

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Cristina Favaron Tugas**

**O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE  
NACIONAL COMUM CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**São Caetano – SP  
2020**

**CRISTINA FAVARON TUGAS**

**O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE  
NACIONAL COMUM CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Trabalho final de curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de Professores e Gestores.**

**Orientador: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda**

**São Caetano – SP  
2020**

### **FICHA CATALOGRÁFICA**

Tugas, Cristina Favaron

O papel do diretor escolar na implementação da base nacional comum curricular no Ensino Fundamental/ Cristina Favaron Tugas – 2020. - 100 fls.: il.

Orientador: Nonato Assis de Miranda

Trabalho Final de Curso (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Caetano do Sul, 2020.

1. Formação de Gestores. 2. Gestão da Educação. 3. Diretor de Escola. 4. Base Nacional Comum Curricular. 5. Projeto político pedagógico. I. Miranda, Nonato Assis de. II. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020. III. Título.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul  
Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi**

**Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa  
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda  
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ pela banca examinadora constituída pelos (as) professores (as):

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda (orientador - (USCS)

Profª Dra. Elisabete Cristina Costa Renders - (USCS)

Profª Dra. Valéria de Souza – (SEDUC/PUC)

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a minha filha, grande fonte inspiradora da minha vida, pois por ela sinto que vale a pena continuar lutando por uma educação melhor a cada dia. Também dedico aos meus amados pais, que não pouparam esforços para que eu me tornasse quem eu sou. E por fim, dedico a todos os educadores que, assim como eu, não cansam de acreditar em uma educação que transforme as pessoas e o mundo.

## **AGRADECIMENTOS**

Os agradecimentos precisam começar a Deus, minha maior fonte de força e determinação e em seguida para minha mãe e filha, que durante toda a jornada de elaboração deste trabalho foram companheiras e grandes incentivadoras, mesmo nos momentos mais turbulentos, juntamente com meu finado pai que, mesmo distante, esteve presente em minha mente e em meu coração acalmando minhas aflições, fazendo-me lembrar de todos os ensinamentos deixados por ele em minha vida.

Aos meus familiares e amigos, agradeço a compreensão pela minha ausência em momentos importantes e por sempre acreditarem que eu seria capaz.

À Fundação Salvador Arena por investir financeiramente em meus estudos e por acreditar em meu potencial.

Ao meu orientador, Professor Doutor Nonato Assis de Miranda, pelos ensinamentos durante todo o processo, os quais foram de inestimável engrandecimento acadêmico.

Aos diretores de escola que gentilmente doaram um pouco de seu tempo, recebendo-me e me ajudando com o relato de suas vivências, as quais enriqueceram e colaboraram para a conclusão desta pesquisa.

E aos meus presentes de Deus nesse mestrado, que estiveram comigo em toda essa jornada, sempre me apoiando e inspirando, Sherida Zaia Alberdi e Ives Alejandro Munoz. Iniciaram como colegas de sala e tornaram-se amigos que levarei para toda a vida.

## RESUMO

No Brasil, a discussão sobre a qualidade da educação tem passado por vários momentos históricos e por muitas políticas públicas que, entre fracassos e poucos sucessos, deixaram a população descrente da capacidade do poder público de reverter a situação crítica que se implantou em vários setores da sociedade, principalmente na área da educação. Diante desse cenário surgiu em 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo, que estabelece diretrizes para as escolas públicas e privadas do país. O documento em questão deve nortear a (re)elaboração de currículos adequados às necessidades de cada região e tem o objetivo de garantir aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica. Ao longo deste trabalho, abordaram-se pontos e contrapontos sobre o surgimento de uma base no País à luz de alguns estudos e documentos que discutem e analisam a BNCC, considerando-se que a BNCC, para a educação infantil e ensino fundamental, foi homologada em dezembro de 2017 e que os sistemas de ensino teriam que (re)elaborar seus currículos considerando as orientações da BNCC e implantá-lo a partir de 2020. Este projeto teve o objetivo de identificar e analisar as concepções dos gestores escolares sobre o processo de implementação do currículo na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo- SP. Para dar conta de tal empreitada, construiu-se uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo exploratória. Os dados foram coletados por meio de entrevista realizada com seis diretores de escola com roteiro semiestruturado. Os resultados mostram que os diretores são favoráveis à BNCC por entenderem que é necessário termos um documento para orientar a construção dos currículos, mas consideram a BNCC muito ampla o que pode dificultar a revisão dos projetos pedagógicos das escolas. Outro aspecto identificado na pesquisa é que os professores não estão preparados para o desenvolvimento das competências gerais da BNCC o que representará um desafio a mais para gestão da escola. Por fim, os depoimentos dos gestores mostram que há esforços deles no sentido de implementar a gestão escolar democrática, mas as famílias não têm demonstrado muito interesse nessa participação. Como produto, mediante às necessidades apresentadas após as entrevistas, foi proposto um roteiro para a elaboração de um planejamento estratégico, pautado em uma ferramenta de gestão denominada Balance Scorecard (BSC).

**Palavras-chave:** Formação de Gestores. Gestão da Educação. Diretor de Escola. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Projeto político pedagógico.



## ABSTRACT

In Brazil, the discussion about the education quality goes through several historical moments and many public policies that, between failures and few successes, put the population in disbelief about the capacity of the public power to reverse the critical situation that has been implanted in various sectors of society, mainly in the education area. Faced with this scenario, in 2017, the National Common Curricular Base (BNCC) appears a normative document that establishes guidelines for public and private schools in the country. The document in question should guide the (re) elaboration curricula adapted to the needs of each region and has the objective of guaranteeing essential learning that all students must develop throughout the stages of Basic Education. Throughout the investigation, we addressed points and counterpoints about the emergence of a base in our country, in the light of some studies and documents that discuss and analyze the BNCC. Considering that the BNCC, for early childhood education and elementary education, was approved in December 2017 and that the education systems would have to (re) prepare their curricula considering the guidelines of the BNCC and implement it from 2020, this project aims to identify and analyze the school principals' conceptions about the curriculum implementing process in the municipal school system of São Bernardo do Campo-SP. To account for such an undertaking, a qualitative research, of the exploratory type, was built. Data were collected through an interview with six school principals with a semi-structured script. The results show that the school principals are in favor of the BNCC because they understand that it is necessary to have a document to guide the construction of the curricula, but consider the BNCC very broad, which can make it difficult to revise the school's pedagogical projects. Another aspect identified in the research is that teachers are not prepared for the development of general BNCC skills, which will represent an additional challenge for school principals. Finally, the testimonies of the managers show that they are making efforts to implement democratic school management, but families have not shown much interest in this participation. As a final product, based on the needs presented after the interviews, a script was proposed for the preparation of a strategic plan, based on a management tool called Balance Scorecard (BSC).

**Keywords:** Manager formation. School management. School principals. National Common Curricular Base (BNCC). Pedagogical political project.

## LISTA DE TABELA E QUADRO

Quadro 1 - síntese das dez competências gerais da BNCC.....	52
Tabela 1 – perfil dos diretores entrevistados.....	77
Tabela 2 – perfil das escolas pesquisadas.....	78

## **LISTA DE ABREVIações**

APM – Associação de Pais e Mestres

PPP – Projeto Político-pedagógico

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

HTPC – Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo

AVAMEC – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação

EMEB – Escola Municipal de Educação Básica

BSC – Balance Scorecard

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>2. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: PERCURSOS E PERCALÇOS....</b>	<b>31</b>
2.1. Da Constituição Federal de 1988 à elaboração dos Planos Nacionais de Educação .....	32
2.2. Pontos e contrapontos acerca do surgimento da BNCC .....	38
<b>3. AS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR E APRENDER NO SÉCULO XXI .....</b>	<b>47</b>
3.1. Por que falar sobre as competências?.....	49
3.2. As dez competências gerais da BNCC.....	52
<b>4. A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E A BNCC: O QUE COMPETE AO GESTOR? .....</b>	<b>55</b>
4.1 A atuação do gestor escolar no processo de gestão escolar democrática	55
4.2 A Gestão Escolar Democrática e Participativa .....	57
4.3 O Gestor Escolar e suas atribuições .....	60
4.3.1. O Gestor e a Organização Escolar .....	61
4.3.2. O Gestor Escolar e a Gestão da Aprendizagem e do Conhecimento	63
4.4 A relação entre Gestão Escolar Democrática e Participativa, a BNCC e o Projeto Político Pedagógico .....	66
<b>5. MÉTODO .....</b>	<b>71</b>
5.1. Descrição da pesquisa .....	71
5.2. O universo da pesquisa .....	72
5.3. Coleta e análise de dados .....	72
<b>6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>76</b>
6.1. Caracterização dos participantes.....	76
6.2. Perfil das escolas e estrutura organizacional .....	78
6.3. Criando categorias.....	79
6.3.1. Importância de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil....	79

6.3.2. Formação docente, discente e as competências .....	82
6.3.3. Gestão democrática e participativa .....	86
6.3.4. Pontos frágeis da gestão escolar .....	88
<b>7. PRODUTO .....</b>	<b>91</b>
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTAS PARA DIRETORES .....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>108</b>



## 1. INTRODUÇÃO

A última década destacou-se como um marco crucial para o Brasil concernente à sua evolução histórica. O País tem sido palco de inúmeras crises, o que tem contribuído para a descrença da população na capacidade do poder público de reverter a situação crítica que se implantou em vários setores da sociedade, principalmente na área da educação.

