

LIDERANÇA EDUCACIONAL OU TECNICISMO DA GESTÃO?

EDUCATIONAL LEADERSHIP OR MANAGEMENT TECHNICISM?

Maria Virgínia Andrade Rocha*

Marcelo Siqueira Maia Mocarzel**

Resumo: Neste artigo, apresenta-se uma análise da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, proposta pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação em 2021. Para atingir esse propósito, considerou-se a pesquisa documental adequada a investigação da minuta do documento que até o momento não foi apreciado pelo Conselho Nacional de Educação. A fim de verificar qual o perfil de liderança que se espera dos diretores escolares brasileiros. Os resultados mostraram que o documento está impregnado de uma visão gerencialista, ancoradas em premissas enunciadas pela Nova Gestão Públicas, predominantemente gerenciais, meritocráticas e uniformizadoras que não encaminha a perspectiva democrática na gestão escolar. Observou-se ainda que o documento analisado foi elaborado pelo MEC e tem orientação política voltada ao neoliberalismo e, no campo do conhecimento, à Epistemologia da Prática, portanto, não atende às necessidades formativas, curriculares, de gestão e inclusão.

Palavras-chave: Educação; Tecnicismo; Matriz de Competências; Gestão.

Abstract: This article presents an analysis of the National Common Competence Matrix for the School Director, proposed by the Secretariat of Basic Education of the Ministry of Education in 2021. To achieve this purpose, documentary research was considered appropriate to investigate the draft of the document that To date, it has not been assessed by the National Education Council. In order to verify what leadership profile is expected from Brazilian school directors. The results showed that the document is imbued with a managerialist vision, anchored in premises enunciated by New Public Management, predominantly managerial, meritocratic and standardizing, which does not lead to a democratic perspective in school management. It was also observed that the document analyzed was prepared by the MEC and has a political orientation focused on neoliberalism and, in the field of knowledge, on the Epistemology of Practice, therefore, it does not meet the training, curricular, management and inclusion needs.

Keywords: Education; Technicality; Skills Matrix; Management.

* Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP).

** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP).

Introdução

A gestão escolar é um campo que articula diferentes saberes e práticas. Os debates acerca da gestão têm se intensificado ao longo dos anos, na medida em que a complexidade das relações intra e extraescolares vêm se diversificando e envolvendo novos atores e contextos sociais. Assim, pesquisar a gestão escolar é, em última instância, discutir a qualidade da educação e os caminhos e desafios que se colocam no percurso. A figura do gestor passou por transformações desde a Revolução Industrial até a atualidade, atravessando diferentes fases e enfoques.

O movimento das políticas públicas educacionais tem destacado a importância do gestor, mediando diretamente as ações do órgão central junto aos professores, funcionários, equipes técnico-administrativas e pedagógicas, além da comunidade escolar como um todo, e também se responsabilizando pelos resultados da aprendizagem na escola. Neste contexto, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, convidou três importantes pesquisadores do campo da gestão para formularem a minuta da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (Brasil 2021). A divulgação da minuta causou um grande impacto na comunidade acadêmica, com fortes oposições de entidades e pesquisadores e forte adesão de outros. Um desses movimentos foi a proposta de Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (Brasil, 2021), apresentada por um grupo de trabalho e aprovada, em 2021, no Conselho Nacional de Educação (CNE), porém, ainda não homologada pelo Ministério da Educação (MEC).

Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido pelos gestores escolares é importante tanto para os resultados de aprendizagem dos alunos quanto para o andamento da boa infraestrutura das escolas. Considerando a centralidade e a importância da atuação da gestão escolar, que insumos relacionados às demandas e desafios dessa função estão presentes nas políticas públicas brasileiras? Qual o enfoque dado às questões relacionadas à gestão na Matriz de Competências? O planejamento e organização escolar é um ponto de pauta para os gestores? Considerando a formação inicial dos gestores, uma Matriz é suficiente para ser um bom gestor e possibilitar resultados educacionais? A liderança educacional é eficiente, adequada e proporciona um ambiente de aprendizagem?

