

A BNC-GESTÃO E AS DEMANDAS SOBRE O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NO ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL

BNC-GESTÃO AND DEMANDS ABOUT THE ROLE OF THE SCHOOL MANAGER IN THE CURRENT EDUCATIONAL CONTEXT

Luis Carlos de Oliveira¹

Arlete Cristina Motovani Ziliani²


Paulo Fioravante Giareta³

RESUMO: Este artigo busca abordar a relação da BNC-Gestão - Base Nacional Comum de Competências do diretor Escolar com as reformas políticas na educação brasileira que, desde 1990, vem impactando os sistemas de ensino no que concerne a padronização, regulação e parametrização da educação básica. A metodologia estrutura-se na pesquisa qualitativa com aporte nas pesquisas bibliográficas e documentais, com o objetivo de analisar a relação das políticas públicas que normatizam as reformas educacionais pactuadas nos ordenamentos neoliberais que coadunam com as propostas dos organismos hegemônicos do capital. Em conformidade com a intencionalidade deste trabalho, as leituras de autores como Laval (2004), Lima (2001), Bernardi, Uczack e Rossi (2018), Mészáros (2008), Freitas (2018), Paro (2010), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) e Giareta (2021, 2022), que possuem grande relevância no que tange a compreensão e demonstração da ação dos organismos multilaterais nas políticas públicas que ressoam na afetação do sistema educacional brasileiro em consonância com os aparatos ideológicos do capital. De fato, as reformas em curso desde 1990, e aprofundadas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), atendem as demandas da hegemonia dominante. Deste modo, as instituições escolares buscam aderir às políticas educacionais, como a BNC-Gestão, e se adequarem aos novos arranjos da agenda política afim de resguardar as possíveis sanções que mediante os documentos normativos venham a sofrer.


PALAVRAS-CHAVE: Política educacional. BNC-Gestão. Gestão Escolar.

ABSTRACT: This article seeks to address the relationship between the BNC-Gestão - Common National Competence Base for the School Director and the political reforms in Brazilian education that, since 1990, have been impacting education systems with regard to the standardization, regulation and parameterization of basic education. The methodology is structured in qualitative research with support from bibliographical and documentary research, with the objective of analyzing the relationship between public policies that standardize educational reforms agreed upon in neoliberal orders that are in line with the proposals of hegemonic bodies of capital. In accordance with the intention of this work, the readings of authors such as Laval (2004), Lima (2001), Bernardi, Uczack, Rossi (2018), Mészáros (2008), Freitas (2018), Paro (2010), Shiroma, Moraes, Evangelista (2011) and Giareta (2021- 2022), are of great relevance in terms of understanding and demonstrating the action of multilateral organizations in public policies that affect the Brazilian educational system in line with the ideological apparatuses of capital. In fact, the reforms underway since 1990 and deepened with the National Common Curricular Base (BNCC, 2017) meet the demands of the dominant hegemony, thus school institutions seek to adhere to educational policies, such as BNC-Gestão, and adapt to


¹ Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. E-mail: luis.oliveira1@servidor.educacao.sp.gov.br

 <https://orcid.org/0009-0007-5586-0699>

² Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. E-mail: arlete.motovani@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5258-7160>

³ Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. E-mail: pfgiareta27@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-0649-4756>

● [Informações completas no final do texto](#)

the “new” arrangements of the political agenda in order to protect the possible sanctions that, through normative documents, they may suffer.

Keywords: Educational Policy. BNC-Gestão. School Management.

Introdução

Historicamente, as políticas públicas voltadas à educação no Brasil tendem a estar alinhadas às demandas socioeconômicas e ideológicas fundamentadas na racionalidade hegemônica dominante. No âmbito investigativo, o marco das reformas educacionais no Estado tende a exigir um olhar mais investigativo a partir dos anos 1990, em que as disputas em torno do controle político-pedagógico da escola se tornam mais acentuadas. Dessarte, esse texto busca apresentar movimentos de regulação e padronização das/nas reformas educacionais que posicionam as políticas públicas centralizadas na racionalidade das organizações internacionais, ou seja, parametrizadas conforme as matrizes hegemônicas do capital.

Os movimentos que demandam a compreensão deste trabalho permeiam as reformas em curso no Estado brasileiro desde 1990, a fim de identificar e demonstrar os impactos e interferências dos organismos internacionais nos sistemas educacionais, assim como a incidência das instituições não governamentais nas políticas de gestão da educação como meio para regular e responsabilizar os agentes que compõem as instituições escolares dentro do aparato gerencial de produção burguesa.

Assim também, busca-se evidenciar como as reformas em curso no Brasil incidem sobre a gestão e administração escolar, visto que, por meio da Lei 13.415 de 2017, que promulga a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), há abertura ao projeto neoliberal posto em prática desde meados dos anos 1990. Historicamente, a educação básica vem sofrendo mudanças com a finalidade de fornecer ao capital os aparatos necessários à legitimação da privatização do sistema educacional brasileiro. Com a reforma curricular da BNCC, abrem-se preceitos às demais resoluções e pareceres que articulam as demandas do mercado sobre as políticas públicas para a educação. Neste trabalho, tal questão é evidenciada pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP Nº 4/2021, que institui a Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar - BNC-Diretor Escolar (Brasil, 2021).

