalidade neoliberal, reduzindo o papel transformador e de fortalecimento da democracia, atribuídos à escola pública, à simplesmente um espaço de execução de tarefas burocráticas e de busca por eficiência a partir de uma visão mercadológica. Também trouxemos à luz do nosso trabalho, o conceito de responsabilização e como ele tem influenciado a organização da escola com base na lógica da gestão por resultados. Nesse contexto, o diretor passa, por exemplo, a ser responsabilizado pelos baixos resultados da instituição nas avaliações externas, pelo estabelecimento ou pela falta dele, em relação às parcerias para suprimento da ausência do Estado.

Desde o primeiro momento dessa pesquisa, buscamos deixar claro para nossos leitores que, a Base Nacional Comum Curricular seria aqui utilizada como um instrumento para refletir sobre o envolvimento do diretor de escola na execução de uma política pública, como a BNCC, a qual não foi foco de nossa pesquisa, devido aos limites do tempo estabelecidos para a conclusão de uma dissertação de Mestrado. No entanto, por outro lado, também não poderíamos nos abster de trazer para os que irão dedicar um tempo para a leitura deste trabalho, pontos importantes da trajetória de elaboração da BNCC e as algumas das discussões que envolveram, principalmente a homologação do documento, referente à etapa do Ensino Médio, por impactarem diretamente no cotidiano escolar e no trabalho do diretor.

Assim, ao longo do Capítulo IV, revisitamos todo o processo que levou a homologação da BNCC, desde o estabelecimento da ideia da criação de um documento curricular mínimo, expresso na Constituição de 1988, passando pela homologação da chamada Reforma do Ensino Médio, em um contexto de crise política, ocasionada pelo *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff e a entrada de seu vice Michel Temer, até a chegada do processo de materialização do documento da BNCC nas escolas.

No contexto das escolas, buscamos compreender a atuação do diretor de escola no contexto de execução da BNCC. Por meio da análise de documentos oficiais emitidos pelo Ministério da Educação e seus parceiros e especialmente documentos elaborados pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, sobre o processo de implementação da BNCC e o também sobre o papel do diretor de escola, chegamos à conclusão que no movimento de tornar a BNCC uma realidade na escola, na perspectiva dos órgãos federais, o papel do diretor de escola se concentra em garantir a revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos e, atuar no sentido de condicionar espaço para a formação continuada dos professores. No contexto da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, os documentos oficiais, pouco fazem referência à atuação do diretor de escola na garantia da execução do currículo.

Para tentar compreender o papel do diretor de escola, na execução de uma política pública curricular, na visão dos diretores de escola da Rede Estadual do município de Leopoldina, fizemos uso de dados quantitativos e qualitativos, que, em um processo de diálogo com os documentos oficiais, confirmaram que no contexto neoliberal, de inserção dos princípios gerencialistas na escola, é atribuído ao diretor

de escola uma função de gerente, de administrador, mesmo quando o assunto é a execução de uma política pública de caráter pedagógico, como a BNCC. Foi possível compreender também que, a partir de um processo de descentralização, o diretor de escola foi sobrecarregado com tarefas burocráticas que o impedem, por questão de tempo, de fazer parte da discussão e construção de uma política pedagógica fundamental para o funcionamento da escola, como é o currículo escolar. Quando o assunto é a BNCC, a partir dos dados coletados, foi possível compreender que o diretor de escola atua mais no sentido de ser o responsável por controlar a execução da mesma, do que fazer parte do processo de torná-la efetiva dentro do contexto da escola.

Ao longo da análise dos questionários aplicados à oito diretores da Rede Estadual de Educação do município de Leopoldina, além de conseguirmos identificar o perfil dos diretores de escola que atuam na realidade investigada, que era um de nossos objetivos específicos, encontramos dados que indicaram o quanto a gestão da escola está imersa em princípios do gerencialismo e, dessa forma, afastada das questões de cunho pedagógico.

O diretor, no exercício da sua função, a partir de uma visão gerencial, colocada pelos órgãos centrais e, absorvida de uma determinada maneira pelos próprios diretores, mergulha-os em tarefas burocráticas, fazendo com que os mesmos priorizem áreas da gestão escolar que exigem dele um perfil de administrador de empresas e, deixando de lado, ou a cargo de outras pessoas, a função de atuar na gestão pedagógica da escola.

Essa priorização se dá tanto por meio da quantidade de energia e tempo que normalmente os diretores de escola direcionam para as áreas da gestão administrativa e financeira, como também fica clara quando os mesmos expressam, por meio das respostas aos questionários, as áreas de formação continuada que costumam ser foco de seus interesses.

