

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA A PARTIR DAS MUDANÇAS CURRICULARES  
ORIENTADAS PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

DEMOCRATIC MANAGEMENT BASED ON CURRICULAR CHANGES GUIDED BY  
THE BRAZILIAN COMMON CORE STATE STANDARDS

LA GESTIÓN DEMOCRÁTICA A PARTIR DE LOS CAMBIOS CURRICULARES  
ORIENTADOS POR LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR

Clarissa Craveiro<sup>1</sup> 0000-0003-3392-7112

Hellen Gregol Araujo<sup>2</sup> 0000-0002-1923-9164

Maria Helena Costa<sup>3</sup> 0009-0002-6089-9479

<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense – Angra dos Reis, Rio de Janeiro, Brasil;  
clarissacraveiro@id.uff.br

<sup>2</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil;  
hellengre@gmail.com

<sup>3</sup> Secretaria Municipal de Educação – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil;  
mhelenac.costa@gmail.com

**RESUMO:**

Este artigo discute a noção de gestão democrática e o papel dos diretores de escola a partir das políticas públicas e orientações nacionais das últimas duas décadas e destaca como a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contribuiu para que o papel da equipe gestora nas escolas fosse identificado como primordial no “sucesso” de sua implementação. Para tal discussão, pautou-se na experiência das autoras como professoras da disciplina Estágio em Gestão Educacional e em conversas construídas com diretores e coordenadores pedagógicos no âmbito de escolas municipais de Angra dos Reis e do Rio de Janeiro. Parte-se das narrativas dos diretores de escolas públicas para compreender a gestão escolar e o impacto de tais políticas curriculares no cotidiano da escola. Documentos e orientações divulgados pelos órgãos oficiais também constituíram a empiria deste trabalho. No conjunto do que foi analisado, identificaram-se as noções de desempenho, metas e eficiência, com um aumento na responsabilização da gestão sobre os resultados pedagógicos da escola. Conclui-se que, apesar de a gestão democrática estar garantida em diferentes momentos na legislação, prevendo a participação, o diálogo e a construção coletiva, as novas orientações educacionais para as escolas limitam, senão anulam, sua efetivação, uma vez que a noção de eficiência e responsabilidade cobradas aos diretores de escola têm construído uma concepção de gestão voltada para resultados, contrapondo-se ao que pode ser compreendido na literatura como gestão democrática. Defende-se a ampliação dos sentidos de eficiência, mantendo o foco na gestão democrática conforme prevê a legislação educacional.

**Palavras-chave:** base nacional comum curricular; diretores de escola; gestão democrática.

**ABSTRACT:**

This article discusses the notion of democratic management and the role of school principals based on public policies and national guidelines from the last two decades, and highlights how the approval of the Brazilian Common Core State Standards (BNCC, acronym in Portuguese) contributed to identifying the role of school management teams as essential to the “success” of

its implementation. The discussion is grounded in the authors' experience as professors of the course Internship in Educational Management and in conversations held with principals and pedagogical coordinators from municipal schools in Angra dos Reis and Rio de Janeiro, Brazil. The study draws on narratives of public-school principals to understand school management and the impact of such curricular policies on everyday school life. Documents and guidelines issued by official agencies also formed part of the empirical material of this work. The analysis identified the notions of performance, goals, and efficiency, along with an increase in the accountability of management for the school's pedagogical results. The study concludes that, although democratic management is guaranteed at different points in legislation—providing for participation, dialogue, and collective construction—new educational guidelines for schools tend to limit, if not nullify, its realization, since the notion of efficiency and the accountability demanded of school principals have shaped a results-oriented conception of management, in contrast to what is understood in the literature as democratic management. The article argues for broadening the meanings of efficiency while maintaining the focus on democratic management, as established by educational legislation.

**Keywords:** brazilian common core state standards; school principals; democratic management.

#### **RESUMEN:**

Este artículo discute la noción de gestión democrática y el papel de los directores de escuela a partir de las políticas públicas y orientaciones nacionales de las dos últimas décadas, y destaca cómo la homologación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) contribuyó a que el papel del equipo gestor en las escuelas fuera identificado como primordial para el “éxito” de su implementación. Para tal discusión se basó en la experiencia de las autoras como profesoras de la asignatura Práctica en Gestión Educativa y en conversaciones construidas con directores y coordinadores pedagógicos en el ámbito de las escuelas municipales de Angra dos Reis y Río de Janeiro, Brasil. Se parte de las narrativas de los directores de escuelas públicas para comprender la gestión escolar y el impacto de dichas políticas curriculares en el cotidiano de la escuela. Documentos y orientaciones divulgados por organismos oficiales también constituyeron la base empírica de este trabajo. En el conjunto de lo que fue analizado se identificaron las nociones de desempeño, metas y eficiencia, con un aumento en la responsabilización de la gestión sobre los resultados pedagógicos de la escuela. Se concluye que, a pesar de que la gestión democrática esté garantizada en diferentes momentos de la legislación —previendo la participación, el diálogo y la construcción colectiva—, las nuevas orientaciones educativas para las escuelas limitan, si no a anulan, su efectivización, dado que la noción de eficiencia y la responsabilidad exigidas a los directores han construido una concepción de gestión orientada a los resultados, en contraposición con lo que puede ser comprendido en la literatura como gestión democrática. Se defiende la ampliación de los sentidos de eficiencia, manteniendo el enfoque en la gestión democrática, conforme lo prevé la legislación educativa.

**Palabras clave:** base nacional común curricular; directores de escuela; gestión democrática.

## **Introdução**

O cargo de diretor de escola tem sido, nas últimas duas décadas, alvo de investimento discursivo pelo Governo Federal e, em cadeia, pelas redes estaduais e municipais de ensino. Isso porque sua função pressupõe, para o poder público, a maximização dos indicadores para a educação a partir da proliferação de um discurso de eficiência que altera as demandas diárias

dos gestores e docentes. A ideia disseminada pelo poder público de que uma administração educacional eficiente bastaria para resolver os problemas da educação tem trazido ao debate as dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas, muitas vezes criando uma correlação entre a eficiência administrativa e a eficiência pedagógica da escola. Diferentes sentidos de “administração educacional eficiente” são postos em discussão pelos sujeitos que estão inseridos na administração educacional das escolas.

No âmbito dos discursos sobre os investimentos do Governo Federal em educação, a gestão educacional não fica à margem da intensa propaganda em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois, ainda que os diretores de escola não trabalhem diretamente com o aprendizado dos alunos nas salas de aula, têm sido cobrados pelos índices de aprendizado das avaliações nacionais e locais em suas escolas.

Por esse viés, destacamos que nossa atuação está nos municípios do Rio de Janeiro e de Angra dos Reis, ambos contextos em que temos a oportunidade de atuar como orientadoras/professoras da disciplina Estágio em Gestão Escolar e como membros da Secretaria de Educação, inseridas em um contexto em que identificamos a atuação e a cobrança que paira sobre a gestão escolar. Tal cobrança ocorre por meio de políticas que estão no âmbito do Ministério da Educação (MEC), mas também há políticas específicas desses municípios, emitidas pela Secretaria de Educação Municipal.