Assim, a partir de uma análise documental, buscaremos compreender quais estratégias são pensadas a partir de uma proposta de matriz e qual o caminho ideológico que se propõe: se um incentivo à liderança dos diretores escolares ou se mais um instrumento tecnicista de controle do trabalho dos gestores.

No campo da gestão escolar, estou diretamente envolvida, desde 2000, na administração pública, e tenho analisado que há muitos problemas norteando a escola, talvez fundamentados por práticas administrativas e pedagógicas sem planejamento estratégico e alinhamentos de ações efetivas e pertinentes junto à comunidade escolar. Tenho feito algumas reflexões relevantes neste período sobre o tema, em busca de respostas das problematizações evidenciadas no dia a dia da escola e nos segmentos que são tão diversos dos atuais processos pedagógicos e administrativos de uma boa gestão.

Surgem, também, as seguintes reflexões: quem são os gestores escolares?

Gestor escolar: Formação e perfil

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional [...].(Azevedo et al., 1932, s/p).

Quando os Pioneiros da Educação Nova, dentre eles Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, publicaram, em 1932, o seu famoso Manifesto, já atentavam para a necessidade de uma formação inicial adequada aos professores para que a educação pudesse avançar no país. No trecho em destaque que inicia este capítulo, apontamos inclusive a visão vanguardista do Manifesto em pensar a formação e sua relação com a cultura, como meio de abrir “a vida sobre todos os horizontes” (Azevedo *et al.*, 1932, s/p).

A formação dos professores tem gerado grandes conflitos ao estatuto teórico e epistemológico do curso de pedagogia, relacionando diretamente ao bacharelado e licenciatura, com um currículo com várias interpretações no curso da graduação.

Há décadas a formação dos profissionais de educação é um eixo com avanços e retrocessos no poder público e privado, e esta é uma das pautas importantes e relevantes da Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Entre esses aspectos, podemos salientar: o lugar secundário que tradicionalmente ocupou a

formação de professores na universidade brasileira, em que se dedicar àquela, mesmo como objeto de pesquisa, não proporciona maior prestígio acadêmico; as formas diversas de minimização da autonomia do professor como agente ativo dos processos educacionais; a naturalização do processo de pauperização do magistério da educação básica; e a herança do “espírito tecnicista”, que, apesar de todas as críticas feitas ao tecnicismo pedagógico, não impediu que esse tenha se transmutado em novas formas que proporcionariam inéditos e melhores desempenhos escolares, referendando acriticamente o uso das avaliações externas como balizador das políticas educacionais e do trabalho docente (Masson; Mocarzel, 2019, p. 66-67).

Nesse sentido, a Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – tem como eixo a docência identitária, buscando extinguir a visão de separar o professor do pedagogo, dos bacharéis em pedagogia e das habilitações do curso de pedagogia que prosseguiram durante anos nas IES – Instituição de Ensino Superior - brasileiras, fragmentando a formação dos professores.

Historicamente, as políticas educacionais postuladas pelas Leis da Reforma Universitária (1968) e do Ensino de 1º e 2º Graus (1971) definiram a universidade como faculdade de educação ou unidade acadêmica equivalente e institutos de conteúdos específicos, formando bacharéis e licenciados, o que implicou, com base nas leis, uma prática autoritária que dominou por duas décadas o sistema educacional brasileiro.

A partir dessas “diretrizes” e da fundamentação doutrinária e técnica das duas leis já citadas, o CFE – Conselho Federal de Educação passou a elaborar indicações para definir “o papel e os campos de estudos próprios da Faculdade de Educação ou unidade equivalente” (Chagas, 1976, p. 9).

Cumpre salientar que este autor não conseguiu o que de fato queria, mas aprovou no CFE um “pacote pedagógico” que, devido à mobilização nacional dos educadores, não virou um sistema. Na mesma época, Valnir Chagas (1976) provocou mudanças estruturais nas licenciaturas e, com o foco em extinguir o curso de pedagogia, pensou também em ter uma Formação de Professores de Educação Especial. O “pacote pedagógico” proposto referia-se à “Formação de Recursos Humanos da Educação”, preparando docentes e não-docentes das escolas de 1º e 2º Graus. Essa postura iniciou e trouxe uma perspectiva, transformando esse momento em um marco histórico no Movimento dos Educadores, pois se pautava em uma perspectiva democrática, com

base na qual se acrescentava um novo enfoque às decisões curriculares, transformando-as no sentido de melhor responder à comunidade global.

