



**REBENA**  
**Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**

ISSN 2764-1368

Volume 11, 2025, p. 32 - 45

<https://rebena.emnuvens.com.br/revista/index>

**‘Diretor(a) Escolar’ ou ‘CEO Educacional’?**  
**Reflexões sobre influências da ideologia neoliberal em processos de gestão**  
School Principal or educational CEO? Reflections on the influences of neoliberal ideology in  
management processes

**Leidinelma Maria da Silva<sup>1</sup> Maria Dolores de Andrade<sup>2</sup>**  
**Nadja Valéria Coimbra de Souza Oliveira<sup>3</sup> Osvaldo Alves de Jesus Júnior<sup>4</sup>**

Submetido: 18/03/2025 Aprovado: 07/04/2025 Publicação: 10/04/2025

**RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo geral analisar o papel do(a) Diretor(a) escolar frente à conjuntura do neoliberalismo hegemônico que subordina a escola às lógicas mercantilistas, impondo modelos de gerenciamento tendo em vista o alcance da qualidade total dos serviços prestados pelas instituições de ensino. Para isso, perscruta-se o teor, os aspectos fundantes e as reverberações do Parecer n. 4/2021, homologado pela Câmara Pedagógica do Conselho Nacional de Educação, o qual define uma Base Nacional Comum de Competências do(a) Diretor(a) escolar. Nos percursos metodológicos, fez-se uso de pesquisa bibliográfica e da análise documental, a partir do levantamento crítico de informações extraídas em artigos científicos e livros, bem como da investigação dos aspectos normativos de um documento urdido por um grupo de intelectuais orgânicos vinculado ao Ministério da Educação. Nesse sentido, estabelece-se uma interlocução crítica com Coube (2021), Freitas (2012), Gadotti (2019), Lima (2012, 2018), Paro (2015, 2023), dentre outros (as). Os resultados das observações aqui empreendidas revelaram que à figura do(a) Diretor(a) vem sendo imputadas exigências de teor neoliberal que desconsideram questões estruturais deficitárias existentes no campo da educação e, por corolário, nas unidades formais de ensino, ensejando a criação de contextos análogos ao de uma empresa, ao se buscar ideias de eficiência, efetividade e eficácia sem levar em consideração os sujeitos pedagógicos, suas idiossincrasias, reais necessidades e multifacetadas interrelações.

**Palavras-chave:** Diretor(a) escolar; Neoliberalismo; Parecer CNE/CP n. 4/2021; Análise crítica.

**ABSTRACT**

This article aims to analyze the role of the school principal in the face of the hegemonic neoliberalism that subordinates schools to mercantilist logics, imposing management models with a view to achieving the total quality of services provided by educational institutions. To this end, the content, founding aspects and repercussions of Opinion n. 4/2021, approved by the Pedagogical Chamber of the National Council of Education, which defines a National Common Base of Competencies for the School Principal, are examined. In the methodological paths, bibliographic research and documentary analysis were used, based on the critical survey of information presented in scientific articles and books, as well as the investigation of the normative aspects of a document created by a group of organic intellectuals linked to the Ministry of Education. In this sense, a critical dialogue is established with Coube (2021), Freitas (2012), Gadotti (2019), Lima (2012, 2018), Paro (2015, 2023), among others. The results of the observations undertaken here revealed that the figure of the principal has been imputed neoliberal demands that disregard deficient structural issues existing in the field of education and, as a corollary, in formal teaching units, giving rise to the creation of contexts analogous to that of a company, when seeking ideas of efficiency, effectiveness and efficacy without taking into account the pedagogical subjects, their idiosyncrasies, real needs and multifaceted interrelations.

**Keywords:** School principal; Neoliberalism; CNE/CP Opinion n. 4/2021; Critical analysis.

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais. Graduada em Pedagogia. E-mail: nelmasilvahope@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2392912558329149>; Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-2936-5843>.

<sup>2</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais. Graduada em Pedagogia. E-mail: andradedolores29@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3066808139667913>; Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-3941-2873>.

<sup>3</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais. Graduada em Pedagogia. E-mail: nadja181@outlook.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5242154622357796>; Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-6543-441X>.

<sup>4</sup> Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais. Graduado em Letras Vernáculas e Pedagogia. E-mail: osvaldointellectual@hotmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6959938093206117>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2541-494X>.

## 1. À guisa de introdução

A ideologia e a racionalidade neoliberais, hegemônicas no campo da educação, todavia não somente restritas a ele, vêm provocando uma série de consequências nocivas nas escolas, dentre elas a ideia da necessidade de se erigir um ‘currículo comum’, a qual ganhou primazia com a homologação da Base Nacional Comum Curricular em 2017 e, na sequência, em 2018, ocasião na qual surgiu o documento inerente à última etapa da Educação Básica.