Metodologicamente, o trabalho traz uma abordagem qualitativa com aporte em pesquisas bibliográficas e análises das legislações vigentes acerca das reformas educacionais em curso no Estado brasileiro desde 1990, em que o caráter mercadológico apresenta-se cada vez mais arraigado às políticas públicas e às relações hegemônicas do capital. Apresenta-se uma reflexão analítico-crítica, enquanto “exercício situado no plano da realidade, no plano da história, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 1997, p. 75). O trabalho ancora-se em autores como Laval (2004), Lima (2001), Ciavatta e Ramos (2012), Ciavatta (2022), Frigotto e Ciavatta (2003), Neves e Sant’anna (2005), Bernardi, Uczack, Rossi (2018), Mészáros (2008), Freitas (2018), Paro (2010), Evangelista e Leher (2012), Shiroma, Moraes, Evangelista (2011) e Giareta (2021, 2022), entre outros que corroboram com os desdobramentos das reformas educacionais pactuadas pelos intelectuais orgânicos do capital.

O sistema educacional brasileiro nos processos de redemocratização do Estado

A década de 1990 marcou um período de reformas educacionais que gradualmente moldaram a interação do sistema educacional brasileiro com as principais estruturas do capitalismo, consolidando estágios avançados e complexos na transformação da condição do ensino, que passou a se adequar ao modelo de sociedade burguesa. Essas reformas, ao longo do tempo, foram criando condições mais refinadas dentro da lógica dominante de incorporação dos meios de influência em massa da classe burguesa sobre a classe trabalhadora, conforme já apresentado por Gramsci (1968), contribuindo para uma sociedade cada vez mais centrada nos padrões de produção capitalista.

As tensões em torno das reformas educacionais implementadas no Brasil desde a década de 1990 já indicavam diretrizes estabelecidas nos documentos da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, que previa: “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum [...]” (Brasil, 1988), e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996), que delinearam o currículo mínimo, a Base Nacional Comum e o Currículo Comum (Brasil, 2017). A atual situação de padronização do sistema educacional brasileiro, pactuada às diretrizes neoliberais, contribuiu para a disseminação e aplicação da ideologia burguesa. Isso

também resulta na reformulação e simplificação dos currículos, conforme o novo formato estabelecido nos documentos oficiais.

Neves e Sant'anna (2005, p. 26) afirmam que “Sob a liderança da classe burguesa, o Estado capitalista tem conduzido a sociedade para se adaptar a uma determinada forma de civilização, cultura e moralidade”. Nesse sentido, o modelo estabelecido pelo Estado, por meio das reformas educacionais alinhadas aos organismos internacionais, visa adequar o indivíduo à lógica predominante da racionalidade vigente e, assim, disciplinar o novo homem aos ditames da hegemonia dominante.

As relações de poder exercidas nessa conjuntura sustentam a dinâmica do Estado burguês. Em outras palavras, reafirmam o controle ideológico, cultural, político, social e econômico da hegemonia burguesa, que molda os modos de vida nas relações sociais determinadas pela produção material capitalista. Nesse contexto, as políticas educacionais seguem a lógica das reformas implementadas pelo Estado Educador, que legitima a hegemonia burguesa na sociabilidade capitalista do século XXI. De acordo com Neves e Sant'anna (2005, p. 27), “na condição de educador, o Estado capitalista desenvolveu e desenvolve uma pedagogia da hegemonia, com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil”.

O fato é que o Estado, como ativo político-econômico do capital, responde ao ideário da lógica gerencial, posto que se vê fiel aos ordenamentos hegemônicos de mercado. Ou seja, o Estado é o aparato da sociedade capitalista. Logo, os processos de reprodução do capital estão intrinsecamente relacionados à educação. Esta, vista pelos organismos hegemônicos como instrumento de reestruturação produtiva do capital, é a escola, o espaço de incidência cultural, processo de disputa profunda em que, na perspectiva da burguesia, “[...] a função social da escola é conformar as subjetividades humanas frente às barbáries postas pelo capital no seu processo de reprodução ampliada” (Santos, 2024, p. 12).

A abertura política e econômica do Estado aos organismos internacionais intensificou os acordos de controle e facilitou a atuação dos grupos privados de capital no sistema educacional brasileiro. Por meio de mecanismos jurídico-constitucionais, o governo federal, os estaduais e as elites conservadoras viabilizam e desenvolvem dispositivos para a implementação de políticas neoliberais, alinhadas às reformas educacionais, promovendo uma pauta de ajustes de gastos públicos.