Nesse sentido, a Anfope foi se construindo como uma entidade com posições teóricas claras, voltada para a mobilização nos loci de formação. Um desses pressupostos é a visão de docência, ou seja, do trabalho pedagógico como base da identidade profissional do educador, aquele que “domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido” (CONARCFE, 1989, p. 25).

Assim, historicamente, cria-se uma ruptura na visão da Base Nacional para a formação defendida pela Anfope, modificando toda a estrutura da ideia original e entregando outro ponto à sociedade: uma organização educacional de formação com a centralização tecnocrática dos currículos e a expansão mercadológica das licenciaturas, com cursos genéricos e nada estruturados para oportunizar uma educação igualitária na formação dos professores, combatendo a desigualdade social do país.

Nesse movimento pela construção das diretrizes de formação torna-se, portanto, indispensável que se discuta e se explicita clara e previamente o que se está entendendo por diretrizes do curso. Em 1998, iniciou-se um movimento de discussão através de uma comissão de especialistas de pedagogia que resultou em um documento encaminhado ao CNE. Neste período, houve uma resistência para que o documento não fosse encaminhado, pois havia uma pressão relacionada à instituição do curso normal superior e, assim, o documento permaneceu no CNE por 8 anos.

Nesse hiato, entre 1999 e 2004, o MEC tentou muitas vezes instituir iniciativas relacionadas à formação de professores e ao curso de pedagogia, e essas forças causaram transtornos, impondo ao Poder Público um acompanhamento rigoroso com processos avaliativos do curso. Essa iniciativa do MEC impulsionou um crescimento do curso de Pedagogia em universidades privadas (Aguiar, 2006). Como consequência, pode-se notar que as reformas educacionais em curso ao longo da década de 1990 colocam em voga a profissionalização dos professores, que deveriam apresentar melhor desempenho, desenvolvendo habilidades e competências para as práticas educativas.

O movimento pela profissionalização culminou na instituição dos referenciais que dispõem sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências (Brasil, 1999), o qual permeou os documentos curriculares da década seguinte e buscou ressaltar o discurso que defendia o conceito de

competências como a “capacidade de mobilizar múltiplos recursos. Dessa forma, entendiam-se os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal como formas de responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (Brasil, 1999, p. 61).

O compromisso é defendido pelos discursos da formação inicial dos professores, pautados na meritocracia como política de valorização e na profissionalização dos docentes, especialmente a partir das Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, que foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 8 de maio de 2001 e homologadas em fevereiro de 2002. Segundo Freitas (2007, p. 150).

[...] seu conteúdo aborda desde as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores, carga horária, passando pela questão da avaliação de curso e de professores até a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras.

Nesse documento curricular, “a concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação de professores” (Brasil, 2001, p. 28), e defende o padrão de avaliação centrado nas competências dos professores da educação básica por meio da criação de um “sistema federativo de certificação” (Brasil, 2002, s/p). Na perspectiva de Mello (2000), ao considerar um sistema nacional de certificação de competências para professores, torna-se possível estabelecer um padrão de qualidade nacional. Assim, tal perspectiva poderá impedir qualquer pessoa de ser professor, caso “seu desempenho revelar competências profissionais inferiores ao padrão nacional” (Mello, 2000, p. 108). Segundo Dias e Lopes (2003) podemos entender a sugestão da profissionalização do magistério e da formação docente entrelaçada com a avaliação através das competências necessárias na política educacional. As autoras criticam a proposta de currículo para a formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, pois ela “anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores” (Dias; Lopes, 2003, p. 1.158). Assim, ressaltam que “um dos mecanismos apontados pelos documentos oficiais para o controle da formação de professores é o processo de avaliação de competências” (Dias; Lopes, 2003, p. 1.158).

