



BNC-Diretor Escolar: Concepções e competências gerais dos/as Diretores/as

BNC-Diretor Escolar: General conceptions and competencies of Directors
BNC-Diretor Escolar: Conceptos generales y competencias de los Directores

MILENE GONZALEZ LOPEZ BANDEIRA¹

SUZANE DA ROCHA VIEIRA GONÇALVES²

SIMONE BARRETO ANADON³

Resumo: O artigo tem como objeto de análise a Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar – BNC-Diretor Escolar. O trabalho é um recorte de uma dissertação de mestrado, uma investigação qualitativa de cunho documental na qual se utilizou a técnica de análise de conteúdo para problematizar a proposta da BNC-Diretor Escolar. Os dados produzidos apontam para uma concepção gerencialista da gestão escolar, e um perfil de diretor/a escolar como sujeito que busca a inovação, a transformação, a eficiência a partir de noções específicas de produtividade que têm como referência a empresa.

Palavras-chave: BNC-Diretor Escolar; Gestão Escolar; Políticas Educacionais.

Abstract: *The object of analysis of the article is the Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar – BNC-Diretor Escolar. The work is an excerpt from a master's thesis, a qualitative investigation of a documentary nature in which the content analysis technique was used to problematize the proposal of BNC-Diretor Escolar. The data produced point to a managerialist conception of school management, and a profile of the school director as a subject who seeks innovation, transformation, and efficiency based on specific notions of productivity that have the company as a reference.*

Keywords: *BNC-Diretor Escolar; School management; Educational policies.*

1 ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5483-2299>. Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande, RS, Brasil.

2 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3156-2693>. Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Instituto de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio Grande, RS, Brasil.

3 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9451-2167>. Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Rio Grande, RS, Brasil.

Resumen: *El objeto de análisis del artículo es la Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar – BNC-Diretor Escolar. El trabajo es un extracto de una tesis de maestría, una investigación documental cualitativa en la que se utilizó la técnica del análisis de contenido para problematizar la propuesta del BNC-Diretor Escolar. Los datos producidos apuntan a una concepción gerencialista de la gestión escolar, y un perfil del director de escuela como sujeto que busca innovación, transformación, eficiencia a partir de nociones específicas de productividad que tienen a la empresa como referencia.*

Palabras clave: *BNC-Diretor Escolar; Gestión escolar; Políticas educativas.*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado que analisa e problematiza a Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar) e suas implicações para a gestão da escola pública brasileira. A investigação busca compreender os possíveis desdobramentos dessa política no trabalho dos/as diretores/as, assim como seus efeitos sobre a concepção de gestão escolar que pretende consolidar no país.

A BNC-Diretor Escolar foi apresentada no Parecer CNE/CP nº 4/2021, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 11 de maio de 2021, e aguarda homologação pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica (MEC). O documento propõe definir um conjunto de competências gerais, específicas e atribuições que devem orientar a atuação de candidatos/as às funções de direção escolar. Insere-se, portanto, no movimento mais amplo de políticas educacionais que, nas últimas décadas, vêm instituindo bases, referenciais e padrões para diferentes atores da Educação Básica, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a BNC-Formação.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa caracteriza-se como uma investigação qualitativa de cunho documental, orientada pela análise de conteúdo (Bardin, 1977). Foram examinados os documentos oficiais relativos à BNC-Diretor Escolar, buscando identificar, a partir de suas justificativas e competências gerais, as concepções de gestão escolar que fundamentam a proposta. A base epistemológica que orienta esta análise é crítica, assumindo que políticas educacionais são construções sociais situadas em contextos históricos, políticos e econômicos e, com isso, refletem disputas de projetos para a educação pública.

Nesse contexto, entende-se que a proposta da BNC-Diretor Escolar não pode ser analisada de forma isolada. Ao contrário, é necessário situá-la nas transformações mais amplas da educação brasileira, fortemente marcadas pela racionalidade neoliberal e pela lógica gerencial que vêm orientando reformas educacionais desde os anos 1990. Essa perspectiva permite compreender como a noção de competências, originalmente vinculada ao mundo empresarial, passou a estruturar políticas curriculares e formativas, impactando diretamente a concepção e a prática da gestão escolar.

Assim, este artigo organiza-se em quatro partes. Após estas considerações iniciais, a primeira seção apresenta a discussão sobre reforma educacional e racionalidade neoliberal, destacando como esses processos interferem na organização da escola pública. A segunda seção aborda a padronização curricular como estratégia central das políticas educacionais mais recentes. Na terceira seção, analisa-se especificamente a BNC-Diretor Escolar, enfatizando seus argumentos de justificativa e as competências gerais atribuídas aos/as gestores/as. Por fim, nas considerações finais, discutem-se os principais achados do estudo, evidenciando contradições e potenciais impactos da proposta para a gestão democrática da escola pública.