Malanchen, Matos e Orso (2020, p. 1) asseveram que:

O fato é que o Estado na sociedade capitalista materializa interesses contraditórios. E nessa correlação de forças é convocado a garantir a hegemonia ideológica sobre as massas, e à política pública – em geral – é atribuída a função de dar continuidade ao processo de reprodução material da força de trabalho, condição essencial para o desenvolvimento capitalista.

O reformismo que se assenta nas políticas públicas – aqui direcionado às políticas sociais que abarcam a educação –, bem como os currículos das instituições educacionais brasileiras, em consonância com os ditames do mercado, acirram as disputas no campo ideológico que coadunam com os interesses dos agentes do capital, ou, como denominam Ciavatta e Ramos (2012, p. 33), os “homens de negócio”, enfatizando que: “No Brasil, a história da política da educação dos trabalhadores e sua regulamentação curricular expressam as marcas do Estado que afiançou a consolidação de um capitalismo dependente, comprometido com os interesses burgueses”.

No processo de redemocratização brasileira, a escola, no âmbito da formação de mão de obra para o mercado, tem função essencial, sendo vista sob os olhos dos empresários que interferem na realidade educacional via políticas privatizantes. O ‘novo trabalhador’ precisa de novas formações, nas quais possam assumir várias funções, desde as ideológicas às operacionais. Assim, a meta dos empresários é padronizar e liberar conhecimentos, mesmo que básicos, mas manter “[...] o controle político e ideológico da escola” (Freitas, 2014, p. 1091).

A intervenção das organizações privadas no setor educacional sempre influenciou as definições das políticas públicas voltadas à educação brasileira, com foco em manter e garantir a rentabilidade do capital. Como representantes desses organismos, temos o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) e, no plano jurídico-econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC). Esses agentes do capital introduzem, principalmente nos países periféricos dependentes, a subordinação aos seus projetos e ações, que desencadeiam acordos como o Consenso de Washington (1989), pactuado pelo Estado brasileiro.

A referida agenda marca oficialmente a doutrina neoliberal no Brasil. Esse acordo nos torna signatários da sociabilidade hegemônica, ratificado pelo conjunto de reformas de Estado: “[...] o Estado Moderno e suas políticas, não estão deslocados do disciplinamento ético-ideológico das relações de produção material e capitalistas, agora expressos em torno aos consensos da chamada agenda neoliberal” (Giaretta 2022, p. 20). O que ocorre no

Estado brasileiro são ajustes do sistema educacional às demandas da nova ordem capitalista.

A dependência político-econômica não é o único fator que expressa o domínio dos organismos internacionais sobre o país, mas também os cidadãos são reféns, política e culturalmente, dessas organizações hegemônicas (Ciavatta, 2022). No viés político-econômico, há profundo impacto na produção de consensos no que tange ao ideário hegemônico, que, de acordo com Silva (2002), restringe e reduz a capacidade emancipatória dos Estados no que concerne aos direitos sociais e universais, escravizando a sociedade aos ditames do capital.

A urgência na ampla reforma nas/das políticas educacionais pautava-se em políticas de equidade, eficiência, competitividade e descentralização da administração das políticas sociais. As novas definições reiteravam a busca pelo estreitamento do setor público e privado no que concerne às políticas educacionais. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 12), “[...] as políticas públicas para a educação sempre foram revestidas de uma forte motivação centralizadora, associada a discursos de ‘construção nacional’ e a propostas de fortalecimento do Estado”. Essas considerações se perpetuam nos projetos dos organismos internacionais e nacionais que, com o discurso da cartilha neoliberal, agem no âmbito educacional a partir das políticas curriculares que norteiam o trabalho docente por meio da formação inicial e continuada, pelo material didático, gestão e administração escolar e avaliações externas.

As primeiras manifestações do projeto do setor privado na reforma curricular, BNCC, se dão pelo Movimento Empresarial Todos Pela Educação (TPE), oficializado em 6 de setembro de 2006, declarando-se uma organização da sociedade civil, não governamental e sem fins lucrativos, com o objetivo de estabelecer um movimento para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil. Esse movimento empresarial passa a atuar intensamente com órgãos governamentais e movimentos educacionais, articulando encontros, palestras e debates sobre as políticas educacionais, bem como nas propostas de construção e implementação da BNCC (Bernardi; Rossi; Uczak, 2014).

O discurso salvacionista elaborado pelos TPE irrompe a ineficiência do Estado frente às políticas sociais e, desta forma, a coalizão de interesses no projeto societal determina o rumo das propostas de reforma educacional pactuadas por interesses da classe mercantil. O consenso sobre essas propostas está intrinsecamente relacionado aos discursos

mediáticos que protagonizam a melhoria da qualidade da educação via parcerias público/privado. Assim, a escola torna-se lócus das demandas do capital.

Evangelista e Leher (2012, p. 11) ressaltam que:

[...] o TPE tem como propósito o ‘apagamento do professor e do aluno como sujeitos históricos’ por meio da expropriação dos conhecimentos científicos, culturais, artísticos e tecnológicos de docentes e estudantes e, não menos importante, por meio da imposição de um papel coadjuvante da comunidade escolar na definição do projeto político-pedagógico da escola.