Tal situação tem fomentado discussões e debates, em diversos setores da sociedade, sobre a urgência da viabilização de políticas públicas que objetivem promover e garantir a melhoria da qualidade social da educação básica. Assim, mais do que o predomínio de uma razão técnica no processo de construção, dessas políticas, deve-se considerar a qualidade em educação como resultado de ações coletivas, de acordos estabelecidos entre os diferentes sujeitos sociais da educação.

Assinala-se que um processo de construção da qualidade referenciada nos sujeitos sociais deve ser aberto à diversidade, à subjetividade, dando voz e vez à comunidade escolar, contemplando as várias perspectivas e interesses presentes nas escolas. A qualidade deve ser baseada em um entendimento compartilhado, negociado, acordado respeitando a pluralidade existente. (POSSOMAI, 2014).

Importante destacar também que , em educação, torna-se redutor aferir qualidade tendo apenas como referencial índices baseados em exames e testes, os quais não fornecem espaços para questionamentos, participação coletiva, projetos, exercícios de cidadania, uma vez que a finalidade inicial desses instrumentos é a de estabelecer comparações e de regular o sistema a partir de padrões estabelecidos

Os processos e os resultados são importantes quando se leva em consideração que a construção humana é a tarefa central da escola, essa perspectiva tende a colocar como foco a finalidade da educação, em que não apenas se vislumbra a promoção individual, mas também a qualificação dos sujeitos para a vida social e para a apropriação da cultura. (PARO, 2003).

Desse modo, a qualidade social da educação, abordada nesta pesquisa, vai além da assimilação dos conteúdos, alargando-se sobre o contexto complexo, que se articula com relações sociais mais amplas. Essas relações são apontadas por

Dourado e Oliveira (2009) como de ordens “intraescolares” (processo de organização e gestão do trabalho escolar, condições de trabalho, processos de gestão da escola, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente) e “extraescolares” (concentração de renda, desigualdade social, educação como direito etc.).

Importante salientar que em meados de 2001, a educação brasileira passou por avanços que impactaram com maior intensidade o ensino fundamental, resultados do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2010, através da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, a qual estabeleceu em sua meta nº 1: Universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data da aprovação deste plano, garantindo acesso e a permanência de todas as crianças na escola [...] (BRASIL, 2001).

Convém ressaltar que desde 2005, os índices dos anos iniciais do ensino fundamental apresentaram progressos, o que sugere uma melhoria na qualidade de ensino, entretanto, os resultados não revelam a mesma evolução nos anos finais do ensino fundamental, tampouco no ensino médio, tendo em vista que desde o ano de 2013 tais etapas de ensino não obtiveram êxito no alcance das médias estipuladas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável pela pesquisa. (MACHADO; ALAVERSE, 2014).

No entanto, passados quase 20 anos, percebem-se movimentos relevantes em busca da garantia da oferta da educação de qualidade para todos, uma vez que a universalização do atendimento não veio acompanhada da qualidade.

Apesar dos esforços despendidos, a Agência Brasil em 18 de maio de 2018, apresentou os seguintes dados coletados por meio de uma pesquisa suscitada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que revelaram:

De 2016 a 2017, a taxa de analfabetismo no país entre pessoas com 15 anos ou mais de idade foi estimada em 7%, uma queda de 0,2 ponto percentual em relação aos 7,2% registrados em 2016, o equivalente a menos de 300 mil pessoas. Apesar da queda, o país registrava em 2017, 11,5 milhões de analfabetos. (...) Mesmo com a redução de 0,2 ponto percentual na taxa de analfabetismo, o país não atingiu a meta do Programa Nacional de Educação (PNE), cujo objetivo era alcançar uma taxa de 6,5% em 2015. (OLIVEIRA, 2018, s.p.).

Os dados apresentados revelam que os avanços não impactaram significativamente nos níveis de aprendizagem dos estudantes, ou seja, poucos



adquiriram conhecimentos suficientes e adequados para as séries/anos em que estavam inseridos. Podem-se comprovar tais fatos ao analisar os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual atualmente funciona como indicador nacional de monitoramento da qualidade educacional e pode ser acompanhando por toda a comunidade escolar.

Vale salientar que o IDEB é calculado a partir dos dados referentes à aprovação escolar, coletados por meio do Censo Escolar, o qual é realizado anualmente, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, as quais têm objetivos e procedimentos diferenciados das avaliações realizadas pelos professores nas salas de aula. Sublinha-se ainda que esses testes padronizados por vezes são modelos de testes aplicados em outros países, os quais apresentam realidades educacionais diversas das que vivenciamos, demonstrando claramente as desigualdades, sejam elas de condições de trabalho dos profissionais da educação, tipo de gestão, ambiente escolar, estrutura física e organização do trabalho pedagógico.

Essas avaliações se valem de testes de proficiência e questionários, que permitem avaliar o desempenho escolar e os fatores intraescolares e extraescolares associados a esse desempenho.

Os testes de proficiência são elaborados a partir de Matrizes de Referência. Nas avaliações em larga escala, são elas que indicam o que é avaliado para cada área do conhecimento e etapa de escolaridade, informando as competências e habilidades esperadas, em diversos níveis de complexidade. Essas matrizes são compostas pelas habilidades passíveis de aferição por meio de testes padronizados de desempenho e que sejam, ainda, relevantes e representativas de cada etapa de escolaridade e, portanto, não esgotam o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. (FREITAS, 2014).

Acerca da efetividade de tais instrumentos, o Governo Federal (Ministério da Educação) defende a aplicação das avaliações em larga escala e acredita que elas são de suma importância, pois, podem esclarecer sobre os rumos do sistema de ensino, além disso, uma vez priorizada a fidelidade das informações oferecidas, há a possibilidade garantir uma reflexão sobre esses resultados e constante melhoria na sua produção, seja pelo envolvimento crescente dos atores participantes do processo, seja pelo aprimoramento de métodos, instrumentos e logística de realização da avaliação. (CARDOSO JÚNIOR; CUNHA, 2015).

Em contrapartida, estudiosos como: Esteban (2012), Gatti (2007), Freitas (2013) e Afonso (2013) promovem uma reflexão sobre como essas avaliações vem se consolidando no Brasil e acreditam que elas servem unicamente para a manutenção de uma visão conservadora da educação, servindo como mecanismo de controle, seletividade e que retoma o padrão rígido definido pela avaliação quantitativa, desencadeando resultados semelhantes, tal visão é defendida por outros profissionais da educação. Para Afonso (2013, p. 227):

Existe um intenso controle ou cobrança posterior aos resultados das avaliações externas numa tentativa por vezes frustrada de legitimar estas avaliações como fatores de promoção de qualidade, tendo em vista atender às exigências e orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial.

Gatti (2007, p. 1) reforça ainda que os órgãos federais supõem que uma ampla divulgação nas mídias sobre os índices do IDEB possa resolver os problemas educacionais do País:

As avaliações do sistema educacional no Brasil, em sua divulgação mais ampla, têm-se centrado no rendimento escolar, de tal forma que a representação sobre qualidade de educação na nossa sociedade tem sido reducionista, traduzindo-se em desempenhos nas provas aplicadas pelos diferentes modelos praticados. No entanto, cabe perguntar: qualidade se traduz apenas por resultados? Evidentemente que não. (p.1)

O discurso do Governo Federal, nos últimos anos, tem primado pela adoção de medidas emergenciais tendo como principal objetivo a diminuição das desigualdades sociais vivenciadas cotidianamente. Importante destacar que uma educação voltada para uma proposta dialógica e reflexiva é uma ferramenta de construção da cidadania. Mas será que de fato os órgãos públicos entenderam que a educação é um possível e importante caminho para tornar uma nação mais desenvolvida socialmente?

Se de fato caminha-se rumo à educação transformadora, não é possível se afirmar ainda, mas o fato é que após vários anos de discussões e estudos surge no país uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo principal objetivo garantir o direito de aprendizagens essenciais aos alunos da Educação Básica.

Sua homologação ocorreu em 2017 tendo como prioridade a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e em 2018 foi a vez do Ensino Médio. O documento estabelece que todas as instituições de ensino, quer sejam públicas, quer sejam privadas, reformulem ou elaborem seus currículos, propostas

pedagógicas, materiais didáticos, avaliações e principalmente, os programas de formação continuada de professores, usando a BNCC. Entende-se por BNCC como um:

[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade (BRASIL, 2017, p. 7).

Importante ressaltar que, além das aprendizagens essenciais, o documento estabelece conhecimentos, competências e habilidades como direitos a serem assimilados e desenvolvidos durante a escolaridade. (BRASIL, 2017).