As justificativas dos diretores para a centralização do foco do trabalho nas questões administrativas e financeiras, de acordo com a nossa pesquisa, estão baseadas em pontos como a complexidade exigida para a realização das tarefas da área e também na ausência de um profissional que pudesse assumir as funções administrativas e financeiras, como acontece na área pedagógica que conta com as Especialistas da Educação Básica, que praticamente assumem a responsabilidade por essa área dentro da escola.



Os dados também nos alertam sobre a questão da responsabilização pelo sucesso de uma política pública, dentro da visão de quem está na escola. Os próprios diretores, em sua maioria, atribuem aos atores imersos no contexto da escola, a responsabilidade pela concretização da BNCC. Essa prática também é resultado do movimento neoliberal que chega à escola e pode ser explicado através do conceito de *accountability*, discutido no Capítulo III.

Os diretores entrevistados têm ciência da importância do seu papel na execução de políticas públicas para a escola, ao mesmo tempo em que reconhecem as inúmeras dificuldades de torná-las uma realidade. Nas entrevistas realizadas, os diretores apontam questões relativas ao “tempo” e ao “fazer sentido”, como os principais limitadores para que todas as políticas sejam implementadas com sucesso dentro do ambiente escolar.

A questão relativa ao tempo ou a falta dele é apontada com frequência pelos diretores que foram entrevistados. Segundo os mesmos, as tarefas de cunho administrativo e financeiro e o atendimento às demandas da burocracia acabam por sobrecarregar o cotidiano do diretor de escola e, de uma determinada maneira, direcionar o foco para a resolução dessas demandas, comprometendo o seu envolvimento com as questões pedagógicas.

Os mesmos também afirmam, como explicitado ao longo do Capítulo VI, que o “não fazer sentido” de determinadas políticas públicas, comprometem a efetividade de sua materialização dentro do contexto da escola. Os diretores reconhecem que uma mesma política encontra empecilhos para se tornar uma realidade na escola em função da diversidade das escolas e que o exercício da construção de políticas públicas numa perspectiva verticalizada, acaba por acarretar que seja mais árduo, inclusive para o diretor, o trabalho de colocá-la em prática. Eles deixam claro que o diretor tem um papel importante na execução de uma política pública que chega até a escola, por ser ele o primeiro a interpretar a política no sentido de fazer com que a mesma também faça sentido para os demais atores que estão no território da escola.

No caso da BNCC, outros elementos são introduzidos, quando tenta-se levantar os motivos pelos quais ela ainda encontra limitadores dentro das escolas. Nas entrevistas realizadas com os diretores e também com o Servidor da SRE-Leopoldina, os professores, por diversos momentos, são apontados como os principais atores que dificultam o processo de materialização da BNCC dentro das

escolas. Alguns dos diretores, durante as entrevistas, chegam a falar em resistência por parte dos docentes. Alguns diretores também citam a dificuldade no acompanhamento do trabalho do docente e excesso de conteúdos curriculares introduzidos pela Reforma do Ensino Médio. Para além da questão da responsabilização, que está claramente imersa nesse processo de tentar encontrar os porquês da BNCC ainda encontrar limitadores dentro da escola, quando a pesquisa olha para o papel do diretor de escola nesse contexto, nos deparamos com uma atuação que se resume na ação de tentar controlar e fiscalizar o fazer docente. Dessa maneira, os dados obtidos por meio dessa pesquisa indicam que o papel do diretor de escola no contexto de materialização da BNCC, caminha na linha proposta pela lógica do gerencialismo.

Tomando como referência nosso intuito de mapear a atuação dos diretores de escola, no contexto da realidade investigada, na garantia das condições necessárias para a materialização de uma política pública curricular, expresso em um dos nossos objetivos específicos, pudemos observar, a partir dos documentos que norteiam o trabalho do diretor de escola, seja no contexto específico da implementação da BNCC, como nos traz o “Guia para Gestores Escolares” ou em uma concepção mais ampla, onde se determina as funções do diretor de escola, como expresso na Resolução SEE nº 4.782 de 2022, a visão sobre a função do diretor de escola, na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, está muito limitada ao que é determinado pelos princípios gerencialistas, ou seja, do diretor de escola atuar como um gerente, como aquele que irá controlar, fiscalizar e alimentar sistemas através de ações e rotinas de cunho essencialmente burocrático.