Esses intelectuais orgânicos do capital, apropriados da bandeira de luta pela democratização da educação, em 2013, criam o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) que “[...] se define como um grupo não governamental de ‘profissionais da educação’ que atuam junto ao processo de construção da Base Nacional Comum Curricular a fim de contribuir qualitativamente com a BNCC” (Bernardi; Rossi; Uczak, 2014, p. 40), entidade centrada nas políticas públicas educacionais brasileiras.

Não obstante, a atuação desse grupo empresarial se dá um ano antes das primeiras manifestações governamentais referentes à construção da Base Nacional Comum Curricular, além de estarem estrategicamente articulados com instituições governamentais como o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE). As soluções apontadas por esse movimento à educação estão sempre atreladas ao gerencialismo mercantil e as novas tecnologias educacionais, visto que, a partir desses mecanismos, visam tornassem clientes do Estado, desse modo “O neogerencialismo que invadiu o Estado e a escola abre caminho para a intervenção de grupos privados nos sistemas públicos de ensino supostamente portadores da varinha de condão cujo toque conduzirá a educação à ‘boa qualidade’[...]” (Evangelista; Leher, 2012, p. 12).

A pedagogia do capital institui, por meio das reformas educacionais, parâmetros a nova sociabilidade hegemônica em que a escola, como lócus das grandes corporações, assume o projeto, em vigência, da classe hegemônica e desloca seu projeto político pedagógico às exigências do currículo lastreado na perspectiva gerencial de mercado.

A depender dos objetivos das organizações do capital, o cerco à escola pública está para ser fechado: a política de expropriação do trabalho docente, a refuncionalização da função social da escola pública, a redefinição do que é dado a pensar na escola pelo onipresente sistema de avaliação, a imposição de metas que nada tem a ver com a universalização do direito à educação, são hoje uma realidade concreta (Evangelista; Leher, 2012, p. 17).

É nessa conjuntura que partimos para as análises das reformas curriculares que incidem diretamente na gestão e administração do/no contexto escolar. A agenda de reordenamento da educação via BNCC transcende o currículo e abarca o alinhamento e regulação do espaço escolar no que concerne à atuação do gestor escolar aos novos padrões gerenciais a serviço do capital.

A Gestão Escolar no contexto de regulação das políticas públicas educacionais – BNC-Gestão

Pode-se observar claramente que as reformas curriculares implementadas no Estado brasileiro nos últimos trinta anos estão alinhadas aos interesses do capital, organizado e presente na agenda das políticas neoliberais. Nesse contexto, a classe empresarial, aparelhada ao Estado, fortalece e consolida cada vez mais seus princípios reguladores, contemplando diretamente a figura do diretor escolar por meio da elaboração da BNC-Gestão - Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar), indicada pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP Nº 4/2021.

O documento estabelece princípios reguladores que orientam a atuação do diretor escolar no atual contexto de profundas mudanças nas relações de trabalho no setor educacional. Segundo Laval (2004, p. 251), o principal objetivo desse novo padrão de gestão é “gerir a escola como uma empresa”, adotando princípios administrativos e organizacionais típicos do mercado. Essa lógica empresarial busca o lucro, promove a competitividade, valoriza o individualismo e prioriza a eficiência e a eficácia, transformando todos em clientes de uma grande organização capitalista orientada para a lucratividade.

Não por acaso, o documento estabelece dez competências gerais para a atuação do diretor escolar nas escolas de educação básica, alinhadas aos princípios norteadores da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018). Além disso, determina competências específicas e atribuições que deixam claro o perfil esperado para o gestor escolar: alguém que administre a escola como se esta fosse uma empresa privada a serviço da hegemonia burguesa. De acordo com Lima (2001), a escola se aproxima cada vez mais dos modelos industriais de gestão, uma lógica que também permeia o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes em formação na contemporaneidade.

Dessa forma, identifica-se uma educação progressivamente voltada para a produção em série, alinhada aos valores tayloristas que priorizam a racionalização do trabalho.

Conforme afirma Mészáros (2008, p. 16): “No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. [...] Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação.”

Nesse cenário, torna-se evidente que os grupos hegemônicos, representados por instituições do Estado, tratam a escola como uma organização semelhante a qualquer outra empresa privada. Assim, idealizam uma gestão escolar completamente subordinada à administração capitalista. Sob essa perspectiva, um bom diretor escolar, nos fundamentos das organizações hegemônicas, é considerado peça-chave para o sucesso da escola. Ele deve ser capaz de produzir resultados e atingir as metas estabelecidas pelas instituições de controle e gerenciamento da educação básica. Contudo, esse modelo distancia o papel do diretor de sua verdadeira função, que, na concepção de Dias (1967, p. 9), é:

Teoricamente é preciso lembrar, em primeiro lugar, que um diretor de escola não é apenas um administrador. Ele é, antes de tudo, um educador. Sua forma de conduzir a vida escolar tem repercussões profundas, se bem que nem sempre aparentes, na vida dos alunos. [...] A administração não é um processo desligado da atividade educacional, mas, pelo contrário, acha-se inextricavelmente envolvida nela, de tal forma que o diretor precisa estar sempre atento às consequências de suas decisões e de seus atos. Quando desempenha sua função, quando decide alguma coisa, o diretor é antes um educador preocupado com o bem-estar dos alunos, que um administrador em busca da eficiência.