REFORMA EDUCACIONAL E RACIONALIDADE NEOLIBERAL

O direito à democracia e à cidadania da população brasileira passa a ser reconhecido e legalizado com a implementação da Constituição Federal de 1988. Entre essas conquistas, a educação é instituída como direito de todos e dever do Estado para com a sociedade. Assim, a democracia é entendida como um direito básico dos/as cidadãos/ãs nos espaços educativos, sendo contemplada pela primeira vez na escola pública, conforme o art. 206º (Brasil, 1988).

Entretanto, o cenário pós-1998 logo foi tensionado pela ascensão da racionalidade neoliberal, que redefine as ordens econômicas, sociais e morais da sociedade, pautando-se nos modos de gerir do mercado. Essa racionalidade, caracterizada pela competitividade, produtividade e meritocracia, passa a se imiscuir nas relações cotidianas e institucionais. Como observam Dardot e Laval (2016), a lógica neoliberal transforma os sujeitos em “empresa de si mesmos”, exigindo autogestão e autorregulação permanente para alcançar bons resultados, independentemente das condições impostas pelo contexto social.

A nova lógica gerencial desloca o foco da garantia de direitos e condições de trabalho para a busca incessante de eficiência. Isso gera maior competitividade entre empresas, instituições e trabalhadores/as, e, no caso da educação, altera profundamente o modo como a escola é organizada. Com a reforma do aparelho administrativo do Estado, na década de 1990, a educação foi alvo central dessas mudanças, sendo vista como espaço estratégico para a transformação social (Drabach; Souza, 2014). A agenda neoliberal passou a orientar reformas educacionais que reconfiguram políticas curriculares, modelos de gestão e processos avaliativos (Bazzo, 2006).

Inserindo a escola como um âmbito de controle e investimento, a perspectiva neoliberal busca tornar a instituição escolar uma entidade que seja cada vez mais autônoma no campo de manutenção e do financiamento; e, cada vez mais conduzida, fiscalizada e avaliada no âmbito da produção e circulação dos conhecimentos.

Nesse movimento, o Estado adota um discurso de descentralização, mas, na prática, assume o papel de “agente regulador” (Hypolito, 2010). A autonomia das escolas é proclamada, mas simultaneamente restringida, uma vez que se transfere a elas responsabilidades administrativas e pedagógicas sem o devido suporte. A descentralização ocorre apenas para distribuir encargos, enquanto os mecanismos de avaliação e controle permanecem centralizados.

Ao investir em diretrizes curriculares, em métodos e em avaliações em larga escala o Estado, automaticamente, age sobre a liberdade de autogestão das instituições educativas. As escolas a partir das condições que possuem, sem o auxílio dos órgãos superiores, irão precisar adaptar e flexibilizar a gestão administrativa e pedagógica a fim de cumprir com aquilo que é exigido, atingindo de fato, objetivos gerenciais na educação.

A ótica neoliberal proporciona liberdade às instituições no que tange à autogestão, mas, de outro ponto as controla e responsabiliza exigindo cada vez mais em termos de resultados. Dessa forma, as escolas obrigam-se a estar em um constante processo de superação, de modo que sejam capazes de adaptar-se às exigências advindas das concepções mercadológicas, produzindo uma maior competição e concorrência entre pessoas, e entre instituições (Caetano, 2023).

Percebe-se com isso, a coexistência do Estado mínimo em relação a garantia de direitos, apoio e manutenção às instituições, sobretudo públicas, abrindo espaço para um suporte advindo de instituições privadas, como é o que vem ocorrendo no âmbito da educação. Em concordância Caetano (2023, p. 16) menciona que

Para o capital, é estratégico o esvaziamento do Estado como esfera promotora de acesso aos direitos políticos e sociais, porque isso promove o mercado como solução para os problemas sociais. Mas o capital não quer um Estado fraco, ele quer, na verdade, um Estado empreendedor, para que possa maximizar seus lucros através dele.

A escola sob a perspectiva neoliberal não só se difere totalmente dos princípios político-pedagógicos da escola pública, como também opõe-se aos seus objetivos. De um lado, encontra-se uma escola pública que busca a partir da criação de possibilidades educativas, a formação integral dos sujeitos para a cidadania. Por outro lado, a ótica neoliberal que vê a educação como um recurso de produção privada, que deve ser capitalizado e investido economicamente pelos próprios indivíduos que consomem esse bem (Laval, 2019).