Tendo em vista as orientações nacionais, a BNCC surge como uma política importante no modo como se espera que o currículo escolar contribua para melhorar a *performance* dos professores e das equipes gestoras. Desse modo, a BNCC traz novos desafios aos diretores escolares, exigindo competências e habilidades para garantir sua implementação. Os diretores, como gestores, precisam articular a equipe, alinhar o projeto pedagógico às diretrizes da BNCC e promover o desenvolvimento profissional dos professores.

Assim sendo, neste texto, abordaremos como as mudanças nas políticas públicas educacionais e curriculares têm reverberado nos últimos anos, atribuindo aos diretores de escola e à sua equipe cada vez mais responsabilidades sobre o sucesso das políticas educacionais e das avaliações nacionais dos alunos, sem que isso tenha sido devidamente discutido e acordado com as escolas. A performatividade, tão veementemente tratada nas políticas de formação de professores, conforme destacam Ball, Maguire e Braun (2016), com força gestonária, é sustentada pela defesa da eficiência da escola pública e pela cobrança por melhores resultados, passando a configurar-se como responsabilidade da gestão educacional.

Historicamente, observamos mudanças no investimento político-discursivo que

antigamente tinha como foco principal o professor e, hoje, identificamos uma ampliação das cobranças para os gestores. A mudança de nomenclatura de diretor para gestor evidencia princípios de gestão e de desempenho empresarial aplicáveis ao contexto escolar. Tais mudanças têm contribuído para que a responsabilidade pelos resultados recaia principalmente sobre a gestão educacional, ampliando a cobrança que, em tempos passados, incidia majoritariamente sobre os professores.

Na cidade de Angra dos Reis, o processo de consulta à designação para diretores e auxiliares de direção está normatizado pela Resolução SEJIN nº 016, de 6 de setembro de 2024, que preconiza, em seu art. 29, que o Plano de Gestão Escolar a ser apresentado no momento da inscrição do candidato deve conter as formas pelas quais a direção pretende diagnosticar e planejar, a partir das normativas estabelecidas, melhorias no combate à reprovação escolar que ocasiona evasão no ambiente escolar (Angra dos Reis, 2024c).

Ainda sobre a Resolução SEJIN nº 016/2024, em seu art. 19, incisos II, III e IV, constatamos que a destituição do diretor e do auxiliar de direção poderá ocorrer, dentre outras hipóteses, caso haja descumprimento da Lei nº 3.930, de 10 de setembro de 2020 (Angra dos Reis, 2020), e da Lei nº 4.297, de 1 de março de 2024 (Angra dos Reis, 2024b), no que diz respeito às atribuições e responsabilidades das funções de diretor e auxiliar de direção. Esse cenário aponta para o quanto as atribuições do diretor estão se ampliando, com ênfase nos resultados e no desempenho dos estudantes, bem como no monitoramento descrito na própria Resolução, trazendo como possibilidade a destituição do diretor caso o plano apresentado por ele não seja cumprido.

O modo como essas mudanças são incentivadas diz respeito principalmente ao aceno financeiro. Por exemplo, municípios como o Rio de Janeiro oferecem a “Premiação por Resultados de Aprendizagem” (PRA), criada pela Resolução SME nº 394, de 2 de junho de 2023 (Rio de Janeiro, 2023). Nela, fica garantido o 14º salário para as escolas que tiverem menor índice de reprovação e melhorarem seus indicadores, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Já em 2024, temos a Resolução SME nº 459, de 28 de maio de 2024 (Rio de Janeiro, 2024b), que regulamenta a PRA por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro (IDERio) nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, e o Decreto Rio nº 55.199, de 22 de outubro de 2024, que, em um de seus “Considerandos”<sup>1</sup>, trata “[...] que o incentivo financeiro poderá promover maior engajamento das equipes escolares no cumprimento das metas estabelecidas para a educação básica” (Rio de

---

<sup>1</sup> “Considerandos” são notas introdutórias que justificam a resolução.

Janeiro, 2024a).

Ainda dentro desses enfoques, destacam-se alguns aspectos das políticas públicas educacionais, como o incentivo à *performance* e a responsabilização da equipe gestora pelos resultados. Tais mecanismos, por vezes, promovem parcerias que compartilham a responsabilidade originalmente exclusiva do Estado, no que se refere ao setor público, com a intervenção de setores filantrópicos e privados. Essas intervenções, por sua vez, apresentam soluções que vêm do setor privado e não são formuladas levando em consideração a realidade das escolas públicas (Araujo, 2022; Ball, 2014).

Em diálogo com o cotidiano da escola, também apresentamos, em outras seções, alguns exemplos da perspectiva de diretores de escola que atuam na rede pública estadual e municipal do Rio de Janeiro e na rede municipal de Angra dos Reis, a partir de propostas de pesquisa realizadas com alunos da graduação em Pedagogia, em disciplinas de Estágio em Gestão Educacional da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Federal Fluminense (UFF), no *campus* de Angra dos Reis, no período de 2024 e 2025.

A construção metodológica deste estudo desenvolve-se por meio de uma abordagem qualitativa e dialógica. Nesse aspecto, foram registrados diálogos com 122 diretores, coordenadores e alguns professores, visando compreender seus entendimentos e experiências pessoais na qualidade de diretores e membros da equipe gestora.

Nesse sentido, indagamos: Quais políticas educacionais dos municípios de Angra dos Reis e do Rio de Janeiro vão de encontro ou ao encontro das necessidades das escolas? Em que medida o discurso da eficiência tem sido defendido nos documentos curriculares e nas Secretarias Municipais de Educação (SME) com um sentido pedagógico? Os diretores de escola podem e devem ser responsabilizados pelos aprendizados dos alunos com os conteúdos pautados pela BNCC?

Na sequência, também abordaremos nossa defesa em prol da gestão democrática na escola pública, sem buscar assinalar culpados ou acirrar polarizações entre as diferentes instâncias educacionais. Compreendemos que não há “lados” na escola nem nas Secretarias de Educação. A construção democrática da gestão escolar necessita de escuta, trabalho coletivo e organização administrativa e pedagógica, para que possamos experienciar uma escola democrática. Buscamos, dessa forma, ampliar os sentidos de eficiência, eficácia e resultados expostos pelos documentos das Secretarias de Educação como necessários para a gestão escolar.

Nas narrativas apresentadas, a noção de eficiência acirra uma disputa de sentidos nas

redes municipais, intensificada após a homologação da BNCC, momento em que foram exigidas mudanças nas dinâmicas pedagógicas que as escolas tinham até então, diante da necessidade de melhora nos indicadores e índices (Brasil, 2018). Diante disso, argumentamos que as mudanças políticas que afetaram o Ensino Médio, no mesmo período de aprovação da BNCC, influenciaram diretamente a vida profissional dos diretores de escola. Essas mudanças vieram acompanhadas de exigências ainda pouco exploradas, entre elas: a formação continuada, os resultados, o cumprimento das mudanças curriculares nos componentes curriculares e as cargas horárias dos professores.

Concluimos provisoriamente o texto questionando e buscando sentidos para os entendimentos de eficiência nas falas dos gestores escolares. A questão que nos mobiliza não está em “ser eficiente”, mas nos sentidos que damos para a “eficiência”. Se os sentidos de eficiência se limitam aos aprendizados da BNCC, talvez seja o momento de pensarmos em ampliar os significados dessa eficiência, almejada e “cobrada” por meio da “nova” gestão educacional.