De lá para cá, com tantas idas e vindas, as pressões em torno da emissão de documentos complementares foram ampliadas. Nesse sentido, surgiram a Base Nacional Comum para Formação Inicial e a BNC Formação Continuada, bem como uma série de portarias e resoluções focadas na obrigação de as escolas brasileiras acompanharem um marco normativo que, na visão de seus idealizadores(as), é “completo e contemporâneo, [pois] corresponde às demandas do[a] estudante desta época, preparando-o[a] para o futuro” (Brasil, 2018, p. 7).

Três anos depois da homologação do bloco textual atinente ao Ensino Médio, surgiu o Parecer n. 4/2021, na Câmara Pedagógica do Conselho Nacional de Educação, aprovado no mês de maio com vistas ao alcance da ‘qualidade educacional’, assentada em um conjunto de competências genéricas capazes de orientar a formação e o *modus operandi* dos(as) gestores(as), dialogando, destarte, com o que está exarado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/1996, no Plano Nacional de Educação 2014-2024 e nas diretrizes impostas<sup>5</sup> pela BNCC.

Por se tratar de um documento cuja gênese se deu em uma conjuntura na qual o neoliberalismo ganhou efervescência, o presente artigo teve como objetivo geral analisar o papel do(a) diretor(a) escolar frente à conjuntura hegemônica que subordina a escola às lógicas mercantilistas, impondo modelos de gerenciamento tendo em vista o alcance da qualidade total<sup>6</sup> dos serviços prestados pelas instituições de ensino.

De forma secundária e complementar, buscou-se: a) Investigar o poder e os alcances da ideologia neoliberal, observando os projetos societários e educativos em disputa ao se erguer políticas curriculares que visam à padronização; b) Esquadrinhar as singularidades do fazer educacional, enfatizando o papel do (a) gestor (a) escolar; c) Explorar a gênese, aspectos fundantes e reverberações do Parecer CNE/CP n. 4/2021.

Os percursos metodológicos foram marcados pela pesquisa bibliográfica, em virtude de o levantamento crítico de informações ter se sucedido a partir de livros e artigos científicos. Ademais,

---

<sup>5</sup> É preciso elucidar que, embora o documento se autoprotome ‘democrático’, pesquisas desenvolvidas por Aguiar (2018) revelam que os processos ocorreram de forma contrária, desrespeitando a polifonia dos movimentos sociais e dos centros de pesquisa acadêmica.

<sup>6</sup> Trata-se de uma forma de gerenciamento empresarial, surgida no Japão após a Segunda Guerra Mundial. Consiste no atendimento integral das necessidades dos(as) clientes (Cf. Balzan; Delpino, 2007).

fez-se uso da análise documental, ao investigar o *corpus* textual do Parecer CNE/CP n. 4/2021, a fim de compreendê-lo em sua gênese e desdobramentos dentro da conjuntura neoliberal.

Estruturalmente, o presente texto, além deste bloco introdutório, está dividido em duas partes que se coadunam tematicamente. Na primeira, intitulada “A ideologia neoliberal: projetos societários e educativos em disputa”, questionam-se o alcance e os desdobramentos dessa forma de pensar o mundo. Na segunda, “As singularidades do fazer escolar e o papel do(a) gestor(a): análise crítica do Parecer CNE/CP n. 4/2021”, empreende-se uma investigação a respeito da figura do(a) diretor(a), observando as nuances de um documento emitido durante a gestão do presidente Jair Messias Bolsonaro, buscando uniformizar processos de gestão nas escolas.

## 2. A ideologia neoliberal: projetos societários e educativos em disputa

A ideologia neoliberal, no caso brasileiro, tornou-se mais influente a partir do final do século XX, quando ocorreu a Reforma do Aparelho do Estado<sup>7</sup>, fazendo emergir uma visão gerencialista permeada pela ideia de utilidade, pragmatismo e da cultura daquilo que pode ser mensurável.

Dentro dessa ideologia, nasceu a Nova Gestão Pública, oriunda de movimentos que ocorreram, inicialmente, na Europa, espalhando-se pelos Estados Unidos e, na sequência, por outros países mundiais. Nessa abordagem, é comum a ideia de que a escola deve funcionar de maneira análoga a uma empresa, pois seu fracasso emana de práticas errôneas de gerenciamento.

Assim, desconsidera-se o fato que “professores, na sua ação, dependem em grande parte dos seus alunos e só ensinam, verdadeiramente, se estes quiserem aprender, uma vez que não existe verdadeiro ensino sem aprendizagem” (Lima, 2018, p. 23). Tal ideia é corroborada nos estudos de Paro (2023, p. 69) ao argumentar que “objetivos que se buscam na empresa capitalista não são apenas diferentes, mas antagônicos aos buscados na escola”.