Apesar dos esforços enumerados pelos diretores de escola, principalmente ao longo da realização das entrevistas, em atuarem no sentido de serem resistência à políticas que, na visão deles, não fazem sentido para o contexto em que atuam, acabam por serem pressionados por uma rotina pautada em fazer do diretor de escola, um “braço” da Secretaria Estadual de Educação, na gerência de uma escola, que na concepção neoliberal, sede espaço para ser vista como uma empresa e formar para o atendimento das necessidades mercadológicas, colocando em risco o papel social de fortalecimento da democracia que deveria ser o centro da atuação da escola.

A questão complexa que envolve o diretor de escola se tornar exclusivamente um “braço” da SEE/MG está pautada no fato de que, ao buscar unicamente atender

às demandas verticalmente depositadas na escola, o diretor acaba deixando de lado o seu papel como representante de uma comunidade. No caso específico de Minas Gerais, o diretor é escolhido por essa comunidade para ser seu representante por meio de um processo democrático. Em contrapartida, os princípios neoliberais, traduzidos na rotina gerencial que a escola se submete de maneira intensa, acaba por mascarar essa escolha democrática, reduzindo a atuação do diretor de escola a um “executor” e “fiscalizador” do Estado dentro da escola.

Tomando ainda como referência os objetivos específicos a que esta pesquisa se dedicou, os procedimentos adotados no processo de coleta de dados não deram conta de descrever o cotidiano escolar a partir das funções atribuídas aos diretores, o que ao nosso ver, não julgamos ter comprometido o desenvolvimento e a relevância dessa pesquisa.

Ao mesmo tempo, ao longo dos estudos realizados, das análises que foram possíveis de serem realizadas e da vivência que essa pesquisa nos permitiu experimentar, questões que envolvem a escola como instituição de fortalecimento da democracia e também os processos que levam o professor à direção da escola e a sua permanência no exercício do cargo, que não estavam previstas, surgiram ao longo do processo de desenvolvimento dessa pesquisa e das quais pretendemos nos debruçar em trabalhos futuros.

Ao olhar para a minha formação, seja enquanto pesquisador, ou também na condição de professor que, ao longo de quase seis anos, exerceu a função de diretor de escola, essa pesquisa foi uma oportunidade de fortalecer alguns pensamentos que norteavam a minha ação de gestor. Além disso, todo o estudo desenvolvido contribuiu de forma direta para fortalecer a minha luta por uma escola que não se diminua ou se permita reduzir-se às questões impostas pelo neoliberalismo. Essa pesquisa, ao nos permitir aprofundar sobre conceitos e levantar dados, nos fortalece enquanto sujeitos de resistência.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. *In*: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Balanço do neoliberalismo. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ARAÚJO, Caroline Silva. **Reestruturação do Estado Brasileiro e a descentralização da educação na década de 1990**. Universidade Federal de Goiás, 2014, s/p. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/248/o/1.3.\\_6\\_.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/248/o/1.3._6_.pdf) Acesso em 10/08/2024.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. Políticas de educação: concepções e programas. *In*: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coords.). **O Estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: Inep. p. 43- 51 2001a.

AZEVEDO, M. L. N. Teoria do capital humano, bem público e mercadorização da educação. *In*: **Educação e gestão neoliberal: a escola cooperativa de Maringá – uma experiência de Charter School?** [online]. Maringá: EDUEM, 2021, pp. 101-137. ISBN: 978-65-87626-06-2.

BALL, Stephen J., MAGUIRE, M., BRAUN, A. **Como as escolas fazem política**. 2a Edição. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BATISTA, P. N. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latinoamericanos. *In*: BATISTA, P. N. et al. **Em defesa do interesse nacional: desinformação e alienação do patrimônio público**. 3ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 1995.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BRASIL. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**.

Brasília, 1995. Disponível em:

<<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>> Acesso em: 01 dez. 2023.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal, 1988**.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**

**Básica**/Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acesso em: 08 de dez. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **BNCC na escola: guia para gestores escolares: orientações para formação continuada e revisão do projeto pedagógico à luz dos novos currículos.** Brasília, DF: MEC, sem data.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia de implementação da base nacional comum curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC.** Brasília, DF.: MEC, 2020.

BROOKE, N. **O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

CAETANO, Maria Raquel. **As disputas na construção da Base Nacional Comum Curricular: anotações em torno do conteúdo da política educacional.** Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-24, e-20446.014, 2023.

CARVALHO, Ademar de Lima. **O Projeto Político Pedagógico: Concepções e Práticas.** Rev. de Edu. Pública Cuiabá v. 17 n. 35 p. 421-439 set./dez. 2008.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

CRISTOFANI, Stefany Alexandra da Ora; ROSA, Álvaro Matheus Valim. **Administração Escolar e Neoliberalismo: um estudo sobre a relação entre direção e corpo docente.** Revista Científica Eletrônica de Pedagogia da FAEF. Ano XX. Volume 2. N 37, 2/2021.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1988.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2006.