Portanto, diante da ideia da educação como uma profissão inserida na concepção da educação tecnicista, distante da prática dos conhecimentos científicos, podemos nos remeter a Freire, pois, segundo ele, o fazer e o pensar são indissociáveis “[...] nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo” (Freire, 1988, p. 78).

Portanto, um documento como a BNC/2019, pautado na formação por competências, restringe a profissão docente ao saber fazer; a profissão docente baseada no desempenho, no mérito, na obtenção de resultados, aprofundando desigualdades e legitimando o poder hegemônico.

Importa destacar que, na Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019, há a definição de diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica, alterando a concepção de formação de professores a propostas curriculares com escolhas feitas pelos estados e municípios, evidenciando diretrizes em construção no estudo da BNCC.

Um grande desafio fica para os educadores brasileiros que se encontram gestores e que precisam desenvolver habilidades e competências com articulação para uma intervenção efetiva na definição das orientações que regerão a formação a ser desenvolvida nos cursos de graduação e pós-graduação, destinados à formação dos profissionais para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação na educação básica, entendendo que deverá contribuir, igualmente, para o fortalecimento da gestão democrática da educação e da escola, bem como para a construção de uma educação pública de qualidade.

Tendo em vista que o gestor educacional tem uma formação diferenciada em níveis e que a sua escolha para assumir o cargo acontece de acordo com as políticas educacionais locais; que muitos não sistematizam as suas ações, por não ser uma demanda requerida nas políticas públicas educacionais; e ainda que os resultados dos índices educacionais no Brasil estão sempre abaixo da média internacional, o gestor escolar da atualidade precisa vislumbrar a possibilidade de se orientar por um sistema de liderança através das matrizes de competências e dos seus eixos norteadores, para entendermos através da base de dados a necessidade de estudos que tenham acompanhamento e monitoramento dentro do processo de implementação de competências específicas no currículo interdisciplinar dos cursos de formação dos gestores escolares da educação e nas políticas públicas educacionais associadas aos indicadores referente ao desempenho dos alunos da Educação Básica.

Analizando a Matriz de Competências

Na administração pública e nas políticas educacionais, as competências do diretor sempre foram motivos de muitos debates e reclames referentes às atribuições na escola do gestor escolar. O Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor, associando a ideia de que este documento estaria ligado ao fortalecimento da gestão democrática, buscando recuperar as pautas contidas na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/96 ligados à gestão.

O quadro 1 apresenta as dez competências gerais do diretor escolar na Matriz Nacional de Competências do gestor escolar (2021):

Quadro 1. Dez competências gerais do diretor escolar

1. Coordenar a organização escolar nas dimensões político-institucional, pedagógica, pessoal e relacional e administrativo-financeira exercendo liderança transformacional e focada em objetivos definidos.
2. Configurar a cultura organizacional em conjunto com a equipe, incentivando o estabelecimento de ambiente escolar organizado e produtivo, concentrado na excelência do ensino e aprendizagem.
3. Comprometer-se com o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) promovendo a efetivação das Competências Gerais da BNCC e suas competências específicas.
4. Valorizar o desenvolvimento profissional da equipe escolar, promovendo formação e apoio com foco nas Competências Gerais dos Docentes e nas competências específicas BNC - Formação Continuada.
5. Coordenar o programa pedagógico da escola, aplicando os conhecimentos e práticas que impulsionem práticas exitosas realizando monitoramento e avaliação constante do desempenho e engajando a equipe para o compromisso com o projeto pedagógico da escola.
6. Gerenciar os recursos e garantir o funcionamento eficiente e eficaz da organização escolar realizando monitoramento das atividades com postura profissional para solucioná-los.

- | |
|--|
| 7. Ter proatividade para buscar diferentes soluções para aprimorar o funcionamento da escola, com espírito inovador, criativo e orientado para resolução de problemas sendo capaz de criar o mesmo senso de responsabilidade na equipe escolar. |
| 8. Relacionar a escola com o contexto externo incentivando a parceria entre a escola, famílias e comunidade, mediante interação positivas orientadas para o cumprimento do projeto pedagógico. |
| 9. Exercitar a empatia, o diálogo e a resolução de conflitos e a cooperação, promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos. |
| 10. Agir e incentivar pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivo, sustentáveis e solidários. |

Fonte: Brasil, 2021

Há décadas a sociedade discute que a escola é uma organização capitalista, cuja administração está ligada a resultados e sucesso. Se há um bom administrador, teremos uma boa escola e os resultados serão satisfatórios.