Nota-se que, em uma perspectiva progressista de educação, defendida neste trabalho, à instituição escolar compete contribuir na/para formação histórica e cultural dos(as) cidadãos(ãs), o que compromete falar de seu ‘custo/benefício’. Nessa perspectiva,

é preciso que se coloque no centro das discussões (e das práticas) a função educativa global da escola. Assim, se entendemos que educação é atualização histórico cultural dos indivíduos e se estamos comprometidos com a superação do estado geral de injustiça social que, em lugar do bem viver, reserva para maioria o trabalho alienado, então é preciso que nossa escola concorra para formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente, usufruindo daquilo que o homem histórico produziu, mas ao

---

<sup>7</sup> Consoante Cavalcante (2020, p. 40), foi instituída pela Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, o qual “foi elaborado durante o início do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1995, em um momento histórico de intensos debates sobre a reformulação do papel do Estado em contexto de globalização e necessidade de enfrentamento de um longo período de crises econômicas que os países emergentes, sobretudo latino-americanos, viveram. Nesse cenário, questões cruciais como ajuste fiscal, redução do papel do Estado na economia, privatização e abertura comercial dominavam a agenda governamental, sob forte influência do ideário conhecido como Consenso de Washington”.

mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformando a sociedade (Paro, 2023, p. 80).

Lima (2018) propugna que o(a) diretor(a) não é um mero administrador, mas, sobretudo, um(a) professor(a) cujas ações irão reverberar, durante muito tempo, na vida dos(as) estudantes. Nesse sentido, a eficiência de sua prática nem sempre pode ser mensurável por meio de dispositivos padronizados e de larga escala, os quais, no Brasil, vêm funcionando mais como estratégia de controle do que na condição de subsídio para o fortalecimento de práticas pedagógicas.

Deve-se, aqui, enfatizar que as ideias e leis do mercado atentam contra a especificidade do trabalho pedagógico, pois desconsideram condicionantes políticos, culturais, sociais, econômicos etc. que se dão no cotidiano escolar e dificultam o desenvolvimento de uma formação crítica e emancipatória.

No neoliberalismo, a ‘crise’ de ‘improdutividade’ existente na educação pública é oriunda da falta de mecanismos mercadológicos, pois isso desestimula a competitividade e o funcionamento ‘adequado’ dos sistemas escolares, o que seria ‘resolvido’ por meio do pragmatismo gerencial. Nesse bojo, tem-se um projeto de societário e educacional que busca resignar os indivíduos às lógicas perversas que vicejam na atual sociedade, diferente da concepção progressista que visa alterar o *modus vivendi* hodierno, tendo em vista o alcance da emancipação.

No campo da educação, políticas públicas com viés neoliberal passaram a se avolumar com a BNCC, um projeto deliberado de padronização e controle das subjetividades. Destarte, pretende-se transferir para os encontros pedagógicos a mesma lógica da aquisição de lucros e da competição, fato que provoca relações marcadas pela tensão e agressão inerentes às maneiras de ser/agir da classe dominante. Nesse sentido, o diálogo, essencial para o desenvolvimento de uma sociedade emancipada, é secundarizado, pois prioriza-se a eliminação do(s) outro(s) em busca de um lugar no mercado de trabalho, cada vez mais escasso e incerto (Coube, 2021).

A BNCC e outras mudanças provocadas pelo ‘receituário’ da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, considerada a ‘ministra da educação mundial’, visam a um ensino por pacotes, sistemas prontos, apostilados e quejandos que concebem o conhecimento como um grande depósito que precisa ser ‘repassado’ ao alunado, considerado um ‘depósito vazio’. Com isso, ocorre esvaziamento da profissionalidade docente, o qual passa da condição de autor curricular para a de mero facilitador (Gadotti, 2019; Jesus Júnior, 2021).

### 3. As singularidades do fazer escolar e o papel do(a) gestor(a): análise crítica do Parecer CNE/CP n. 4/2021

A temática da administração escolar e outros temas correlatos, nos contextos da Educação Básica, vêm recebendo atenção em diferentes instâncias acadêmicas. Todavia, há que se destacar, no senso comum, a valorização exacerbada do(a) diretor(a) escolar, ao(à) qual, costumeiramente, é atribuído(a) a responsabilidade pela situação da unidade educativa na qual trabalham, como se possuísse poderes mágicos na resolução de problemas históricos e multifacetados (Paro, 2015).

Inicialmente, é necessário ponderar que, antes de tudo, um(a) diretor(a) é um(a) educador(a), um sujeito investido em uma função pedagógica cujas atividades-meio e atividades-fim envolvem processos complexos na “singularidade da ação educativa, que só se faz com o exercício da condição de sujeito dos envolvidos” (Paro, 2015, p. 86), a fim de cumprir a magna função da escola. Nesse sentido, esbarra diante de vários desafios, pois

por mais que [...] a autêntica ação pedagógica tenha sido provada e comprovada cientificamente no decorrer de várias décadas, e por mais que sua consideração seja determinante para configuração de um processo ensino-aprendizado eficaz, verifica-se que ela ainda não produziu entre nós influência relevante sobre a organização da escola e sobre a composição de currículos e programas. Os sistemas de ensino estruturam suas unidades escolares como agências de difusão de conhecimentos, ignorando quaisquer medidas que se orientem para *fazer da escola um centro educativo com o fim de formar personalidades humano-históricas* (Paro, 2015, p. 93, grifos nossos).

