
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

Volume 31 Número 57

16 de maio de 2023

ISSN 1068-2341

Concepções Privatistas na Esfera Pública Estatal: Uma Análise da “Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar”

Karine Vichielt Morgan

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Educação da Universidade Estácio de Sá
Brasil

Citação: Morgan, K. V. (2023). Concepções privatistas na esfera pública estatal: Uma análise da “Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar”. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(57). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7714>

Resumo: Este artigo apresenta uma análise do conceito de diretor escolar desejável, presente no texto da “Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar” – documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação que aguarda homologação do Ministério da Educação, cujo conteúdo tem o objetivo de definir as competências dos dirigentes escolares de escolas públicas e privadas de todo o país – e nos discursos de dois importantes aparelhos privados de hegemonia que atuam no campo educacional brasileiro: a Fundação Itaú Social e o Instituto Unibanco. Para tanto, o estudo utilizou-se de análise documental e análise de conteúdo, a partir das quais foi possível observar que há uma convergência consistente entre os atores acima citados no que tange ao conceito analisado. O texto da matriz e os documentos analisados trazem a ideia do gestor, ancorada em premissas enunciadas pela Nova Gestão Pública, predominantemente gerenciais, meritocráticas e uniformizadoras.

Palavras-chave: gestão escolar; privatização da educação; Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar

Privatist conceptions in the state’s public sphere: An analysis of the “Common National Matrix of Competences for School Principal”

Abstract: This paper presents an analysis of the concept of the desirable school principal, present in the text of the “Common National Competency Matrix for School Principals” – a document approved by the National Education Council that is awaiting homologation by the Ministry of Education, whose content aims to define the competencies of school principals of public and private schools throughout the country – and in the discourses of two important private apparatuses of hegemony that operate in the Brazilian educational field – the Itaú Social Foundation and the Unibanco Institute. To this end, this study used document analysis and content analysis, from which it was possible to observe that there is a consistent convergence between the aforementioned actors regarding the concept under analysis. The text of the Matrix and the documents analyzed bring the idea of the manager anchored in premises enunciated in the New Public Management, predominantly managerial, meritocratic and uniformitarian.

Keywords: school management; privatization of education; Common National Competency Matrix for School Principals

Concepciones privatistas en la esfera pública estatal: Un análisis de la “Matriz Nacional Común de Competencias del Director de la Escuela”

Resumen: Este artículo presenta un análisis del concepto de director escolar deseable presente en el texto de la “Matriz Nacional Común de Competencias del Director Escolar” – documento aprobado por el Consejo Nacional de Educación que está a la espera de ser homologado por el Ministerio de Educación, cuyo contenido pretende definir las competencias de los directores de escuelas públicas y particulares de todo el país – y en los discursos de dos importantes Aparatos Privados de Hegemonía que actúan en el ámbito educativo brasileño – la Fundación Social Itaú y el Instituto Unibanco. Para ello, en este estudio se utilizó el análisis documental y el análisis de contenido, a partir de los cuales se pudo observar que existe una convergencia consistente entre los actores mencionados respecto al concepto analizado. El texto de la Matriz y los documentos analizados traen la idea del gerente anclada en premisas enunciadas en la Nueva Gestión Pública, predominantemente gerencial, meritocrática y normalizadora.

Palabras-clave: gestión escolar; privatización de la educación; Matriz Nacional Común de Competencias del Director de Escuela

Concepções Privatistas na Esfera Pública Estatal: Uma Análise da “Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar”

O presente artigo buscou analisar o conceito de diretor escolar desejável, presente no texto da “Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar” – documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que aguarda homologação do Ministério da Educação (MEC), cujo conteúdo tem o objetivo de definir as competências dos dirigentes escolares de escolas públicas e privadas de todo o país – e nos discursos de dois importantes aparelhos privados de hegemonia (APHs) que atuam no campo educacional brasileiro: a Fundação Itaú Social (FIS) e o Instituto Unibanco (IU).

Para tanto, o texto está organizado em quatro seções: na primeira, delinea-se historicamente a inserção e organização de entidades privadas na educação pública; na segunda, é explicitada a metodologia utilizada no estudo; na terceira, são categorizados e analisados os documentos selecionados e o texto da matriz, em diálogo com a literatura da área; por fim, a quarta seção condensa os achados da pesquisa à guisa de considerações finais.

Primeiras Aproximações: O Privatismo na Educação desde sempre no Brasil

Historicamente, a relação entre as esferas pública e privada no Brasil possuem fronteiras fluidas, apresentando uma simbiose tão longeva quanto a própria constituição do Brasil enquanto país (Morgan, 2020). Tal afirmação pode ser feita a partir da análise histórica e dos parâmetros legais no tocante à educação. Logo após a ocupação de nosso território, a Igreja Católica, aqui entendida como organização privada, ofertou quase com exclusividade a educação, por meio da ação da Companhia de Jesus. Posteriormente à expulsão da Ordem Jesuíta, a rede de escolarização doméstica assume o protagonismo. Após a independência e também no período republicano, observou-se tal rede ultrapassar as vagas estatais. Segundo Xavier (2003), o privatismo educacional exercido nos fins do século XIX e início do século XX, “[...] podia incluir professores pagos por um chefe de família ou por um grupo de pais, ou ainda o professor podia ser pago pelo Estado, mas permanecer trabalhando em locais improvisados, como a casa de uma das famílias contratantes ou a casa do próprio professor” (p. 237).

No campo legal, a Constituição de 1934 tendeu a reforçar o protagonismo do Estado na oferta da educação nacional, numa perspectiva liberal, ao prever a “tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar acessível” (art. 150, §único, alínea a e b – Brasil, 2001a). Porém, o mesmo texto favoreceu a ampliação dos estabelecimentos particulares, eximindo-os do pagamento de impostos. Naquele período, o diálogo direto entre Estado e os representantes das escolas particulares, fomentado pelos dispositivos aprovados na Constituição, tornou-se mais frequente, acentuando “a disputa entre interesses privados e interesses públicos, particularmente, no que tange à definição dos critérios de distribuição de verbas estatais.” (Xavier, 2003, p. 241).

A outorga da Constituição de 1937 retira do texto a ênfase dada anteriormente à obrigação estatal com a educação e apresenta, ao contrário do texto com inspiração liberal de outrora:

[...] a Constituição do Estado Novo [que] é claramente inspirada nas constituições de regimes fascistas europeus. Amplia-se a competência da União para fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude. (Viciera, 2007, p. 298)

Entretanto, embora haja um movimento de centralização, há também o favorecimento da iniciativa individual e de associações e pessoas coletivas públicas e particulares no que tange à arte, à ciência e ao ensino. Tal disposição pode ser medida em importância ao inaugurar o título “Da Educação e da Cultura”, no seu art. 128. O artigo 129 coloca a ação do Estado como supletiva à responsabilidade da família no provimento da educação de seus filhos ao declarar que:

[...] a infância e à juventude, **a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares**, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. (Brasil, 2011d, s/pág., grifos nossos).

No período em tela, os contornos da luta ideológica entre privatistas (defensores do ensino privado e confessional) e publicistas (defensores da escola pública, laica, gratuita e universal) se liquefazem. O governo, concomitantemente, cercou-se de um grupo de intelectuais que dava um ar de modernidade e conservou o poder da Igreja Católica, cedendo algumas decisões de sua prerrogativa aos setores mais tradicionais da instituição (Xavier, 2003).

A nova Constituição (Brasil, 2001e) reinsere em seu texto os ideais liberais, interrompidos pelo Estado Novo, assegurando, no que tange ao ensino, a livre iniciativa do ente

particular, obedecendo à normatização vigente. A gratuidade foi assegurada no ensino primário oficial e no ensino ulterior a este, apenas aqueles que provassem insuficiência ou falta de recursos. Vieira (2007) aponta, ainda, que a Constituição de 1946 traz pela primeira vez o termo “ensino oficial”, que o diferencia daquele ministrado por instituições privadas.

É importante atentar para o fato de que a Carta Magna de 1946 traz em seu art. 31 (inciso V, alínea b) a proibição da cobrança de impostos por parte dos governos, fossem eles federal, estadual ou municipal, sobre instituições de educação que investissem suas rendas no país e em educação. Tal dispositivo é mantido e ampliado por meio da emenda constitucional nº 18 de 1965, propiciando a acumulação de capital dessas instituições e fomentando a entrada definitiva da educação no (quase) mercado. Segundo Le Grand (1991, pp. 1259-60):

São “mercados” porque substituem os provedores estatais monopolistas por outros independentes e competitivos. São “quase” porque diferem dos mercados convencionais de várias maneiras importantes [...]. Do lado da oferta, tal como nos mercados convencionais, existe concorrência entre empresas produtivas ou entre prestadores de serviços para clientes [...]. No entanto, em contraste com os mercados convencionais, essas organizações não buscam necessariamente maximizar seus lucros; nem são, necessariamente, de propriedade privada. (Tradução nossa¹)

Romanelli (2012) afirma que o Estado, de fato, nunca exerceu exclusividade sobre a oferta de ensino para a população. Tal fato foi historicamente justificado pelo Estado pela insuficiência de recursos públicos disponíveis para tanto. O (quase) mercado educacional, então, cresce e solidifica-se frente à crescente demanda e a escassez da oferta estatal. A predominância da iniciativa privada no período pode ser demonstrada a partir do número de matrículas da etapa que hoje se intitula ensino médio: em 1959, o ensino público detinha apenas 34% das matrículas.

De acordo com Severino (2005), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1961, explicita o compromisso que se firmou entre os liberais e os católicos, em decorrência das discussões do projeto de lei que acabou por colocar os católicos a favor de um “modelo privado de gestão educacional” (Severino, 2005, p. 33). Tal compromisso possibilitou o aparecimento de um terceiro grupo de interesse, denominado empresários da educação, cuja influência será fortalecida durante a ditadura civil-militar, iniciada em 1964.

Cunha (2007) considera que durante o regime militar (1964-1985), os governos favoreceram consistentemente o grupo empresarial através de subsídios indiscriminados e pela atribuição de certas prerrogativas aos conselhos de educação, cujos membros eram nomeados livremente pelo executivo nacional e estadual que sofriam pressão e articulação dos privatistas no que tange ao provimento de conselheiros.