De acordo com Paro, “a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (Paro, 2015, p.25). Segundo o autor, educar é a razão fim, e assim todos os profissionais da educação devem estar envolvidos com a aprendizagem e com o ensino. Para Paro, o trabalho pedagógico é inconfundível com os modelos capitalistas, ou seja, não se relacionam, pois o processo educacional não é limitado e as atividades com os educandos demandam conhecimento da sociedade com as suas especificidades.

De acordo com o Anísio Teixeira, a administração escolar jamais poderá ser equiparada à administração de empresas, à figura do *manager* (gerente) ou do *organization man*, que a industrialização produziu na sua tarefa de maquinofatura de produtos. Embora alguma coisa possa ser aprendida pelo administrador escolar de toda a complexa ciência do administrador de empresa de bens materiais de consumo, o espírito de uma e outra administração são de certo modo até opostos. Em educação, o alvo supremo é o educando, a quem tudo mais está subordinado (Teixeira, 1968, p. 15).

A escola, como uma organização, é muito diferente das empresas e do mundo capitalista. Nela, há formação acadêmica, cultural e profissional no segmento dos profissionais da educação. Os discentes não são consumidores, mas fazem parte e são protagonistas da comunidade escolar. Conforme Lima: “os professores, na sua ação, dependem em grande parte dos seus alunos e só ensinam verdadeiramente se estes quiserem aprender, uma vez que não existe verdadeiro ensino sem aprendizagem” (Lima, 2018, p.23).

Compreender o papel do gestor escolar com essa perspectiva democrática é possibilitar um trabalho pedagógico com a efetiva aprendizagem dos alunos e buscar desenvolver o administrativo a favor do pedagógico.

Diante de tantos desafios referentes à modernização e às configurações dos sistemas de ensino junto ao campo educacional, o Conselho Nacional de Educação é alterado sendo aprovada a Emenda 95/2016.

Constitui-se, assim, a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, sendo elaborada pelo Ministério da Educação e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em Maio de 2021. Suas ideias foram formuladas a partir de referências oriundas da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a fim de estruturar os sistemas de ensino. O principal objetivo da Matriz é parametrizar a função do diretor escolar, dialogando, supostamente, com a meta 19 do Plano Nacional de Educação, que trata sobre a gestão democrática: “assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (Brasil, 2014).

A intenção da aproximação entre experiências empresariais e a gestão das escolas está clara nas primeiras páginas da publicação da Matriz, em sua apresentação, assinada por Pedro Moreira Salles:

Se há algo em que apostei ao longo de toda a minha trajetória empresarial – e que jamais me trouxe qualquer tipo de desapontamento – é a boa gestão. Acredito que as boas práticas de gestão são princípios universais que podem – e devem – ser aplicados às escolas na construção de um projeto de Educação para o país. (Henriques et al., 2016, p. 11)

A afirmação de Salles vai ao encontro dos pressupostos da Nova Gestão Pública (NGP) em especial, aquele que coloca a submissão à “lógica do privado” como a referência a ser seguida.

Compreendemos que a matriz é uma forma integrada de autoavaliação e que traz um recorte de sistematização das ações atuais e futuras para o desenvolvimento de práticas efetivas e eficazes no processo educacional, visando resultados. Estudos demonstram que existem eixos norteadores necessários para o desdobramento relevante da gestão escolar no planejamento educacional brasileiro numa perspectiva histórica.

Segundo Ramos, conselheiro-relator da Matriz, “O diretor é o grande líder da escola e vai precisar de novas competências neste século 21” (Ramos, 2021, p.1).