Na condição de ‘centro educativo’, as escolas necessitam adotar uma administração que corresponda a essa singularidade, não sendo salutar a inserção de um mero(a) funcionário(a) cumpridor(a) das burocracias estatais ou de decisões de órgãos ‘superiores’. Já no final da década de 60 do século XX, por exemplo, Teixeira (1968, p. 15) defendia a tese de que “em educação, o alvo supremo é o educando a que tudo mais está subordinado; na empresa, o alvo supremo é o produto material”. Destarte, as dimensões administrativas e político-pedagógicas, dentro de uma unidade de ensino, devem se coadunar, de forma a valorizar o compromisso com a democracia, a formação integral do ser humano e a *práxis* sociopolítica.

Em 11 de maio de 2021, a Câmara Pedagógica do egrégio Conselho Nacional de Educação aprovou, por unanimidade, o Parecer n. 4/2021, que dispõe sobre a Base Nacional Comum de Competências do(a) Diretor(a) Escolar, destacando existir “consenso de que a figura desenhada para o[a] Diretor[a] Escolar[a], há décadas, não corresponde aos desafios que precisam ser enfrentados nos dias atuais e futuros” (Brasil, 2021, p. 1).

Ao todo, o referido documento contém dez (10) competências gerais, dezessete (17) específicas e noventa e cinco (95) atribuições flexíveis, distribuídas em quatro (4) dimensões, a saber: político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira e pessoal/relacional. Afirmo, em seu *corpus* textual, ter sido fruto de “cuidadoso trabalho”, sendo encaminhado a diversas

instituições, a exemplo do Conselho Nacional de Secretários de Educação e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Brasil, 2021, p. 7).

O texto também assevera que o trabalho desenvolvido foi baseado em estudos internacionais empreendidos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico e pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, bem como em levantamentos realizados em treze (13) países<sup>8</sup> e cinquenta e três (53) entes federados do Brasil.

Deve-se, ainda, mencionar o diálogo com Plano Nacional de Educação 2014-2024, notadamente nas estratégias 19.1 e 19.8, as quais dispõem, respectivamente, acerca da nomeação de diretores(as) a partir de critérios técnicos de mérito e desempenho, e da formação nacional por meio da aplicação de uma prova. Veja-se, *in verbis*:

19.1) *priorizar o repasse de transferências voluntárias da União* na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regule a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a *nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho*, bem como a participação da comunidade escolar;

19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de *subsidiar a definição de critérios objetivos* para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão (Brasil, 2014, s/p, grifos nossos).

Essas duas estratégias apontam, de forma muito evidente, o viés neoliberal do documento, ao conceder primazia a critérios objetivos que não levam em consideração as especificidades do campo institucional, social, pedagógico, histórico etc., valorizando a gestão pragmática, a fim de se revolver problemas cotidianos (Aguiar; Ruiz; Silva, 2022).

A estratégia 19.1, por exemplo, acaba forçando os entes federados à regulamentação de legislações baseadas na meritocracia, porquanto ela será um critério observado no repasse de recursos financeiros. Já a 19.8 evidencia a inserção de uma prova que selecionará as notas mais altas. Aqui, é preciso enfatizar que, dentre os diversos mecanismos de gestão existentes na sociedade, o da escola, na lógica neoliberal, necessita passar por uma testagem técnica, o que ratifica seu viés ideológico e de controle institucional, mesmo porque, se essa tese for defendida, deveria, por corolário, existir uma avaliação para selecionar vereadores(as), prefeitos(as), deputados(as), senadores(as) etc.

A meritocracia é um princípio cujos impactos vêm sendo analisados por pesquisadores(as) no campo da educação, a exemplo de Freitas (2012, p. 385), o qual adverte que, além de desmoralizar a categoria docente, ao submetê-la a aprovações e sanções, “não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para educação”.

---

<sup>8</sup> África do Sul, Austrália, Canadá, Chile, Costa Rica, Escócia, Estados Unidos, França, Inglaterra, Israel, México, Moçambique e Singapura.

*Grosso modo*, é contrário a uma educação humana, por açodar o *ethos* da performatividade tecnocrático-competitiva que valoriza somente conhecimentos úteis e economicamente relevantes, fato que amplia a alienação e as sendas da barbárie (Adorno, 2000).

No preâmbulo do Parecer CNE/CP n. 4/2021, há uma menção, *in verbis*, ao fato de que

aos *líderes educacionais* das escolas do século XXI são requisitadas não só competências para resolução de problemas de caráter administrativo, gerencial, financeiro e de recursos humanos, mas também de relações públicas, de garantia da qualidade da educação, da utilização de novas ferramentas tecnológicas em favor da gestão e da educação, de metodologias pedagógicas inovadoras e de liderança em prol da melhoria do ensino e da aprendizagem (Brasil, 2021, p. 1, grifo nosso).