Para os entendimentos de democracia, buscamos defendê-la a partir de nossos estudos com Chantal Mouffe (2015), segundo os quais pensar o processo de gestão das escolas públicas pressupõe que ampliemos os espaços de discussão e decisão, bem como o respeito às diferenças entre nossos pares na escola. As narrativas dos gestores têm nos sinalizado que a fragilidade na compreensão teórica e prática a respeito da democracia pode descaracterizar o processo democrático de participação na escola. Minimizar a presença de vozes dissonantes na discussão pedagógica e decisória da escola pode silenciar sentidos muito caros à democracia. Por isso, defendemos com veemência os processos democráticos não só em nossos estudos e pesquisas na universidade, mas também na vida cotidiana.

Talvez seja o momento de repensarmos, diante das “novas” exigências que a gestão escolar tem sofrido, em que medida as políticas curriculares nas diferentes instâncias da política educacional têm oportunizado a gestão democrática defendida na Constituição Cidadã (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996).

### **A gestão democrática nas atuais políticas**

A noção de gestão democrática que sustenta este trabalho é aquela que se compromete com a ampliação dos espaços de discussão, conforme proposto por Mouffe (2018). Corroboramos, junto à autora, a compreensão de que ampliar tais espaços não implica consenso

ou concordância sobre as temáticas discutidas, mas sim a prática da dissonância respeitosa entre os diferentes sujeitos que compõem o espaço pedagógico-escolar. A divergência, quando oportunizada no espaço escolar, permite aos sujeitos desse espaço refletirem sobre suas crenças e desenvolverem argumentos com o objetivo de compreender o que é melhor para os sujeitos que ali estão – e não apenas para um grupo restrito.

No início dos anos de 1990, iniciamos a redemocratização do Brasil. Recuperamos o direito ao voto e começamos a investir politicamente na educação, com a expectativa de que ela nos traria melhorias, inclusive econômicas. O país desejava mostrar ao mundo que era capaz de elevar os níveis de escolarização das/os brasileiras/os. Nesse momento, pairavam o que ficou conceitualmente conhecido, no Brasil, como os preceitos da Nova Gestão Pública (NGP), com o objetivo de modernizar a máquina pública, compreendidos como as mudanças no gerenciamento da educação pública, que passava a identificar a qualidade da educação a partir de resultados. Stephen Ball (2014), que também nomeou esse movimento global como gerencialismo da educação, indicou que as mudanças resultantes desse movimento se deram, principalmente, por meio das avaliações – ou seja, pelo retorno mensurável do investimento no público.

No que se refere à legislação, uma conquista importante nesse sentido foi a aprovação da LDB – Lei nº 9.394/1996, homologada no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso. A LDB foi aprovada em um momento de mobilização do poder público para universalizar a Educação Básica, ainda que muitas das pautas levantadas para estar na LDB não tenham sido contempladas na versão homologada (Barbosa; Kanashiro, 2020). Segundo as autoras, com a troca de alguns políticos, a versão homologada teve um grande apelo privatista, envolvido com as demandas neoliberais daquele momento.

Para a democratização do ensino, era considerada a importância da gestão democrática, que previa a ampliação dos espaços para discussão da educação com as famílias, a comunidade, os profissionais da educação, professores e alunos. Apesar das várias conquistas da LDB, o então governo também foi o primeiro responsável pelas concessões que trariam uma aproximação entre o setor público e o privado na educação.

Os acontecimentos políticos que oportunizaram as mudanças na gestão da educação no Brasil começaram em 1995. A assinatura do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) foi sancionada, significando um marco na história da reforma estatal brasileira, elaborado pelo então Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (Brasil, 1995). O PDRAE buscava modernizar a gestão pública, trazendo maior eficiência e resultados.

As estratégias assinaladas pelo plano foram: privatização, publicização e terceirização.

O PDRAE foi o precursor das políticas educacionais que avançaram nas décadas seguintes. O aprimoramento da vigilância e do tecnicismo na escola pública, com o suporte de Organizações Não Governamentais (ONGs) e fundações privadas de apoio à educação pública (Cóssio, 2018), constitui, atualmente, uma NGP na educação. Nesse sentido, Ball (2005) também denomina esse processo de gerencialismo da educação – uma busca modernista por ordem, transparência e classificação na escola.

No documento PDRAE, a noção de eficiência é mencionada como o controle dos resultados:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (Brasil, 1995, p. 7).

Essa eficiência, que pairava no documento, ressoa nas parcerias público-privadas tão presentes nos dias atuais, entre o setor público e as instituições filantrópicas e privadas. Essas parcerias – uma de nós explorou com mais detalhes em outros momentos (Araujo, 2022) – evidenciam o quanto a BNCC foi resultado de um projeto de várias instituições, entre elas: Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Todos pela Educação e Parceiros da Educação.

Dentre o “suporte econômico” privado na educação pública que vivenciamos nos dias atuais, encontramos o aumento avassalador da busca por resultados, avaliações e prestação de contas dos “serviços pedagógicos”, gerando experiências que têm dificultado os sentidos da gestão democrática na escola. Os relatos demonstram que não se trata de demandas das escolas, mas, sim, de demandas externas que contribuem para uma sobrecarga da gestão educacional, que, dentre tantas dificuldades diárias, ainda precisa se preocupar com o controle externo via avaliações. Esta pesquisa visa apresentar que o processo de “prestação de contas” tem causado à equipe gestora uma sobrecarga que tem dificultado muito os tempos para pensar o político-pedagógico com seus pares.

O objetivo do PDRAE era a modernização da máquina pública, e é nessa tentativa de modernização que encontramos os primórdios das mudanças no modo como a educação é gerida atualmente – seja no âmbito nacional, com o investimento nas avaliações externas, seja no âmbito local, em que os gestores escolares atuam e passam a ser cobrados pela “qualidade

da educação”, significada, nessa concepção, como índices positivos nos *rankings* dos padrões de aprendizagem, tanto em nível internacional quanto nacional e local (municípios).

Atualmente, em 2025, observamos rastros do PDRAE na educação pública, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que centraliza as avaliações da Educação Básica, e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), indicador relevante desde 2000 para a avaliação da educação. Enquanto os gestores são cobrados por meio de formações continuadas e em documentos que exemplificam seu papel nesse processo, a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, lançada em 2021, é um bom exemplo dessa influência centralizada na educação.

Tal como Ball (2014) situa, o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder: ele é um instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva. A competição acontece principalmente por meio de avaliações e análises que incidem sobre formas de recompensa – como o pagamento – aos professores, relacionadas ao desempenho dos estudantes. Nesse sentido, Vitor Henrique Paro (2017) alerta para o fato de que o que é público deve permanecer comprometido com os preceitos de uma gestão democrática; portanto, não pode estar submetido a políticas que visem apenas resultados mensuráveis.