Nesse processo, currículos e práticas pedagógicas passam a ser organizados a partir da definição de competências e habilidades, vinculadas mais ao desempenho mensurável do que à formação crítica. Para Newman e Clarke (2012), os discursos gerencialistas tendem a oferecer interpretações simplistas para problemas complexos, reduzindo a escola a um espaço técnico e linear, incapaz de abarcar suas contradições. Souza (2016) complementa que, nesse modelo, a flexibilização e a autonomia são mobilizadas como justificativa para pressionar as escolas a elevar seus resultados nas avaliações externas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), reforçando a lógica da performatividade.

A avaliação, nesse contexto, torna-se o principal instrumento de regulação e controle. Mais do que garantir aprendizagens significativas, busca-se classificar e comparar escolas, estados e países, desconsiderando seus diferentes contextos (Oliveira, 2020; Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000). A “qualidade” da educação é convertida em números, rankings e metas. Como consequência, os papéis desempenhados por docentes e estudantes também são alterados: a escola assume o caráter de empresa; professores/as tornam-se produtores de um serviço; estudantes e famílias são transformados em clientes (Santomé, 2003).

É nesse ambiente que a gestão escolar passa a ser reconfigurada. Sob influência da racionalidade neoliberal, diretores/as são concebidos/as como líderes capazes de mobilizar equipes, inovar processos e alcançar resultados. Sua função desloca-se da mediação pedagógica para a condução gerencial, reforçando a responsabilização individual e institucional (Paro, 2015; Caetano, 2023). Newman e Clarke (2012, p. 363) descrevem esse fenômeno como parte da dispersão do poder do Estado, no qual gestores escolares são convocados a agir como autogovernantes, mas sob forte aparato de auditoria e avaliação:

A dispersão de poder do estado exigia novos tipos de agentes que podiam atuar autonomamente no interesse das organizações e serviços – e clientes. [...] Todos eram constituídos como atores autogovernantes, imbuídos dos discursos de gerencialismo que privilegiavam identidades específicas: como indivíduos empresariais, que assumem riscos, que elaboram estratégias. Entretanto, [...] a dispersão de poder não definia totalmente as organizações e seus gestores como agentes livres; estavam sujeitos a formas intensificadas de poder e controle centralizado, agora operando não por linhas diretas de responsabilização ou regulação, mas através de controles fiscais, regimes de desempenho, diretrizes políticas e um aparelho de auditoria e avaliação em expansão.

Portanto, a reforma educacional inspirada pela racionalidade neoliberal não apenas redefiniu currículos e processos de ensino, mas também reconfigurou a função do/a diretor/a escolar. Ao priorizar competências gerenciais em detrimento das dimensões pedagógicas e políticas, tais reformas criaram as condições para a formulação da BNC-Diretor Escolar. A proposta da BNC-Diretor, ao prescrever atributos como liderança, inovação e eficiência, reforça o paradigma gerencialista e evidencia a incorporação da lógica neoliberal pela política educacional brasileira (Silva; Teixeira, 2022).

A PADRONIZAÇÃO CURRICULAR NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO

A partir de novas concepções de “qualidade” e “eficiência” na educação, construíram-se padrões curriculares que se consolidaram por meio da implementação de políticas inspiradas em metodologias consideradas bem-sucedidas em outros países. Essas concepções, entretanto, pouco dialogam com a realidade da escola pública brasileira e com os sujeitos que nela atuam, configurando um processo de importação de modelos que reforçam a lógica de performatividade e de controle.

O currículo, nesse sentido, não se limita apenas a um documento que define conteúdos e habilidades a serem ensinados em sala de aula. Ele envolve também ações cotidianas, filosofias institucionais e caminhos que a escola percorre para alcançar seus objetivos. Como lembra Sacristán (2000, p. 15-16):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos.

Quando um currículo padronizado é imposto de fora para dentro, ele deixa de expressar a identidade da instituição e passa a refletir interesses políticos e econômicos de quem o concebe. Nesse processo, as singularidades das escolas são negadas, assim como o direito de que suas práticas educativas sejam orientadas por suas especificidades locais e por seus projetos pedagógicos próprios. Por outro lado, favorecem-se as intenções políticas e gerenciais de quem define o currículo em âmbito nacional, estabelecendo-se uma relação hierárquica de poder que reduz a autonomia escolar.