Vários têm sido os mecanismos pelos quais os empresários do ensino conseguiram o apoio governamental para seus empreendimentos: imunidade fiscal, garantia de pagamento das mensalidades pelos alunos, mediante bolsas de estudo distribuídas pelo poder público, e até mesmo a inibição de iniciativas governamentais de criação e/ou ampliação de escolas, para disporem de uma espécie de reserva de mercado. Mais do que isso, as instituições educacionais receberam incentivos fiscais para financiar diretamente seus empreendimentos. (p. 812)

¹ “They are ‘markets’ because they replace monopolistic state providers with competitive independent ones. They are ‘quasi’ because they differ from conventional markets in a number of key ways. The differences are on both the supply and the demand sides [...]. On the supply side, as with conventional markets, there is competition between productive enterprises or service suppliers. Thus, in all the schemes described there are independent institutions (schools, universities, hospitals, residential homes, housing associations, private landlords) competing for customers [...]. However, in contrast to conventional markets, these organisations are not necessarily out to maximise their profits; nor are they necessarily privately owned. Precisely what such enterprises will maximise, or can be expected to maximise, is unclear, as is their ownership structure.”

Na reforma constitucional de 1965, a ditadura civil-militar não só mantém os privilégios fiscais em seu texto, como os amplia, ao estender a isenção fiscal às rendas decorrentes da atividade educativa privada. Tal dispositivo, ratificado na Constituição Federal de 1967 (art. 20, inciso III, alínea c) e na emenda constitucional nº 1 de 1969 (art. 19, inciso III, alínea c), coloca as instituições privadas de ensino em uma posição financeira bastante vantajosa.

O decreto nº 72.495 de 1973, que estabeleceu as normas para a concessão de amparo técnico e financeiro às entidades particulares de ensino, considera as instituições privadas como parte de sua capacidade de atendimento. Em seu artigo 12, a simbiose entre o público e o privado se materializa, ao indicar aos agentes públicos que evitem “[...] a criação de estabelecimentos públicos onde o atendimento da escola particular for considerado suficiente para absorver a demanda efetiva ou suscetível de expandir a oferta para atender à demanda contida.” (Brasil, 1973, s/pág.).

Aos conselhos estaduais de educação foi dada a prerrogativa de regulamentação, o que beneficiou o atendimento aos interesses privatistas por serem tais órgãos compostos, em sua maioria, por empresários do ensino, em especial, na concessão de bolsas de estudos e de transferências de recursos provenientes do Salário-Educação² (Cunha, 2007), além de autorizações indiscriminadas para o funcionamento de instituições privadas de ensino (Saviani, 2008).

O movimento em torno das questões educacionais no período de ditadura no Brasil compõe um cenário político em cujo capital internacional buscava a ampliação de seu mercado externo e a formação de mão de obra de baixo custo.

Para adequar o sistema educacional às necessidades do modelo de desenvolvimento econômico adotado e responder às pressões sociais, o governo buscou a ajuda internacional, principalmente, através dos chamados “Acordos MEC-USAID” (Ministério da Educação e Cultura-United States Agency for International Development), cujos técnicos tiveram participação direta na reorganização do sistema educacional brasileiro. Para os países centrais, que implementavam a expansão do capitalismo, os investimentos na área de educação dos países periféricos tinham por objetivo expandir mercados, introduzindo novos hábitos de consumo nas camadas mais altas da população e, ao mesmo tempo, criar, através do ensino, mão-de-obra de baixo nível. (Clark et al., 2006, p. 128).

Ainda segundo os autores supracitados, as reformas que se deram no período basearam-se fortemente nas recomendações contidas nos acordos assinados, incluída a reforma do ensino de 1º e 2º graus, presente na lei nº 5.692 de 1971. Mais do que o fortalecimento do empresariado nas questões educacionais, a ditadura civil-militar traz, fortemente, em seu ideário, a inserção de um pensamento privatista dentro da gestão pública de educação que se explicita

[...] no esforço em agilizar a burocracia aperfeiçoando os mecanismos administrativos das escolas; na insistência em adotar critérios de mercado na abertura dos cursos e em aproximar o processo formativo do processo produtivo; na adoção dos parâmetros empresariais na gestão do ensino; na criação de “conselhos curadores”, com representantes das empresas, e na inclusão de empresários bem-sucedidos como membros dos conselhos universitários; no empenho em racionalizar a administração do ensino, enxugando sua operação e reduzindo seus custos, de acordo com o modelo empresarial. (Saviani, 2008, p. 300)

² “O Salário-Educação é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica pública, conforme previsto no § 5º do art. 212 da Constituição Federal de 1988.” (Brasil, 2022, s/pág.).

No início da década de 1990, o empresariado, interessado em compor uma “nova sociabilidade mais adequada aos interesses privados do grande capital” (Shiroma, Garcia & Campos, 2011, p. 226), organizou-se de forma sistemática, baseando-se em fóruns nacionais e mundiais para indicar algumas premissas que deveriam nortear as reformas educacionais brasileiras dali em diante.

Diante do exposto, é possível afirmar que a influência e interferência do empresariado nos rumos da educação não representa uma inovação na educação brasileira. Os fatos históricos narrados demonstram a inserção de representantes dessa fração de classe na formulação de legislações diversas e em espaços importantes de discussão no cenário educacional brasileiro (Martins, 2009), compondo parte da arena de disputas em torno da hegemonia de um modelo societário e da função social da educação.

Segundo Neves (2005), nos anos de reabertura política no Brasil, após a ditadura civil-militar (1964-1985), há uma complexificação econômica e político-ideológica da sociedade, promovida por uma abertura na participação da sociedade na política (Neves, 2005).

Nesse sentido, contra a criação acelerada das organizações de trabalhadores, a burguesia também precisou se organizar através de mecanismos não estatais que visavam, em última instância, salvaguardar sua própria perspectiva societária. As classes médias, então, seguiram a mesma trajetória. Assim, emerge “uma complexa rede de organizações de massa, de sujeitos políticos coletivos” (Neves, 2005, p. 85).

Amplia-se, ainda mais, nas últimas décadas, as influências de outros agentes, aqui compreendidos como “aparelhos privados de hegemonia” (APHs; Gramsci, 1991), travestidos de organizações sociais sem fins lucrativos. Nesse contexto efervescente, as pesquisas acadêmicas em torno da temática têm identificado tal movimento e trazido à discussão processos de privatização da educação pública³, sejam sobre currículo, formação de professores ou gestão (Adrião, 2018; Ferreira & Santos, 2020; Freitas, 2012, entre outros).

No campo da gestão da educação e da gestão escolar o discurso sobre a “eficiência” dos processos e resultados emerge como força motriz para uma suposta elevação da qualidade da educação pública, pois seus “intelectuais orgânicos” (Gramsci, 1975) propagam largamente que sua incorporação terá como resultante “mais resultados com menos recursos e com menos regras e em novos processos de regulação, induzindo uma competição público-público e não apenas entre o setor público e o setor privado, embora seja este último a fonte de inspiração doutrinária e reformadora.” (Lima, 2018, p. 130).

A “Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar”, documento lançado pelo MEC para consulta pública, e aprovado pelo CNE no mês de maio de 2021, traz conceitos, habilidades e competências convergentes com os posicionamentos de importantes *think tanks*⁴ e dos “novos reformadores empresariais da educação” (Freitas, 2018, p. 31), gestados e fortalecidos, especialmente, a partir dos anos de 1990, com o advento da nova gestão pública (NGP).

Em resposta às proposições gerencialistas contidas no documento, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) divulgou nota, assinada por outras

³ “Os processos de privatização do público podem ocorrer via execução e direção, em que o privado opera diretamente na oferta da educação, ou quando a atuação do privado ocorre na direção das políticas públicas ou das escolas, sendo que a propriedade permanece pública.” (Mendes & Peroni, 2020, p. 68).

⁴ “Os *think tanks* são organizações que existem desde o século XIX e atuam como formuladoras de ideias e opiniões, produtoras de conhecimento e influenciadoras de políticas públicas nas mais diversas áreas de atuação. Essas organizações estão presentes em diferentes partes do planeta e operam muito próximas das instâncias governamentais. Trata-se de um tipo de atuação capaz de dar o direcionamento para os fundamentos das ações tanto no legislativo quanto no executivo” (Mendes & Peroni, 2020, p. 66).

11 entidades⁵ científicas e sindicais, na qual se coloca contrária à aprovação da matriz. A nota esclarece o seguinte:

Ao focar as competências a serem incorporadas pelo/a diretor/a escolar, sem maiores considerações pela realidade histórica, social, pedagógica e organizacional que envolve a gestão das instituições educativas, a Matriz reforça uma visão pragmática que concentra poder e responsabiliza, individualmente, este profissional pela qualificação das organizações educacionais. **Esta lógica gerencialista rompe com a defesa da gestão democrática**, e, por decorrência, com os processos de discussão e deliberação coletivos, resultantes da participação de professores/as, estudantes, funcionários/as e pais e responsáveis nos destinos da gestão das instituições de educação básica e de seu projeto político pedagógico. (s/pág., grifos nossos).

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.)

Os posicionamentos das entidades ora explicitados vêm ao encontro da profunda crítica a uma organização gerencial da educação pública e, no caso concreto aqui analisado, da gestão das escolas. Dasso Júnior (2015) enfatiza que este novo modelo gerencial está embasado em cinco conceitos fundamentais, quais sejam:

a) a “lógica do privado” deve ser a referência a ser seguida; b) o mercado é quem deve formular políticas públicas; c) os serviços públicos devem abandonar as fórmulas burocráticas para assumir a modalidade da concorrência empresarial; d) o cidadão deve converter-se em cliente; e) a gestão deve ser apartada da política. (p. 13)

Ao que parece, é nessa perspectiva de organização do público sob a ótica do privado que se assentam os princípios elaborados na “Matriz Nacional de Competências do Diretor Escolar”, que define um *modus operandi* único de ação dos gestores, incluindo um discurso que possa ser visto pelos atores escolares como democrático. Segundo Laval (2019):

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

⁵ Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf); Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências Associação Brasileira de Currículo (AbdC); Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (FINEDUCA); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Fórum Nacional dos Coordenadores do Pibid e Residência Pedagógica (FORPIBID-RP); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR); Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM); Sociedade Brasileira do Ensino de Química (SBEnQ).

eficiência e da mobilização a favor da empresa, e não o dos conflitos férteis e arbitrados da democracia. (p. 258)

Diante do exposto, neste artigo buscou-se desvelar as concepções do papel e do perfil do diretor escolar constantes na matriz e os posicionamentos sobre sua função e seu perfil, manifestos no discurso do IU e da FIS (ambos mantidos pelo grupo Itaú Unibanco Holding S.A.). Esses agentes são importantes APHs de grande alcance que atuam na formação e na conformação de educadores brasileiros.