FERRETTI, C. J. **A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.** Estudos avançados, 32 (93), 2018.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2012.

FRANCISCO, Iraci José. **Gerencialismo, responsabilização e o trabalho do diretor de escola: adesões e resistências.** Campinas, São Paulo, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. (Instituto Paulo Freire ; 5 / Série

Cadernos de Formação) Disponível em:

<[http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3086/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_084.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3086/1/FPF_PTPF_12_084.pdf)> Acesso em: 05 de fev. 2021.

GEWIRTZ, S.; BALL, S. J. Do modelo de gestão do “Bem -Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolas no mercado educacional. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa - Tipos Fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOROSTIAGA, J.M. Descentralização educativa. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 13. ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1979.

HEYNEMAN, Stephen. Historia y problemas de la creación de una política educativa en el Banco Mundial 1960-2000. *In*: BONAL, Xavier et al. (comp.). **Globalización y educación**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007. p. 163-203.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. São Paulo: Papyrus, 1994.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; ROCHADEL, Olívia. **Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais**. Revista on-line de Política e Gestão Educacional. Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61-84, jan/abr, 2019.

JOLANDEK, E. G; PEREIRA, A. L; MENDES, L. O. R. **Desafios e impactos da implementação da base nacional comum curricular: o que dizem professores de matemática**. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, Mossoró, v.7, n.21, 2021.

JÚNIOR, Álvaro de Britto; JÚNIOR, Nazir Feres. **A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011.

JÚNIOR, William Pessoa da Mota; MAUÉS, Olgaíses Cabral. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LESSA, P. B. ; TEIXEIRA, B. B. . **Diretores de escola em Minas Gerais querem currículo unificado?**. Cadernos Cenpec, v. 3, p. 99-119, 2013. Disponível em:

<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/262> Acesso em: 04 de jan. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de Pesquisa. V. 46, n. 159, jan-mar de 2016, p. 38-62.

LOPES, Geiza Marcela Scapim. **A implementação da Base Nacional Comum Curricular: desafios e ações da gestão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente, 2022.

LUCK, Heloísa. **Gestão do processo de aprendizagem pelo professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LUCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MAIA, Bejamin Perez; COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. **Os desafios e as superações na construção coletiva do projeto político-pedagógico**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 04 de fev. 2021.

MAINARDES, Jefferson. **Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas**. Contrapontos, Itajaí, vol 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://ri.uepg.br/riuepg/handle/123456789/240>> Acesso em: 04 de fev. 2021.

MARTINIAK, Vera Lúcia; GRACINO, Eliza Ribas. **A construção histórica da gestão escolar e o projeto político pedagógico como instrumento de articulação da gestão democrática**. Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 19. n.30 jan./jun. 2014.

MEDEIROS, S. da S., RODRIGUES, M. M. **O gerencialismo, reforma do Estado e da educação no Brasil**. Revista Educação Em Questão, 48(34), 2014, 216–240.

MUNHOZ, Maria Luiza da Luz; MEDEIROS, Paulo Jorge; SANTANA, Junior Neto; MOLINA, Adão Aparecido; PERIN, Conceição Solange Bution. **A BNCC e o novo ensino médio: a educação sob a ótica do neoliberalismo**. Ens. Tecnol. R., Londrina, v. 7, n. 2, p. 16-31, maio/ago. 2023.

NOGUEIRA, Natania Aparecida da Silva; SILVA, Lucilene Nunes. **Os desafios para a construção de uma história local – o caso de Leopoldina , Zona da Mata de Minas Gerais**. Polyphonia, v. 21/1, jan./jun. 2010.

NOVAES, A. **Consenso de Washington: Crise do Estado Desenvolvimentista e seus Efeitos Sociais – Um Balanço Crítico**. Ensaios, 1(1), p.8-22, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. **Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul/dez. 2005.

OLIVEIRA, Ivana Campos; MENEZES, Ione Vasques. **Revisão de Literatura: o conceito de gestão escolar**. Cadernos de Pesquisa v.48 n.169 p.876-900 jul./set. 2018.

PARENTE, Juliano Mota. **Gestão escolar no contexto gerencialista: o papel do diretor escolar**. Roteiro. UNOESC [online]. 2017, vol.42, n.2, pp.259-280.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**. Introdução crítica. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1999.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>> Acesso em: 04 de fev. 2021.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro – 1944 – 2008**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **A agenda educacional do Banco Mundial em tempos de ajuste e pandemia**. Educação E Pesquisa, 47, e242157, 2021.