Percebe-se, nesse movimento histórico, que a escola se afasta progressivamente de sua função social, que consiste em formar pessoas considerando todo o seu contexto cultural historicamente construído, abrangendo aspectos filosóficos, sociológicos, políticos e sociais. Evidentemente, a BNC-Gestão explicita a ideologia de formar um gestor que administre a escola sob uma perspectiva econômica da educação como mercadoria, alinhando-se à nova visão gerencial esperada para o diretor escolar nos tempos atuais.

Nessa ótica, mesmo reconhecendo que o trabalho pedagógico possui especificidades que o diferenciam das organizações gerenciais das empresas e que a gestão escolar deveria ser conduzida por professores para garantir suas características intrínsecas, isso não se verifica na prática atual. Os diretores estão subordinados à administração gerencial do Estado, adaptada aos modelos empresariais, que continuamente moldam e reconfiguram o papel do líder educacional nas escolas, ajustando-o aos padrões de formação de mão de obra exigidos pelo mercado de trabalho. Laval (2004) discorre sobre a dominação das instituições econômicas da sociedade sobre as demais,

incluindo a escola, que, por meio de mecanismos oficiais e órgãos reguladores, ditam as diretrizes que orientam a educação em uma formação tecnicista das novas gerações, atendendo às demandas cada vez mais rigorosas do mercado global.

Na realidade, a imitação da empresa teve como prolongamento lógico a vontade de colocar no comando das unidades descentralizadas 'verdadeiros chefes' encarregados de aplicar eficazmente as políticas de modernização decididas pelas altas esferas e capazes de mobilizar as energias; de introduzir as inovações e de controlar os professores na base. Os partidários do mais autêntico do neoliberalismo escolar insistem muito sobre a importância de um verdadeiro 'leader' no comando das escolas, contrapartida organizacional essencial à construção de um mercado escolar. Compreende-se bem a lógica: se a escola é uma empresa produtora de um serviço, ela depende de uma eficácia mensurável, se seu custo deve ser controlado ou reduzido, é preciso instalar no comando da 'organização aprendiz' um verdadeiro organizador que seja capaz de dirigir uma 'equipe' e que possa ser tido como responsável pela produção de 'valor agregado' de sua 'empresa'. (Laval, 2004, p. 292)

Considerando as reformas educacionais implementadas desde 2017, que reforçam a regulação dos organismos multilaterais sobre a educação brasileira, a BNC-Gestão emerge como mais um mecanismo destinado a definir o perfil do gestor escolar e padronizar a atuação deste nas escolas. O objetivo é atender às demandas e exigências de um público conectado com o mundo e com as mais recentes tecnologias do mercado global, formando um novo modelo de trabalhador. Conforme afirma o documento da BNC-Gestão, o gestor educacional é descrito como diretor escolar, uma liderança com forte influência e capacidade de direcionamento do trabalho escolar (Brasil, 2021). Nesse contexto, evidencia-se a responsabilidade atribuída ao diretor escolar sob as regulamentações do Estado, cujas prerrogativas estão alinhadas aos interesses do capital.

O documento também reforça o caráter gerencial do papel do diretor ao afirmar que aos líderes educacionais das escolas do século XXI são requisitadas não só competências para resolução de problemas de caráter administrativo, gerencial, financeiro e de recursos humanos, mas também de relações públicas (Brasil, 2021). Essa abordagem destaca a ideia de um gestor que deve estar preparado para lidar com diferentes públicos da sociedade, adotando estratégias de convencimento ideológico. O principal objetivo dessa gestão, segundo Freitas (2018), é moldar a escola como um "empreendimento que expressa o empreendedorismo dos seres humanos, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social, cuja organização mais desenvolvida é a empresa".

Nesse processo de burocratização e gerencialismo, a escola vai perdendo suas características de instituição promotora do conhecimento e da valorização das culturas

historicamente construídas pelas sociedades. Em vez disso, ela se reorganiza nos moldes de uma "empresa", cuja finalidade é preparar as novas gerações para atender às demandas do sistema capitalista moderno, controlado por organizações nacionais e internacionais. Essas instituições dominam as esferas político-econômicas, sociais, culturais e ideológicas, consolidando sua hegemonia com o uso de novos recursos, como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Conforme Mbembe (2018), o neoliberalismo pode ser entendido como uma fase histórica dominada pelas indústrias do silício e pelas tecnologias digitais.