Procedimentos Metodológicos

Para alcançar o objetivo enunciado, utilizou-se como metodologia a análise documental, tendo como fontes as publicações nos *sites* das organizações e o documento aprovado pelo CNE. Compreendendo, conforme Le Goff (2012), a natureza relativa do documento, foi necessária uma análise criteriosa não apenas do que ele demonstra à primeira vista, mas de tudo o que pode representar perante o contexto de sua produção. Nesse sentido, no presente texto, parte-se da ideia de que todo documento traz em si a ideologia política, conceitual e de influência do momento de sua constituição.

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. (Le Goff, 2012, pp. 547-548)

Nessa perspectiva, procurou-se neste artigo convergir a análise de maneira a considerar em seu *corpus* analítico o contexto histórico e social e as influências que se fizeram sentir no passado cujas reverberações se mostram como força motriz também sobre o presente.

O levantamento dos dados das organizações para análise delimitou-se ao recorte temporal compreendido entre os meses de janeiro de 2020 e julho de 2021 – período imediatamente anterior e posterior à aprovação da matriz pelo CNE.

Após a coleta de dados, foi possível proceder às etapas para análise do material. Para Bardin (2012), a análise de conteúdo guarda em si quatro etapas: (1) a organização da análise; (2) a codificação; (3) a categorização; e (4) a inferência.

Na primeira etapa, organização da análise, a ênfase recaiu nas subetapas de: a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos resultados. A pré-análise buscou captar as ideias principais contidas no material coletado, selecionar o *corpus* da análise, excluindo os documentos que não atenderam aos critérios prévios, e a formulação inicial de hipóteses para a futura categorização. Nesse momento, já é possível compreender algumas ligações semânticas entre as abordagens do IU e da FIS e os termos e temas abordados na matriz.

A exploração do material resultante da pré-análise deu-se em dois momentos. O primeiro (a leitura exaustiva) fez-se com a leitura e releitura do material coletado para um melhor aprofundamento e reconhecimento dos sentidos impressos pelos documentos. O segundo momento, deu-se a partir de reportagens e *lives* indicadas pelas organizações que guardavam aproximações temáticas com o objeto que se pretendia observar. Movimento contínuo foi essencial à investigação adicional dos sujeitos individuais que dão materialidade narrativa às ideias propostas nos documentos. Os recortes e impressões foram divididos em uma primeira categorização mais específica, na qual delimitou-se a classificação e agregação dos dados obtidos, recorrência de termos e de sentidos. Após essa fase, foi preciso reagrupar os resultados de forma

que a fosse possível dar lugar à categorização final, mais orgânica, a partir da qual dialoga-se com a produção acadêmica da área, bem como com o contexto em que os documentos foram produzidos e com o presente momento histórico.

É preciso esclarecer que, em decorrência da especificidade da análise que se mostrou no decorrer da pesquisa, no que tange à categoria Especialistas, outras fontes foram consultadas, a fim de registrar as narrativas enunciadas pelos intelectuais orgânicos ligados às organizações focalizadas neste artigo.

O Diretor Escolar Ideal: Concepções Privatistas no Estado Brasileiro *Elementos Iniciais para Análise*

O Instituto Unibanco (IU) e a Fundação Itaú Social (FIS) são os braços sociais do maior banco privado em número de ativos do país. A *holding* Itaú Unibanco é resultado da fusão entre o Banco Itaú e o Unibanco, realizada no ano de 2008 e configurou-se na maior operação do tipo da história do Brasil. O novo banco tornou-se o maior da América do Sul e um dos 20 maiores do mundo. Atualmente, a *holding* possui um valor de mercado de mais de 300 bilhões de reais (era de 108 bilhões em 2008), administra quase 75 milhões de contas, tem quase 100 mil funcionários, 5 mil agências e 48 mil caixas eletrônicos no Brasil e no exterior (Itaú Unibanco Holding S.A., 2019⁶).

Uma empresa que já nasce com essa proporção não poderia prescindir de um programa bem estruturado de responsabilidade social empresarial (RSE). Ambos os bancos mantiveram, durante anos, ainda antes da fusão, seus braços sociais, que permaneceram separados depois da operação. Dentre as ações de RSE, a *holding* elegeu a educação como pauta principal, compreendendo que “a educação é o vetor principal para o desenvolvimento sustentável do país” (Martins, 2014, s/pág.). Por meio de seus braços sociais, a empresa dividiu-se na atuação entre o ensino fundamental, que ficou a cargo da FIS e as ações sobre o ensino médio, cuja execução ficou a cargo do IU.

Para o desenvolvimento deste trabalho, inserimos as palavras-chave “gestão escolar” e “diretor escolar” nos buscadores dos *sites* das duas organizações⁷ e obtivemos 396 ocorrências, sendo 258 da FIS e 138 do IU. Vale destacar que pudemos observar, a partir dos resultados, a possível existência de um algoritmo de busca que restringe os retornos à publicação de notícias e *marketing* de suas ações e parcerias. Desse total, foram descartados 123⁸ ocorrências do IU e 242⁹ da FIS. A análise do conteúdo limitou-se, portanto, a 31 documentos¹⁰ dos quais foram extraídos elementos, características, competências e habilidades desejáveis para o diretor escolar e delimitadas as categorias que nos permitiram analisar também a matriz.

A primeira categoria formulada foi intitulada “Formação”, tendo em vista a quantidade de ocorrências, cujo conteúdo versa sobre o oferecimento, a importância e a responsabilidade do gestor sobre formação dos profissionais da educação. Nesta categoria estão também incluídas as formações em que o gestor é público-alvo.

Uma segunda categoria emergente das análises intitula-se “Experiências” e inclui documentos que narram experiências exitosas, sendo possível extrair, a partir delas, a concepção de diretor escolar competente, eficiente ou de sucesso.

⁶ Análise Gerencial da Operação do 1º trimestre de 2019. Disponível em:

<https://www.rad.cvm.gov.br/ENET/frmDownloadDocumento.aspx?Tela=ext&numProtocolo=804680&dscTipo=IPE&CodigoInstituicao=1>.

⁷ Os *sites* estão disponíveis em: <https://www.institutounibanco.org.br/> e <https://www.itausocial.org.br/>.

⁸ 5 exclusões por temática, 114 por data e 2 por duplicidade.

⁹ 94 exclusões por temática, 140 por data e 8 por duplicidade.

¹⁰ Os documentos analisados foram organizados e sistematizados no quadro apresentado em anexo.

A terceira e última categoria analisa os documentos cujos conteúdos levam em conta a presença e/ou autoria de sujeitos que representam o posicionamento das organizações privadas e são apresentados por elas como especialistas em alguma temática – representam, portanto, para as organizações em tela, os detentores do “discurso competente” (Chauí, 1993) em educação. Essa categoria, intitulada “Especialistas”, engloba *lives*, webinários, entrevistas, pesquisas ou outros documentos congêneres.

A quantidade de ocorrências classificadas em cada uma das categorias é equilibrada, demonstrando a coerência e convergência das duas organizações em torno do conteúdo por elas disseminado e adequação dos buscadores de seus *sites*. As categorias “Formação” e “Especialistas” encamparam em suas temáticas 10 ocorrências cada uma e a categoria “Experiências” englobou 11 ocorrências. Em alguns casos, houve a possibilidade de incluir um mesmo documento em mais de uma categoria, porém, os documentos foram inseridos em categoria única, utilizando como critério decisório a ênfase de maior destaque dada pelas organizações ao documento em questão.

Diante dos dados coletados, das categorias construídas e do conteúdo dos documentos selecionados, passamos à análise da matriz. Sob esse prisma, pudemos observar uma sinergia dos conceitos e características desejáveis ao diretor escolar, presentes nos discursos, como pode-se observar a seguir.

A matriz apresenta-se 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).

Os conceitos teórico-epistemológicos que embasam as proposições da matriz estão em perfeita sintonia com o objetivo proposto, tendo em vista que das 20 referências bibliográficas presentes no documento, 11 referem-se ao conceito de competências e/ou liderança, 4 são documentos legais e 4 são relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tais referências enfatizam, ao longo de todo o documento, termos como: governança, liderança, monitoramento, avaliação e padronização das funções do diretor escolar. Nessa esteira, Helena de Freitas (2021, s/pág.) afirma que o documento em questão indica alinhamento “a uma concepção gerencialista retomada agora do que conhecemos como *teoria do capital humano*, proposta que mobilizou a comunidade educacional ao final da década de 70.” (Grifos no original).

A palavra “Competências”, por exemplo, surge no documento em 58 ocasiões, incluindo as referências bibliográficas. O conceito se mostra central, tendo em vista a inserção, no documento da matriz, de um tópico específico para sua discussão, a partir do qual busca definir um sentido que se afasta do que a concepção gerencialista de gestão escolar compreende. Por fim, a matriz define o termo como:

Competências que se traduzem em um conjunto de conhecimentos, de habilidades e de atitudes que geram impactos no trabalho do diretor e na condução da gestão escolar. Estas Competências possibilitam desempenhos profissionais compatíveis com as necessidades educacionais da escola, na garantia do direito à educação para todos, conforme art. 205 da Constituição Federal de 1988. **Elas incluem o domínio de conceitos e procedimentos, habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais e, ainda, atitudes e procedimentos direcionados à coordenação geral da escola.** (Brasil, 2021, p. 10, grifos nossos)

Observe que a matriz de competências, que se propõe a parametrizar o trabalho do gestor escolar, define como competências uma gama extensa de qualidades, características e ações desejáveis. O fato de que a matriz se pretende um documento a ser aprovado com incidência nacional agrava a forma como se pretende definir um perfil de diretor escolar e imprimir, a partir

de tantas dimensões, uma única forma correta de executar tarefas (neste caso, a gestão de uma escola), tal como sugeria Frederick W. Taylor (1990).