PETKOWICZ, Fabiane Ribeiro. **A atuação de gestores escolares no processo de estudo e implementação da base nacional comum curricular: um estudo de caso em escolas de educação infantil em Erechim/RS**. 2021.

RIBEIRO, W. de G., & CRAVEIRO, C. B. (2017). **Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular?**. *Linhas Críticas*, 23(50), 51–69.

RODRIGUES, Tatiane Daby de Fatima Faria; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Josely Alves dos. **As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação**. Revista Prisma, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021.

SANTOS, Daiana Bastos da Silva; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **Qualidade da educação e a celebração de boas práticas inovadoras**. 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019).

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução nº 4.782/2022**. Estabelece normas para o processo de escolha de servidor para o cargo de provimento em comissão de Diretor e para função gratificada de Vice-diretor de Escola da Rede Estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos. Belo Horizonte, 2022.



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução nº 4.908/2023**. Dispõe sobre as matrizes curriculares do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades de ensino, na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, com início em 2024, e dá orientações correlatas. Belo Horizonte, 2023.

SILVA, Carmen Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Maria Abádia da. **Atribuições, concepções e trabalho do diretor escolar após 2007**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 18, n. 56, p. 253-278, jan./mar. 2018.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e liderança: novos motes da gestão educacional. *In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. 6., 2006, Santa Maria. Anais... Santa Maria, 2006.

SOARES, M. C. C. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. & HADDAD, S. (Orgs.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 125-194.

SOLER, R. D. de V. y, VAZ, R. A. ., RAASCH, P. T. ., PACKER, L. N. K. ., & SILVA, M. A. P. E. **Michel Foucault, à educação e o neoliberalismo**. Educação Em Revista, v. 38, 2022.

SOUZA, M. M. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2014.

SOUZA, Valdirene Eliane Bailon de; MELLOUM, Rita Márcia Andrade Vaz da. **A breve reflexão do percurso das políticas públicas educacionais no Brasil: em foco a formação continuada**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 94-107, jan./mar., 2018.

TEIXEIRA, A. **Educação Para a Democracia**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1936.

TREVISOL, J. V.; MAZZIONI, L. **A universalização da Educação Básica no Brasil: um longo caminho**. Roteiro, v. 43, n. esp, p. 13-46, 6 dez. 2018. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16482>> Acesso em: 08 de fev. 2021.

TREVISOL, Márcio Giusti e ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial**. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 12, n. 3, p. 200-22, set./dez. de 2019.

**APÊNDICE A - Questionário Diretores de Escola****DADOS DA ESCOLA**

- 1 - Nome: \_\_\_\_\_
- 2 - Número total de alunos: \_\_\_\_\_
- 3 - Número de alunos no Ensino Médio: \_\_\_\_\_
- 4 - Número de professores convocados: \_\_\_\_\_
- 5 - Número de professores efetivos: \_\_\_\_\_
- 6 - Número de Especialistas da Educação Básica: \_\_\_\_\_
- 7 - Número de Vice-diretores: \_\_\_\_\_
- 8 - Localização:
- ( ) Urbana
  - ( ) Rural

**DADOS PESSOAIS**

- 9 - Nome: \_\_\_\_\_
- 10 - Idade: \_\_\_\_\_
- 11 - Sexo
- ( ) Feminino
  - ( ) Masculino
  - ( ) Outro \_\_\_\_\_
- 12 - Cor/Raça
- ( ) Preto
  - ( ) Branco
  - ( ) Pardo
  - ( ) Indígena
  - ( ) Amarela

**FORMAÇÃO E TEMPO DE SERVIÇO**

- 13 - Graduação:
- ( ) Licenciatura
  - ( ) Bacharelado
- 14 - Curso: \_\_\_\_\_
- 15 - Pós-graduação:
- ( ) Não possui
  - ( ) Especialização
  - ( ) Mestrado
  - ( ) Doutorado
- 16 - Tempo de serviço como professor
- ( ) Menos de 1 ano
  - ( ) Entre 1 e 3 anos
  - ( ) Entre 3 e 5 anos
  - ( ) Entre 5 e 10 anos

- Entre 10 e 15 anos
- Acima de 15 anos

**17 - Tempo de serviço como diretor de Escola**

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 3 anos
- Entre 3 e 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Entre 10 e 15 anos
- Acima de 15 anos

**18 - Tempo de serviço como diretor nesta Escola**

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 3 anos
- Entre 3 e 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Entre 10 e 15 anos
- Acima de 15 anos