As normativas estabelecidas por instituições governamentais, como a BNC-Gestão, reconfiguram o perfil dos gestores escolares para atender aos interesses e demandas do mercado atual, afastando-os, bem como a escola, de suas funções originais. Teixeira (1968, p. 15) já ponderava que “jamais, pois, a administração escolar poderá ser equiparada ao administrador de uma empresa”. Laval (2004, p. 261) acrescenta reflexões importantes sobre essa configuração de controle e gestão, enfatizando o papel dos aparatos ideológicos na consolidação da hegemonia dominante:

Em outros termos, a administração escolar, em sua preocupação de racionalização mais potente do ensino, empresta remédios e retóricas do gerenciamento privado pretendendo, assim, melhor adaptar a escola à ‘demanda social’. Afirmando responder à aspiração por mais liberdade dos ‘atores’, ela estende seu direito de olhar e suas prescrições ao domínio pedagógico, e pretende desenvolver os ‘métodos de mobilização’ do pessoal em um desejo de eficácia.

Com base nas novas normativas, como a BNC-Gestão, e nos documentos norteadores, as reformas curriculares delimitam progressivamente o papel do gestor escolar na educação básica em todo o país, consolidando a proposta da agenda neoliberal. Essa agenda tem estruturado um conjunto de reformas no Estado brasileiro desde a promulgação da Constituição de 1988, conforme discutido anteriormente. Nesse contexto, Giaretta (2022, p. 352) observa que tais reformas “potencializaram uma educação instrumentalizada para a racionalização dos novos arranjos da vida econômica e da produção, caracterizados pelas exigências de flexibilização da produção e reestruturação das ocupações”.

Os mecanismos de regulação que impactam diretamente o trabalho do diretor escolar tornam-se cada vez mais evidentes, refletidos em documentos como o Plano de Gestão, Regimento Escolar e Plano de Ação. Esses instrumentos, essenciais para nortear

o trabalho escolar, devem estar alinhados às diretrizes governamentais, muitas vezes orientadas por interesses de aparelhos privados que veem na educação uma fonte de lucratividade.

A função do diretor educacional, assim, se estreita para atender às ideologias neoliberais, reproduzidas nas ações das empresas que "administram" a educação em conjunto com o Estado regulador. Um exemplo claro disso é a legitimação das reformas curriculares da educação básica, cujos pilares incluem a BNCC, com suas primeiras manifestações em 2014, e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM). Segundo Costa e Silva (2019, p. 19), essa última "[...] constitui um grave retrocesso à educação, favorecendo a precarização da formação das juventudes brasileiras [...]". Também figura nesse contexto a BNC-Gestão, que, com seu caráter regulador, visa preparar novos gestores ou administradores, conforme expresso na Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022 (São Paulo, 2022).

Essa Lei Complementar estabelece, no artigo 75, um novo plano de carreira para os servidores do quadro do magistério, determinando que os gestores escolares "serão submetidos a avaliação de desempenho para aferição das competências, habilidades e cumprimento das metas de qualidade e indicadores, conforme diretrizes definidas pelo Secretário de Educação" (São Paulo, 2022).

Fica evidente, a partir dessas determinações, a imposição de novas exigências para a garantia do desempenho dos diretores escolares, com avaliações métricas organizadas por normativas como a Resolução da Secretaria de Estado da Educação (Resolução Seduc-4, de 19 de janeiro de 2024). Essa resolução especifica critérios quantitativos que incluem: "I – Frequência escolar; II – Participação nas avaliações bimestrais; III – Uso das plataformas digitais; IV – Índice de vulnerabilidade da unidade escolar" (São Paulo, 2024).

Dessa forma, o diretor escolar assume a responsabilidade principal pelo alcance ou não das metas estabelecidas. Caso os índices não sejam atingidos, a culpabilidade recai sobre ele, caracterizando uma forma de pressão por desempenho, como já apontava Paro (2010). Sob essa ótica, o diretor é responsabilizado pela frequência, desempenho dos estudantes nas avaliações e pela adesão às plataformas digitais.

Além disso, tanto a LC 1374/2022 quanto a Resolução Seduc-4/2024 preveem uma espécie de punição para os gestores que não atingirem o conceito mínimo de 5,0 nas avaliações. As penalidades incluem a obrigatoriedade de participar de cursos de

capacitação, transferência para outra unidade escolar ou, em casos extremos, para outros órgãos da administração direta, caso os gestores não se adequem às normativas ou não cumpram as metas estabelecidas.

Essa lógica reflete o gerencialismo presente no sistema educacional contemporâneo, em que, como destaca Freitas (2018, p. 105), prevalece uma visão tecnicista, ou melhor, o que o autor denomina de neotecnicismo:

Ele volta fazendo uso de novos (alguns nem tão novos fecha parentes) desenvolvimento científicos da psicologia, neurociência, administração, informação, entre outras, reinserido em uma nova proposta de política educacional que potencializa seu poder de penetração no sistema público de ensino pela via da contabilidade meritocrática e da privatização.