Com base no exposto, é imprescindível que a gestão escolar ocorra de modo mais descentralizado e democrático, de forma que a equipe desenvolva um trabalho alicerçado na coletividade, desenvolvendo um planejamento flexível permeado por ações positivas, reflexivas e inovadoras e, almejando os mesmos objetivos com a finalidade de priorizar a oferta de uma educação de qualidade que proporcione uma aprendizagem consistente e sólida que oportunize a formação integral do educando. (POTI, 2014).

Tal constatação pressupõe que o profissional ao assumir a função de gestor tornar-se um dirigente fundamental, sendo o responsável pela escola, por isso é imprescindível que ele tenha uma visão de coletividade, articulando e unificando os vários setores desse ambiente.

Espera-se que o gestor tenha uma percepção global e os conhecimentos teóricos vinculados à prática para conceber e incitar as mudanças dentro da instituição educacional, tornando-se um agente de transformação, com consciência e responsabilidade nas tomadas de decisões relacionadas às ações a serem desenvolvidas no âmbito educacional.

Os aspectos debatidos no decorrer deste trabalho nos levam à reflexão obre a relevância da oferta de uma educação emancipadora e de qualidade alcançada por meio da aprendizagem significativa, sendo cada um dos atores do processo figuras importantes e que necessitam estar alinhadas e conscientes de seus papéis no processo.

Ao docente cabe a tarefa de conduzir seu trabalho de modo que o centro do processo de aprendizagem seja, de fato, o próprio aluno, assim como defendia

Paulo Freire. Já ao gestor cabe assumir a posição central do processo, para a promoção de uma educação de qualidade cumprindo as inúmeras “gestões” dentro do contexto escolar: do espaço físico, dos recursos financeiros, das questões legais, do planejamento, da interação com a comunidade, das relações interpessoais com funcionários, professores e famílias e da execução de programas e metas da Secretaria de Educação.

Para Lima (2014), a gestão da escola e do sistema educacional deve ser democrática e empenhada em garantir a universalização do acesso, a permanência do aluno na escola e a conclusão na idade certa com sucesso, portanto uma gestão com foco na qualidade social.

Diante do exposto surge a seguinte questão de pesquisa: os gestores das escolas públicas compreendem e validam os objetivos propostos na BNCC e sentem-se preparados para implementá-la junto ao corpo docente, buscando assegurar o direito das aprendizagens essenciais, pensados em todas as dimensões, de currículo, processo de avaliação, material didático e principalmente a formação de professores?

Para responder a essa indagação, esta pesquisa tem como objetivo geral conhecer as percepções de gestores escolares da rede pública de ensino sobre a BNCC.

Em termos mais específicos, busca-se:

- a) Fazer um resgate histórico das políticas educacionais no período compreendido entre a Constituição Federal de 1988 e a BNCC 2017;
- b) Compreender o significado das competências gerais para a formação integral dos estudantes, conforme preconizado na BNCC;
- c) Identificar as contribuições da gestão escolar democrática e participativa para a efetividade da implementação da BNCC.
- d) Descrever a relevância do gestor escolar na construção do PPP e do currículo na perspectiva da BNCC.
- e) Elaborar um plano de ação formativo que vise a ampliar o conhecimento dos gestores escolares no que tange à formação pautada nas competências gerais da BNCC ampliando as possibilidades de (re) construção do currículo e do PPP da escola junto ao corpo docente.

A escolha da temática deu-se por ser a BNCC um documento de caráter normativo, que tem como premissa estabelecer diretrizes para as escolas públicas e privadas do País em consonância com a meta 7 do PNE (2014-2024) e que distingue dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pois sua adoção não foi obrigatória. Além de ser ela o documento que pode nortear a (re)elaboração de currículos bem definidos e adequados às necessidades de cada região.

No entanto, cumpre registrar que apesar dos PCN não terem sido normatizados serviram de referência em quase todo o território nacional, sendo norteadores na elaboração de livros didáticos, planejamentos pedagógicos e currículos das escolas. Porém, alguns educadores defensores da BNCC, afirmam que os PCN deixaram lacunas por não estabelecerem aprendizagens essenciais para cada série/ano.

A pesquisa encontra-se estruturada da seguinte forma: inicialmente apresenta-se a introdução do estudo na qual são destacadas as considerações gerais que descrevem o tema; a situação problemática; os objetivos e a justificativa.

Na segunda seção empreendeu-se um breve histórico sobre a educação no Brasil a partir da Constituição de 1988, passando pela LDB (9394/96), Plano Nacional de Educação (PNE) finalizando com uma abordagem acerca do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), citando a contribuição de organizações sem fins lucrativos como o movimento “Todos pela Educação”, que se propõe a cooperar com os avanços das políticas públicas educacionais, tendo como missão impulsionar a qualidade e equidade da educação básica, mas não deixando de apresentar um contraponto alicerçado em pesquisadores da área, entre eles: Jose Carlos Morgado, Marina Avelar entre outros, estudiosos que têm uma visão menos “romântica” em relação aos objetivos de se ter uma base comum curricular no País, demonstrando a influência das instituições privadas que se encontram nas sombras das organizações públicas responsáveis pela concepção do documento.

A terceira seção aborda as concepções teóricas acerca do que são competências e habilidades, uma vez que a educação será pautada, segundo a BNCC, em 10 grandes competências gerais que formarão o cidadão do século XXI.

A quarta seção ressalta a importância do papel do gestor para a implementação do documento que norteará o processo da aprendizagem da Educação Básica sob a luz de autores como Dourado, Vasconcellos e outros, apontando como a gestão deve articular suas diversas funções, dentro de uma gestão democrática, contribuindo para a implementação do documento em todas as suas dimensões: elaboração de currículo, processo de avaliação, material didático e formação de professores, tudo articulado dentro do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP).

A quinta seção explica a metodologia utilizada na pesquisa de campo reproduzindo os passos metodológicos; a coleta dos dados; a análise dos conteúdos coletados nas entrevistas e por fim as referências utilizadas na construção deste trabalho.

Optou-se por uma abordagem qualitativa como metodologia de pesquisa, utilizando como instrumentos de coletas de dados a análise de documentos oficiais e aplicação de entrevistas semiestruturadas. Durante a pesquisa de campo foram entrevistados gestores escolares que atuam em instituições de ensino. Considera-se que os sujeitos participantes do estudo podem oferecer informações e dados relevantes que contribuam para a percepção do problema.

Relevante frisar que o sucesso de uma instituição, no concernente à aprendizagem dos alunos, depende certamente do empenho e do saber fazer pedagógico dos docentes e da equipe pedagógica, mas quando se trata de liderar o grupo, verifica-se que o único responsável é o gestor, sendo assim esse deve conscientizar-se da responsabilidade que lhe é imposta.

É tarefa de um líder propor atividades instigantes, provocadoras e, ao mesmo tempo viáveis, para transmitir confiança e imprimir uma perspectiva de sucesso nos liderados. Isso significa que será necessário que o gestor, utilize todo o seu conhecimento e habilidade, e sobretudo, persistência, para despertar o interesse e a vontade de todos

## 2. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: PERCURSOS E PERCALÇOS

Uma breve análise dos pontos principais de nossa história é capaz de revelar que a educação sempre esteve, de certo modo, relacionada ao nível social. Isso equivale dizer que quanto mais riqueza o indivíduo tivesse, provavelmente maior seria o seu nível de escolaridade. Os anos passaram e, apesar dos muitos esforços empreendidos por alguns governos e até mesmo políticas na área educacional, ainda há um grande abismo que separa os indivíduos com menor acúmulo de riqueza dos mais abastados.

Com a chegada da família real portuguesa, em 1807, a educação passou a ser considerada como uma questão importante, tendo em vista que era necessária a construção de universidades para formar essencialmente engenheiros e médicos. Obviamente que tal oferta se destinava aos recém-chegados portugueses e seus filhos e mesmo após a independência do Brasil, em 7 de setembro de 1822, a educação continuou a apresentar um caráter elitista.

Ainda no século XIX, a educação básica passou a ser oficialmente garantida por lei a todo brasileiro. Contudo, limitando-se a uma mera previsão legal, pois, na prática, grande parte dos brasileiros não tinha acesso às escolas, principalmente pelo fato de o País possuir uma economia de base essencialmente agrícola. Nesse contexto, houve a emissão de uma emenda (Ato Adicional de 1834), que passou a atribuir à Coroa a obrigatoriedade da oferta do ensino superior. Já o ensino primário e secundário deveria ficar a cargo das províncias. (SAVIANI, 2001).

A consequência foi que, em 1867, somente 10% da população que estava em idade escolar realmente se encontrava matriculada em uma instituição regular de ensino. Outra informação relevante é que as taxas de analfabetismo no País eram altíssimas. Além disso, os recursos destinados à educação eram limitados.