Tal exigência contrasta com o princípio da iniciativa privada, que costuma buscar retorno mensurável sobre seus investimentos, atrelando sentidos de eficácia das escolas aos *rankings* das avaliações nacionais e locais, agora com a “cobrança” dos conteúdos, habilidades e competências da BNCC aos diretores de escola. Nesse contexto, modificam-se os sentidos do discurso em torno das pautas democráticas do final dos anos de 1990 – atualizadas aos tempos tecnológicos atuais –, mas a padronização e o “treinamento” do futuro trabalhador permanecem como pano de fundo das políticas educacionais.

No que se refere às tentativas de criar um perfil para a gestão escolar, destaca-se a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014). Posteriormente, a BNCC também consolidou um marco significativo, pois se trata de uma política que fundamenta uma implementação “eficiente”, com vistas à obtenção de melhores resultados. Em sua implementação, isso ficou explícito:

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018 estabeleceu um importante cenário para que o Brasil aprimore seu sistema de avaliação da Educação Básica e **para que haja coerência entre o que se aprende e o que se avalia**. Isso porque o documento de caráter normativo estabelece os direitos de aprendizagem, conhecimentos, as competências e as habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica –, assim como a finalização das metas estabelecidas para o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) em 2021 – indicador que mede o fluxo escolar e as médias de desempenho no Saeb.

**Um instrumento importante para verificar se a qualidade do ensino está sendo assegurada para todas e todos são as avaliações em larga escala.** É por isso que avaliações consistentes e alinhadas à BNCC garantem uma melhor gestão para contribuir com a busca por equidade nos resultados educacionais (Fundação Lemann, 2021).

Salientamos também que, apesar de o contexto governamental ter mudado diversas vezes desde 2014, quando a então presidente da República era Dilma Rousseff, não houve uma ruptura com o projeto de uma educação submetida a resultados. Essa conduta está relacionada aos preceitos neoliberais que acompanham o Brasil desde a década de 1990.

A definição de metas, a construção de guias e a oferta de prêmios para professores constituem, a nosso ver, a principal conclusão de Ball: a “neoliberalização do Estado” por meio das “[...] relações complexas e mutáveis entre o mercado, o Estado e o setor público” (Ball, 2014, p. 63). O neoliberalismo atua como articulador e reconfigurador das novas formas de governança, expresso na nova gestão pública, na qual guias e políticas de recompensa sugerem e criam um contexto de cobrança de si pelos problemas educacionais.

Dessa forma, a avaliação externa nacional e censitária e os testes padronizados trazem mudanças no processo educacional, em especial no tocante à meritocracia. Os testes padronizados no Brasil, as avaliações externas e a BNCC têm uma ligação intrínseca com as mudanças na forma de gerenciar a educação.

As mudanças políticas no âmbito municipal corroboram para que possamos compreender como a noção de meritocracia incide no cotidiano das escolas. No Rio de Janeiro, por exemplo, foi implementado o Currículo Carioca, a partir da Deliberação E/CME nº 37, de 28 de janeiro de 2020, norteado pela BNCC (Rio de Janeiro, 2020). Esses exames externos têm como referência a BNCC e são utilizados como um dos critérios para concessão de bonificação, condicionada ao alcance dos resultados no Ideb – Resolução SME/RJ nº 486, de 23 de outubro de 2024 (Rio de Janeiro, 2024c).

Em seguida, delinea-se um ciclo em que a BNCC atua como orientadora do currículo e das avaliações externas, com o objetivo de verificar o aprendizado dos alunos, cuja *performance* serve, por conseguinte, como parâmetro para a premiação ou o bônus à equipe escolar. Nesse caso, segundo Freitas (2014, p. 1097), “[...] a associação entre desempenho dos alunos e pagamento dos professores, seja como salário variável, seja como bônus anual, por exemplo, turbina definitivamente esta rede de relações que se torna conflitiva e concorrencial”.

Nos anos 2020 e seguintes, a bonificação continua avançando, alcançando os servidores da administração pública e englobando os gestores das unidades escolares do Rio de Janeiro. Na edição nº 97, de 8 de agosto de 2025, do Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, as

metas e os critérios para o acordo de resultados de 2025 são publicados sob o subtítulo “Programa visa a incentivar, com gratificações, o desempenho dos servidores” (Rio de Janeiro, 2025a, p. 1), corroborando o que tem sido destacado ao longo do texto acerca do gerencialismo. Tal enfoque representa a incorporação, no setor público, de uma forma de poder voltada ao monitoramento e controle da esfera administrativa, fundamentada na premissa de uma política orientada por resultados.

Em Angra dos Reis, foi divulgado em 28 de março de 2024, pela SME, o Boletim Oficial do município de Angra dos Reis nº 1.895, sinalizando que, dentre as competências e as atribuições do diretor da unidade e do auxiliar de direção da unidade, destaca-se o conhecimento da BNCC e do Documento Orientador Curricular (DOC) para as etapas e modalidades de ensino ofertadas na unidade escolar (atribuição nº 25) (Angra dos Reis, 2024a). Já no município do Rio de Janeiro, destaca-se a Resolução SME nº 281, de 14 de setembro de 2021, que institui o programa de certificação e dispõe sobre a seleção de gestores das unidades escolares da SME do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 2021). Essa resolução foi alterada em alguns de seus artigos pela Resolução SME nº 523, de 31 de julho de 2025, propondo, em seu art. 23, a regulamentação das avaliações periódicas de desempenho e competências (Rio de Janeiro, 2025b).

Na legislação em vigor sobre o PNE é possível encontrar a defesa de uma gestão democrática que possibilite, por exemplo, as eleições democráticas, as escolhas coletivas e o compartilhamento do projeto político-pedagógico. Exemplo disso está na Meta 19, em que consta a gestão democrática como preceito. A descrição da meta revela a dimensão do que deveria ser trabalhado como democrático:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da união para tanto (Brasil, 2014).

Os indicadores de cumprimento da meta dão indícios do que está sendo acompanhado como fator de estabelecimento da gestão democrática: o indicador 19A acompanha as eleições para diretores, que devem ser democráticas e com participação da comunidade; o 19B verifica a existência de colegiados; os 19C e 19D tratam do percentual de colegiados extraescolares e do percentual de infraestrutura e capacitação dos conselhos referentes à rede estadual; e os 19E e 19F referem-se à rede municipal. A ênfase está no modo como as decisões são tomadas e na eleição dos diretores de forma democrática. Ainda hoje, os índices divulgados pelo Observatório do PNE, elaborados com base no Censo Escolar/Inep (2019-2024), demonstram

que somente 12,9% dos diretores foram eleitos democraticamente em 2024 – um índice extremamente baixo diante da orientação estabelecida há dez anos. Uma possível justificativa é que o poder público tende a favorecer a nomeação de indivíduos que corroborem sua visão de gestão, em detrimento da participação de membros da comunidade que possuam senso de pertencimento ao território e à gestão local.

Durante o período de vigência do PNE, mais especificamente em 2017 e 2018, tivemos a homologação da BNCC, que trouxe novos delineamentos para o modo como o currículo deveria ser estabelecido. A mudança na referência curricular fez com que as escolas tivessem de adaptar seus currículos às exigências da legislação. O documento da BNCC, especificamente, não enfatiza o papel da gestão; contudo, é com foco nela que surgem formações para gestores e materiais como, por exemplo, o Guia para Gestores Escolares (Brasil, 2019a) e o Guia Prático – Temas Contemporâneos Transversais da BNCC (Brasil, 2019b), produzidos pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e o MEC. Os guias trazem um passo a passo de como os diretores de escola podem contribuir para atingir os objetivos almejados pelo texto da BNCC.