Evidencia-se, já nesse introito, a aparição de expressões abrangentes, mas valoradas em sua superficialidade, como se as escolas fossem alcançar a tão perseguida ‘qualidade educacional’ por meio do treino de gestores(as) a partir de um portfólio de competências técnicas que correspondem aos aspectos de que as instituições necessitam diante de cenários disruptivos marcados pelo célere avanço tecnológico.

Já é possível notar a referência a termos oriundos do mundo empresarial, a exemplo de ‘líder’, devendo ser o(a) diretor(a), ainda, ‘talentoso[a]’ e ‘democrático[a]’ em um mundo bastante incerto, pois “a atuação do[a] diretor[a] concorre, diretamente, para qualidade do trabalho realizado na escola” (Brasil, 2021, p. 4). Ademais, outros vocábulos são usados de forma falaciosa, a exemplo de ‘democracia’, ‘justiça’, ‘equidade’, porquanto os projetos de sociedade e de educação nos quais se assentam o Parecer CNE/CP n. 4/2021 se encaminham em sentido contrário, pois representam interesses privatistas e suas concepções educacionais gerencial e pragmática.

A esse respeito, mesmo estando em outro contexto e tempo histórico diferente, Lima (2012) parece antever a realidade provocada pela *Matriz* em comento, advogando que

a solidariedade e o bem comum, a igualdade de direitos e de oportunidades, a democracia e a justiça, embora genericamente admitidas nas introduções ou exposições de motivos, dos diversos documentos de política, parecem responder mais a quesitos legitimadores e de ordem retórica do que a eixos coerentemente assumidos em termos de decisão política. Isso tem conduzido a um estreitamento, sem precedentes, da educação pública, subjugada às políticas econômicas, conforme tem sido observado à escala internacional (Lima, 2012, p. 22-23).

O documento em pauta, além de desvalorizar a produção científica no campo da política educacional brasileira, ignorou experiências de gestão educacional entretecidas no país. Nesse veio, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação emitiu um posicionamento no qual enfatizou a necessidade de valorização da gestão democrática como princípio constitucional, e não de um conjunto de competências/habilidades genéricas e traçadas fora de contexto. Isso posto, ponderou que

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 (Anpae, 2021, p. 3).

Com essas e outras sinalizações importantes, a Anpae manifestou-se contrária à aprovação da *Matriz Nacional de Competências do(a) Diretor(a)*, decisão que foi acompanhada, dentre outras instituições, pela Associação Brasileira de Currículo, Associação Nacional de Pesquisadores(as) em Financiamento da Educação, Associação Nacional pela Formação dos(as) Profissionais da Educação, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Centro de Estudos Educação e Sociedade, e da Confederação Nacional dos(as) Trabalhadores(as) em Educação.

Ao secundarizar as questões de fundo<sup>9</sup>, importantes na/para consolidação de um modelo de gestão democrática, a *Matriz* trouxe à tona uma lógica concorrencial, ao culpabilizar, individualmente, os (as) profissionais da educação pelo malogro dos resultados encontrados. Não obstante, é possível asseverar que

a qualidade da Educação Básica não resulta da competência individual do(a) diretor(a) e nem da somatória de competências individuais dos(as) profissionais que nela atuam, mas, sim, de interações e relações cooperativas e compartilhadas que, por meio da negociação, apoiem o estabelecimento de acordos e compromissos coletivos considerando, nesse contexto, as dimensões extra e intraescolares. Assim, o foco deve ser a gestão ou administração escolar e não o(a) gestor(a) ou diretor(a), perspectiva essa que remete a um colegiado que assume, por escolha da comunidade escolar, a condução dos processos decisórios e de acompanhamento e revisão dos planos de ação (Anpae, 2021, p. 4).

Com a mudança de foco e a ascensão da pedagogia das competências, neste caso aplicadas ao(à) diretor(a), não se faz um debate crítico a respeito das finalidades da educação, bem como da função social da escola. Nesse sentido, erguem-se habilidades e competências de forma abstrata, desconsiderando questões importantes que afetam a vida dos(as) trabalhadores(as) da educação.

Os discursos sobre ascensão da pedagogia das competências são polêmicos no campo da educação, pois elas “repousam no domínio do saber tácito, e não do conhecimento historicamente construído”. Nesse sentido, no caso da *Matriz* em comento, as competências “desconsideram a escola como instituição social e histórica, e não vislumbram o estudo das condições intra e extraescolares”, até porque a concepção teórico-epistemológica ali presente não leva em consideração a necessidade de se transformar a sociedade e seu *modus operandi*, em busca da humanização, sustentabilidade e emancipação (Aguiar; Ruiz; Silva, 2022, p. 2693).

*Mister* se faz esclarecer que a função de diretor(a), no campo específico da educação, não está restrita a nuances de ordem comportamental, pois dentro da instituição escolar, as atividades-

---

<sup>9</sup> De acordo com Höfling (2001, p. 30), ao se avaliar programas e políticas públicas, elas “informam, basicamente, as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer”.



meios estão diretamente conectadas às atividade-fim, visando à construção da *práxis*, dentro da qual pressupostos empresariais desvalorizam as suas especificidades nevrálgicas.