Desse modo, apenas os mais privilegiados tinham acesso à educação, o que é reforçado por Castanha (2006, p. 174) ao revelar que, mesmo com a emissão do Ato, a educação brasileira no período imperial não conseguiu resultados positivos:

Há, pode-se dizer, quase uma unanimidade na historiografia da educação brasileira em relação ao grau de influência das medidas descentralizadoras desencadeadas pelo Ato Adicional de 1834. A maioria

desses historiadores argumenta que a instrução primária ou elementar no período imperial foi um fracasso geral.

Saviani (2001) também ressalta a inadequação dessa escola aos interesses de uma população pobre e culturalmente híbrida. Assim, um dos grandes desafios de nossa educação sempre foi o de quem tem acesso ao conhecimento.

A preocupação com a educação pública só passou a fazer parte da agenda nacional no início do século XX, com o nascimento da República, que trouxe consigo a ideia da construção de um sistema educacional para alavancar o desenvolvimento do País.

Durante o período da República, houve um forte incentivo à educação, que passou a ser vista como um elemento de promoção do desenvolvimento do País, mas mesmo com algumas iniciativas de grandes intelectuais, como o caso do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, a transformação da educação permaneceu por um tempo como um sonho distante.

O manifesto propunha que o Estado organizasse um “Plano Geral de Educação” e defendia a bandeira da escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Esse foi um movimento de forte tendência pedagógica liberal reformada, progressivista.

A fim de facilitar o entendimento de como a educação escolar foi se desenvolvendo ao longo dos tempos no Brasil, a seção a seguir busca reproduzir um breve retrato dos caminhos tortuosos da educação brasileira, partindo da constituição de 1988, que culminaram com a instituição de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC), bem como o posicionamento de alguns educadores sobre o assunto.

### 2.1. Da Constituição Federal de 1988 à elaboração dos Planos Nacionais de Educação

A política pública educacional brasileira está ancorada na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069/90, e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9394/96, de forma a garantir o direito de todas as crianças.



A Constituição da República Federativa do Brasil prevê, em seu artigo 6º, um rol de direitos sociais que devem ser assegurados aos cidadãos. Dentre eles, incluem-se a educação e a assistência aos desamparados: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (BRASIL, 1988, p. 18.)

Diante disso, o artigo da Carta Magna representa um grande avanço no sentido de buscar garantir os direitos sociais dos cidadãos. Ainda em relação à Constituição Federal, em seu artigo 205, é estabelecido o tipo de educação que deve ser ofertada, assim como a forma e os objetivos que ela deve ter:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 123).

Desde o estabelecimento do referido ordenamento legal, o País passou a ter a obrigação de planejar o futuro de seu ensino, com o objetivo de oferecer uma Educação de qualidade para toda a população brasileira. Também em relação à referida Constituição, o art. 211 estabelece que:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009) § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização. § 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. do ensino obrigatório (BRASIL, 1988, p. 124).

A partir da concepção da CF/1988, promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9394, de 20 de abril de 1996 (BRASIL 1996), a qual abriu caminhos para que um significativo número de normas e de dispositivos legais fossem concebidos, proporcionando assim novos impulsos à legislação educacional brasileira. A partir desse marco legal o ensino fundamental ganha

visibilidade quanto ao seu direcionamento conforme determinado pelo seu artigo 32:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. § 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos. § 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. § 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais. § 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. § 6º O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental (BRASIL, 1996, p. 23).

Retomando a discussão acerca da CF/1988, registre-se que essa trouxe em seu artigo 214 a exigência de articulação de Planos Nacionais de Educação (PNE):

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988, p. 125).

A título de esclarecimento, o Plano Nacional de Educação é uma lei que estabelece metas decenais sendo considerado uma política de Estado e não um programa restrito a um governo, sendo que em 9 de janeiro de 2001, esse documento foi sancionado por intermédio da Lei nº 10.172/2001, compreendendo os anos de 2001-2010 e perpassando por dois governos: de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva.

Acerca disso, Dourado (2010, p. 682- 683) menciona que “o plano teve tramitação *sui generis* envolvendo o embate entre dois projetos: o PNE da

sociedade brasileira e a proposta do PNE encaminhada pelo Executivo Federal”. Em seu entendimento, as duas versões expressavam concepções e prioridades educacionais distintas, sobretudo na abrangência das políticas, em seu financiamento e gestão e por esse motivo poucos avanços foram alcançados, pois a ausência de controle social da implementação da lei, a falta de participação da sociedade em sua elaboração e a omissão dos governos vigentes foram fatores preponderantes que contribuíram para o não alcance das metas. (DOURADO, 2010).

Seguindo a linha do tempo, entre o período de 28 de março a 01 de abril de 2010, realizou-se a Conferência Nacional de Educação (CONAE), tendo como tema “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”. O encontro oportunizou a abertura de ambientes propícios para discussões entre os diferentes setores da educação, de modo que os mesmos puderam se integrar e formular coletivamente as novas estratégias para a educação no Brasil.

No entanto, o PNE não obteve êxito, tendo em vista que inúmeras metas não foram alcançadas, sendo que tal insucesso pode ser explicado devido ao fato de que:

[...] em nome do princípio federativo e da descentralização, a maioria das metas estava sob a responsabilidade dos estados e municípios, omitindo-se o papel da União, além de não contemplar o conceito de Sistema Nacional de Educação, reivindicado pela área. Destacava, ainda, o fato de que a proposta do PNE não considerava as projeções do crescimento demográfico, tendo por consequência que as medidas de financiamento não tratavam de forma adequada às novas demandas. (AGUIAR, 2010, p. 711).

A ineficiência da implantação da política pública fez com que diversas metas estabelecidas anteriormente se integrassem ao novo PNE, o qual foi aprovado em 25 de junho de 2014, três anos depois da sua elaboração, estabelecendo o cumprimento de 20 metas para o decênio de 2014-2024 por meio da Lei nº 13.005/2014.

Como mencionado, o documento é composto por 20 metas, as quais se subdividem em estratégias a serem adotadas para o alcance delas. Destaca-se a meta 2, a qual se encontra estreitamente associada ao foco desse estudo: o Ensino Fundamental:

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 37).

O mesmo destaque será dado à meta 7, que se refere ao fomento da qualidade da educação, indicando em sua estratégia 7.1 a necessidade de se “[...] estabelecer e implementar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para Educação Básica e a base nacional comum dos currículos”. (BRASIL, 2014).

Ao se analisarem as metas mencionadas, concluí-se que não basta apenas efetivar a matrícula do estudante em um estabelecimento de ensino, deve-se ainda garantir a escolarização do discente, oferecendo-lhe condições igualitárias de acompanhamento da série/ano de acordo com sua faixa etária, através de uma educação de qualidade.

As Políticas Públicas e programas educacionais implementados no contexto educacional brasileiro através da promulgação da Lei nº 13.005/2014 podem ser monitorados acessando-se a plataforma OPNE (Observatório do Plano Nacional de Educação), lançada em 2013 e que funciona como instrumento de controle social, acessível para qualquer cidadão brasileiro, estando sua coordenação a cargo do movimento “Todos Pela Educação”, sendo a iniciativa constituída por mais vinte e oito organizações ligadas à Educação.

Segundo dados do PNE, a meta 2 praticamente foi cumprida em sua totalidade no ensino fundamental. Em termos nacionais 97,7% de crianças entre 04 e 14 anos encontram-se frequentando a escola e 76% dos jovens até 16 anos concluíram o segmento com sucesso, espera-se que até o ano de 2024 95% dos estudantes concluam essa etapa de ensino. Todavia, a meta 7, que prevê aprendizado adequado na idade certa e que está relacionado aos resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é uma das metas com os índices mais baixos, seguida da meta 8, que aborda a questão do aumento do índice de escolaridade média da população entre 18 e 29 anos. (OPNE, 2019).

De acordo ainda com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – PNAD (IBGE, 2015), 93,5% dos discentes encontram-se matriculados, contudo 2,8 milhões de crianças e jovens estão fora da escola, muitos com idade entre 15 e 17 anos, os quais em algum

momento de suas vidas já estudaram, mas, em função de inúmeras reprovações e fatores diversos, tais como: gravidez precoce, *bullying* e necessidade de trabalharem para contribuir com o sustento de suas famílias, acabam por saírem da escola. Vale pontuar que também existem crianças em idade escolar, moradoras de regiões de difícil acesso, que permanecem fora das salas de aula.

Importante esclarecer que a evasão escolar e repetência não são questões recentes e sim fenômenos presentes há pelos menos seis décadas. Pesquisas apontam que, nesse período, inúmeras ações foram idealizadas para se combater tais eventos, porém não se obteve o êxito esperado, pois ainda hoje é possível constatar que tais ocorrências atingem uma parcela significativa dos estudantes que ingressam no sistema educacional brasileiro. (SILVA FILHO e BARBOSA, 2015).