As reformas curriculares brasileiras, ao longo das últimas décadas, foram marcadas por esse movimento de centralização e prescrição. A ênfase na noção de competências deslocou o foco da formação integral para o desenvolvimento de comportamentos, aptidões e desempenhos individuais, muitas vezes dissociados da realidade dos sujeitos. Como observa Fidalgo (2002), trata-se de uma perspectiva que ultrapassa os conhecimentos técnicos adquiridos na formação inicial e exige que trabalhadores/as estejam em constante processo de reaprendizagem e adaptação às necessidades do mercado. Essa exigência permanente de atualização gera instabilidade, pois, como explicita Ramos (2006, p. 202):

A necessidade de o trabalhador dar prova regularmente de sua competência conduz também a uma instabilidade e a uma seleção permanente. Designando a relação do sujeito com sua ação, a competência recobre a contradição existente entre a organização empresarial e os saberes do trabalhador. O conteúdo da competência traduz a concepção segundo a qual os trabalhadores possuem não conhecimentos necessariamente úteis ao trabalho, mas sim comportamentos úteis à empresa.

No Brasil, a consolidação dessa lógica ocorreu com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017. O documento estabelece, de forma normativa, as aprendizagens essenciais e competências que todos os estudantes da educação básica devem desenvolver. A BNCC tornou-se, assim, um marco da padronização curricular, ao definir objetivos universais para todo o país e reduzir o currículo a uma lista de competências e habilidades a serem aferidas em avaliações externas (Brasil, 2017).

Nesse processo, o papel da gestão escolar é profundamente impactado. Espera-se que diretores/as assumam a função de garantir a implementação eficaz das políticas curriculares e o cumprimento das metas estabelecidas. A gestão passa a ser concebida como um elemento central de viabilização da padronização, transformando o/a diretor/a em responsável pela tradução das diretrizes normativas em práticas cotidianas. Como explica Paro (2015), quando a administração escolar passa a ter prioridade em relação às dimensões pedagógicas, o/a diretor/a torna-se um gerente responsável por assegurar que a escola atinja os resultados previstos.

Ball (2001) acrescenta que essa figura do “gestor-herói” é construída a partir de um discurso que valoriza a capacidade de liderança e a responsabilidade individual do/a diretor/a. O/a gestor/a é convocado/a a motivar a equipe, superar obstáculos e garantir a eficiência institucional, assumindo para si as consequências do sucesso ou fracasso da escola. Essa concepção se articula diretamente à lógica neoliberal de responsabilização, em que a gestão é vista como elemento-chave para a transformação da escola em organização eficiente e produtiva.

Contudo, como observam Newman e Clarke (2012), essa autonomia é apenas aparente. Os/as gestores/as são constantemente pressionados/as por mecanismos de avaliação e auditoria que restringem sua liberdade de ação. Ao mesmo tempo em que são estimulados/as a agir como líderes empreendedores/as, permanecem submetidos/as a rígidos controles externos. A gestão escolar, portanto, é tensionada entre o discurso da autonomia e a prática da regulação centralizada.

É nesse contexto que se insere a proposta da Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar). O documento não surge de forma isolada, mas como continuidade das políticas de padronização curricular que marcaram as últimas décadas. Ao prescrever competências de liderança, inovação, eficiência e responsabilização, a BNC-Diretor reforça o paradigma gerencialista, situando a figura do/a diretor/a como elo entre a política educacional centralizada e a execução no cotidiano escolar. Assim, a padronização curricular, inaugurada pela BNCC e seus desdobramentos, encontra na BNC-Diretor um desdobramento lógico, voltado especificamente à função gestora.

BNC-DIRETOR ESCOLAR: JUSTIFICATIVA E AS COMPETÊNCIAS DO/A DIRETOR/A ESCOLAR

A BNC-Diretor Escolar, em seu relatório, inicia contextualizando o/a leitor/a sobre o histórico, as razões que levaram à construção do documento e a sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O primeiro ponto destacado pelo documento é que, diante da existência de outras diretrizes para a Educação Básica e para a formação de professores/as, como a BNCC, a BNC-Formação, a BNC-Formação Continuada e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM), tornou-se necessária a estruturação da BNC-Diretor Escolar como etapa complementar às demais diretrizes.

As competências e atribuições destinadas a professores/as e gestores/as, ao mesmo tempo em que procuram orientar a prática profissional, também operam como mecanismos de redefinição de identidades docentes e de gestão. Em termos gerais, moldam os sujeitos para atender ao objetivo da parametrização curricular e, em seguida, ao ideal gerencial da educação (Hypolito, 2010). A direção escolar, que ocupa posição estratégica na organização pedagógica e administrativa das instituições, aparece como alvo privilegiado para a racionalidade neoliberal, justamente por articular dimensões distintas do trabalho escolar.