Uma investigação *per se* do Parecer CNE/CP n. 4/2021 que, na sequência, se tornou a *Matriz Nacional Comum de Competências do(a) Diretor(a)*, revela que seus pressupostos dialogam, de forma direta, com a filosofia gerencialista da Nova Gestão Pública e da ideologia neoliberal, pois se tem, em seu bojo, uma concepção despolitizada de educação.

Destaca-se que, embora o documento em análise pretenda trazer à tona uma pretensa neutralidade axiológica e um fazer inteiramente despolitizado, uma observação de fragmentos das trajetórias acadêmicas e das biografias dos membros do CNE à época de aprovação da *Matriz*, conforme consta na Tabela 1 a seguir, demonstram a intensa atuação política de tais sujeitos, dotados de poder<sup>10</sup> para agir nos cenários públicos educacionais, com interesses, opções, vontades e recusas.

**Tabela 1 – Dados acadêmicos e biográficos dos membros do CNE em 2021**

NOME	FUNÇÃO NO CNE	DADOS ACADÊMICOS E BIOGRÁFICOS
Maria Helena Guimarães de Castro	Presidente	Socióloga e Mestre em Ciência Política pela Unicamp. Foi Presidente do Conselho Nacional de Educação de 2020 a 2022. De maio de 2016 a maio de 2018, foi Secretária Executiva do Ministério da Educação, período em que se destacou como coordenadora do Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio. No período de 1995 a 2002, atuou no Ministério da Educação: foi presidente do Inep (1995-2002); Secretária de Educação Superior (2001) e Secretária Executiva (2002).
Mozart Neves Ramos	Relator	Possui graduação em Engenharia Química, doutorado em Química e pós-doutorado em Química. Foi secretário de Educação de Pernambuco (2003-2006) e presidiu o Consed (2006). Foi presidente executivo do Todos Pela Educação (2007-2010) e membro do Conselho Nacional de Educação (2005-2014 e 2018-atual).
Luiz Roberto Liza Curi	Correlator	Sociólogo e Doutor em Economia pela Unicamp. Atualmente, é Conselheiro do Conselho Nacional de Educação, onde foi Presidente. Foi, também, no mesmo Conselho, Presidente da Câmara de Educação Superior, de 2016 a 2018.
Valseni José Pereira Braga	Correlator	CEO (Diretor Geral) da Rede Batista de Educação, Conselheiro do Conselho Nacional de Educação, do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais e do Conselho Superior da Associação Brasileira das Instituições Educacionais Evangélicas.
Amábile Aparecida Pacios	Membro	É professora de Matemática e Física, gestora, autora de livros didáticos, empresária e palestrante. Presidiu o Sindicato das Escolas Particulares do Distrito Federal por 8 anos.

<sup>10</sup> A noção de poder aqui delineada diz respeito a capacidade para determinar o comportamento de outrem (Cf. Paro, 2015).

Anderson Luiz Bezerra da Silveira	Membro	Doutor em Fisiologia, Mestre em Educação, Especialista em Ciência da Performance Humana. Graduado Pleno em Educação Física. Atualmente, é professor e chefe do Departamento de Educação Física e Desportos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Conselheiro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.
José Barroso Filho	Membro	Ministro do Superior Tribunal Militar. Atuou no Conselho Nacional de Educação. Doutor em Educação.
Suely Melo de Castro Menezes	Membro	Pedagoga com habilitação para Administração Escolar e Orientação Educacional. Diretora da Confederação Nacional de Escolas Particulares de Ensino. Conselheira do Conselho Nacional de Educação (2016-2024).
Tiago Tondinelli	Membro	Possui graduação em Direito, Especialização em Filosofia moderna e contemporânea, Mestrado em Letras, Doutorado em Filosofia, Pós-doutorado em Direito. Foi chefe de Gabinete do Ministro da Educação do Brasil no início de 2019. Exerceu o mandato como conselheiro no Conselho Nacional de Educação (2020-2024).
William Ferreira da Cunha	Membro	Possui Doutorado em Física. É Professor Associado 3 do Instituto de Física da Universidade de Brasília. Atualmente, encontra-se cedido ao Ministério da Educação, no qual é Diretor de Alfabetização Baseada em Evidências. É também membro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Fonte: Dados organizados pelos autores, 2025.

As informações arroladas na Tabela 1, extraídas da Plataforma *Lattes* e de outros sítios eletrônicos, desvelam a existência, no CNE, de intelectuais orgânicos<sup>11</sup> ligados ao setor privado, ao governo de Jair Messias Bolsonaro, que promoveu um inventário de devastações no campo educacional (Leher, 2023), bem como sujeitos que tiveram forte envolvimento na articulação de políticas de forte teor neoliberal na gestão de Fernando Henrique Cardoso, agindo, nos cenários públicos com interesses privatistas, defendendo o que Lima (2012) denominou de ‘educação contábil’, por supervalorizar a razão técnica e a gestão da qualidade total, trazendo a lume a “pedagogização dos problemas sociais e econômicos, em busca de soluções individuais para problemas estruturais” (Lima, 2012, p. 111).