Diante dos altos índices de evasão e de repetência, que ainda atingem a escola pública, percebe-se a necessidade de se empregar maiores esforços e recursos para possibilitar o enfrentamento dessa situação. Entretanto, esse enfrentamento não se dará como num “passe de mágica” ou por Decreto. É preciso que os envolvidos no processo pedagógico reflitam sobre os elementos históricos que ajudam a compreender esse fenômeno e as relações existentes com os condicionantes sócio-econômico-políticos e culturais, de modo que seja possível a oferta de uma educação de qualidade para todos.

Assim, é imprescindível que as ações desenvolvidas no ambiente escolar sejam revistas por intermédio de uma reflexão sobre os seus principais elementos estruturantes, sendo eles: relação professor-aluno; metodologia de trabalho do professor; currículo; avaliação e gestão escolar.

Efetivamente, como forma de combate ao fracasso e a evasão, deve-se desenvolver um currículo que delimite objetivos de aprendizagem para cada etapa da formação escolar, sem ignorar as particularidades de cada instituição no concernente aos aspectos sociais e regionais.

O surgimento da BNCC tem sido apontado por alguns estudiosos como forma real de diminuir a desigualdade nos níveis de aprendizagem dos alunos uma vez que busca garantir as aprendizagens essenciais para cada série/ano. Por outro lado, outros estudiosos afirmam que esse documento apresenta pontos que deveriam ser reformulados, criticando ainda a forma como se deu sua construção.

A seção a seguir abordará os pontos e contrapontos evidenciados com o surgimento da BNCC.

## 2.2. Pontos e contrapontos acerca do surgimento da BNCC

As discussões propostas pela seção anterior confirmaram que a busca pela qualidade e equidade da educação por meio das discussões sobre o currículo nacional não é algo novo no Brasil, sendo que existem debates em andamento desde 1997.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi proposta uma reforma na educação através da criação dos denominados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sendo de responsabilidade do Conselho Nacional de Educação (CNE) sua elaboração. No entanto, a coletânea não foi aceita como um documento normativo, mesmo tendo sido utilizada por muitos anos como referencial para a educação em todo o País. Os PCN foram documentos valiosos pois eram considerados na época pelo Ministério da Educação e do Desporto como:

[...] documentos referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, para que cada escola formule seu projeto educacional com o objetivo da melhoria da qualidade da educação baseado nas profundas e imprescindíveis transformações no panorama educacional brasileiro. Trata-se de um instrumento de apoio às discussões pedagógicas, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. Medidas que visam auxiliar o profissional da educação na execução de seu trabalho quanto à formação da pessoa. Através da aquisição de conhecimentos, o educando poderá crescer e atingir seu papel social como cidadão plenamente reconhecido e consciente (BRASIL, 1998, p. 4).

Os PCN não se tornaram obrigatórios tendo em vista que na época existia um movimento internacional em diversos países na Europa, Estados Unidos (EUA), Austrália, América Latina e África, que direcionavam a centralização dos currículos e até mesmo das avaliações. No entanto, o Brasil passava por uma época de redemocratização com o término da ditadura militar em 1985 e por isso a ideia de um currículo centralizado não agradou a muitos acadêmicos e sindicatos de professores, pois as políticas descentralizadoras pareciam ser mais democráticas do que o modelo adotado até o momento.

Outro fator que desqualificou a sua obrigatoriedade encontra-se nos critérios de elaboração e seleção dos conteúdos (ARELARO, 2000), pois “[...] são elaborados a partir de propostas ‘modernas’ de bem-sucedidas escolas privadas, da região sudeste, de clientela de alto poder aquisitivo” (ARELARO, 2000, p. 108). Comungando com a percepção dos autores, Portela (2013, p. 47) assegura que:

De fato, os PCN não foram elaborados a partir de uma convocação de docentes e pesquisadores das universidades e baseados em estudos sobre a educação pública a partir dos municípios e estados brasileiros. E, sim, as discussões formativas de tal documento foram oriundas de professores de escolas privadas da cidade de São Paulo com a colaboração do consultor espanhol César Coll.

Por conseguintes perpassado um largo período de tempo, com o pretexto de melhorar os resultados insatisfatórios da educação nacional e com intuito de contribuir para o alcance de algumas metas estabelecidas pelo PNE vigente, surgiu a BNCC, proposta como uma política de Estado e que pretende, apenas, concretizar alguns objetivos que já constam da legislação do País, sendo que de acordo com a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixava as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, entendia-se que a Educação Básica deveria produzir uma Base Nacional Comum a ser complementada com uma parte diversificada. (BRASIL, 2010).

Acerca dos conteúdos que deveriam compor a Base, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos preconizam que:

Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorpora saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos (BRASIL, 2013, p.114).

Para Cássio e Catelli (2019) a BNCC é, antes de tudo, uma política de centralização curricular, alicerçada pelas avaliações em larga escala e balizadora dos programas governamentais de distribuição de livros didáticos. Seguindo sua linha de raciocínio, o autor acrescenta que o maior problema não se encontra nas avaliações educacionais de larga escala, pois essas são reflexos do contexto escolar possibilitando a compreensão acerca da realidade da educação pública, a

problemática de tais instrumentos encontra-se no uso inadequado de seus resultados; tendo em vista que a crença de que indicadores de desempenho e de fluxo (reprovação e evasão) construídos a partir deles seriam suficientes como mensuradores da qualidade do ensino. (*ibidem*, p.16, 2019).

A BNCC propõe-se a definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica, tendo sido elaborada por uma comissão instituída pelo Ministério da Educação (MEC), composta por representantes de Universidades, principalmente da Universidade Federal de Minas Gerais, contando ainda com parcerias de grupos de entidades privadas, entre elas o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), que representa os interesses de empresas, fundações e instituições filantrópicas, geralmente financiadas pela alocação de impostos de grandes corporações. (BRASIL, 2017).

Mais precisamente, a BNCC foi elaborada por 116 especialistas de 35 universidades e 2 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sob coordenação do Ministério da Educação.

Trata-se de um documento extenso, que estabelece de maneira minuciosa conhecimentos, competências e habilidades como direitos a serem aprendidos e desenvolvidos durante a escolaridade básica.

A importância dessa política se dá na medida em que, conforme definido na LDB, deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas, como também as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio de todo o Brasil.

A escola além de ser um espaço onde inúmeras pessoas interagem com intencionalidades e responsabilidades definidas, passa a constituir a perspectiva de ser um ambiente de aprendizagem, cuja atmosfera pode propiciar uma vivência do que queremos como sociedade: um espaço de igualdade, acolhedor da diversidade, onde o conhecimento e as relações interpessoais favorecem a inserção e um olhar amplo para o que acontece no mundo. Segundo os princípios da BNCC, é no contexto escolar que a formação de atitudes e valores ocorre. (BRASIL, 2017).

No entanto, como dito anteriormente, iniciou-se antes mesmo de sua publicação um processo de resistência, liderado por pesquisadores da área



educacional que discordam da existência de um currículo nacional no País, bem como do jogo político manifestado nesse percurso, defendendo-se a ideia de que o documento acabará por gerar distintos constrangimentos na comunidade escolar e científica. (CORREA, MORGADO, 2018).

Marina Avelar e Stephen J. Ball (2017), em seu artigo sobre a nova filantropia e o estado heterárquico, descrevem como o Estado sofre influência, cada vez maior, de outros atores sociais. De acordo com os autores, os processos decisórios e os sistemas de implantação que costumavam ser executados principalmente pelo Estado estão cada vez mais dispersos em redes complexas de instituições e agências não governamentais (*ibidem*, 2017).

Propõe-se, neste momento, uma análise acerca do papel que alguns órgãos não governamentais assumem nas reformas educacionais propostas pelo governo como é o caso do “*Movimento pela Base Nacional Curricular Comum*”, sendo esse um dos idealizadores do documento, discorrendo ainda sobre quais as influências que eles detêm sobre as políticas públicas educacionais.

Vale pontuar que esse Movimento tem como participantes profissionais da educação e membros de inúmeras instituições, sendo financiado pela Fundação Lemann, Instituto Natura, Banco Itaú BBA entre outras empresas. O movimento defende que o único modo de se alcançar a oferta de uma educação de qualidade para todos, norteadada pela equidade, se dará através de uma padronização do currículo e, para isso, as atenções devem se voltar para a importância da construção dos conhecimentos e aquisição das habilidades e valores essenciais, devendo ser uma perspectiva implantada em todas as escolas do país.

Outro movimento denominado “*Todos pela Educação!*” (TPE) contribuiu efetivamente para a elaboração da BNCC. Trata-se de uma organização pertencente à sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária, tendo como principal objetivo atuar focada de forma proativa para o avanço das políticas públicas educacionais.

Na visão do TPE, elaborar um Plano Nacional de Educação no Brasil, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País e para que a educação se torne menos desigual e mais justa.

O movimento em seu documento “*Educação Já*”, produzido no ano de 2018, ressalta ainda que a proposta de se ter uma Base não se encontra atrelada

ao empobrecimento do currículo tampouco a recomendações com abordagens únicas para todas as redes de ensino do País, dado que se torna relevante considerar, já que as escolas encontram-se em diferentes estágios.