### **FORMAÇÃO CONTINUADA**

**19 - Com que frequência você realiza curso de formação continuada?**

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

**20 - Qual a temática das formações continuadas que você costuma buscar?**

- Gestão Administrativa e Financeira
- Gestão de Pessoal
- Gestão Pedagógica
- Gestão de Infraestrutura
- Gestão de Comunicação
- Outros \_\_\_\_\_

**21 - Com que frequência a Secretaria de Estado da Educação oferece cursos de formação continuada direcionados aos gestores escolares?**

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

**22 - Como você avalia esses cursos oferecidos pela Secretaria?**

Plenamente Satisfatório  Satisfatório  Regular  Insatisfatório  
Justificativa: \_\_\_\_\_

### **GESTÃO ESCOLAR**

**23 - Como avalia o seu nível de conhecimento sobre o território onde a sua escola está inserida?**

- Plenamente Satisfatório
- Satisfatório
- Regular

Insatisfatório

**24** - Qual o seu nível de relação com os responsáveis pelos alunos de sua Escola?

Plenamente Satisfatório

Satisfatório

Regular

Insatisfatório

**25** - Enquanto diretor de escola, você faz um planejamento com qual frequência?

Diariamente

Semanalmente

Quinzenalmente

Mensalmente

Outros

Justificativa: \_\_\_\_\_

**26** - A direção consegue informar a comunidade escolar sobre os principais acontecimentos da escola e as informações circulam de maneira rápida e precisa entre pais, professores, demais profissionais da escola, alunos e outros membros da comunidade escolar?

Diariamente

Semanalmente

Quinzenalmente

Mensalmente

Outros

**27** - Dentre as áreas de atuação da gestão escolar, qual você considera mais desafiadora?

Gestão Administrativa e Financeira

Gestão de Pessoal

Gestão Pedagógica

Gestão de Infraestrutura

Gestão de Comunicação

Outros \_\_\_\_\_

**28** - Dentre as áreas de atuação da gestão escolar, qual você considera mais fácil de atuar?

Gestão Administrativa e Financeira

Gestão de Pessoal

Gestão Pedagógica

Gestão de Infraestrutura

Gestão de Comunicação

Outros \_\_\_\_\_

**29** - Como diretor desta escola, ao longo do ano letivo, que percentual de tempo você estima gastar com as seguintes atividades nesta escola?

Estimativas (aproximadas) são suficientes Por favor, escreva um número em cada linha. Escreva 0 (zero) em caso de nenhum. Por favor, assegure que a soma das respostas seja 100%.



Realizar a autoavaliação institucional.																			
Melhorar os processos pedagógicos da sua escola.																			

### BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

**32 -** Você sabe o que é a BASE?

- ( ) Sim  
 ( ) Acredito que sim  
 ( ) Não  
 ( ) Com certeza, não

**33 -** Como você avalia seus conhecimentos a respeito do documento?

- ( ) Plenamente Satisfatório  
 ( ) Satisfatório  
 ( ) Regular  
 ( ) Insatisfatório

**34 -** Há ou já houve programas de formação para implementação do documento da Base em sua escola?

- ( ) Sim  
 ( ) Não

Cite quais ou justifique o porquê de ter assinalado Não: \_\_\_\_\_

**35 -** A Base está contemplada no PPP de sua escola?

- ( ) Sim  
 ( ) Não

Justificativa: \_\_\_\_\_

**36 -** Em sua compreensão, quais os principais envolvidos no processo de concretização da da BASE: (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- ( ) Governo Federal (Ministério da Educação)  
 ( ) Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais  
 ( ) Superintendência Regional de Ensino  
 ( ) Direção Escolar  
 ( ) Especialistas da Educação Básica  
 ( ) Funcionários administrativos (ATBs e ASBs)  
 ( ) Professores  
 ( ) Território escolar