A orientação epistemológica do documento em análise desconsiderou importantes produções teóricas (co)construídas, historicamente, a respeito da gestão escolar a partir da perspectiva da *práxis*. Além disso, privilegiou, novamente, a abordagem por competências, a qual esvazia o papel social e político da escola, uma vez que a validade do que nela é mediado passa a ser julgada pela utilidade, substituindo o caráter histórico e ontológico dos saberes pelo viés pragmático-experiencial. Assim, inviabiliza-se a emancipação, tornando a instituição escolar ideológica e reprodutivista do *status quo*. Ademais, propõe um portfólio de objetivos articulados a

<sup>11</sup> O conceito de intelectuais orgânicos foi criado pelo filósofo marxista italiano Antonio Gramsci para designar aqueles que atuam para criar, junto à sociedade, a consciência correspondente aos interesses das classes que representam. Cf. <https://www.epsjv.fiocruz.br/intelectuais-organicos>. Acesso em 15 mar. 2025.

*priori* e, ideologicamente, divulgados de maneira consensual e harmoniosa, a fim de provocar a adesão da opinião pública (Giorgi; Oliveira; Shimazaki, 2024).

Ao todo, o documento traz a lume vinte (20) referências, algumas individuais, outras de artigos construídos de maneira coletiva. A Tabela 2 a seguir sintetiza os(as) autores(as) citados(as), sendo dividida em duas (2) colunas. Na primeira, aparecerem pesquisadores(as) brasileiros(as); já na segunda, citações de organizações e autores(as) estrangeiros. Veja-se:

**Tabela 2 – Referências utilizadas na construção da *Matriz para Competências de Diretor (a) Escolar***

REFERÊNCIAS NO VERNÁCULO	REFERÊNCIAS ESTRANGEIRAS
	Viviane Robinson, Claire Lloyd, Kenneth Rowe (2014)
	Guillermo Rodríguez-Molina (2019)
Ângelo Ricardo de Souza, Andréa Barbosa Gouveia (2010)	Antonio Bolívar (2019)
Ângelo Ricardo de Souza (2009)	Beatriz Pont, Deborah Nusche, Hunter Moorman (2008)
Ana Cristina Prado de Oliveira (2018)	Michael Barber, Mona Mourshed (2008)
Ana Cristina Prado de Oliveira, Cynthia Paes de Carvalho, Murillo Marschner Alves de Brito (2020)	OCDE (2005, 2010, 2013, 2016)
Ângelo Ricardo de Souza, Andréa Barbosa Gouveia (2010)	Unesco (2018)
Maria Abádia da Silva (2018)	Viviane Robinson, Margie Hohepa, Claire Lloyd (2009)
Filomena Siqueira Silva (2020)	Kyla Wahlstrom, Karen Louis, Kenneth Leithwood, Stephen Anderson (2010)
	Gregory Branch, Eric Hanushek, Steven Rivkin (2013)

**Fonte:** Elaborado pelos autores, 2025.

Nas referências escritas em língua vernácula, aparecem sete (7) contribuições, sendo que três (3) autores se repetem: Ângelo Ricardo de Souza, Andréa Barbosa Gouveia e Ana Cristiana Prado de Oliveira. Nas estrangeiras, quatro (4) referências dizem respeito a documentos articulados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, que vem determinando muitos países na construção de políticas públicas conforme seus ditames e as lógicas da Teoria do Capital Humano<sup>12</sup>. Dos treze (13) trabalhos que constam na segunda coluna, os de Viviane Robinson e Claire Lloyd aparecem mais de uma (1) vez.

<sup>12</sup> Na visão de Minto (2006, s/p), a origem desta teoria remete ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado seu principal formulador, bem como da ideia de capital humano. Sua tese surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para ampliação da produtividade econômica e, portanto, das taxas de lucro do capital.

#### 4. Considerações Finais

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós (Barros, 2006, p. 43).

As informações e as reflexões que constam no presente artigo, sobre um ‘portfólio de competências’ adaptativas e funcionais destinado aos(as) gestores(as) escolares, levam à percepção de que é necessário, de forma urgente, fortalecer a gestão democrática nas escolas públicas brasileiras, não a partir de critérios de mérito e desempenho, mas por meio do fomento da democracia em suas múltiplas possibilidades, de forma a tornar essas instituições plurais, polifônicas, respeitando-se os processos de ensino e aprendizagem, não somente os ‘produtos’ que, em uma visão econômica, são simples de serem gerados, a partir de uma lógica de gerenciamento, disponível no Parecer CNE/CP n. 4/2021.