A mobilização do setor empresarial, em alinhamento com o Estado, tem estruturado e ampliado seu faturamento à custa da educação pública. Isso se evidencia pela introdução de plataformas educacionais, consultorias, ferramentas tecnológicas e uma série de avaliações contínuas que visam medir o desempenho de estudantes, professores e, sobretudo, gestores escolares. Essas medidas reforçam a consolidação das políticas ideológicas da classe dominante, conforme analisa Laval (2004).

A remodelação do perfil dos gestores escolares emerge como uma estratégia essencial para subordinar a educação aos interesses empresariais e do capital, ainda que isso implique na mecanização das funções de todos os agentes escolares. Dessa forma, busca-se automatizar a escola em conformidade com as propostas dos organismos hegemônicos.

Atendendo às novas demandas da educação, as normativas estabelecem que, além dos gestores, estudantes e professores também sejam submetidos a avaliações periódicas para medir desempenho e cumprimento de metas estipuladas pelos órgãos reguladores do Estado. Um exemplo recente é a implementação de um novo sistema de avaliação seriada na rede pública do Estado de São Paulo, instituído pelo Decreto nº 67.941, de 15 de setembro de 2023, e regulamentado pela Resolução Seduc-nº 43, de 29 de setembro de 2023. Nesse modelo, todos os estudantes do ensino fundamental e médio serão avaliados anualmente.

Até 2022, as avaliações externas no Estado de São Paulo, como o Saresp, eram aplicadas apenas aos estudantes dos anos finais de cada etapa de ensino: 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Contudo, as novas normativas ampliam esse

escopo, criando a avaliação denominada *Provão Paulista*. Diferentemente do Saresp, o *Provão Paulista* apresenta características específicas para o ensino médio, conforme estabelecido no Artigo 6º:

O Provão Paulista Seriado será realizado mediante a aplicação de provas anuais e consecutivas, abrangendo as competências e habilidades das áreas do conhecimento da etapa do ensino médio, de forma cumulativa para cada uma das três séries: I - o Provão Paulista Seriado I destina-se, exclusivamente, a alunos regularmente matriculados na 1ª série do Ensino Médio, no ano de realização da prova; II - o Provão Paulista Seriado II destina-se, exclusivamente, a alunos regularmente matriculados na 2ª série do Ensino Médio, no ano de realização da prova; III - o Provão Paulista Seriado III destina-se, exclusivamente, a alunos regularmente matriculados na 3ª série do Ensino Médio, no ano de realização da prova (Brasil, 2023).

Para os estudantes que participam da avaliação, é disponibilizado um número de vagas em universidades públicas, proporcional à quantidade de participantes da prova. Esse mecanismo reforça os objetivos das reformas curriculares implementadas no Brasil desde os anos 1990, bem como os processos avaliativos aos quais todos os agentes escolares estão submetidos. Evidencia-se, assim, o alinhamento com as políticas neoliberais que promovem um modelo de sociabilidade baseado em eficiência, eficácia e competitividade, onde o sucesso ou fracasso individual é atribuído exclusivamente aos próprios sujeitos.

Nesse contexto, as avaliações e normativas reforçam uma concepção meritocrática da educação, que desconsidera as desigualdades estruturais e sociais que impactam o desempenho escolar. Como alerta Paulo Freire: “[...] seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica” (Freire, 1984, p. 89).

Essa perspectiva crítica evidencia que os mecanismos neoliberais não apenas instrumentalizam a educação para atender às demandas do mercado, mas também consolidam um modelo que perpetua desigualdades ao responsabilizar indivíduos por condições que muitas vezes escapam ao seu controle.

Considerações finais

O estudo procurou apresentar o panorama geral das políticas públicas para a educação básica, destacando a profunda reconfiguração das atribuições dos gestores escolares, que ocasionou mudanças significativas nos perfis desses profissionais, em razão

das exigências impostas pelos órgãos educacionais para adequá-los aos interesses do empresariado, alinhados ao Estado e às instituições de educação.

Com isso, os aparelhos dominantes têm potencializado a ideia de um gestor que estabelece bases para coordenar e organizar as rotinas educacionais e administrativas, tendo como parâmetro as metas estabelecidas pelos organismos educacionais, com o objetivo aparente de promover uma educação de qualidade. Dessa forma, percebe-se que o gestor se tornou um executor central no processo de padronização e controle por parte de organismos internacionais e instituições privadas, consolidando uma hegemonia alinhada ao formato de um mundo globalizado, com acesso às tecnologias e recursos modernos, qualificando os jovens do terceiro milênio – os futuros trabalhadores – para atender às demandas do setor produtivo, com ênfase na ampliação e acumulação de bens e capital. Contudo, essa organização deixa pouco espaço para uma formação crítica, que compreenda as contradições desse modelo produtivo e sua natureza excludente (Freitas, 2018).