**37 -** Você tem percebido dificuldades na concretização da BNCC em sua escola?

- ( ) Sim  
 ( ) Não

Justificativa: \_\_\_\_\_

**38 -** Algum ponto que queira destacar em relação a seu trabalho como diretor?

\_\_\_\_\_

## **APÊNDICE B - Roteiro de Entrevistas Diretores de Escola**

- 1) A Escola é o espaço para implementação/interpretação de políticas públicas pensadas a nível macro. Como você visualiza, no contexto da escola, a implementação de políticas públicas? Qual o seu papel nesse processo?
- 2) Você considera que a gestão escolar consegue dar conta de implementar todas as políticas públicas que chegam até a escola de forma eficiente? Caso a resposta seja sim, comente como sobre a sua realidade no contexto de implementação de políticas públicas para a educação. Caso a resposta seja não, comente sobre o que falta para que a gestão escolar consiga atuar no sentido de implementar de forma mais eficiente políticas públicas para a educação.
- 3) No contexto de implementação/interpretação de uma política pública educacional, o que você considera um Ponto Positivo em sua Escola?
- 4) No contexto de implementação/interpretação de uma política pública educacional, o que você considera um Ponto Negativo em sua Escola?
- 5) Enquanto diretor de Escola, qual o maior desafio que você enfrenta em seu cotidiano, dentro das áreas de atuação da gestão escolar (Administrativa-financeira, Pessoal, Pedagógica, Infraestrutura, Comunicação, etc.)?
- 6) Entre as áreas de atuação da gestão escolar (Administrativa-financeira, Pessoal, Pedagógica, Infraestrutura, Comunicação, etc.), enquanto diretor, qual delas você costuma priorizar?
- 7) A respeito da Base Nacional Comum Curricular, como se encontra atualmente o processo de implementação dentro da sua escola?
- 8) De que maneira você, enquanto diretor, tem atuado no processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular?
- 9) Qual tem sido o maior desafio ao implementar a Base Nacional Comum Curricular?
- 10) De que maneira a Secretaria de Estado da Educação apoia a gestão escolar no sentido de implementar a Base Nacional Comum Curricular?

### **APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista Servidor SRE-Leopoldina**

- 1) A Escola é o espaço para implementação/interpretação de políticas públicas pensadas a nível macro. Como você visualiza, no contexto da escola, a implementação de políticas públicas?
- 2) Qual o papel da SRE-Leopoldina no sentido da implementação/interpretação de políticas públicas pensadas a nível macro direcionadas para a Escola?
- 3) Você considera que a gestão escolar consegue dar conta de implementar todas as políticas públicas que chegam até a escola de forma eficiente? Caso a resposta seja sim, comente sobre os pontos que você consegue observar na gestão da escolar de modo que ela consiga implementar as políticas públicas de forma eficiente. Caso a resposta seja não, comente sobre o que falta para que a gestão escolar consiga atuar no sentido de implementar de forma mais eficiente políticas públicas para a educação.
- 4) No contexto de implementação/interpretação de uma política pública educacional, o que você considera um Ponto Positivo no contexto da Escola?
- 5) No contexto de implementação/interpretação de uma política pública educacional, o que você considera um Ponto Negativo no contexto da Escola?
- 6) No contexto de formação do gestor escolar, qual a atuação da SEE/MG e da SRE-Leopoldina?
- 7) A respeito da Base Nacional Comum Curricular, como se encontra atualmente o processo de implementação dentro das escolas estaduais do município de Leopoldina?
- 8) De que maneira a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais apoia a gestão escolar no sentido de implementar a Base Nacional Comum Curricular?
- 9) De que maneira, a SRE-Leopoldina apoia o trabalho da gestão escolar no sentido da implementação da Base Nacional Comum Curricular?
- 10) Qual tem sido o maior desafio ao implementar a Base Nacional Comum Curricular?



## APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Aplicação Questionários Diretores de Escola



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “A atuação do diretor de escola na implementação/interpretação da BNCC”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é investigar qual tem sido o papel dos diretores de escola dentro de uma visão da gestão pedagógica no contexto da prática escolar, no processo da implementação/interpretação de uma política pública, no caso específico de uma política curricular - a Base Nacional Comum Curricular. Nesta pesquisa pretendemos identificar o perfil dos diretores de escola que atuam na realidade investigada; mapear a atuação dos diretores de escola, que atuam na realidade investigada, na garantia das condições necessárias para a implementação da BNCC e descrever o cotidiano escolar a partir das funções atribuídas aos diretores.

Caso concorde, você irá participar respondendo a um questionário on-line sobre a atuação do diretor de escola na implementação da Base Nacional Comum Curricular, relatando suas experiências e observações a respeito do assunto. O questionário será enviado por e-mail e você terá alguns dias para respondê-lo. Os dados que serão obtidos por meio dos questionários serão tabulados por meio do aplicativo *Google Forms*. Esta pesquisa tem o risco mínimo inerentes à possibilidade de identificação dos participantes, além de ter os riscos de desconforto, medo, vergonha, estresse, quebra de sigilo, cansaço, aborrecimento e constrangimento. Mas para controlar esses riscos, será resguardado o anonimato dos respondentes. Para tanto, você será identificado apenas como “diretor” acompanhado com um número de identificação (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ou 8) que será atribuído pela ordem de envio das respostas. A pesquisa pode ajudar, por meio do fornecimento de dados, para a análise e reformulação de políticas públicas para a educação, em especial para a gestão escolar.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Leopoldina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