Segundo o documento, o perfil do/a diretor/a escolar, tal como concebido em décadas anteriores, já não responde às necessidades atuais. Nesse sentido, justifica-se o interesse em reconfigurar essa função:

Na esteira da consolidação de diretrizes e referenciais de atuação docente, faz-se necessária a igual estruturação de diretrizes e referenciais de atuação para a gestão escolar, de forma democrática e participativa. A reconfiguração da figura do Diretor Escolar, com vista ao desenvolvimento de competências de liderança que sejam capazes de endereçar os desafios do novo século, está em debate há algum tempo. É consenso de que a figura desenhada para o Diretor Escolar há décadas não corresponde aos desafios que precisam ser enfrentados nos dias atuais e futuros (BRASIL, 2021, p. 1)

O documento apresenta o/a gestor/a como líder inovador/a, solucionador/a de problemas, articulador/a de pessoas e recursos, capaz de promover mudanças e assegurar resultados. Newman e Clarke (2012) problematizam essa construção ao apontar que a identidade do/a gestor/a público/a contemporâneo/a tem sido moldada segundo valores empresariais e gerenciais, em detrimento do caráter pedagógico e coletivo da função. Nesse sentido, a BNC-Diretor Escolar se alinha a uma tendência internacional, promovida por organismos como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial, que associam a liderança escolar à melhoria da qualidade educacional, medida prioritariamente por resultados.

O texto ainda evidencia que a matriz de competências não se limita a descrever o perfil desejado, mas visa também parametrizar processos de formação, seleção, acompanhamento e avaliação de diretores/as:

A Matriz apresentada tem o escopo de parametrizar os diversos aspectos concernentes ao exercício da direção escolar, auxiliando na definição de políticas nacionais, estaduais e municipais, direcionadas para sua formação inicial e continuada, sua escolha, seu acompanhamento e avaliação de seu desempenho (BRASIL, 2021, p. 4).

Esse caráter normativo da BNC-Diretor revela tensões importantes. Se, por um lado, aponta para a valorização da gestão, por outro, impõe critérios que podem restringir o acesso à função e fragilizar a autonomia prevista na LDB (Lei nº 9.394/1996). A ausência de clareza sobre quais seriam os métodos e órgãos responsáveis pela avaliação de diretores/as escolares contribui para essa incerteza, podendo transformar o documento em instrumento de controle e exclusão.

Apesar de contar com apenas dez competências gerais para diretores/as na BNC-Diretor Escolar, algumas destas chamam mais atenção que outras, dialogando entre si e, em certa medida, complementando-se. Entre as dez competências, foi possível separá-las e organizá-las em três grupos distintos: (1) aquelas voltadas à garantia da execução das demais políticas de base; (2) as que reforçam o viés gerencialista da direção escolar; e (3) as que tratam, ainda que de forma limitada, da gestão democrática. Essa organização evidencia a hierarquia implícita na matriz e permite compreender como a racionalidade neoliberal se materializa no documento.

O primeiro grupo de competências refere-se à garantia da execução das políticas de base. Nessa dimensão, o/a diretor/a escolar é posicionado/a como executor/a das diretrizes nacionais, devendo assegurar que reformas como a BNCC e a BNC-Formação sejam efetivamente aplicadas nas escolas. A centralidade desse grupo indica que a função principal do/a gestor/a é garantir a implementação das políticas previamente definidas em instâncias superiores. Como já destacaram Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), esse movimento revela uma descentralização apenas aparente, pois, embora a execução recaia sobre a escola, o controle e as metas permanecem centralizados.

O segundo grupo de competências concentra-se no viés gerencialista. Nesse bloco, o/a diretor/a é concebido/a como líder inovador/a, gestor/a eficiente, articulador/a de pessoas e processos, responsável por mobilizar a comunidade escolar em torno de objetivos previamente estabelecidos. Esse perfil aproxima-se do ideário da Nova Gestão Pública, em que o gestor é visto como figura empreendedora e responsável pelo sucesso ou fracasso da instituição. Botelho e Silva (2022) observam que a matriz reforça justamente essa concepção instrumental da gestão, reduzindo o trabalho do/a diretor/a à dimensão administrativa e relegando a função pedagógica a um papel secundário. Nessa perspectiva, a liderança escolar é convertida em mecanismo de responsabilização individual, deslocando para o/a gestor/a a carga de garantir os resultados definidos externamente.