No Guia para Gestores Escolares, a escola deve, antes de tudo, elaborar um plano de ação que contenha: os objetivos de aprendizagem; as estratégias para assegurar a aprendizagem; as metas de resultados para o Saeb e o Ideb; os objetivos e os métodos de formação docente dentro da escola; e as formas e os critérios de avaliação da aprendizagem dos alunos. Tudo isso deve ser definido pela equipe gestora e pela equipe pedagógica. Na introdução, há indícios de uma política performática que incide tanto sobre os gestores quanto sobre os professores:

A partir de 2020 os professores devem começar a ser formados para o trabalho com os novos referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Você terá um papel fundamental: é o responsável por liderar a revisão do Projeto Pedagógico (PPP ou PP) e a formação continuada dos professores na escola, duas ações imprescindíveis para que os novos currículos cheguem às salas de aula e apoiem cada dia mais professores e alunos (Brasil, 2019a, p. 2).

O guia explora a imprescindibilidade da atuação docente na condução da política recém-elaborada. A elaboração de projeto pedagógico e de planejamento de aula não é uma novidade – inclusive, são práticas importantes para manter a autonomia docente e um projeto que tenha sentido no contexto em que se atua. Entretanto, o que chama atenção no guia é justamente o peso dado à atuação do gestor, visto como imprescindível para o bom funcionamento da política.

O outro guia que surge a partir da BNCC é o Guia Prático – Temas Contemporâneos Transversais da BNCC (Brasil, 2019b), que foca no PPP e na orientação para a formação dos professores nas escolas, incluindo as abordagens dos planos de aula. A metodologia de trabalho apresentada baseia-se em quatro pilares: problematizar a realidade e as situações de aprendizagem; superar a visão fragmentada do conhecimento em favor de uma visão sistêmica; integrar as habilidades e as competências curriculares à resolução de problemas; e promover um processo educativo contínuo, entendendo o conhecimento como construção coletiva.

Esses guias surgiram logo após a homologação da BNCC e foram entregues às secretarias educacionais como material de estudo. As mudanças decorrentes da homologação da BNCC nas Secretarias de Educação começaram em 2021, quando a SME do Rio de Janeiro instituiu um curso destinado aos diretores, com o objetivo de certificação para Diretor-Geral e Diretor-Adjunto de Unidade Escolar – Resolução SME nº 281, de 14 de setembro de 2021 (Rio de Janeiro, 2021). Um de seus módulos tratava do papel do gestor escolar na atualidade, enfatizando o estabelecimento de uma boa comunicação para obter a efetiva participação de todos os segmentos, a fim de que os anseios sociais possam ser transformados em realidade para a comunidade escolar e para o sucesso do trabalho realizado, expresso no resultado escolar, além de apresentar a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar.

Para se candidatar ao cargo de diretor, cabia<sup>2</sup> ainda ao candidato apresentar um Plano de Gestão, posteriormente avaliado por uma banca examinadora constituída pela SME. Esse processo antecedia a consulta à comunidade sobre a indicação dos gestores.

Em 2022, ficou instituída a Avaliação Periódica de Desempenho e Competências para Gestores das Unidades Escolares, por meio da Resolução SME nº 356, de 25 de outubro de 2022 (Rio de Janeiro, 2022), citando, em um de seus “Considerandos”, o disposto na Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar do Conselho Nacional de Educação (CNE), de maio de 2021. Ainda em seu art. 5º, a avaliação de competências é descrita como de “caráter multidimensional, observando-se quatro dimensões: Dimensão Político-Institucional, Dimensão Pedagógica, Dimensão Administrativo-Financeira e Dimensão Pessoal, Relacional e de Gestão de Pessoas”, sendo o gestor avaliado com base nas competências elencadas para cada dimensão mencionada, bem como a partir de um quadro de referência para avaliação periódica de desempenho e competências do gestor escolar, com diferentes indicadores, como: taxa de participação dos alunos nas avaliações externas e municipais, evolução do indicador de

---

<sup>2</sup> As resoluções são revistas sempre que há período de troca dos gestores, mas não é possível afirmar se será sempre assim.

proficiência nas avaliações, evolução da taxa de rendimento, taxa de execução do plano de ação, dentre outros.

Em Angra dos Reis, a Resolução SEJIN nº 016, de 6 de setembro de 2024, estabelece a entrega do Plano de Gestão Escolar, o qual deve ser apresentado e aprovado em consulta pública e, posteriormente, acompanhado e monitorado pela Secretaria, podendo, inclusive, ensejar a destituição do diretor caso não seja cumprido (Angra dos Reis, 2024c). Seguindo a mesma linha da SME do Rio de Janeiro, observa-se a construção de uma matriz de habilidades e competências que, de certa forma, avalia a atuação dos diretores e dos vice-diretores. Em ambas as Secretarias, há uma convergência de diretrizes expressas nos diferentes municípios – convergência que fica mais evidente nas falas dos gestores presentes na seção a seguir.

### **O diálogo com diretores**

Na proposta das disciplinas de Gestão Educacional, ensaiamos compreender as narrativas dos docentes a partir do contexto e das perspectivas de cada diretor de escola, bem como de suas falas para os alunos e para si próprios, na medida em que as “conversas” sobre suas experiências foram organizadas em temas a serem discutidos. Tivemos um total de 122 falas de diretores, considerando os municípios de Angra dos Reis e Rio de Janeiro, no período de 2024 e 2025.

Optamos por não trazer o nome dos sujeitos que constituíram esta pesquisa, a fim de preservar a privacidade de seus relatos, considerando que isso não seria relevante nem alteraria os resultados aqui apresentados. As narrativas aqui mencionadas são um recorte possível, que consideramos importante para a compreensão da atuação da gestão nos dias de hoje, e representam muito do que se repetiu em diversos diálogos.

Tais políticas educacionais, mencionadas na seção anterior, e suas repercussões no cotidiano da escola, para a equipe gestora e, em especial, para os diretores de escola, nos mobilizaram a organizar as disciplinas de Gestão Educacional e Estágio Supervisionado de Gestão Educacional, a serem ministradas na graduação de Pedagogia, de modo a buscar uma articulação diferente entre teoria e prática para nossos alunos, de maneira que pudessemos compreender e repensar as pequenas/grandes mudanças no cotidiano da gestão diante do contexto das políticas educacionais.

Tendo em vista nossa aproximação com as escolas públicas com as quais nossos alunos interagem por meio das disciplinas de Estágio Supervisionado, aproveitamos para repensar a gestão educacional a partir do impacto das políticas vinculadas à BNCC, bem como do

monitoramento da atuação dos gestores no cotidiano escolar.