Como visto, o Governo Federal e os movimentos em prol da oferta de uma educação de qualidade com equidade para todos acreditam na viabilidade das orientações estabelecidas pela BNCC considerando que esse documento:

[...] ao propor uma referência nacional para a formulação de currículos, constitui-se como unidade na diversidade, reorientando o trabalho das instituições educacionais e sistemas de ensino em direção a uma maior articulação. Trata-se, portanto, de referencial importante do Sistema Nacional de Educação (SNE), responsável pela articulação entre os sistemas de ensino – da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios – visando a superar a fragmentação das políticas públicas, fortalecer o regime de colaboração e efetivar as metas e as estratégias do PNE. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, s.d., p. 28).

Pesquisadores das reformas educacionais tais como Burgos (2015) se posicionam favoráveis à BNCC. O autor justifica sua defesa a partir de críticas sobre o que há em vigência em relação à produção dos currículos, pois, de acordo com ele, a autonomia local de produção acaba impedindo que todos os estudantes tenham acesso ao mesmo conteúdo afirmando que:

[...] a flexibilidade em relação ao que deve fazer parte do mínimo obrigatório do direito a aprendizagem impede que todos os jovens compartilhem um conjunto de saberes comuns, e o resultado, como se sabe, é a reprodução da desigualdade, que se constata, por exemplo, quando se considera que entre os estudantes de 15 a 17 anos que fazem parte dos 20% mais pobres da população, não mais do que 25% estão no ensino médio. (BURGOS, 2015, p.25).

O autor ainda assegura que a BNCC tem a real intenção de proporcionar a todos os estudantes o acesso a conteúdos mínimos necessários como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, justificando sua defesa a partir da seguinte fala:

Daí que a melhor defesa da Base seja justamente a preocupação com a equidade escolar, que pressupõe que a igualdade e acesso à aprendizagem deve partir de uma definição clara daquilo que todos devem ter o direito de aprender na escola, independentemente de sua classe social, de seu maior ou menor suporte familiar, e de seu local de moradia (BURGOS, 2015, p. 25).

Apesar da BNCC apresentar relevantes orientações norteadoras para que os profissionais da educação alicerces suas ações buscando ofertar uma educação de qualidade para todos, não se pode deixar de mencionar posicionamentos críticos provenientes de diferentes entidades acadêmicas, tais como: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Associação Brasileira de Currículo (ABdC), as quais denunciam o empobrecimento conceitual e o abandono ou a minimização das diretrizes curriculares nacionais das etapas da educação básica.

Válido registrar que os Grupos de Trabalho - GTs<sup>1</sup>: Currículo (12) e Educação Ambiental (23) da ANPEd em meados de outubro de 2015 deram início a discussões acerca da criação de uma BNCC, aprovando posteriormente em uma assembleia uma Moção 12 a qual defendia que tal documento:

Não contempla as dimensões de diversidade na educação brasileira, o que coloca em risco de retrocesso toda política educacional e ambiental no país, expressa hoje na Resolução 2/2012 do CNE que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental. Os associados afirmam seu posicionamento contrário à Base Nacional Comum Curricular tanto pela sua metodologia de elaboração quanto às evidentes implicações nos processos de avaliação de ensino aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e na autonomia (ANPEd, MOÇÃO 12, 2015, p. 1).

Nessa mesma oportunidade a ANPEd, por meio do Grupo de Trabalho 12: Currículo, e com o apoio da ABdC, elaboraram um documento expondo argumentações críticas em oposição à elaboração da BNCC, nele as entidades alegam que suas ponderações são alicerçadas pelas evidências de que:

[...] a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos. Entendemos que o documento Base Nacional Comum Curricular apresenta, naquilo que Ítalo Dutra, Diretor de Currículos e Educação Integral da SEB/MEC, denomina "estrutura do documento e de seus fundamentos", uma descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola. A conversão do direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos

---

<sup>1</sup> GTs são modelos de trabalho coletivo. Seu objetivo é oferecer um espaço de interlocução no qual o debate sobre os resultados de pesquisas seja um estímulo para o desenvolvimento da reflexão.

conteudinais a serem aprendidos retira deste direito seu caráter social, democrático e humano. Apesar das constantes críticas dos especialistas da área, constatamos que, ao longo destes últimos dois (2) anos, progressivamente, o MEC foi silenciando sobre os debates, avanços e políticas no sentido de democratização e valorização da diversidade, cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores traduzido na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas. Como já viemos verificando em estudos e debates nacionais e internacionais, essa tríade orientada para os valores do mercado tem gerado, conseqüentemente, a desvalorização e privatização dos sistemas públicos de ensino e seus atores em diversas dimensões. Portanto, expomos abaixo nove (9) motivos que colocam em evidência que os conceitos de currículo, avaliação, direitos do estudante à aprendizagem e de trabalho do professor em que se fundamenta a BNCC não garantem a valorização e o direito à diversidade reconhecido nas especificidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental de 9 anos, do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação Escolar Indígena, da Educação do Campo, da Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Especial, Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos previstos em nosso contrato democrático e compromisso político com a construção da justiça social. (ANPED, ABdC, 2015, p. 1).

Dado o exposto, pode-se observar que as entidades acadêmicas científicas são contrárias à publicação da BNCC em virtude de inúmeros aspectos o que é sintetizado por Veiga e Silva (2019, p. 56) ao exporem que:

A BNCC é doutrinária, sem bases científicas e pedagógicas; a) Transfere a responsabilidade com a educação do Estado para o professor e as equipes gestoras; Tem proposta tecnicista fundamentada na racionalidade técnica e esvaziada de conteúdos políticos [...] tendência meritocrática e empresarial; b) É inspirada em experiências centralizadoras de currículo; c) A unificação fere a autonomia da escola [...]; d) A metodologia adotada optou pela escuta aos especialistas e silenciou outras vozes: professores, pesquisadores e estudantes entre outros; e) A segmentação em dois documentos.

Sob ótica semelhante, Mortatti (2015, p.195) define a base como sendo uma peça política que “[...] busca estabelecer certos protocolos de leitura à revelia de evidências”, a qual deve ser estudada, analisada e criticada. A autora adverte para falhas relacionadas à ausência de definições e conceitos básicos; a apresentação de temas integradores, sem que se expliquem critérios de escolha e ausência de autores e textos citados, de referências bibliográficas; de fundamentação teórica, de vertentes teórico-conceituais.

Conforme alerta criticamente Saviani (2016) a função desse documento seria tão e somente a de ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações em larga escala padronizadas para ranquear

resultados do ensino brasileiro. Tal constatação aproxima-se da concepção de Avelar e Ball (2017), os quais mapearam a forma como a filantropia contribuiu para o novo estado heterárquico, concluindo que o grupo que elaborou o texto é constituído por uma rede de pessoas e organizações um tanto desgastadas, uma comunidade de discursos focada na necessidade de reforma.

Corroborando essa ideia, Dourado e Oliveira (2018, p. 41), igualmente reproduzem fortes críticas em relação ao processo de elaboração e verdadeiras intenções políticas ao se desenvolver uma BNCC. Segundo os autores, a BNCC apresenta as seguintes características que confirmam suas concepções:

a) ênfase na regulação e controle do sistema educacional sobre o trabalho dos professores e das escolas, contribuindo, paradoxalmente, para secundarizar e/ou desqualificar o trabalho docente e para responsabilizar os professores pelo desempenho dos estudantes; b) entendimento restrito e conteudista da Base Nacional Curricular, visto como currículo único nacional com relação de conteúdos mínimos prescritivos (competências e habilidades); c) vinculação estreita entre currículo e avaliação em larga escala, configurando a centralidade nos resultados obtidos pelos estudantes nas provas nacionais de Português e Matemática, mais do que com os processos de formação; d) enfoque curricular tecnicista, centrado em objetivos de aprendizagem e aferição de aprendizagens baseadas em competências; e) ausência de articulação com as demais modalidades da educação nacional que compõe a Educação Básica, como a EJA e a Educação Profissional e Tecnológica; f) falta de articulação no tocante à concepção e diretrizes da Educação Básica, tendo em vista a construção de uma educação formadora do ser humano, cidadão, capaz de influir nos rumos políticos e econômicos do país, capaz de criar novos conhecimentos, de criar novas direções para o nosso futuro comum. (DOURADO e OLIVEIRA, 2018 p.41)

As concepções contrárias em relação às intenções de se ter uma BNCC no País deixam claro que existem chances significativas de haver um retrocesso educacional, ao contrário do que é exposto nas orientações descritas no documento, pois, para que se vislumbre uma transformação efetiva da Educação, deve-se inicialmente priorizar uma visão sistêmica que integre todos os níveis e atores do processo educativo a saber: o Ministério da Educação, as secretarias municipais e estaduais, os conselhos educacionais, as equipes escolares: diretores, coordenadores pedagógicos, professores e funcionários, as famílias dos alunos e as comunidades do entorno das escolas, ou em uma concepção mais simplista, que todos os envolvidos no processo educacional “falem a mesma língua”.