Trazendo à discussão a uniformização da maneira como as escolas devem ser geridas, a analogia com Taylor se faz ainda mais presente. No Documento “Webinário discute o fortalecimento de políticas públicas focadas na gestão escolar”, publicada pelo IU em 15/06/2021, a fala de Mozart Ramos, então membro do CNE, corrobora a inferência, ao afirmar que a matriz foi desenvolvida

A partir de muitos estudos e evidências, **nós construímos em primeiro lugar as competências gerais que todo diretor escolar precisa desenvolver**. E isso foi pensando em diálogo e em correlação direta com as competências gerais que os estudantes precisam desenvolver ao longo de toda Educação Básica, garantidas na **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Essas competências são mandatórias e devem ser aplicadas em todas as redes. (Instituto Unibanco, 2021, s/pág., grifos nossos)

O apoio do IU ao documento aprovado pelo CNE é corroborado, ainda, pelas declarações de seu superintendente-executivo, Ricardo Henriques. No documento “A gente precisa de bons diretores para poder ter uma escola pública de qualidade”, há uma notícia sobre uma declaração fornecida à rádio CBN, na qual Henriques afirma que a matriz é um guia para as lideranças escolares, “como um mapa de navegação”.

Um mapa de navegação, como menciona Henriques, não deve ser ignorado e leva aqueles que por ele se guiam a um destino desejável comum. “Todo diretor escolar”, como afirma Mozart, “precisa desenvolver” tais competências, seguir tal mapa, não sair do caminho traçado executando o que o texto da matriz nomeia de “ações esperadas”.

Categoria Formação

Ao analisarmos as 24 competências constantes na matriz, é possível observar que na FIS e no IU, a categoria “Formação” é bastante presente. A temática é abordada com maior ênfase na parte introdutória, mas também é citada em 3 competências. Em todas as passagens, a formação dos profissionais da educação é posta enquanto responsabilidade do diretor escolar, cuja função é “Incentivar e apoiar a formação continuada do corpo docente da escola, focalizada no ensino e aprendizagem de qualidade” e “Criar condições para a viabilização da formação continuada dos profissionais da escola” (Brasil, 2021, p. 17). Porém, segundo os documentos, o diretor não é somente aquele que garante a formação para outrem, mas também aquele que deve ser submetido à formação continuada, sendo, inclusive, alvo “de acompanhamento e de avaliação do trabalho dos diretores escolares, bem como de sua qualificação, em termos de formação inicial e continuada nas redes e sistemas públicos de ensino” (Brasil, 2021, p. 1).

A FIS (em parceria ou não), somente no recorte temporal delimitado neste estudo, publicou em seu *site* o lançamento de 10 conteúdos de formação continuada para gestores escolares. Com temáticas variadas, os conteúdos são oferecidos em uma plataforma criada pela própria FIS, intitulada “Polo de Formação”, para difundir seus pressupostos em formato de cursos, minicursos, roteiros de estudo, mapas conceituais, entre outros.

Os cursos oferecidos no Polo de Formação estão organizados por percursos formativos e, ao selecionar o perfil de gestor escolar na busca do *site*, obtém-se 9 cursos e 3 recursos complementares. O quadro a seguir apresenta informações sobre os conteúdos oferecidos.

Quadro 1*Cursos oferecidos pelo polo de formação aos gestores escolares*

Título	Resumo	CH
Avaliações externas e aprendizagem	Como incorporar os dados de avaliações externas no cotidiano escolar e analisá-los para tomada de decisão de políticas educacionais nas redes de ensino.	24
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas práticas da gestão escolar	Nesta formação você irá compreender como os princípios e conceitos da BNCC geram oportunidades para rever as práticas na gestão escolar.	10
A BNCC como oportunidade para rever o projeto político-pedagógico	Entenda as etapas e estratégias necessárias para a construção ou revisão do projeto político-pedagógico (PPP), à luz da BNCC, envolvendo toda a comunidade escolar.	10
Monitoramento de processos e avaliação de recursos educacionais	Como tomar decisões a partir de análise de dados e avaliações educacionais.	10
Captação externa de recursos	Como captar recursos para a realização de projetos sociais por meio de doações, financiamento coletivo e outras fontes.	6
O coordenador pedagógico como formador	Como desenvolver estratégias de formação continuada alinhadas à BNCC, contemplando o engajamento e a participação ativa dos professores.	4
Dimensões do trabalho do diretor e a BNCC	Como identificar as demandas dos professores, equipe pedagógica e secretaria de educação para implementar um currículo alinhado à BNCC que reflita as especificidades e potencialidades da escola.	4
Observação de sala de aula	Como implementar uma comunicação assertiva entre os professores e a gestão de forma a estabelecer uma relação de troca que ressignifique a prática de observação de sala de aula como um momento formativo.	4
Projeto institucional na gestão escolar	Como estruturar um projeto institucional envolvendo diferentes atores da comunidade escolar articulando os conhecimentos previstos na BNCC.	4

Nota: Elaboração própria.

O percurso enuncia a capacitação das equipes “a lidar com aspectos da gestão que favorecem o aprimoramento de práticas pedagógicas” sendo possível perceber duas recorrências mais evidentes: a Base Nacional Comum Curricular, presentes diretamente em seis cursos e as avaliações, presentes em dois cursos.

No texto da matriz (Brasil, 2021), a palavra “avaliação” é repetida 20 vezes e a variação “avaliações” tem duas ocorrências. Excetuando-se as ocorrências presentes na bibliografia, os textos versam sobre “avaliação e monitoramento dos professores” por parte do diretor escolar (p. 2); “avaliação de diretores escolares” (p. 3, 5, 7) e “avaliação por competências” (p. 6, 8). Tais referências encontram-se na introdução da matriz, compondo seu embasamento teórico-epistemológico referindo-se a documentos da OCDE, da UNESCO e à experiência chilena.

No que tange à função do gestor, suas atribuições, práticas e ações esperadas, a matriz traz em seu corpo recorrências, como “Coordenar e participar da criação de estratégias de acompanhamento e avaliação permanente do aprendizado e do desenvolvimento integral dos estudantes” (p. 14); “estimular a avaliação continuada das atividades docentes e de suas eventuais necessidades de formação” (p. 15); “Conduzir a avaliação de desempenho da equipe, dando retorno aos avaliados e discutindo os aspectos coletivos nas instâncias participativas, como o conselho escolar” (p. 20).

Em relação às avaliações externas, a matriz define que a atribuição do diretor requer a utilização dos “dados de desempenho e fluxo da escola na orientação e planejamento pedagógico em colaboração com os demais agentes escolares, em particular o corpo docente” (p. 19).

Embora não cite nominalmente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), pode-se perceber pelo excerto referente a ele, que fluxo e desempenho são os indicadores que originam o cálculo do índice.

A partir dos excertos aqui apresentados e diante dos cursos disponibilizados pelo Polo de Formação, pode-se inferir a proposição da relevância da avaliação na definição da ação escolar capitaneada pelo diretor. Incluem-se avaliações por parte da direção em relação aos seus professores, ancorando tal ação nos resultados dos estudantes; avaliação da ação gestora, avaliação dos estudantes e avaliações externas.

Fica clara a inter-relação entre avaliação e currículo na matriz, ao analisar a competência B.4 (p. 17), que define que o diretor deve “Coordenar a gestão curricular e os métodos de aprendizagem e avaliação”.

Embora a matriz cite textualmente a BNCC apenas uma vez, ao indicar que o diretor deve “Conhecer a Base Nacional Comum Curricular para as etapas e modalidades de ensino ofertadas na escola” (p. 17), a referência à base curricular está presente em outras passagens do texto, como a proposição da responsabilidade do gestor e equipe técnico-pedagógica coordenarem a implementação das “Bases Curriculares e dos programas de estudos e monitora[rem] a aprendizagem dos estudantes” (p. 7).

Nesse sentido, é possível observar que, embora a menção feita à BNCC na matriz utilize o verbo “conhecer”, a implementação dos currículos também está prevista entre as atribuições do gestor escolar.

Os conteúdos da IU e da FIS e também da matriz indicam a responsabilidade do gestor na incumbência de proporcionar a possibilidade de formação daqueles que trabalham na escola que dirigem, sem mencionar, no entanto, a responsabilidade estatal com atividades formativas. Na dimensão Pedagógica da matriz, em sua competência B.1 é indicada como incumbência do gestor “Incentivar e apoiar a formação continuada do corpo docente da escola, focalizada no ensino e aprendizagem de qualidade” (p. 17).

A FIS e o IU podem representar a organização formadora, tendo em vista que disponibilizam cursos, webnários e parcerias diversas com as redes de ensino. Em seus relatórios anuais, é possível verificar que a Plataforma de Formação Polo da FIS possui mais de 107 mil cadastros ativos e no que tange ao IU, o conteúdo exibido no ano de 2021 atingiu a marca de 166 mil visualizações nos 34 webnários produzidos.

Os diretores devem ainda ser submetidos à avaliação e acompanhamento de seu trabalho. Tais proposições da matriz nos remetem ao proposto na Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE – lei nº 13.005/2014), cuja redação inclui a efetivação da gestão democrática “associada a critérios de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar.” Ainda na mesma meta, constante na estratégia 19.8, há a proposição de aplicação de “prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos.”

Os gestores escolares são colocados diante de competências essenciais, entre as quais a liderança é um conceito-chave. Segundo Shiroma e Campos (2006), a nova gestão pública (NGP):

Busca transformar o “servidor burocrático” num líder dinâmico, tenta provocar transformações na subjetividade dos educadores. Evoca imagens futuristas, tenta criar um gestor motivador, um visionário. O gerencialismo tende a modificar a natureza da linguagem que os profissionais utilizam para discutir a mudança. Esse discurso influencia não só a linguagem, mas, fundamentalmente, a prática. Afeta a forma de ser professor e diretor de escola. (p. 232)

Categoria Experiências

Com o objetivo de construir um perfil hegemônico de diretor escolar, observou-se nos documentos analisados a incidência da divulgação de exemplos exitosos de gestores escolares e formas de organização escolar que, neste estudo, foram incluídos na categoria “Experiências”.