A possibilidade de “viver” as políticas educacionais no cotidiano escolar foi encarada por nós, professoras-pesquisadoras, como uma experiência ímpar, tendo em vista algumas abordagens na escola, como as de Craveiro (2020), Craveiro e Ribeiro (2024), Ribeiro, Craveiro e Freitas (2019). Sendo este um recorte entre as muitas possibilidades que as narrativas proporcionavam, optamos por apresentar o modo como os gestores se sentem frente às exigências que lhes cobram uma gestão administrativa e pedagógica, oferecendo poucos espaços de discussão em que as Secretarias de Educação ouçam e levem em consideração suas demandas.

Iniciamos com um dos diretores, que menciona: “[...] os principais desafios são o excesso de reuniões, as constantes cobranças vindas da Secretaria, além de uma enorme carga burocrática que ocupa boa parte da jornada de trabalho dos gestores” (Diretor 1). Desse modo, as reuniões que transcendem o contexto escolar também são importantes, mas, quando desprovidas de escuta dos sujeitos, tornam-se sobrecarga para os diretores, que não veem perspectiva de solução para seus problemas. Soam, como bem segue contando o Diretor 1: “[...] na prática, percebe muito mais cobrança do que valorização real. As formações oferecidas muitas vezes não dialogam com as necessidades reais dos professores e acabam se tornando momentos burocráticos”.

Um dos pontos levantados por diversos gestores é a sobrecarga com os processos administrativos, que acabam tornando o processo pedagógico secundário, uma vez que eles são cobrados judicialmente caso não cumpram obrigações como a prestação de contas, a oferta de merenda escolar e o fornecimento de materiais de uso diário. Como relatou um dos diretores: “Os principais desafios enfrentados no ano de 2025, enfatizando a necessidade de equilibrar as demandas pedagógicas com as administrativas. A pressão por inovação e por resultados concretos de aprendizagem tem se intensificado” (Diretor 1).

No que se refere à proposta pedagógica, as mudanças desencadeadas pela BNCC têm seu impacto:

A proposta segue a BNCC e o Currículo Carioca, com foco no desenvolvimento de habilidades. A perspectiva deixa de ser conteudista e passa a priorizar a metacognição e o protagonismo do aluno. A proposta vem da Secretaria Municipal e orienta o planejamento pedagógico e as avaliações externas (Diretor 2).

Quando pensamos em gestão democrática, é justamente no sentido de oportunizar às escolas – por meio de seus professores e gestores – a construção de suas próprias propostas

pedagógicas. As dificuldades chegam à escola na medida em que as equipes pedagógicas incorporam para si a responsabilidade pelo sucesso escolar: “Me sinto. Acho que a gente se cobra também, de querer também que as coisas funcionem. Eu me cobro muito, mas tem coisas que eu não senti antes. Não senti antes. Na mesma função. Quer dizer, na mesma escola, mas não” (Diretor 2).

As cobranças que incidem sobre a prática gestora transcendem o contexto educativo, uma vez que, além de serem responsáveis pela organização da escola, os diretores também acabam desenvolvendo outras atribuições solicitadas pelas Secretarias de Educação:

Sinceramente, eu tinha a percepção de que o papel do gestor se limitava a dar ordens. A gente vai descobrindo na prática que isso não é verdade, na verdade os gestores possuem muitas atribuições; os gestores carregam inúmeras responsabilidades e enfrentam demandas constantes, exigindo não apenas liderança, mas também capacidade de adaptação, tomada de decisão estratégica e uma gestão eficiente dos recursos da escola (Diretor 2).

Ainda nesse aspecto, gostaríamos de ressaltar que as inúmeras atribuições e responsabilidades dos diretores, em vários momentos das conversas, referiam-se às práticas da NGP atreladas às demandas neoliberais, somando-se às antigas cobranças administrativas já existentes e, no contexto atual, diminuindo ainda mais o tempo pedagógico da direção. Conforme a narrativa de um diretor adjunto: “Mas agora estão vindo demandas específicas para a direção e específicas para ele, para a direção geral. Então, acaba que, assim, e demandas com prazos de entrega curtos. Então, assim, isso de uma certa forma te tira completamente o tempo para outras coisas, para outros olhares” (Diretor 3).

À medida que os diretores são convocados a prestar contas à Secretaria de Educação – seja administrativamente, seja participando de reuniões e avaliações de seus alunos –, o que se identifica é uma crescente diminuição dos espaços de discussão na escola, uma vez que ela está tomada por demandas externas. A desconexão entre o que é cobrado e o que são as problemáticas efetivamente encaradas pelas escolas pode ser identificada na fala a seguir:

Aumentou agora essa parte agora de tantos programas de preenchimento. Você estava falando no começo da gestão. Eu acho muito ruim. Eu acho que a forma que eles estão gerenciando o estudo, eles não percebem ou estão fingindo não perceber. Porque para dados é uma maravilha. Você olha e está tudo ali. É rápido. É rápido para quem está vendo. E quem está fazendo tudo isso? Não tem como a gente dizer que isso é pedagógico, porque isso não é, isso é numérico. Você está trabalhando dados pedagógicos, não é porque você não chega a isso. Você está preenchendo coisas. Igual você... Eu estou aqui tentando ainda dar conta (Diretor 4).

Apesar dos diferentes contextos, as preocupações dos diretores são semelhantes:

Também tem o plano das dimensões que em si o diretor não entende como um projeto, mas que funciona como uma elaboração de ações que precisam ser cumpridas e a Prefeitura faz o acompanhamento de todas as escolas e se as ações estão sendo cumpridas efetivamente dentro do prazo. A escola precisa de comprovação destes cumprimentos com materiais físicos, como fotos das atividades, vídeos, PDFs e etc. (Diretor 5).

As ideias neoliberais que Ball, Maguire e Braun (2016) utilizam para compreender a realidade britânica também nos ajudam a compreender a realidade brasileira, uma vez que os autores identificam uma sobrecarga das escolas por políticas diversas – e são muitas, ao mesmo tempo. No nosso caso, temos um cenário educacional semelhante, iniciado com a Constituição Federal de 1988 e a LDB – Lei nº 9.394/1996, as grandes políticas que norteiam as escolas. Também temos o PNE, que traça metas a serem atingidas em um período de dez anos. Outra política aprovada diz respeito às regras de Financiamento da Educação, diretamente atingidas pelo Teto de Gastos, que prevê o congelamento dos investimentos em educação (e outras áreas) até 2036.

Entretanto, o mesmo ex-presidente Michel Temer, que assinou o Teto de Gastos, foi quem aprovou a BNCC, exigindo mudanças curriculares nas escolas – mudanças que impactaram diretamente a vida dos professores e dos gestores, seja pela diminuição da carga horária, seja pela necessidade de ministrar aulas nas quais os docentes não se sentiam confortáveis, como aquelas estipuladas pelos Itinerários Formativos. Não bastasse isso, as secretarias municipais também têm suas políticas específicas, como as que aqui foram apresentadas, e que exigem retornos das escolas. Essa mistura de políticas é apenas a ponta de um *iceberg* político-educacional que exige diariamente respostas das equipes gestoras.

Tendo em vista que, para Ball (2014), a racionalidade neoliberal não é apenas uma doutrina econômica, mas um paradigma abrangente que permeia a sociedade, influenciando a gestão, a política, a cultura e, especialmente, a educação, compreendemos que as exigências atuais tentam produzir resultados para a educação, mas o fazem de modo desconectado da complexa realidade que assombra as escolas brasileiras.