Dessa maneira, concluímos que essa nova organização do trabalho educacional, implementada pelas reformas nos sistemas de ensino e referendada pela Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar – BNC-Gestão, por meio dos aparelhos de dominação alinhados ao Estado, resulta na reconfiguração do papel e das atribuições dos gestores e docentes nas escolas. Além disso, implica uma carga de trabalho mais intensa, sobrecarregando os gestores com diversas demandas diárias, o que torna o trabalho cada vez mais precário e, conseqüentemente, prejudica o processo pedagógico.

Referências

BERNARDI, L. M.; UCZACK, L. H.; ROSSI, A. J. **Relações do Movimento Empresarial na Política Educacional Brasileira**: a discussão da Base Nacional Comum. Currículo Sem Fronteiras, v. 18-n.1, p. 29, 2018.

BRASIL. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Parecer CNE/CP Nº:4/2021- **Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar** (BNC-Diretor Escolar).

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 2019, Seção 1, p. 46-49.

Clavatta, M.; Ramos, M. N. A era das diretrizes. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.17, n. 49, p. 11-37, jan./abr. 2012.

Costa, M. de O., Silva, L. A. da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira De Educação**, 2019, 24, e240047. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240047>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWMP3zGw4ygSGNvbmN4p/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de mar. 2024.

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

Evangelista, O.; Leher, R. Todos Pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Revista Trabalho Necessário**, v. 10, n. 15, 13 jun. 2018.

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

Freitas, Luiz C. **A Reforma Empresarial da Educação**. Nova direita, velhas ideias. 1.ed.-São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Freitas, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. *Educação & Sociedade* [online]. 2014, v. 35, n. 129, pp. 1085-1114. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acesso em: 22 junho 2022.

Frigotto, G. & Clavatta, M. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?** Trabalho, Educação e Saúde, 2003.

Frigotto, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In.: FAZENDA, Ivani. (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 69 – 90.

Giaretta, Paulo Fioravante. A BNCC e o reformismo curricular no Brasil no contexto da agenda neoliberal. **Cadernos De Pesquisa**, 29(1), p. 339–356, 2022.

Giaretta, Paulo Fioravante. Fundamentos político-pedagógicos da BNCC: considerações sobre o Estado educador e a produção de hegemonia. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 6, p. 1–17, 2021.

Laval, Christian, **A Escola Não é uma Empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

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

Malanchen, Julia; Matos, Neide da Silveira Duarte de; Orso, Paulino José. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

MBNC. **Necessidade e Construção de uma Base Nacional Comum**. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Necessidade-e-construcaoBase-Nacional-Comum.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2024.

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

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 19-39.

PARO, V. H. 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.

SANTOS, Janeide Bispo dos. A ideologia do capital e a mercantilização da educação no contexto neoliberal. [**livro eletrônico**]: coletânea de diálogos críticos, vol. 6. Org. Átila de Menezes Lima, et. al. Senhor do Bonfim, BA. Nova Terra editora, 2024. Disponível em: <file:///C:/Users/arlet/Downloads/DI%C3%81LOGOS%20CR%C3%8DTICOS.VOLUME6.site.pdf>. Acesso em: maio de 2024.

SEDUC. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº. 1.374 de 30 de março de 2022**. São Paulo, 2022.

SEDUC. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 56, de 14/10/2016** São Paulo, 2016.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, M. S. P. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 211-239, set./dez. 2014

SILVA, Maria Abádia da. **O Banco Mundial e a política de privatização da educação brasileira**. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, n. 13 (junho 2002). Campos Grande.

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

NOTAS


IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA

Luis Carlos de Oliveira. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (PPGE/UFMS/CPTL). Graduado em Pedagogia (FFCL Ministro Tarso Dutra), Letras (UNIG) e História (UNIMES). Diretor de Escola Titular de Cargo na Rede Estadual de Ensino de São Paulo - SP. Membro participante do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul UFMS/CPTL (GForP). Três Lagoas, MS, Brasil.

E-mail: luis.oliveira1@servidor.educacao.sp.gov.br

 <https://orcid.org/0009-0007-5586-0699>

Arlete Cristina Motovani Ziliani. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (PPGE/UFMS/CPTL). Graduada em Letras (UNIMES) e Pedagogia (CESTUPI). Professora titular da Rede Municipal de Ensino de Dracena-SP. Membro participante do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul UFMS/CPTL (GForP). Três Lagoas, MS, Brasil. E-mail: arlete.motovani@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5258-7160>

Paulo Fioravante Giareta. Paulo Fioravante Giareta. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com Estágio Pós-Doutoral em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas (CPTL). Coordenador e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu_CPTL). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores (GForP) da UFMS-CPTL. Três Lagoas, MS, Brasil.

E-mail: pfgiareta27@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-0649-4756>

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

EDITORES

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

HISTÓRICO

Recebido em: 12/06/2024 - Aprovado em: 09/12/2024 – Publicado em: 31/12/2024.

COMO CITAR

OLIVEIRA, L. C.; ZILIANI, A C. M.; GIARETA, P. F. A BNC-Gestão e as Demandas sobre o Papel do Gestor Escolar no Atual Contexto Educacional. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 5, n. 9, p. 543-560. 2024.