A matriz (Brasil, 2021) traz como base para esta sua construção, um estudo abarcando experiências em 13 países dos 5 continentes. Tal estudo, segundo o documento, tem “o objetivo de levantar insumos para a produção deste documento nacional de referência para a Matriz de Competências do Diretor Escolar” (p. 4). Entre estes, cita o relatório de pesquisa realizada no Chile e lançado pela OCDE em 2013, o qual traz a tentativa de 11 países de “estabelecer padrões para a aprendizagem, o trabalho docente e o trabalho dos diretores escolares.” (p. 3).

Vale ressaltar que o Chile representou a vanguarda do neoliberalismo na América Latina, a partir de 1973, movimento capitaneado pelo próprio Milton Friedman, importante intelectual orgânico da perspectiva neoliberal (Moraes, 2004).

Outra pesquisa adotada como base teórica para a construção do perfil de gestor escolar presente na matriz e também apresentada pela OCDE destaca:

[...] a relevância da liderança do diretor para os resultados escolares, estabelecendo ambientes colaborativos para as equipes, o que favorece a aprendizagem dos estudantes. A partir desse resultado, o documento recomenda que os sistemas de ensino considerem a questão da liderança na escola para a formação – inicial e continuada – de diretores escolares. (Brasil, 2021, p. 3)

Em análise aos documentos encontrados nas páginas virtuais das organizações, o campo das “Experiências” também está presente. Na publicação “Caminhos para a qualidade da educação pública: gestão escolar”, uma parceria firmada entre o IU e a Fundação Santillana traz à luz um “Diálogo com experiências internacionais e nacionais”, a partir da qual são discutidas “as experiências, resultados e ideias de Ontário (Canadá), Austrália, Inglaterra, Brasil, Goiás, Ceará e Sobral (CE)” (Henriques et al., 2016, p. 18).

A intenção da aproximação entre experiências empresariais e a gestão das escolas está clara nas primeiras páginas da publicação, 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 NGP, anteriormente citados neste artigo, em especial, aquele que coloca a submissão à “lógica do privado” como a referência a ser seguida.

Na mesma esteira, as experiências nacionais destacadas também vão ao encontro de uma proposta gerencial de educação. O próprio Banco Mundial publicou, em 2020, um relatório intitulado “Alcançando um nível de educação de excelência em condições socioeconômicas adversas: o caso de Sobral” (Cruz & Loureiro, 2020), no qual destaca a suposta qualidade da educação do município cearense. No documento, a qualidade da educação é medida

exclusivamente a partir do Ideb e revela que, no que tange à “autonomia e responsabilidade na gestão escolar” (Cruz & Loureiro, 2020, pp. 11-12), a seleção meritocrática de professores e a concessão de premiações para o alcance de metas deve ser preconizada. Ainda de acordo com o documento, o fortalecimento da gestão escolar em Sobral contou com a “Seleção de diretores escolares com base em critérios meritocráticos e técnicos, além de fortalecer suas competências de liderança; dar às escolas autonomia administrativa, financeira e pedagógica, com a correspondente responsabilização [...]” (p. 10).

Luiz Carlos de Freitas (2015), em análise ao caso de Sobral, amplamente difundido pelos APHs como caso de sucesso, afirma que:

Todo o esforço das escolas imersas nestas políticas não é no sentido de construir uma educação de qualidade que desenvolva as várias dimensões da formação dos estudantes e lhes dê autonomia intelectual, mas sim, vão na direção de treinar o aluno para melhorar o índice, reduzindo educação a instrução, ao “feijão com arroz” simplificado. É claro que se você simplificar e “ensinar para a prova”, a nota vai subir. Educar, no entanto, é diferente de treinar. E nota alta em testes estreitos não é sinônimo de boa educação. (s/pág.)

Tais estratégias ligam-se ao controle do trabalho docente e do diretor escolar a partir de políticas públicas que incentivam a desconcentração em lugar da descentralização. Isso significa que ao passo que se descentraliza a execução dos processos educativos, seus resultados são controlados por meio de avaliações em larga escala que, em última instância, exercem forte influência sobre o trabalho docente (incluindo-se aqui o trabalho dos gestores escolares). Tal controle parece estar ancorado de maneira orgânica em diversos documentos, como o PNE, na própria matriz, nos documentos da OCDE e do BM, como já demonstrado anteriormente.

Segundo Casassus (1995), o conceito de descentralização é normalmente atribuído ao ato de deslocamento do poder decisório do poder central para outras instâncias ou órgãos que “não estariam submetidos ao dever de obediência hierárquica e [...] que contem com autoridades eleitas democraticamente” (p. 39). No caso em tela, as políticas atuadas em Sobral – utilizadas como exemplo de sucesso nos documentos analisados – ancoram-se no conceito de desconcentração a partir do qual, em lugar de refletirem as decisões do poder local – neste caso, as decisões das escolas, inclusive na escolha democrática de seus dirigentes – refletem os interesses do poder central. Desloca-se, para tanto, apenas a execução de políticas que engessam e controlam o cotidiano das escolas.

Para tornar hegemônica a ideia de que é possível fazer educação de qualidade de maneira “autônoma”, o exemplo de educador, que deve ser também o perfil do gestor escolar, é destaque. O documento “Ensinando a melhorar: a educadora Fabiana Silva, de Coruripe, Alagoas, criou um projeto que fez sua cidade tornar-se referência nacional em ensino público” narra a idealização e implementação do projeto, premiado com patrocínio da FIS, “Ideb, juntos nós podemos ir além”, “composto por ações que alavancaram o rendimento dos alunos e contribuíram para a premiação de Fabiana no Espírito Público.”

O projeto premiado, que privilegia a utilização do Ideb, está também refletido na matriz que, embora não cite o termo diretamente, na competência B4, traz como atribuição do diretor “Conhecer, divulgar e monitorar os indicadores de desempenho acadêmico dos estudantes em avaliações de larga escala e internas, as taxas de abandono e reprovação” e “Utilizar os dados de desempenho e fluxo da escola na orientação e planejamento pedagógico em colaboração com os demais agentes escolares, em particular o corpo docente” (Brasil, 2021, p. 19).

Os dados demonstram o ancoramento deste tipo de ação individual (e, muitas vezes, dotado de sofrimento) em conceitos, como: resiliência (1 ocorrência na matriz), proatividade (3 ocorrências), motivação (2 ocorrências), entre outros. Os termos destacados encontram eco no documento tanto no que tange à influência do gestor sobre a equipe que lidera, quanto nas suas próprias ações no desenvolvimento do seu trabalho.

Na competência C.3, a matriz indica que o diretor deve conduzir “o trabalho de forma colaborativa com a equipe, promovendo sua **motivação, proatividade, resiliência,** sensibilidade e ética.” Tal competência vem acompanhada das seguintes atitudes esperadas deste profissional: “Instituir ações de reconhecimento e valorização dos profissionais da escola.”; “**Motivar** a equipe com foco em melhorias e **resultados**” (Brasil, 2021, p. 21, grifos nossos).

É possível perceber, ainda, que tanto na matriz quanto nas organizações ora em análise, o Ideb produzido a partir de avaliação em larga escala é ponto fulcral e parte da atribuição do gestor escolar, assim como a utilização e o fortalecimento do ranqueamento, incluindo uma lógica competitiva presente no ideário empresarial e estimulada a partir de concursos.

Iniciativas de amplo alcance no Brasil – como a Olimpíada da Língua Portuguesa (OLP) e a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), ambas difundidas, apoiadas e financiadas pela FIS e pelo IU – envolvem um número considerável de professores, estudantes e escolas. Na edição realizada em 2021, 100% das redes estaduais e mais de 55% das redes municipais aderiram à OLP. No que tange à OBMEP, mais de 17 milhões de alunos participaram da edição, o que representa mais de 1/3 dos alunos brasileiros regularmente matriculados na educação básica. Essas competições geram os exemplos exitosos necessários, funcionando socialmente como a prova inequívoca de que é possível construir a educação (supostamente) de qualidade em situações adversas, bastando, para tanto, ter resiliência, força de vontade, iniciativa, entre outras características individuais que destacam pressupostos valorizados pelo ideário neoliberal. Tais características vão ao encontro do que nos traz Popkewitz (2012, p. 237), ao afirmar que “as novas abordagens da gestão pública [...] encarnam também um novo conjunto de relações que investe o indivíduo de capacidades e habilidades particulares” que teriam a potência de salvar a sociedade por meio da educação.

Categoria Especialistas

Para que tais discursos encontrem legitimidade entre educadores e gestores escolares, é preciso que sejam emitidos por pessoas que, não necessariamente sejam ligados à área da Educação, mas que aparentem ser. Nesse sentido, a categoria intitulada “Especialistas”, última a ser analisada neste artigo, dirigiu seus olhares para aqueles que professam publicamente os pressupostos dos APHs aqui analisados. Para tanto, identificou-se, a partir de *lives*, cursos e entrevistas concedidas à imprensa, o perfil dos sujeitos individuais recorrentes. Após tal identificação, foi possível mapear as relações existentes entre esses sujeitos e, por fim, foram analisados os webinários promovidos pelo IU¹¹.

Os nomes dos sujeitos foram ocultados e substituídos por codinomes, buscando focalizar o perfil e não as identidades individuais. É importante ressaltar que todas as informações aqui utilizadas foram capturadas nos sites das instituições que representam e em fontes primárias de domínio público, prioritariamente a Plataforma Lattes e a rede social profissional LinkedIn.

A série de webinários foi realizada no final de 2021. Segundo informações disponíveis no canal do IU no YouTube, a produção reuniu gestores e especialistas para discutirem “temas relevantes e busca[rem] caminhos para enfrentar as dificuldades e promover uma educação de qualidade para todos, mesmo em tempos adversos” (Instituto Unibanco, 2021, s/pág.)¹².

Os conteúdos das *lives* são diversos, mas sempre trazendo em si termos que fortalecem uma suposta autonomia e, principalmente o protagonismo de profissionais da educação como elemento a ser valorizado e possibilitador de novas práticas de sucesso no interior das escolas.

No que tange à gestão da educação e da escola, as três primeiras temáticas da série de 5 (“Desafios das regionais de ensino”; “Desafios da gestão pedagógica”; “Desafios de estudar na

¹¹ “Webinário discute políticas públicas para formação de gestores escolares”; “Webinário discute o fortalecimento de políticas públicas focadas na gestão escolar”; “Webinário promovido pelo Instituto Unibanco debate os desafios da gestão escolar”, realizados entre 04/09/2020 e 15/06/2021.