Nesse sentido, as conversas com os diretores encaminharam experiências de autorreflexão com – e dos – próprios gestores, significadas como momentos de reflexão sobre a prática cotidiana. Além disso, essas escutas por parte dos alunos de Gestão representaram movimento semelhante em relação aos estudos teóricos da disciplina, às políticas curriculares e às repercussões, na prática da escola, das padronizações cobradas pela BNCC. Em outras palavras, o monitoramento do “aprendizado” dos alunos tem gerado mais trabalho,

especialmente com o preenchimento de planilhas por parte dos diretores, mesmo que esse tempo administrativo seja considerado “pedagógico” e informado à SME por meio da gestão.

Recorrente em várias conversas nas escolas, destacamos o desabafo de um diretor:

Muitas demandas, de muitas coisas que a gente quer fazer... A gente até tem falado que precisa se reunir para conversar, para falar, e a gente não tem dado conta. Isso vai me angustiando, porque é o administrativo que está aqui na minha mesa, é o pedagógico que acabam eles [outros diretores] dando conta, e a gente, nesse querer dar conta, tem as exigências que já são nossas do trabalho, mas também a nossa própria cobrança pessoal, de querer dar conta de tudo. Assim, eu tenho sentido muito sobrecarregado com muitas coisas, do trabalho, do dia a dia, porque uma coisa acaba atropelando a outra. A gente quer deixar as coisas em ordem, quer fazer um trabalho de qualidade, mas às vezes acha que não está dando conta, por ter que dar conta de muitas outras coisas. A demanda administrativa aumentou. Antes eram demandas mais divididas – mais divididas com a secretaria, de uma forma geral, na escola. Mas agora estão vindo demandas específicas para a direção e específicas para ele, para a direção geral. Então, assim, são demandas com prazos de entrega curtos. Isso, de certa forma, te tira completamente o tempo para outras coisas, para outros olhares (Diretor 6).

Para nós, essa narrativa foi emblemática por expressar, de alguma forma, a angústia e a sobrecarga de tarefas. Mesmo com as pequenas nuances entre as Secretarias de Educação, ela é carregada do sentimento e da pressão que grande parte dos diretores-gerais, principalmente, vem sofrendo para conseguir realizar seu trabalho.

A cultura da performatividade, apontada por Ball (2014), traz ao debate um mecanismo que transforma os sujeitos – sejam eles professores ou gestores – em “mercadorias”, não se referindo a uma política específica, mas a um emaranhado complexo de reinterpretação das políticas, moldando as identidades desses profissionais.

Como retrocesso, percebe-se o “aumento da demanda administrativa” em detrimento do pedagógico, ainda que os discursos das secretarias indiquem o contrário. Os sentidos de eficiência são modificados pelas recentes cobranças das SMEs dirigidas às equipes gestoras das escolas. A questão que mais compromete o tempo disponível para o trabalho pedagógico é o excesso de burocracia no preenchimento de dados para controle por parte da SME e, também, do Governo Federal, somado à falta de autonomia nas questões financeiras e administrativas da gestão.

## Conclusões provisórias

A proposta de articular as políticas curriculares educacionais atreladas à BNCC traz uma implicação direta no cotidiano e nas atribuições dos diretores de escola e da gestão democrática, o que tem corroborado com uma preocupação nossa, como professoras-pesquisadoras, acerca

dos sentidos que estão sendo atribuídos à função dos diretores escolares. Desde a Constituição Cidadã, os embates em torno dos processos de democratização da escola no Brasil – marcados pelas duras conquistas de espaços de participação e autonomia no final dos anos de 1990 e pela defesa da gestão democrática em detrimento do modelo tecnicista de administração escolar, conforme apontavam diversos autores no campo da gestão (Dourado, 2007; Paro, 2017; Russo, 2004) – têm nos levado a testemunhar, com pesar, um retrocesso democrático cada vez mais acentuado no cotidiano escolar. Esse retrocesso possivelmente se deve à razão neoliberal, que reverberou fortemente nesse momento histórico, fazendo com que discussões de autores da década de 1990 pareçam tão atuais e ainda nos acompanhem até os dias de hoje.

O que temos acompanhado com nossos alunos nos Estágios Supervisionados são realidades muito densas em informação e em sentimento, por parte daqueles que acabam sendo responsabilizados e cobrados pelo “sucesso” ou “fracasso” das escolas que dirigem – de acordo com a “eficácia” e os resultados das avaliações nacionais e locais, ou seja, os diretores e suas equipes. Cada vez mais tecnológicos, os programas e plataformas de dados educacionais adquiridos pelas redes de ensino são acompanhados de discursos de performatividade e monitoramento, acirrados pela BNCC, por meio dos dados de professores, alunos, planos de aula etc.

Vemos, cada vez mais, professores faltosos, adoecendo, diretores aflitos e lidando com plataformas após o horário de trabalho para dar conta das demandas cobradas pelas SMEs. Há poucas reuniões e encontros coletivos nas escolas, pois “não há tempo para isso”. Questionávamos que os tempos da escola não eram os mesmos tempos da empresa nos anos 1980 e 1990 (Paro, 1986; Russo, 2004). Atualmente, questionamos quais são as brechas para motivarmos as SMEs a respeitarem a autonomia e o contexto de cada escola, permitindo que os diretores e suas equipes liderem o processo pedagógico.

Apesar da aparente impotência que nos envolve diante de tantas organizações privadas (Araujo, 2022) que assombram as redes de ensino e o Governo Federal, é importante nos sensibilizarmos, no âmbito das possibilidades de ação nas SMEs e nas conversas com diretores/equipes gestoras, para reafirmar a necessidade da defesa da escola democrática – ainda que sua autonomia seja limitada. Por meio do respeito a esses espaços na escola, caminhos de aprendizagem significativa e criativa poderão florescer, e, com isso, alcançar-se-á a tão cobrada “eficácia”, ainda que essa siga sendo questionada em suas significações e sentidos.

Vivemos um retrocesso democrático em vários aspectos da escola, principalmente pela influência externa que chega com tanta força aos espaços escolares. Defendemos a preservação

da autonomia que promove os espaços democráticos nas escolas, tendo em vista a necessidade de reiterar a luta pela escola pública democrática.

### Referências

ANGRA DOS REIS. **Lei nº 3.930, de 10 de setembro de 2020**. Dispõe sobre a gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis e dá outras providências. Angra dos Reis: Câmara Municipal de Angra dos Reis, [2020]. Disponível em: <https://consulta-camaraangra.siscam.com.br/DetalhesDocumentos.aspx?IdDocumento=105630>. Acesso em: 24 out. 2025.

ANGRA DOS REIS. **Boletim Oficial do município de Angra dos Reis**: ano XX, n. 1.895, 24 maio 2024a. Disponível em: [https://www.angra.rj.gov.br/pmar/assets/files/boletins/BO-1895\\_de\\_24-05-2024.pdf](https://www.angra.rj.gov.br/pmar/assets/files/boletins/BO-1895_de_24-05-2024.pdf). Acesso em: 24 out. 2025.