A “liderança” é um conceito amplamente trabalhado na matriz, inclusive tendo sido possível observar a extensa bibliografia utilizada para tanto. É interessante observar, ainda, que a primeira competência considerada na matriz (A.1) é “Liderar a gestão da escola”, com a seguinte descrição:

O diretor desenvolve, reforça, revisa e fortalece os valores, princípios e metas da escola, coletivamente. O diretor usa uma variedade de métodos e tecnologias de gestão de dados para garantir que os recursos e trabalhadores da escola sejam organizados e dirigidos de forma eficiente, adequada e com qualidade para fornecer um ambiente de aprendizagem eficaz e de desenvolvimento seguro. Isso inclui a delegação apropriada de tarefas aos membros da equipe, o acompanhamento das responsabilidades partilhadas e o apoio à execução. (Brasil, 2021, p. 14)

Nesse contexto, uma liderança com o uso de matrizes de competências pode até possibilitar resultados e monitoramentos positivos na aprendizagem dos alunos e uma gestão escolar na busca de uma caminhada em prol da educação de qualidade social e cognitiva, nas áreas administrativas e pedagógicas, influenciando os problemas, limitações e fragilidades do complexo ato da educação na escola.

Porém, há divergências em relação à Matriz. De acordo com o posicionamento da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), a Matriz representa um retrocesso no que tange à gestão democrática da escola pública.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) também emitiu manifestação contrária à matriz e teve a adesão e o apoio do

Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR), afirmando que:

“[...] a concepção que orienta a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar se assenta na perspectiva gerencialista, com vistas à certificação dos profissionais da educação para o cargo de diretor, instituindo, de forma clara, a lógica competitiva e concorrencial da responsabilização e avaliação [...]” (ANPAE, 2021, s/pág.).

No âmbito do CNE, uma minuta de parecer sobre o documento e de resolução foi apresentada pela comissão, em maio de 2021, e pretende assim instituir a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar para gestão de qualidade da educação. No parecer, os conselheiros assim se manifestam:

A Matriz apresentada tem o escopo de parametrizar os diversos aspectos concernentes à função do Diretor Escolar, auxiliando na definição de políticas nacionais, estaduais e municipais direcionadas para sua formação inicial e continuada, sua escolha, seu acompanhamento e avaliação de seu desempenho. (Brasil, 2021, p. 3).

Para desempenhar a função do diretor, a matriz propõe a formação como uma das competências necessárias e que reforçam a importância para melhorar a prática da gestão relacionada à sala de aula e à aprendizagem; possibilitar o monitoramento, avaliação, definição de metas é importante para desempenhar a gestão, favorecendo o trabalho docente na unidade escolar.

A Matriz propõe quatro dimensões, que por sua vez apresentam 24 competências relacionadas às 117 atribuições que contam na proposta.

Figura 1. As quatro Dimensões das Competências Específicas do Diretor Escolar



Fonte: organizado pelos autores mediante consulta a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar.

As dimensões, atribuições, competências, descrição e ações que integram um conjunto básico de expectativas em âmbito nacional podem assim serem visualizadas:

Quadro 2 – Domínio 1: Administração Pública e Gestão Democrática

A. DIMENSÃO POLÍTICO-INSTITUCIONAL		
COMPETÊNCIAS	DESCRIÇÃO	ATRIBUIÇÕES
A.1. Liderar a gestão da escola	O diretor, líder da equipe gestora, desenvolve, reforça, revisa e fortalece os valores, princípios e metas da escola, coletivamente. Usa uma variedade de métodos e tecnologias de gestão de dados para garantir que os recursos e trabalhadores da escola sejam organizados e dirigidos de forma eficiente, adequada e com qualidade para fornecer um ambiente de aprendizagem eficaz e de desenvolvimento seguro. Isso inclui a delegação apropriada de tarefas aos membros da equipe, o acompanhamento das responsabilidades partilhadas e o apoio à execução.	- Desenvolver e gerir democraticamente a escola, exercendo uma liderança colaborativa e em diálogo com os diferentes agentes escolares. - Conhecer a legislação e as políticas educacionais, os princípios e processos de planejamento estratégico, os encaminhamentos para construir, comunicar e implementar uma visão compartilhada. - Desenhar, em colaboração com os demais agentes escolares, uma visão de futuro da escola, que se refletirá na construção coletiva de um plano de trabalho a ser aplicado de forma colaborativa. - Identificar necessidades de inovação e melhoria que sejam consistentes com a visão e os

		valores da escola e sejam afirmadas também pelos resultados de aprendizagem dos estudantes. 5. Zelar pela fidedignidade dos dados e informações fornecidas ao sistema/rede de ensino. 6. Ser transparente em suas ações e ter celeridade nas tomadas de decisões.
--	--	--