O terceiro grupo de competências contempla elementos da gestão democrática. Nesse bloco, aparecem referências à valorização do projeto político-pedagógico, à escuta da comunidade escolar e ao reconhecimento da diversidade. Contudo, essas competências surgem de forma residual, subordinadas às exigências de eficiência e controle dos blocos anteriores. Embora o discurso da democracia esteja presente, ele é enfraquecido pela primazia dada à lógica da performatividade. Freitas e Batista (2023), ao analisarem a aplicação da BNC-Diretor em Porto Alegre, evidenciam justamente essa contradição: o documento convoca a participação, mas em um espaço já moldado por parâmetros de padronização e metas de desempenho.

Essa separação em três blocos mostra que a matriz não organiza competências de modo neutro, mas estabelece prioridades que moldam a identidade do/a gestor/a escolar. A análise aqui apresentada evidencia que, enquanto a execução das políticas nacionais e a liderança gerencial ocupam o centro da matriz, a gestão democrática aparece apenas como complemento. Essa hierarquia revela o quanto a BNC-Diretor se vincula à racionalidade neoliberal, reforçando a lógica da padronização, da eficiência e da responsabilização.

Morgan (2023) chama atenção para esse aspecto ao interpretar a matriz como expressão de concepções privatistas no setor público. Para a autora, a transferência da responsabilidade pelo sucesso da política educacional para os/as diretores/as constitui mecanismo de deslocamento do papel do Estado para o indivíduo. Já Botelho e Silva (2022) reforçam que o documento privilegia o perfil de gestor administrativo, aproximando-o do modelo empresarial. Complementando essa crítica, Freitas e Batista (2023) demonstram que, quando a matriz é incorporada em políticas locais, ela opera como dispositivo de controle, homogeneizando práticas e limitando a autonomia institucional.

O caráter normativo da BNC-Diretor Escolar aproxima-se de uma concepção de gestão que privilegia a padronização em detrimento da autonomia. Ao definir competências universais para diretores/as, parte-se da suposição de que todos os contextos escolares compartilham das mesmas necessidades e desafios, desconsiderando a diversidade social, cultural e econômica do país. Essa homogeneização ignora que escolas situadas em comunidades indígenas, quilombolas, periféricas ou rurais enfrentam realidades específicas, que exigem soluções construídas a partir de seus territórios e coletivos.

A lógica da padronização, entretanto, atende a uma racionalidade política mais ampla: a da performatividade. A criação de competências mensuráveis abre espaço para que diretores/as sejam avaliados/as segundo metas e indicadores, transformando sua atuação em objeto de auditoria. Newman e Clarke (2012) apontam que gestores/as públicos/as contemporâneos/as são convocados/as a assumir posição de liderança autônoma, mas submetidos/as a mecanismos cada vez mais rígidos de monitoramento e controle. Trata-se de um paradoxo típico das reformas neoliberais: autonomia aparente e responsabilização intensificada.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) já destacavam que a descentralização promovida pelas políticas educacionais não implicava, necessariamente, ampliação da autonomia, mas transferência de responsabilidades para as escolas e seus dirigentes. Essa tendência é reforçada pela BNC-Diretor, que, ao mesmo tempo em que convoca os/as diretores/as a serem protagonistas da gestão, os responsabiliza pelos resultados sem garantir as condições estruturais e materiais necessárias.

Esse alinhamento não é apenas nacional, mas internacional. Relatórios da OCDE e do Banco Mundial defendem há décadas a centralidade da liderança escolar como chave para a qualidade da educação, compreendida em termos de desempenho em avaliações externas (OCDE, 2009; Banco Mundial, 2012). Ao adotar essa mesma lógica, a BNC-Diretor insere o Brasil em uma dinâmica global de reformas orientadas pela racionalidade empresarial.

As consequências desse modelo são visíveis na intensificação do trabalho da gestão. Ao atribuir ao/à diretor/a funções administrativas, pedagógicas, comunitárias e tecnológicas, a matriz constrói uma imagem de profissional multifuncional e idealizado, responsável por resolver problemas estruturais mesmo diante da precariedade. Como observa Oliveira (2020), essa multiplicidade de atribuições, sem condições adequadas de suporte, gera sobrecarga, frustração e precarização.

Outro risco é a elitização do acesso à função de diretor/a. A prescrição de competências específicas, se tomada como requisito para processos de seleção, pode limitar a participação de professores/as que não possuam formação em gestão, esvaziando o princípio da gestão democrática previsto na Constituição de 1988 e reafirmado na LDB. Essa tensão demonstra que a padronização das competências tende a restringir práticas locais de escolha de diretores/as e a reduzir o protagonismo das comunidades escolares (Freitas; Batista, 2023).