**Nome do Pesquisador Responsável: João Paulo Pereira de Araújo**

**Campus Universitário da UFJF**

**Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação**

**CEP: 36036-900**

**Fone: (32) 99910-5121**

**E-mail: 07492459645@estudante.ufjf.br**

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: \_\_\_\_\_

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

**Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufff.br

## APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Entrevista Diretores de Escola



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“A atuação do diretor de escola na implementação/interpretação da Base Nacional Comum Curricular”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é investigar qual tem sido o papel dos diretores de escola dentro de uma visão da gestão pedagógica no contexto da prática escolar, no processo da implementação/interpretação de uma política pública, no caso específico de uma política curricular - a Base Nacional Comum Curricular. Nesta pesquisa pretendemos identificar o perfil dos diretores de escola que atuam na realidade investigada; mapear a atuação dos diretores de escola, que atuam na realidade investigada, na garantia das condições necessárias para a implementação da BNCC e descrever o cotidiano escolar a partir das funções atribuídas aos diretores.

Caso concorde, você irá participar de uma entrevista semiestruturada sobre a atuação do diretor de escola na implementação da Base Nacional Comum Curricular, relatando suas experiências e observações a respeito do assunto. A entrevista será agendada previamente com você, no local e horário que for mais conveniente. Toda a conversa será gravada e posteriormente, transcrita para fins de análise. Esta pesquisa tem o risco mínimo inerentes à possibilidade de identificação dos participantes, além de ter os riscos de desconforto, medo, vergonha, estresse, quebra de sigilo, cansaço, aborrecimento e constrangimento. Mas para controlar esses riscos, será resguardado o anonimato dos respondentes. Para tanto, você será identificado apenas como “diretor” acompanhado com um número de identificação (1, 2 ou 3) que será atribuído pela ordem de realização das entrevistas. Ressaltamos que você poderá encerrar ou desistir da entrevista a qualquer momento. A pesquisa pode ajudar, por meio do fornecimento de dados, para a análise e reformulação de políticas públicas para a educação, em especial para a gestão escolar.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Leopoldina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

**Nome do Pesquisador Responsável: João Paulo Pereira de Araújo**

**Campus Universitário da UFJF**

**Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação**

**CEP: 36036-900**

**Fone: (32) 99910-5121**

**E-mail: 07492459645@estudante.ufjf.br**

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: \_\_\_\_\_

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

**Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufff.br

## APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Entrevista Servidor SRE-Leopoldina



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“A atuação do diretor de escola na implementação/interpretação da Base Nacional Comum Curricular”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é investigar qual tem sido o papel dos diretores de escola dentro de uma visão da gestão pedagógica no contexto da prática escolar, no processo da implementação/interpretação de uma política pública, no caso específico de uma política curricular - a Base Nacional Comum Curricular. Nesta pesquisa pretendemos identificar o perfil dos diretores de escola que atuam na realidade investigada; mapear a atuação dos diretores de escola, que atuam na realidade investigada, na garantia das condições necessárias para a implementação da BNCC e descrever o cotidiano escolar a partir das funções atribuídas aos diretores.

Caso concorde, você irá participar de uma entrevista semiestruturada sobre a atuação do diretor de escola na implementação da Base Nacional Comum Curricular, relatando suas experiências e observações a respeito do assunto. A entrevista será agendada previamente com você, no local e horário que for mais conveniente. Toda a conversa será gravada e posteriormente, transcrita para fins de análise. Esta pesquisa tem o risco mínimo inerentes à possibilidade de identificação dos participantes, além de ter os riscos de desconforto, medo, vergonha, estresse, quebra de sigilo, cansaço, aborrecimento e constrangimento. Mas para controlar esses riscos, será resguardado o anonimato dos respondentes. Para tanto, você será identificado apenas como “Servidor da SRE”. Ressaltamos que você poderá encerrar ou desistir da entrevista a qualquer momento. A pesquisa pode ajudar, por meio do fornecimento de dados, para a análise e reformulação de políticas públicas para a educação, em especial para a gestão escolar.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Leopoldina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

**Nome do Pesquisador Responsável: João Paulo Pereira de Araújo**

**Campus Universitário da UFJF**

**Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação**

**CEP: 36036-900**

**Fone: (32) 99910-5121**

**E-mail: 07492459645@estudante.ufjf.br**

Rubrica do Participante de pesquisa ou

responsável: \_\_\_\_\_

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

**Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufff.br