ANGRA DOS REIS. Lei nº 4.297, de 1 de março de 2024. Redefine a estrutura organizacional da Rede Pública Municipal. **Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis**: ano XX, n. 1853, p. 2, 4 mar. 2024b.

ANGRA DOS REIS. Resolução SEJIN nº 016, de 6 de setembro de 2024. Dispõe sobre a regulamentação da Lei nº 3.930/2020 e estabelece o cronograma para realização do processo de consulta à comunidade escolar para designação de diretores e auxiliares de direção das unidades da rede pública municipal de ensino de Angra dos Reis para o triênio 2025-2027. **Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis**: ano XX, n. 1963, p. 6-8, 12 set. 2024c.

ARAUJO, Hellen Gregol. **A nova filantropia e a Base Nacional Comum Curricular**: a política investigada por redes. 2022. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

BALL, Stephen. **Educação Global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARBOSA, Danielle de Oliveira Moreira; KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. A reforma do Ensino Médio nas trilhas neoliberais. **Revista X**, Curitiba, v. 15, n. 5, p. 338-362, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i5.73417>

BRASIL. [Constituição(1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: [https://planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 24 out. 2025.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <https://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da->

reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf. Acesso em: 24 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2024]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 16 dez. 2021.

BRASIL. 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:** seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 24 out. 2025.

BRASIL. **Guia para gestores escolares:** orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos. Brasília: Ministério da Educação, Consed, Undime, Movimento pela Base Nacional Comum, 2019a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia\\_para\\_gestores\\_escolares\\_pp\\_formacao\\_continuada\\_escola.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_para_gestores_escolares_pp_formacao_continuada_escola.pdf). Acesso em: 9 set. 2025.

BRASIL. **Guia Prático – Temas Contemporâneos Transversais da BNCC.** Proposta de Práticas de Implementação. Brasília: Ministério da Educação, 2019b. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia\\_pratico\\_temas\\_contemporaneos.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf). Acesso em: 9 set. 2025.

CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 66-73, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29528>

CRAVEIRO, Clarissa B. Autobiografia e Teoria do Discurso: uma possibilidade de desconstruir discursos das políticas curriculares de formação de professores no Brasil. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 203-220, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1474>

CRAVEIRO, Clarissa; RIBEIRO, William Goes. Displacing curriculum normativity through teachers' autobiographical processes: A case study from Brazil. **Currere and Praxis**, Kalispell, v. 1, p. 24-42, 2024. DOI: <https://doi.org/10.70116/3065457237>

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>

FUNDAÇÃO LEMANN. Avaliações alinhadas à BNCC para a melhoria na educação. **Fundação Lemann**, [s. l.], 19 nov. 2021. Disponível em:

<https://fundacaoemann.org.br/noticias/avaliacoes-alinhadas-a-bncc-para-a-melhoria-na-educacao/>. Acesso em: 9 set. 2025.

MOUFFE, Chantal. **Por um populismo de esquerda**. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

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

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

RIBEIRO, William de Goes; CRAVEIRO, Clarissa Bastos; FREITAS, Adriano Vargas. Teorização curricular e formação docente: uma aposta em grupos de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 2, p. 588-599, maio/ago. 2019, DOI: <https://doi.org/10.14244/198271992864>

RIO DE JANEIRO. **Deliberação E/CME Nº 37, de 28 de janeiro de 2020**. Aprova o currículo carioca da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Conselho Municipal de Educação, [2020].

Disponível em:

<https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10912399/4269347/DELIBERACAO37.pdf>. Acesso em: 24 out. 2025.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME nº 281, de 14 de setembro de 2021**. Institui o programa de certificação e dispõe sobre a seleção de gestores das unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro - SME. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, [2021]. Disponível em:

[https://doweb.rio.rj.gov.br/apifront/portal/edicoes/imprimir\\_materia/760859/5092](https://doweb.rio.rj.gov.br/apifront/portal/edicoes/imprimir_materia/760859/5092). Acesso em: 24 out. 2025.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME nº 356, de 25 de outubro de 2022. Institui Avaliação Periódica de Desempenho e Competências para Gestores das Unidades Escolares da Secretaria Municipal de Educação - SME do Município do Rio de Janeiro. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**: Rio de Janeiro, RJ, ano XXXVI, n. 150, p. 16-18, 26 out. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME nº 394, de 2 de junho de 2023**. Regulamenta a percepção da gratificação decorrente da Premiação por Resultados de Aprendizagem instituída pelo Decreto Rio nº 50.863, de 26 de maio de 2022. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, [2023]. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/wp-content/uploads/sites/42/2024/10/RESOLUC%CC%A7A%CC%83O-SME-No-394-DE-02-DE-JUNHO-DE-2023.pdf>. Acesso em: 24 out. 2025.

RIO DE JANEIRO. **Decreto Rio nº 55.199, de 22 de outubro de 2024**. Dispõe sobre a concessão de bonificação para os servidores lotados e em efetivo exercício nas Unidades Escolares, Unidades de Extensão e Bibliotecas da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino em reconhecimento do avanço alcançado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2023. Rio de Janeiro: Prefeitura, [2024a]. Disponível em:

<https://educacao.prefeitura.rio/wp-content/uploads/sites/42/2024/10/55119.pdf>. Acesso em: 24 out. 2025.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME nº 459, de 28 de maio de 2024. Regulamenta a percepção da gratificação decorrente da Premiação por Resultados de Aprendizagem instituída pelo Decreto Rio nº 50.863, de 26 de maio de 2022. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**: Rio de Janeiro, RJ, ano XXXVIII, n. 49, p. 60-75, 29 maio 2024b.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME nº 486, de 23 de outubro de 2024**. Regulamenta a concessão de bonificação decorrente do Decreto Rio nº 55.199, de 22 de outubro de 2024. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, [2024c]. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/wp-content/uploads/sites/42/2024/10/RESOLUC%CC%A7A%CC%83O-SME-No-486-DE-23-DE-OUTUBRO-DE-2024.pdf>. Acesso em: 24 out. 2025.

RIO DE JANEIRO. Município divulga as metas e os critérios do Acordo de Resultados 2025. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**: Rio de Janeiro, RJ, ano XXXIX, n. 97, p. 1, 8 ago. 2025a.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME nº 523, de 31 de julho de 2025. Altera a Resolução SME nº 281, de 14 setembro de 2021, na forma que menciona. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**: Rio de Janeiro, RJ, ano XXXIX, n. 92, p. 20-21, 1 ago. 2025b.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e paradigmas de gestão. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 25-42, jun. 2004. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v6i1.366>

### **SOBRE AS AUTORAS**

**Clarissa Craveiro**. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora na Universidade Federal Fluminense. Líder do Grupo de Pesquisas Curriculares. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0637347272254761>

**Hellen Gregol Araujo**. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9133387227209745>

**Maria Helena Costa**. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Professora aposentada de Português/Inglês da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e membro da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de Pesquisas Curriculares. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3270747161472434>

### **Como citar**

CRAVEIRO, Clarissa; ARAUJO, Hellen Gregol; COSTA, Maria Helena. A GESTÃO DEMOCRÁTICA A PARTIR DAS MUDANÇAS CURRICULARES ORIENTADAS PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Revista Espaço Currículo**, v. 18, n. 3, e76446, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i3.76446.