A análise desenvolvida nesta seção demonstra que a BNC-Diretor não organiza suas competências de forma neutra. Ao contrário, estabelece uma hierarquia: em primeiro lugar, a execução das políticas nacionais; em segundo, a liderança gerencial; e, por último, a gestão democrática. Esse ordenamento reforça a vinculação da matriz à racionalidade neoliberal e permite compreender como a identidade profissional do/a diretor/a escolar vem sendo reconfigurada em consonância com ideais de eficiência e responsabilização.

Com isso, fica claro que a BNC-Diretor Escolar, ao prescrever dez competências gerais para a direção, consolida a incorporação da racionalidade neoliberal às políticas educacionais brasileiras. Mais do que orientar práticas, o documento redefine papéis, estabelece parâmetros de avaliação e legitima a transferência de responsabilidades para a escola e seus dirigentes. Ao privilegiar competências como liderança, inovação e eficiência, reafirma-se o perfil do/a diretor/a como líder-empresendedor/a, responsável por traduzir, no cotidiano da escola, a racionalidade empresarial que atravessa as reformas educacionais contemporâneas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como propósito apresentar um recorte da dissertação de mestrado que analisou a Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar), atentando para as possíveis implicações deste documento na gestão escolar das instituições públicas de Educação Básica. A escrita priorizou a análise tanto dos argumentos que justificam a política quanto das competências gerais definidas para os/as diretores/as, componentes centrais da BNC-Diretor Escolar.

A análise realizada buscou identificar as concepções de gestão escolar expressas no documento, relacionando-as às concepções políticas e às perspectivas neoliberais de caráter gerencialista. Para tanto, adotou-se o método qualitativo e a análise documental exploratória, a fim de atender aos objetivos propostos e oferecer uma leitura crítica do texto normativo.

Os dados produzidos indicam que a BNC-Diretor Escolar foi concebida para integrar o conjunto de políticas de base implementadas para a Educação Básica, assumindo o papel de garantir a execução das demais diretrizes (BRASIL, 2021). Nesse processo, o/a diretor/a escolar é compreendido/a como figura central, responsável por organizar a escola e motivar professores/as a cumprir o previsto em documentos correlatos, como a BNCC e a BNC-Formação. Assim, a gestão é reposicionada como elo estratégico entre formulação centralizada e execução local, reforçando a lógica da padronização.

Verificou-se, também, que no decorrer do documento e nas competências gerais destinadas à gestão escolar, a função diretiva é caracterizada de modo fortemente gerencialista. O perfil ideal de diretor/a, segundo a BNC-Diretor, é aquele que adota postura inovadora, transformacional e eficaz, características que remetem à lógica da empresa privada e às noções de produtividade e eficiência (Paro, 2012). Essa redefinição evidencia que a política busca alinhar a gestão escolar ao paradigma da Nova Gestão Pública, deslocando o foco da mediação pedagógica para a liderança administrativa.

No entanto, os aspectos democráticos presentes na BNC-Diretor, embora relevantes, aparecem fragilizados quando comparados às exigências gerenciais. A análise demonstrou que a gestão democrática é convocada de maneira contraditória: o/a mesmo/a gestor/a que deve liderar a escola em direção à performatividade é também chamado/a a promover práticas de participação. Como resultado, corre-se o risco de se produzir um falso sentido de democracia, reduzido a um discurso legitimador e descolado das práticas concretas de construção coletiva.

Em diálogo com debates recentes sobre a BNC-Diretor, a análise desenvolvida neste trabalho reforça que o documento atua como instrumento de padronização e de controle da gestão escolar. Longe de valorizar a autonomia e a democracia, a matriz explícita a centralidade da lógica gerencial, deslocando para os/as diretores/as a responsabilidade pelos resultados educacionais e pela execução das políticas nacionais. Essa constatação confirma que a proposta não é neutra, mas carrega concepções que moldam a função diretiva a partir de parâmetros externos, limitando o espaço para práticas de gestão democrática efetiva.

Conclui-se, portanto, que a BNC-Diretor, ao propor competências gerais para a direção, reforça a inserção da racionalidade neoliberal na política educacional brasileira. Ao mesmo tempo em que apresenta elementos democráticos, o documento prioriza a eficiência, a liderança e a inovação, conformando o/a diretor/a ao perfil de líder-empresendedor/a. Assim, a matriz contribui para intensificar a responsabilização individual e fragilizar os princípios democráticos da gestão escolar, tendo como principal objetivo estabelecer um padrão ético e moral para o trabalho da direção escolar, através das competências e atribuições definidas.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen John. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2012. Washington, DC: Banco Mundial, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAZZO, Vera Lúcia. As consequências do processo de reestruturação do Estado brasileiro sobre a formação dos professores da educação básica: algumas reflexões. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (orgs.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 25-48.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 15 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (BNCC-EM)**. Brasília: MEC/CNE, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília: MEC/CNE, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parecer CNE/CP 4, de 11 de maio de 2021. Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar). Brasília: DF, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191151-pcp004-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jul. 2023.