¹² Disponível em <https://www.youtube.com/user/institutounibanco>.

pandemia”) trazem representantes do estado do Ceará, cuja educação tem sido fortemente apoiada pelas organizações aqui analisadas. A quarta live traz como comentador um doutor em Física que é membro do OCDE para discussão do PISA e gerente de desenvolvimento de soluções do IU.

É importante verificar que os emissores das chamadas “boas práticas em gestão escolar”, especialistas privilegiados pelos webnários, podem ser classificados em dois tipos: pessoas ligadas à administração do sistema, em geral, sujeitos com cargos em comissão nas secretarias de educação e/ou especialistas em avaliações em larga escala, inclusive da OCDE, que advogam pela qualidade da educação como sinônimo dos resultados quantitativos obtidos.

Nessa categoria, destacamos a notícia “Glossário: gestão escolar”, publicada no *site* do IU, em 14/09/2020. A nota informa que:

O Jornal *Nexo* fez um glossário explicando os conceitos de Gestão Escolar.

Como bibliografia, está o livro “Avaliação de impacto em educação: a experiência exitosa do programa Jovem de Futuro em parceria com o poder público” escrito por Mário Silva, Maria Sousa e João Nunes. (Instituto Unibanco, 2020. s/pág.)¹³

É possível perceber que essa pequena nota traz sujeitos que produzem conhecimento em nome do IU e também são chamados publicamente para falar sobre educação e gestão. Mário Silva é economista e, embora tenha trabalhado com a questão social ao longo da carreira, teve inserções no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e no Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES). Silva está entre os quadros do Instituto Millenium, “entidade sem fins lucrativos e sem vinculação político-partidária. Com um quadro de formadores de opinião e influenciadores, o *think tank* **promove valores e princípios** que garantem uma sociedade livre, com **liberdade individual, economia de mercado**, democracia representativa e Estado de Direito.”¹⁴ (Grifos nossos). Também exerceu atividades dentro do Ministério da Educação, o que demonstra a mobilidade entre as organizações sociais e o Estado. Mário Silva possui uma coluna no jornal O Globo e participa semanalmente de um *podcast* na rádio CBN, no qual aborda temáticas variadas na área educacional. Tais atividades espelham as premissas do IU entre os leitores e ouvintes.

Como exemplo, em todos os canais/mídias e/ou espaços dos quais faz parte, o economista argumenta a favor da BNCC, cuja aprovação foi uma das bandeiras do IU e da FIS e, como demonstrado na categoria “Formação”, oferece ampla formação para sua implementação nas redes de ensino.

No canal do YouTube do Instituto Millenium, o discurso do sujeito ora em análise busca mostrar “como a adoção de uma Base Curricular Comum tende a impactar de maneira positiva na organização do ensino no Brasil.” Durante a *live*, transmitida em 2016, é tecida uma crítica contundente ao currículo até então vigente. No vídeo, ele afirma que “Os conteúdos não dialogam com o mundo dos jovens” e que “o ensino tem uma perspectiva enciclopédica”. Além disso, logo nos primeiros minutos correlaciona a BNCC à formação docente indicando que a primeira definiria a segunda, ao passo que, “se ela (a Base) for bem estruturada, [...] se as competências e habilidades esperadas de cada estudante estivesse organizada e sequenciada com sua progressão bem definida, aumentaria a probabilidade de uma formação inicial inclusive ainda mais consistente dos nossos professores.” Na mesma *live*, ele dialoga, ainda, com um sistema de avaliação ancorado nessa base. Tal sistema atuaria “tanto dentro da escola, mas sobretudo nas avaliações externas”, pois definiria como conteúdo “aquilo que é esperado de cada estudante”¹⁵.

Maria Souza, também economista de formação como Silva, exerceu atividades na administração pública e passou pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) – importante elemento de privatização da educação amplamente pesquisado em estudos anteriores (Adrião & Peroni, 2011; Caetano, 2013; Rodriguez et al., 2010; entre outros). Também refletindo e disseminando as

¹³ Os autores do Glossário tiveram seus nomes substituídos, conforme explicitado no corpo do artigo.

¹⁴ Disponível em: <https://www.institutomillennium.org.br/sobre-nos/>.

¹⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IpPbAGVK4qw&t=338s>.

posições do IU, em entrevista à radio CBN de Vitória em 2017, ao analisar o estudo de quatro instituições privadas (Instituto Ayrton Senna, do Insper, da Fundação Bravo e do IU) sobre evasão escolar de jovens de 15 a 17 anos, ela afirma que a flexibilização curricular é importante para mitigar a evasão, ao passo que a possibilidade de optar pelo itinerário formativo “dá sentido ao estudo para diferentes jovens. Acho que o jovem precisa escolher pra poder fazer sentido pra ele, né?!”

João Nunes é graduado em Engenharia Eletrônica com doutorado em Economia. A exemplo dos outros dois sujeitos citados na pequena nota, também exerceu atividades dentro do Estado e atuou no IAS, assumindo, no ano de 2015 a cátedra do IAS no Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper). Vale ressaltar que o Insper foi fundado com doação das famílias Lemann¹⁶ e Moreira Salles¹⁷, entre outras.

O engenheiro é autor, em coautoria com Silva, Souza e outros, de artigo publicado em 2021 pelo periódico *Pesquisa e Planejamento Econômico*, vinculado ao IPEA, no qual afirma que:

A incapacidade brasileira de alcançar suas metas certamente não pode ser justificada por uma correspondente falta de atenção da sociedade com a educação. O país dedica 6% do seu produto interno bruto (PIB) à educação (Inep, 2019b). Segundo a Resolução 14 da Declaração de Incheon, os gastos públicos com educação devem ser de 4% a 6% do PIB ou 15% a 20% do total das despesas públicas. O esforço fiscal brasileiro já está, portanto, perfeitamente alinhado com o compromisso internacional. (Barros et al., 2021, p. 12)

O mesmo artigo define gestão “como um conjunto de atividades voltadas à melhoria na eficiência com que os recursos disponíveis são utilizados. Isto é, atividades cujo objetivo é **alcançar melhores resultados com os mesmos recursos ou alcançar resultados preestabelecidos com a utilização de um volume menor de recursos**” (Barros et al., 2021, p. 13, grifos nossos).

Por todo o exposto, pode-se inferir que os sujeitos aqui citados imprimem em suas pesquisas um viés minimamente economicista e são essas pesquisas que fornecem elementos para embasar produções de conteúdos diversas, como a do jornal *Nexo*.

O glossário mencionado na notícia veiculada pelo IU é escrito por Joana de Carvalho, doutora em Economia e consultora do Banco Mundial para a equipe de avaliação. O conteúdo da produção versa sobre vários verbetes ligados à gestão escolar, como: “Gestão escolar para resultados de aprendizagem”; “Gestão para o avanço contínuo”; “Liderança escolar” e “Uso pedagógico da avaliação”.

Chama a atenção a definição de “Gestão escolar para resultados de aprendizagem, que afirma que “por meio de sistemas de avaliação das redes de ensino, a gestão por resultados está em geral associada à definição prévia de metas, indicadores de desempenho e mecanismos de incentivos.” O verbete ainda coloca que é necessário responsabilizar desde o órgão central até os gestores escolares por esses resultados¹⁸.

Conforme mencionado anteriormente, a competência B4 da matriz versa sobre os resultados de aprendizagem que são direcionados ao desempenho e ao fluxo – mesma metodologia utilizada para o cálculo do Ideb.

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:

¹⁶ Um dos mais importantes reformadores empresariais da educação brasileira. Para maior aprofundamento, consultar Oliveira (2019).

¹⁷ Família fundadora do Unibanco.

¹⁸ Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/glossario/Gest%C3%A3o-escolar>.

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, grifos nossos)

Nessa perspectiva, o diretor é visto como elemento centralizador, ao passo que ele **DESENVOLVE, REFORÇA E FORTALECE OS VALORES**, ainda que a palavra “coletivamente” seja colocada ao final da primeira frase. Os dados mencionados na citação são utilizados de modo a dirigir de forma eficiente os trabalhadores. E a delegação de tarefas também é realizada pelo diretor. Todas essas atividades vão de encontro à ideia de uma escola que se organiza de maneira democrática, pois o desenvolvimento de valores, a direção das ações e a assunção de tarefas deve ser feita de maneira coletiva e participativa. A socialização de atribuições e responsabilidades não se identifica com a socialização de poder. A descrição do que é nomeado “liderança” na matriz sobrecarrega e responsabiliza a figura do gestor escolar e acaba por não apontar para o alargamento dos espaços democráticos no interior das instituições.

Similar é o verbete “Liderança escolar” no glossário do jornal *Nexo*, no qual não se lê sobre socialização de poder, mas sobre a função do diretor escolar de “**delimitar as funções de cada um**”. Embora também coloque a observância do princípio da gestão democrática na redação dada, é perceptível a centralidade na figura do diretor, assim como na matriz. É interessante observar, ainda, que embora o verbete seja “Liderança escolar”, refere-se necessariamente ao gestor escolar, dando centralidade a este sujeito no conjunto das lideranças possíveis.

A partir dos dados aqui analisados, coletados nas *lives* dos APHs e de parte dos sujeitos que delas participaram, da produção de conteúdo exposto no jornal *Nexo*, do desvelamento de seu posicionamento liberal e dos excertos sobre a descrição de liderança exposta na matriz, pode-se observar uma sinergia nos documentos no que tange ao conceito e ao conteúdo sobre as atribuições e competências que devem ser requeridas de um bom diretor de escola.

Tais conceitos são reforçados discursiva e socialmente por professores e especialistas que não necessariamente devem estar ligados à educação em suas formações, mas que a ela se ligam através tanto da atuação nos governos quanto nas organizações das quais fazem ou fizeram parte.

A afirmação acima remete ao que Gramsci (1975) define ao referir-se aos “intelectuais orgânicos” de uma classe. O teórico sardo afirma que estes estão conectados a um Estado dotado da capacidade de conformar as massas, condição *sine qua non* para a manutenção do poder pela classe dominante. Nessa perspectiva,

[...] além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam. (Semeraro, 2006, p. 376)

Nesse sentido é que os discursos propagados por esses especialistas e doutores, que integram universidades e cátedras, encontram eco no interior das instituições públicas de ensino, em um movimento nomeado por Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 222) de “conversão das almas pela liturgia da palavra”.