Advoga-se que, em virtude de o trabalho pedagógico não ser material, é assaz problemático conceber a escola na condição de empresa cuja produtividade estaria não na resolução de questões estruturais, mas na ampliação da eficiência e da eficácia do(a) diretor(a). Destarte, dentro dessa lógica, escamoteia-se a realidade, porquanto uma instituição de ensino e aprendizagem é marcada pela (re) criação da(s) cultura(s), pela formação social e histórica, o que envolve inúmeros desafios, pois não se tem uma ‘mercadoria’, mas processos de entrecimento da subjetividade humana.

Os argumentos aqui arrolados e contextualizados demonstram que a estratégia de (de)formação gerencial imposta pelo neoliberalismo não auxilia a escola a se desenvolver de forma a considerar sua dimensão sociopolítica inextricável, pois está alicerçada a um projeto de educação e de sociedade que costumam ser ocultados ideologicamente, a fim de se favorecer o *status quo*. Destarte, as *Memórias inventadas* de Barros (2006) auxiliam na compreensão do fazer nevrálgico escolar, no sentido de enfatizar, poeticamente, que a importância da *práxis* não pode ser medida com fita métrica, mas pelo poder do encantamento do que produz de forma específica, que é a humanização dos sujeitos.

Enfim, diante as investidas neoliberais no campo da educação, a partir da criação de documentos e legislações, nota-se a necessidade de resistência ético-política, no sentido de lutar por uma escola que, verdadeiramente, cumpra sua função humanizadora. Nessa perspectiva, as instituições educacionais continuarão a chamar quem está na gestão de ‘diretor (a)’, e não de ‘CEO (coordenador executivo)’, pois, mais importante do que resultados são os processos curriculares de (co)construção do ensino e da aprendizagem que sempre envolvem sujeitos complexos, com vivências heterogêneas e idiosincrasias que não podem ser ‘medidas’ por um mero conjunto de habilidades e competências, porquanto formação escolar demanda tempo e esforço, não podendo

ser pragmática, haja vista lidar com “potencialidades críticas e transformadoras, de compromisso com o aperfeiçoamento humano, com o aprofundamento da democracia, com as demandas de justiça e de cidadania ativa” (Lima, 2012, p. 15).

## Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

AGUIAR, Márcia Angela. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: Anpae, 2018, p. 8-22.

AGUIAR, Viviane Barbosa Perez; RUIZ, Maria José Ferreira; SILVA, Waléria Pimenta Martins. A tendência política da *Matriz Nacional de Competências para Diretores(as) Escolares* e o nascimento de uma proposta sociopolítica. *In: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2686-2705, out./dez., 2022.

ANPAE. **Posicionamento da Associação Nacional de Política e Administração da Educação sobre o documento *Matriz Nacional de Competências do(a) Diretor(a) Escolar***. 2021. Disponível em: <[https://educacaobasicaemfoco.net.br/04/Docs/Anpae\\_matriz\\_final.pdf](https://educacaobasicaemfoco.net.br/04/Docs/Anpae_matriz_final.pdf)>. Acesso em 14 mar. 2025.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Planeta, 2006.

BALZAN, Newton César; DELPINO, Rosemar. Educação Superior: a qualidade total em questão. *In: Avaliação*, Campinas, n. 1, v. 12, p. 73-89, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 4, de 11 de maio de 2021**. Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. Brasília: CNE, 2021.

CAVALCANTE, Pedro. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) à luz da literatura brasileira. *In: CAVALCANTE, Pedro Luiz Costa; SILVA, Mauro Santos. Reformas do Estado no Brasil: trajetórias, inovações e desafios*. Rio de Janeiro: Ipea, 2020, p. 39-54.

COUBE, André Luiz da Silva. **A Base Nacional Comum Curricular e a busca da padronização das subjetividades**. Curitiba: CRV, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *In: Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun., 2012.

GADOTTI, Moacir. **A escola dos meus sonhos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

GIORGI, Cristiano Amaral; OLIVEIRA, Ethyenne Goulart; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Sedução e alienação no discurso da pedagogia das competências: uma análise da BNCC do Ensino Médio numa perspectiva histórico-dialética. *In: Revista Ponto de Vista*, v. 13, n. 2, 2024.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *In: Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, nov., 2001.

JESUS JÚNIOR, Osvaldo Alves de. **BNCC**: que axé ela tem? Salvador: Cogito, 2021.

LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro**: inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Licínio. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? *In: Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-25, abr., 2018.

MINTO, Lalo Watanabe. Teoria do Capital Humano. *In: Navegando pela história da educação brasileira, glossário*. 2006. Disponível em: <[https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano#\\_ftnref1](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano#_ftnref1)>. Acesso em 15 mar. 2025.

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

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho: reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. *In: Gestão, política, economia e ética na educação*. São Paulo: FEUSP, 2023.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Natureza e função da administração escolar. *In: BREJON, Moysés; MASCARO, Carlos Correa; RIBEIRO, José Querino; TEIXEIRA, Anísio Spínola. Administração escolar*. Salvador: Anpae, 1968, p. 9-17.