Diante de tanta descrença e do atual período da história da educação no Brasil, os movimentos que defendem a Base entendem ainda que embora a

educação não resolva todos os desafios do Brasil, as pesquisas e a experiência mundial mostram que sem ela não haverá retomada econômica duradoura e tampouco avanços significativos no quadro social atualmente instalado. (Educação Já)

O que vale ressaltar é que mesmo em meio a tantas críticas à eficácia ou não de se ter uma Base, após 30 anos de promulgação da Constituição Federal, os direitos estabelecidos para a educação estão se concretizando em ações mais propositivas.

A intenção, segundo os movimentos favoráveis ao documento, é apresentar como o País pode avançar em temáticas essenciais e, mais precisamente, o que o Ministério da Educação deve ter como foco de atuação para que as redes de ensino tenham melhores condições de avançar no sentido da melhoria da aprendizagem de todos os estudantes.

A certeza que é que há um longo caminho ainda a ser trilhado. Espera-se que com a criação da BNCC, dado o caráter normativo obrigatório do documento, seja possível a idealização de ações alinhadas e coerentes para estados, municípios, redes de ensino, tendo como principal objetivo a formação integral de cidadãos, reduzindo a desigualdade nos níveis de aprendizagem.

Ao trazer como objetivo principal as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver, o documento reforça a ideia de igualdade educacional sobre o qual as particularidades de cada estudante devem ser consideradas e atendidas, nos levando ao entendimento de outro sentido para além da igualdade: a equidade.

Tais aprendizagens devem assegurar também, aos estudantes, o desenvolvimento de dez competências gerais que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e do desenvolvimento as quais ao se concretizarem tornar-se-ão habilidades, o que será abordado na seção a seguir.

### 3. AS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR E APRENDER NO SÉCULO XXI

O conceito de educação ao longo da vida é a chave que abre as portas do século XXI; ele elimina a distinção tradicional entre educação formal inicial e educação permanente. Além disso, converge em direção a outro conceito, proposto com frequência: o da sociedade educativa, na qual tudo pode ser uma oportunidade para aprender e desenvolver os talentos (UNESCO, 2010).

Sob essa perspectiva, a educação permanente é concebida como algo que vai muito além do que já se pratica especialmente nos países desenvolvidos, a saber: as iniciativas de atualização, reciclagem e conversão, além da promoção profissional de adultos. Ela deve abrir as possibilidades da educação para todos. (DELORS, 2003).

O processo de aprender e ensinar encontra-se presente em todas as sociedades conhecidas pelo homem, desde a era primitiva. Embora existam processos de aprendizagem em todas as sociedades, diversos métodos e conteúdos são empregados para estabelecer esse processo de aprendizagem, desse modo pode-se dizer que existem diversas de “formas de educar”.

Vale referenciar que a socialização de conhecimentos considerados de suma importância para a vida comunitária não se dá unicamente em uma escola, forma pela qual entendemos como convencional, sendo que esta pode ser vivenciada através de exemplos comportamentais das pessoas mais velhas, repetição de tarefas, entre outras coisas. Ou seja, o homem através da racionalidade, consegue identificar esses ímpetos instintivos e articulá-los, transformando-os em conhecimento.

Importante esclarecer que a escola surge em um determinado momento da antiguidade em que a sociedade se tornou extremamente complexa, tornando-se necessário que os conhecimentos fossem socializados com os diversos indivíduos da comunidade, não apenas para facilitar a sobrevivência dos grupos, como também para entender para onde ela caminha, sendo que esse sistema foi criado com o intuito de atender as demandas da sociedade.

Paralelamente, ao surgimento das instituições de ensino, alguns questionamentos foram suscitados tais como: “o que ensinar?”, “como ensinar?”, “por que ensinar?” e “para quem ensinar?”. Em resposta, foram sendo concebidos

métodos e estratégias e conhecimentos, julgados pertinentes, foram sendo selecionados, delimitando-se o que era necessário aprender e nomeado quem seriam os sujeitos contemplados com esses aprendizados. Até aquele momento, o conhecimento produzido pela sociedade estava ao alcance de todos os indivíduos, contudo com o surgimento da escola, criaram-se níveis de ensino, ou seja, pela primeira vez observou-se uma desigualdade na aquisição de conhecimentos entre diversos grupos da sociedade (mulheres, homens, crianças, jovens etc.).

A escola não existe apenas para propiciar a convivência social e a socialização, ela surge da necessidade que se tem de transmitir de modo sistematizado o conhecimento acumulado pela humanidade considerado necessário para ser transmitido às gerações. Esse ambiente exerce ainda, a função de preparar o indivíduo para a cidadania e capacitá-lo para o mercado de trabalho, além de contribuir para o seu pleno desenvolvimento.

Vale salientar que o sucesso e a permanência do aluno em uma instituição escolar encontram-se interligados ao fato da instituição facilitar o acesso dos alunos ao conhecimento promovendo, como dito, o seu pleno desenvolvimento.

No entanto, para que tais perspectivas se tornem reais, torna-se imprescindível que todos os envolvidos compreendam as nuances do processo de ensino e aprendizagem, dado que resultados de uma escola são mensurados pelo desempenho de todos, dentro e fora do ambiente escolar. Se os alunos, cada um no seu ritmo, conseguem aprender continuamente, sem retrocessos, a escola é sabia e respeitosa.

Considerando tais pressupostos, nota-se o quão relevante é a compreensão do processo de ensino e aprendizagem em suas diferentes facetas, tendo em mente que bons profissionais e uma escola de qualidade não se constroem de uma hora para outra, tais perspectivas são alicerçadas através da troca de experiências, do trabalho em equipe de forma integrada, articulada e planejada, por investimentos em formação docente, etc. Outro aspecto fundamental é manter um olhar “sensível e atento” sobre a figura principal desse processo, que é o aluno. Conforme Arroyo (2004, p.19): “os estudantes aprenderão melhor quando os professores e as escolas também o fizerem”.

Registre-se que a capacidade da escola e sua preparação para as mudanças vêm impulsionadas de dentro, pois os verdadeiros protagonistas são na



verdade as pessoas que se encontram inseridas em seu contexto, tendo em vista que são as que possuem conhecimentos efetivos de seu funcionamento.

Reafirma-se que a educação de qualidade, seria uma das principais vias para construção de uma sociedade mais justa e democrática, sendo que efetivamente a escola tem funções claras e específicas na sociedade e desse modo, seus propósitos pedagógicos visam, entre outros, a ampliar o potencial de conhecimento, a experiência e apresentar o mundo, suas conquistas, desafios e perspectivas para os alunos e por isso tornam-se relevantes propostas pedagógicas inovadoras, com o propósito de atender a demandas voltadas para o desenvolvimento de suas competências.

Dado o exposto, o objetivo desta seção é buscar compreender o significado e a importância das competências gerais para a formação integral dos estudantes conforme preconizado pela BNCC.

### 3.1. Por que falar sobre as competências?

A sociedade como um todo tem perpassado por inúmeras transformações. A referência que temos de escola atualmente é totalmente diversa da de tempos passados, ficando claro que o cenário da educação pedagógica está em processo de transformação e necessitando de mudanças práticas que viabilizem uma educação com qualidade para seus alunos.

Com isso, verifica-se a necessidade do ensino pedagógico voltar-se diretamente para o educando, pois como afirma Ribeiro (2009, p. 14), o desafio da nova tendência é o de “propor abordagens educacionais que realmente contemplem o objetivo de relacionar os conteúdos formais das atividades de classe a conteúdos que subtemem uma lógica de entendimento vivenciado no cotidiano do aluno”, tendo em vista ser este segundo Júnior (2011, p. 20) “[...] um processo dinâmico de aprender a aprender no qual as necessidades específicas e gerais do aluno precisam ser contempladas”.

Nessa perspectiva, Martelli (2004, p. 5) reflete acerca da situação atual do ensino pedagógico, ao dizer que “a educação vive um momento de transformação entre “o velho” paradigma, que tem orientado suas práticas ao longo dos anos, e “o novo” que começa a se definir”. Sendo assim, verifica-se que a educação deve

proporcionar uma troca de conhecimentos, contemplando toda a contextualização que se relaciona com a construção pessoal e social do aluno, permitindo ao educando o desenvolvimento de suas potencialidades.

Essa transição deve delinear novas propostas para o ensino, refletindo para um repensar da função da escola e do professor sobre a comunidade e principalmente sobre o educando, sendo essencial que haja uma perspectiva de práticas voltadas para o meio pedagógico.

Sobre esta questão, Luck et al. (2005, p. 09) comentam sobre tais transições:

O ensino público no Brasil está experimentando transformações profundas. Reformas nacionais juntamente com iniciativas em âmbito estadual e municipal estão alterando as práticas pedagógicas e a organização escolar, na tentativa de dar eficácia à escola e universalizar o seu acesso. Nunca na história do Brasil a questão da educação pública foi tão evidente na mídia, na vida, na política e na consciência do cidadão comum.