Considerações Finais

A partir do exposto neste artigo, é possível inferir as convergências no que tange ao papel do diretor escolar e ao modelo de gestor, explícitos tanto na matriz quanto nas publicações da FIS e do IU. Os textos analisados indicam um perfil profissional intimamente ligado à ideia de gerência neoliberal, corporativa, trazendo para dentro do Estado a lógica privatista em seu *modus operandi*.

A inserção da lógica empresarial na forma de funcionamento do Estado no que tange à educação é definida por Ball e Youdell (2008, pp. 8-9) como privatização endógena, através da qual importam-se “ideias, técnicas e práticas do setor privado para tornar o setor público mais e mais empresarial” (Tradução nossa¹⁹). Laval (2019) alerta que a escola republicana tem sido atacada em prol de um projeto globalizado que nega reiteradamente os interesses da maioria da população em favor de objetivos particularistas e focalizados.

Tal projeto encontra-se no bojo de políticas neoliberais, cujos conteúdos são decorrentes, ou pelo menos influenciados, por grupos de empresários, organizações, filantropos, agências multilaterais, entre outros. “À medida que as escolas públicas são cada vez mais absorvidas em uma lógica de mercado, lucro e eficiência, as identidades profissionais dos professores e gestores estão sendo redesenhadas em torno da visão desses empreendedores, alguns dos quais são educadores ou pesquisadores de políticas educacionais” (Anderson, 2017, p. 601).

Nesse mesmo sentido, em um movimento de observar a história pregressa para a análise do presente, é possível identificar como parte da estratégia da burguesia brasileira, a criação e consolidação de APHs “como sustentáculo fundamental” para a formulação de “projetos de poder [...] difusores da ideologia de mercado” (Casimiro, 2018, p. 17). É também nessas bases que analisamos a FIS e o IU e sua interpenetração nas políticas públicas do Estado brasileiro, aqui analisadas a partir do texto da matriz. Nas palavras de Freitas (2018, p. 41), pode-se perceber que relações como a que ora evidenciamos operam

[...] em redes difusas de influência, construindo alianças mais amplas com acadêmicos, grandes empresários, rentistas e suas fundações, políticos no interior de instâncias legislativas e do governo, institutos, centros e organizações sociais, indústria educacional e a mídia, imersos no tecido social, construindo a legitimação de sua concepção de sociedade e de educação.

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.

Por fim, 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 em curso.

Referências

Adrião, T. (2018). Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: Caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, 18(1), 8-28.

¹⁹ “Privatisation in Public Education or ‘endogenous’ privatisation These forms of privatisation involve the importing of ideas, techniques and practices from the private sector in order to make the public sector more like businesses and more business-like.”

- Adrião, T., & Peroni, V. (2011). Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a gestão da educação pública: Observações sobre 10 estudos de caso. *Práxis Educativa*, 6(1), 45-53. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.6i1.0004>
- Anderson, G. (2017). Privatizando subjetividades: Como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33(3), 593-626. <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79297>
- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). (2021). *Manifestação contrária à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar*. [Nota pública]. <https://www.ufrgs.br/faced/wp-content/uploads/2021/02/NOTA-PUBLICA-Matriz-Nacional-Diretor-Escolar-17fev-1.pdf>
- Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). (2021). *Posicionamento da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) sobre o documento Matriz Nacional de Competências do Diretor Escolar*. <https://www.anpae.org.br/website/noticias/529-matriz-nacional-de-competencias-do-diretor-escolar>
- Ball, S. J. & Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education. Education International 5th World Congress, July 2007: Preliminary report*. Institute of Education, University of London. https://pages.ei-ie.org/quadrennialreport/2007/upload/content_trsl_images/630/Hidden_privatisation-EN.pdf
- Barros, R. P., Carvalho, M., Franco, S., Garcia, B. S., Henriques, R. & Machado, L. M. (2021). Promovendo o desempenho educacional via melhorias na gestão escolar: O caso do Programa Jovem de Futuro. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, 51(3). <https://doi.org/10.38116/ppe51n3art1>
- Brasil. (1973, 20 de julho). Decreto nº 72.495. *Estabelece normas para a concessão de amparo técnico e financeiro às entidades particulares de ensino e dá outras providências*. Diário Oficial de 20 de julho de 1973. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D72495.html
- Brasil. (2001a). *Constituições Brasileiras: 1824*. Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos. v. 1.
- Brasil. (2001b). *Constituições Brasileiras: 1891*. Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos. v. 2.
- Brasil. (2001c). *Constituições Brasileiras: 1934*. Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos. v. 3.
- Brasil. (2001d). *Constituições Brasileiras: 1937*. Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos. v. 4.
- Brasil. (2001e). *Constituições Brasileiras: 1946*. Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos. v. 5.
- Brasil. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jun. 2014. http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm
- Brasil. (2021). *Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar*. Brasília, DF, Conselho Nacional de Educação (CNE). http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2022). *Salário Educação* [definição]. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/salario-educacao#:~:text=O%20Sal%C3%A1rio%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20uma,da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal%20de%201988>

- Caetano, M. R. (2013). *Relações entre o público e o privado: A gestão pedagógica da educação no Programa Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna (2007-2010)* [tese de doutorado].
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/143383>
- Casassus, J. (1995). A centralização e a descentralização da educação. *Cadernos de Pesquisa*, 95, 37-42.
- Casimiro, F. H. C. (2018). *A nova direita: Aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo*. Ed. Expressão Popular.
- Carvalho, M. (2017). *Três milhões de jovens, por ano, não frequentam a escola no país*.
<https://www.cbnvitoria.com.br/entrevistas/tres-milhoes-de-jovens-por-ano-nao-frequentam-a-escola-no-pais-1017>
- Chauí, M. (1993). O discurso competente. Em *Cultura e democracia: o discurso competente de outras falas* (pp. 3-14). Cortez.
- Clark, J. U., Nascimento, M. N. M., & Silva, R. A. D. (2006). A administração escolar no período do governo militar (1964-1984). *Revista HISTEDBR* (No. Especial), 124-139.
- Cruz, L., & Loureiro, A. (2020). *Alcançando um nível de educação de excelência em condições socioeconômicas adversas: O caso de Sobral*. World Bank Group (Education).
<https://doi.org/10.1596/34150>
- Cunha, L. A. (2007). O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. *Educação & Sociedade*, 28, 809-829. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300009>
- Dasso Júnior, A. (2015). *Em busca de um modelo alternativo de administração pública: Críticas à hegemonia do gerencialismo*. Anais do I ENEPCP – Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas. Brasília, DF, 1-15.
- Ferreira, F. S. & Santos, F. A. (2020). As estratégias do “Movimento Pela Base” na construção da BNCC: Consenso e privatização. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 22(1), 189-208. <https://doi.org/10.30715/doxa.v22i1.14031>
- Freire, P. (2020). *Pedagogia do oprimido*. (23ª reimp.). Ed. Paz & Terra.
- Freitas, H. (2021). MEC e CNE abrem consulta sobre Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. *Formação de Professores: Blog da Helena*.
<https://formacaoprofessor.com/2021/02/05/mec-e-cne-abrem-consulta-sobre-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar/>
- Freitas, L. C. D. (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, 33, 379-404. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>
- Freitas, L. C. (2015). Sobral: O “feijão com arroz” de Veveu do PT. *Avaliação Educacional: Blog do Freitas*. <https://avaliacaoeducacional.com/2015/11/16/sobral-o-feijao-com-arroz-de-veveu-do-pt/>
- Freitas, L. C. (2018). *A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias*. Expressão popular.
- Gramsci, A. (1991). *Cadernos do cárcere*. (Vol. 1; Trad. de C. N. Coutinho com a colaboração de L. S. Henriques e M. A. Nogueira). Editora Civilização Brasileira.
- Grand, J. L. (1991). Quasi-markets and social policy. *The Economic Journal*, 101(408), 1256-1267. <https://doi.org/10.2307/2234441>
- Henriques, R., Ribeiro, R. J., Costin, C., Soares, J. F., McNamara, A., Souza, S. R. G., Gallagher, M. J., McGaw, B., Wilshaw, M., Palácios, M., Teixeira, R., Alexandre, J. C. da C., Carvalho, M., & Meguerditchian, A. (2016). *Caminhos para a qualidade da educação pública: Gestão escolar*. Instituto Unibanco (Org.). Fundação Santillana.
http://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Caminhos_para_a_qualidade_da_educacao_publica_-_gestao_escolar.pdf
- Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Boitempo Editorial.
- Le Goff, J. (2012). *História e memória*. (6ª ed.) Editora Unicamp.