Fonte: organizado pelos autores mediante consulta aos Editais nº 39 e 40/ MEC/2016.

A matriz propõe que o diretor que realize muitas funções. A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) destaca que a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) não estabelece prioridade quanto às experiências e especificidades da gestão educacional no país na organização dos sistemas educacionais. Para a OCDE, o Gestor Escolar é estrategista, incentivador e promotor de todas as ações que interferem positivamente na escola; atualmente, o Gestor Escolar é aquele que responde e respalda as ações administrativas, pedagógicas e funcionais das organizações educacionais internas e externas, atuando em todas as instâncias que a escola está envolvida diretamente e indiretamente.

Uma reflexão sobre a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor é que o termo gestão escolar não aparece no texto somente nas dimensões. Observa-se que relacionam na dimensão “Política Institucional” a expressão “gestão democrática”, orientando o gestor a tratar as “ações democráticas” e a “gestão da escola”; na dimensão pedagógica, aparecem as expressões “gestão da escola”, “gestão pedagógica”, “gestão curricular” buscando trazer referência aos projetos norteadores da visão da escola como o Projeto Político Pedagógico (PPP); na dimensão Pessoal e Relacional, o termo não aparece; e na dimensão Administrativo-financeira, enfatiza-se a tecnologia na gestão escolar.

Partimos da possibilidade de associar a Matriz a um referencial teórico, pois podem estar relacionadas a uma literatura internacional que liga as competências e habilidades ao sucesso da escola e aos bons resultados. O gestor escolar proposto pela Matriz é um líder articulado, que desenvolve trabalho de escuta com ações democráticas, legalista, que cumpre regras hierárquicas, educador e que foca na aprendizagem para todos.

É importante ressaltar que por mais que possa parecer irresistível a subsunção da educação pública a essa lógica privatista de gestão escolar, a resistência existe e se faz, inclusive, por meio da construção de outras pesquisas que desvelem os meandros da privatização.

Considerações finais

Entende-se que o cenário das escolas públicas no Brasil é muito diverso, em um país de dimensões continentais, as diferenças e peculiaridades são específicas e somente as unidades escolares vivem questões pontuais e relevantes. Ao considerar as convergências no que se refere ao papel do diretor e ao modelo de gestão adotado pela matriz, podemos destacar que o perfil induzido caracteriza-se por uma ideia de gestão neoliberal, corporativa, construindo no Estado a ideia literal privatista.

A Matriz se coloca com o objetivo de “parametrizar os diversos aspectos concernentes à função do diretor escolar”. Tal objetivo traduz-se “em Competências, organizadas em dimensões, atribuições, práticas e ações que integram um conjunto mínimo de expectativas em âmbito nacional (Brasil, 2021. p. 1).

Neste mesmo sentido, parametrizar o trabalho do gestor escolar, definindo como competências as qualidades, características e até as ações desejáveis, agrava a forma de defenir um gestor escolar.

Difícilmente um diretor de escola será capaz de provocar em toda comunidade escolar o senso de responsabilidade, quando esses não têm condições adequadas de trabalho e estão sobrecarregados com o que as pessoas atribuem, sendo quase tudo de responsabilidade do diretor. Como Paulo Freire nos deixa claro, “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).