BOTELHO, Gabriela; SILVA, Luis Gustavo Alexandre. Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor: o trabalho do diretor escolar em análise. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 16, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v16/1981-1969-jpe-16-e83899.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2023.

CAETANO, Maria Raquel. Neoliberalismo, gerencialismo e educação: o projeto do empresariado para a América Latina. **Revista Trabalho Necessário**, v. 21, n. 44, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57593/34065>. Acesso em: 13 ago. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Bointempo, 2016.

DRABACH, Nadia Pedrotti; SOUZA, Ângelo Ricardo de. Leituras sobre a gestão democrática e o “gerencialismo” na/da educação no Brasil. **Revista Pedagógica**, v. 16, n. 33, p. 221-248, 2014. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2851>. Acesso em: 18 ago. 2023.

FIDALGO, Fernando. A lógica das competências: contribuições teórico-metodológicas para as comparações internacionais. **Pro-posições**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 111-124, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643972>. Acesso em: 21 ago. 2023.

FREITAS, Amanda Gurgel de; BATISTA, Neusa Chaves. A matriz nacional de competências do diretor escolar materializada em políticas locais: uma discussão a partir da Lei 12.659/2020, de Porto Alegre. Porto Alegre: **Revista PoIED - Políticas Educativas**, v. 17, n. 1, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/283724>. Acesso em: 25 ago. 2023.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7Wj4ZqtJgQDm55nTFxx3PrN/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2023.

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

MORGAN, Karine Vichiect. Concepções privatistas na esfera pública estatal: Uma análise da “Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar”. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 31, n. 57, 2023. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7714/3106>. Acesso em: 19 jul. 2023.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educ. Real.**, Ago., v. 37, n. 2, p. 353-381, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/D9rWCZq8yqtBmrtCTQSCjnPk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2023.

OCDE. **Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice**. Paris: OECD Publishing, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 85-107, 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/oliveira.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2023.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**: introdução crítica. 14. ed. São Paulo: Cortez: 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar**: educador ou gerente. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Gustavo Alexandre da; TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves. **A gestão da escola e o trabalho do diretor escolar em tempos de gerencialismo na educação pública**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

SOUZA, Débora Quetti Marques de. **A gestão escolar como arena política: impasses do novo gerencialismo**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18264>. Acesso em: 19 ago. 2023.

SOBRE OS AUTORES

Milene Gonzalez Lopez Bandeira

Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande. Especialista em Alfabetização e Letramento e em Orientação Educacional e Supervisão Escolar pela Faculdade Famart. Atualmente é Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Pelotas, Professora da Rede Estadual do Rio Grande do Sul nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Trabalho e Docência GTED/FURG.

E-mail: mileneglb@gmail.com

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

Professora associada no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação da FURG. Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG (2012), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007), Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande (2005) e bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pelotas (2004). Líder no grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Docência - GTED. Tem experiência na área de políticas públicas da educação, formação de professores e currículo. Ex - Presidente da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, biênio 2021-2025. Diretora do Instituto de Educação da FURG, gestão 2021 - 2024. Foi membro do Fórum Nacional de Educação de 2023-2024. É Membro do Conselho Técnico e Científico da Educação Básica da CAPES desde 2024. Atualmente é Reitora da Universidade Federal do Rio Grande- FURG (2025 - 2029).

E-mail: suzanevieira@gmail.com

Simone Barreto Anadon

Atualmente é professora Associada II da Universidade Federal Pelotas - UFPel, vinculada ao Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Geografia. Foi professora na Universidade Federal do Rio Grande - FURG no período de 2008 à 2023, atuando também como coordenadora de Curso e Diretora Pedagógica na Pró-Reitoria de Graduação no período de 2017 à 2020. Possui Doutorado em Educação Fae/UFPel (2012), Mestrado em Educação Fae/UFPel (2005), Especialização em Educação Fae/UFPel (2002) e graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia (2000) também pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes Identidade Docente e Reformas Educacionais, Políticas Públicas e Currículo. Integra o GIPEP - Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública, da Universidade Federal de Pelotas e o GTED - Grupo de Pesquisa Educação, Trabalho e Docência, da Universidade Federal do Rio Grande.

E-mail: simoneanadon74@gmail.com

Recebido em: 12/08/2024

Aprovado em: 18/09/2025