- Lima, L. C. (2018). Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública. *Currículo sem Fronteiras*, 18(1), 129-144.
- Martins, A. L. (2014). *Itaú Unibanco 90 anos: Uma história muito além dos números*. Scriptorio.
- Martins, A. S. (2009). A educação básica no século XXI: O projeto do organismo” Todos pela Educação”. *Práxis Educativa*, 4(1), 21-28.
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.4i1.021028>
- Mendes, V. R., & Peroni, V. M. V. (2020). Estado, mercado e formas de privatização: A influência dos think tanks na política educacional brasileira. *Revista Espaço Pedagógico*, 27(1), 65-88. <https://doi.org/10.5335/rep.v27i1.10575>
- Moraes, A. C. de. (2004). O social na América Latina: Dilemas e perspectivas. *Brazilian Journal of Latin American Studies*, 4(4), 23-36. <https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2004.81782>
- Morgan, K. V. (2020). *Um Itaú de vantagens feito pra você? A ação da Fundação Itaú Social na educação pública brasileira*. [Tese de Doutorado] Universidade Federal Fluminense.
- Neves, L. M. W. (2005). A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. Em *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso* (pp. 85-125). Xamã.
- Oliveira, M. T. (2019). O Grupo Lemann e o novo papel dos aparelhos privados de hegemonia no campo da educação no Brasil. *RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade*, 4(7), 159-170. <https://doi.org/10.29404/rtps-v4i7.335>
- Popkewitz, T. S. (2012). Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes. Em M. Tardif & C. O. Lessard (Orgs.), *Ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais* (pp. 234-253). Vozes.
- Rodríguez, M. V., Fernandes, M. D. E., Rezende Alves, A. G., & Severino, J. L. (2010). Formação e avaliação de diretores de escolas no âmbito da parceria entre municípios e o Instituto Ayrton Senna. *Educere et Educare*, 5(10).
<https://doi.org/10.17648/educare.v5i10.5380>
- Romanelli, O. O. (2012). *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Vozes.
- Saviani, D. (2008). O legado educacional do regime militar. *Cadernos Cedes*, 28, 291-312.
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>
- Semeraro, G. (2006). Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. *Cadernos Cedes*, 26, 373-391. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000300006>
- Severino, A. J. (2005). Educação e ética no processo de construção da cidadania. Em *Ética e educação: Reflexões filosóficas e históricas*. Autores Associados.
- Shiroma, E. O., & Campos, R. (2006) La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. Em M. Feldfeber & D. Oliveira (Eds.), *Políticas educativas y trabajo docente: Nuevas regulaciones, nuevos sujetos?* (pp. 221-237). Novedades Educativas.
- Shiroma, E. O., Garcia, R. M. C., & Campos, R. F. (2011). Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: Uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. *Políticas educacionais: Questões e dilemas* (pp. 174-197). Cortez.
- Taylor, F. W. (1990). *Princípios de administração científica*. (8ª ed.) Atlas.
- Vieira, S. (2007). A educação nas constituições brasileiras: Texto e contexto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 88(219). <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.88i219.749>
- Xavier, L. N. (2003). Oscilações do público e do privado na história da educação brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, 3(1[5]), 233-251.

Anexo

Quadro A1

Documentos analisados

Descritor “diretor escolar”		
Data de publicação	Título	Categorização
08/07/2020	Paula Cruz – Mais educação e menos fobia: a primeira mulher transexual a tornar-se diretora de escola pública estadual fala sobre ensino, sexualidade e opressão no ambiente escolar Link: https://www.itausocial.org.br/noticias/mais-educacao-e-menos-fobia/	2
07/08/2020	Polo lança dois cursos de apoio ao planejamento da retomada das aulas presenciais Link: https://www.itausocial.org.br/noticias/polo-lanca-dois-cursos-de-apoio-ao-planejamento-da-retomada-das-aulas-presenciais/	1
04/09/2020	Webinário promovido pelo Instituto Unibanco debate os desafios da gestão escolar Link: https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/webinario-promovido-pelo-instituto-unibanco-debate-os-desafios-da-gestao-escolar/	3
19/10/2020	Ensinando a melhorar: a educadora Fabiana Silva, de Coruripe, Alagoas, criou um projeto que fez sua cidade tornar-se referência nacional em ensino público Link: https://www.itausocial.org.br/noticias/ensinando-a-melhorar/	2
26/10/2020	De educador para educador: cursos de formação elaborados pela Nova Escola e disponíveis no Polo debatem o papel de diretores e coordenadores pedagógicos na implementação da BNCC Link: https://www.itausocial.org.br/noticias/de-educador-para-educador/	1
07/12/2020	Polo lança quatro novos cursos para gestores escolares Link: https://www.itausocial.org.br/noticias/polo-lanca-quatro-novos-cursos-para-gestores-escolares/	1
11/01/2021	Minha missão como gestora é dar suporte aos professores Link: https://www.itausocial.org.br/noticias/minha-missao-como-gestora-e-dar-suporte-aos-professores/#:~:text=Vi%20o%20ambiente%20escolar%20evoluir,como%20ocorre%20agora%20na%20pandemia.&text=E%20a%20tenho%20evolu%20o%20profissional,quem%20gerencia%20as%20unidades%20escolares.	2
13/05/2021	Por que valorizar as lideranças escolares Link: https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/por-que-valorizar-as-liderancas-escolares/	3
14/05/2021	Webinário discute o fortalecimento de políticas públicas focadas na gestão escolar Link: https://portaliuhmg.portalinstitutounibanco.org.br/conteudo/webinario-discute-o-fortalecimento-de-politicas-publicas-focadas-na-gestao-escolar/	3
20/05/2021	A gente precisa de bons diretores para poder ter uma escola pública de qualidade	3

	Link: https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/a-gente-precisa-de-bons-diretores-para-poder-ter-uma-escola-publica-de-qualidade/	
15/06/2021	Webinário discute políticas públicas para formação de gestores escolares Link: https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/webinario-discute-politicas-publicas-para-formacao-de-gestores-escolares/	3
28/06/2021	O desafio da flexibilização curricular: Diante da nova realidade que a pandemia trouxe para as secretarias de Educação, os gestores agora contam com ferramentas adicionais para seu planejamento pedagógico Link: https://www.itausocial.org.br/noticias/o-desafio-da-flexibilizacao-curricular/	1
12/07/2021	Olhar para o essencial: no contexto da pandemia, guias para uso dos Mapas de Foco nas redes de educação e nas escolas auxiliam gestores e professores a definir quais aprendizagens priorizar no currículo Link: https://www.itausocial.org.br/noticias/olhar-para-o-essencial/	1
16/07/2021	Conheça oportunidades de apoio aos profissionais da educação para retomada das aulas presenciais e ensino híbrido Link: https://www.itausocial.org.br/noticias/conheca-oportunidades-de-apoio-aos-profissionais-da-educacao-para-retomada-das-aulas-presenciais-e-ensino-hibrido/	1
Descritor “gestão escolar”		
Data de publicação	Título	Categorização
27/02/2020	Bahia inicia formação continuada para 6,7 mil profissionais da educação Link: https://www.itausocial.org.br/noticias/bahia-inicia-formacao-continuada-para-67-mil-profissionais-da-educacao/	2
17/08/2020	Inscrições prorrogadas para o Prêmio Gestão Escolar Link: https://www.itausocial.org.br/inscricoes-prorrogadas-para-o-premio-gestao-escolar/	2
04/09/2020	Webinário promovido pelo Instituto Unibanco debate os desafios da gestão escolar Link: https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/webinario-promovido-pelo-instituto-unibanco-debate-os-desafios-da-gestao-escolar/	3
10/09/2020	Webinário: desafios da gestão escolar – gestão da educação pública em tempos de crise Link: https://www.institutounibanco.org.br/video/desafios-da-gestao-escolar-gestao-da-educacao-publica-em-tempos-de-crise/	3
21/09/2020	Glossário: gestão escolar Link: https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/glossario-gestao-escolar/	3
20/10/2020	Instituto Unibanco promove curso “liderança e gestão escolar em tempos de crise” para estados parceiros do programa jovem de futuro Link: https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/instituto-unibanco-promove-curso-lideranca-e-gestao-escolar-em-tempos-de-crise-para-estados-parceiros-do-programa-jovem-de-futuro/	1
11/01/2021	Práticas de Gestão Escolar 2019: Jovem de Futuro/Espírito Santo Link: https://www.institutounibanco.org.br/cadernos/praticas-de-gestao-escolar-2019-jovem-de-futuro-espírito-santo/	2
	Práticas de Gestão Escolar 2019: Jovem de Futuro/Goiás Link: https://www.institutounibanco.org.br/cadernos/praticas-de-gestao-escolar-2019-jovem-de-futuro-goias/	2

	Práticas de Gestão Escolar 2019: Jovem de Futuro/Piauí Link: https://www.institutounibanco.org.br/cadernos/praticas-gestao-escolar-2019-jovem-de-futuro-piaui/	2
	Práticas de Gestão Escolar 2019: Jovem de Futuro/Rio Grande do Norte Link: https://www.institutounibanco.org.br/cadernos/praticas-gestao-escolar-2019-jovem-de-futuro-rio-grande-do-norte/?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=praticas-gestao-escolar-2019-jovem-de-futuro-rio-grande-do-norte	2
15/01/2021	Práticas de Gestão Escolar 2019: Jovem de Futuro/Ceará https://www.institutounibanco.org.br/cadernos/praticas-de-gestao-escolar-2019-jovem-de-futuro-ceara/	2
29/01/2021	Caminhos para a qualidade da educação pública: gestão escolar Link: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/caminhos-para-a-qualidade-da-educacao-publica-gestao-escolar,e034e3c1-23e9-4a09-9b3d-a6c8741865c8	3
02/03/2021	Polo lança novos cursos para gestores escolares sobre a BNCC Link: https://www.itausocial.org.br/noticias/polo-lanca-novos-cursos-para-gestores-escolares-sobre-a-bncc/	1
03/05/2021	Uma bússola para o gestor: melhorias na infraestrutura e valorização de professores são alguns dos ganhos das redes municipais que aprimoram sua gestão de pessoas e de recursos Link: https://www.itausocial.org.br/noticias/uma-bussola-para-o-gestor/	2
20/05/2021	Em apoio aos gestores e equipes técnicas, Polo lança novo curso e atualiza conteúdos sobre educação na pandemia Link: https://www.itausocial.org.br/noticias/em-apoio-aos-gestores-e-equipes-tecnicas-polo-lanca-novo-curso-e-atualiza-conteudos-sobre-educacao-na-pandemia/	1
28/06/2021	Polo lança cursos sobre ensino híbrido para docentes e gestores da educação Link: https://www.itausocial.org.br/noticias/polo-lanca-cursos-sobre-ensino-hibrido-para-docentes-e-gestores-da-educacao/	1
14/07/2021	Ricardo Madeira: a relevância de mensurar práticas de gestão escolar Link: https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/ricardo-madeira-a-relevancia-de-mensurar-praticas-de-gestao-escolar/	3
Legenda da categorização: 1. Formação / 2. Experiências / 3. Especialistas		

Sobre o Autora

Karine Vichielt Morgan

Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Universidade Estácio de Sá

karine.morgan@uerj.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5014-5679>

Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ/FEBF. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Pedagoga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Políticas Públicas em Educação (NUGEPPE). Membro da Rede Latino-Americana e Africana de Pesquisadores em Privatização da Educação (ReLAAPPE). Especialista em Administração e Supervisão Educacional. Coordenadora Estadual RJ da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE. Tem como temáticas centrais de investigação as relações entre o público e o privado na educação brasileira, Políticas Públicas em Educação, Gestão Educacional e Formação Docente.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 31 Número 57

16 de maio 2023

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu

EPAA Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAAPE>) **Twitter feed** @epaa_aape.