Faz-se uma referência às políticas neoliberais influenciados pela lógica empresarial e de mercado a que nossas escolas estão circunscritas no atual contexto, grupos de empresários, organizações, agências multilaterais, entre outros. Percebe-se que, de forma similar à Base Nacional Comum Curricular e à Base Nacional Comum de Formação de Professores tentam incluir uma lógica de mercado, lucro e eficiência com a padronização e uniformização dos processos na gestão das escolas com a nova matriz

de diretores, além de reduzir a autonomia e potencializar a visão desses empreendedores, entre os quais alguns são educadores ou pesquisadores da política educacional.

Na realidade, a organização da matriz coaduna com uma ideia de educação relacionada com os interesses de mercado ao transferir o sentido uniforme e padronizado, presente no setor privado, para as escolas públicas.

Tais ações e movimentos tendem a inserir e consolidar na educação pública uma lógica privatista, predominantemente concorrencial, classificatória e meritocrática, em detrimento de uma educação que vá ao encontro do que propõe Freire (2020), ao tratar de uma educação libertadora capaz de contribuir para a superação da produção social de opressores e oprimidos.

A análise crítica dos conteúdos desse documento nos permite compreender que nas últimas décadas a influência de organizações sem fins lucrativos tem trazido discussão ao processo de privatização da educação pública. O limite dessa perspectiva de educação é sobre o currículo, formação e gestão; essa proposição tende a limitar o potencial público e democrático da gestão escolar.

Por fim, recuperamos que o diretor escolar, segundo Paro (2015), antes de ser um administrador, deve ser um educador. Assim, destacamos e afirmamos que a gestão escolar que é reforçada pela concepção empresarial não cabe nas Unidades Escolares e no processo educacional. E que uma proposta norteadora para os diretores deveria perpassar objetivos educativos com currículo, formação e gestão, o que não fica entendido e orientado no texto da referida Matriz de Competências.

Referências

ANPAE. Posicionamento da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) sobre o documento Matriz Nacional de Competências do Diretor Escolar. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/529-matriz-nacional-de-competencias-do-diretor-escolar>. Acesso em: 29 nov. 2021.

AZEVEDO, F. et. al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. Distrito Federal: [s. n.], 1932.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP no 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 16

maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 dez 2020.

BRASIL. Lei Federal no 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, edição extra, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 dez 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP no 2, de 1o de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017/pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 dez 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, [2016a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 set. 2021a.

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

BRASIL. Lei 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Portaria n. 1118/2015, de 03 de dezembro de 2015. Institui o Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares e cria o Comitê Gestor do Programa. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 4 dez. 2015.

BRASIL. Edital n. 40/2016. Credenciamento de Instituições Públicas Superiores interessadas em participar do eixo de certificação do Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares e cria Programa. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 11 abr. 2016c.

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.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 37 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 (especial), p. 1203- 1230, out. 2007.

HENRIQUES, R. et. al. Caminhos para a qualidade da educação pública: Gestão escolar. Instituto Unibanco (Org.). Fundação Santillana, 2016.

LIMA, Licínio C. V. 2001. A escola como organização educativa. São Paulo: Cortez.

MASSON, M.; MOCARZEL, M. O PNE e a formação de professores em nível superior: perspectivas após agosto de 2016. In: LINO, L. A.; NAJJAR, J. (org.). Planos de educação, democracia e formação: desafios em tempos de crise. Curitiba: Editora Appris, 2019. p. 61-86.

MELLO, G. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. Em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. In: Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 1995.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

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

RANGEL, Mary; MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre; PIMENTA, Maria de Fatima Barros. A trajetória das competências e habilidades em educação no Brasil: das avaliações em larga escala para as salas de aula. Revista Meta: Avaliação, v. 8, n. 22, p. 29-47, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. 1961. Que é administração escolar? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961. p.84-89.

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.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Análise: mudanças na formação inicial de professores aprovadas pelo CNE podem ser início de grande transformação. 14 nov. 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Formacao-inicial-de-professores-mudancas-aprovadas-pelo-CNE-podem-ser-inicio-de-grande-transformacao>. Acesso em: 10 dez 2020.

WEBER, Max. Economia y sociedad: esbozo de sociologia comprensiva. Tradução de José Medina Echavarría, Juan Roura Parella, Eugenio Ímaz, Eduardo Garcia Máynez e José Ferrater Mora. México: FCE. 2004.