Observa-se que, ainda havendo diversos desafios a serem superados, o Brasil vem reconhecendo amplamente que a educação é um elemento fundamental no desenvolvimento social e econômico, buscando assim novas perspectivas de práticas pedagógicas, que possibilitem não só o enfrentamento desses desafios, mas também sua superação.

Dessa maneira, é necessário que se vislumbre novos modelos de práticas pedagógicas com o objetivo principal de efetivar a aprendizagem dos alunos à medida que a sociedade muda e se transforma, exigindo da escola um posicionamento que acompanhe essas transformações e atenda às novas demandas oriundas desse novo modelo social.

Convém esclarecer que o lugar do conhecimento na sociedade mudou. Passou-se a valorizar outros tipos de saberes e idealizou-se o conceito de gestão do conhecimento, que pressupõe as habilidades de pesquisar, selecionar, organizar, agrupar, sistematizar. Outrossim, inúmeras atividades que dependiam do ser humano são realizadas por computadores, os quais processam uma quantidade relevante de informações, mapeiam e oferecem alternativas para solução de problemas, de modo mais rápido e mais eficiente do que conseguiríamos em tempos atrás.

Nesse contexto, a escola pode e deve ter outra função, outro papel. Não se trata de garantir, apenas, o acesso e permanência dos sujeitos no âmbito

educacional. É esperado que ela viabilize esforços no sentido de universalizar o conhecimento e a informação, no sentido de certificar que todas as crianças e jovens tenham o direito de desenvolvimento e aprendizagem que os tornem aptos a enfrentarem os desafios dos novos tempos de forma menos desigual e mais justa, através do desenvolvimento de suas competências.

A BNCC delimita dez competências a serem desenvolvidas pelos estudantes da Educação Básica, as quais são definidas como a:

[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8).

Com base no documento elaborado pela Nova Escola, com a participação da Fundação Lemann denominado: BNCC na prática (2019), que aborda o tema das competências gerais, ressalta-se que tais competências foram estabelecidas tendo em vista a necessidade de que os alunos desenvolvam estratégias no sentido de aplicarem os conhecimentos adquiridos em situações do seu dia a dia, sempre respeitando princípios universais, tais como a ética, os direitos humanos, a justiça social e a sustentabilidade ambiental. Cumpre salientar que:

As dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que buscam promover o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural. Mas, para o aluno ser capaz de exercer plenamente todas elas, não bastam práticas em sala de aula. Elas demandam a incorporação de mudanças nos vários âmbitos da escola. (FERNANDES, 2019a)

Ainda de acordo com o documento supracitado, é de competência das instituições de ensino a promoção não apenas do desenvolvimento intelectual, como também do social, do físico, do emocional e do cultural, sendo esses compreendidos como dimensões fundamentais para a perspectiva de uma educação integral.

As competências definidas pela BNCC são: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação e por fim responsabilidade e cidadania, as quais serão pormenorizadas na seção a seguir.

### 3.2. As dez competências gerais da BNCC

A BNCC determina que:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. [...] É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB. (BRASIL, 2017, p. 8-9)

As competências são compreendidas como a soma de conhecimentos (saberes), habilidades (capacidade de aplicar esses saberes na vida cotidiana), atitudes (força interna necessária para utilização desses conhecimentos e habilidades) e valores (aptidão para utilizar esses conhecimentos e habilidades com base em valores universais, como direitos humanos, ética, justiça social e consciência ambiental).

Ainda de acordo com a BNCC (2017), ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013).

O quadro 1 apresenta de forma pormenorizada as dez competências gerais definidas pela BNCC, conforme consta no documento já mencionado: BNCC na prática (2019).

Quadro 1 – síntese das dez competências gerais da BNCC

<b>COMPETÊNCIA</b>	<b>O QUE O ALUNO PRECISA DESENVOLVER</b>
<b>Conhecimento:</b> Trata de um aluno mais ativo, que reconhece a importância da aprendizagem e reflete sobre como ocorre a construção do conhecimento.	Avaliação da pertinência e confiabilidade das fontes de informação e autonomia para aprender.

<p><b>Pensamento científico, crítico e criativo:</b> Fala do desenvolvimento do raciocínio e questionamento, da análise crítica e da busca por soluções criativas e inovadoras.</p>	<p>Exploração de ideias, criação de processos de investigação para solucionar problemas, formulação de perguntas e interpretação de dados.</p>
<p><b>Repertório Cultural:</b> propõe conhecimento, compreensão e o reconhecimento da importância das diversas manifestações artísticas e culturais, assim como a capacidade de se expressar por meio das artes.</p>	<p>O senso de identidade individual e cultural, respeito e curiosidade com outras visões de mundo.</p>
<p><b>Cultura Digital:</b> reconhece o domínio do universo digital com uso qualificado e ético das diversas ferramentas</p>	<p>O entendimento sobre o impacto da tecnologia na vida, as ferramentas digitais e a produção multimídia.</p>
<p><b>Comunicação:</b> crianças e jovens necessitam entender, analisar criticamente e saber se expressar utilizando uma variedade de linguagens e plataformas.</p>	<p>A escuta, a habilidade de debater e o multiletramento.</p>
<p><b>Trabalho e projeto de vida:</b> capacidade de gerir a própria vida e estabelecer metas, planejar e perseguir com determinação e esforço projetos presentes e futuros.</p>	<p>Compreensão sobre o mundo do trabalho, mecanismo para lidar com o estresse, a frustração e a adversidade, e a capacidade de autoavaliação.</p>
<p><b>Argumentação:</b> destaca a capacidade de construir argumentos conclusões ou opiniões de maneira qualificada para debater com respeito com os outros.</p>	<p>Conhecimento sobre causas globais, afirmação argumentativa, capacidade de fazer interferências e defender posições.</p>
<p><b>Autoconhecimento e autocuidado:</b> trata de ser capaz de identificar os pontos fortes e as próprias</p>	<p>Reconhecimento das emoções e sentimentos, autoconfiança, autoestima e cuidados com a saúde e com o</p>

fragilidades, lidar com emoções e manter a saúde física e emocional.	desenvolvimento físico.
<b>Empatia e cooperação:</b> necessidade de compreender, ser solidário, dialogar e colaborar com todos, respeitando a diversidade social, econômica, política e cultural.	Valorização da diversidade, compreensão da emoção e o ponto de vista dos outros, diálogo e mediação de conflito.
<b>Responsabilidade e cidadania:</b> estabelecer que crianças e jovens podem ser agentes transformadores na construção de uma sociedade mais democrática, justa, solidária e sustentável.	Ponderação das consequências de suas ações, processo de tomada de decisões, postura ética, participação social e liderança.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado em Associação Nova Escola/Fundação Lemann (2019a).

As dez competências gerais podem ser acompanhadas nos documentos inerentes à BNCC depositados no site do Ministério da Educação, tais competências demonstram aspectos de suma importância relacionados às competências, apresentando além do entendimento da BNCC e os esclarecimentos necessários para uma melhor compreensão, as áreas que mais contribuem para o aprendizado de cada competência assim como o que os alunos precisam desenvolver. O entendimento de tais aspectos é imprescindível para que a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seja efetivada em uma instituição de ensino.

Importante revelar que para o sucesso desse processo, os gestores escolares, tidos como suporte para os professores, devem estar atentos e qualificados para oportunizar a articulação de todas as variáveis no contexto educacional, coordenando a implementação da BNCC na escola, desenvolvendo ações para a reformulação do currículo e do Projeto Político Pedagógico, sendo tais perspectivas abordadas no capítulo seguinte.

## **4. A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E A BNCC: O QUE COMPETE AO GESTOR?**

Dada a relevância de tal abordagem, busca-se, nessa seção, abordar a importância da gestão democrática para que o processo de implementação da BNCC pelo gestor escolar possa ocorrer efetivamente, junto à equipe docente e demais atores do processo. Assim como abordar a importância do Projeto Político Pedagógico e do currículo escolar.

### **4.1 A atuação do gestor escolar no processo de gestão escolar democrática**

Nas últimas décadas movimentos surgiram visando a melhorar a qualidade de ensino ofertada em unidades escolares. Com esse intuito, foram sendo concebidas políticas públicas educacionais considerando a oferta de recursos para garantir a equidade do ensino em todas as instituições. Nesse contexto a gestão de escolas públicas, nos atuais sistemas de ensino brasileiro, tornou-se cenário de discussões por se destacar devido a sua importância como mecanismo de melhoria da qualidade e desenvolvimento das instituições educacionais. (NIEVOLA, 2011).

Oportunizando uma mudança considerável de paradigmas, eliminando a centralização e autoritarismo, aspectos que eram comuns nas unidades de ensino, emerge a Gestão Democrática, a qual contrariando essas práticas, estabeleceu medidas, promoveu alianças e a parcerias com um único propósito: promover a educação de qualidade para todos os educandos.

Sublinhe-se que como em toda organização ou instituição, existe a figura que organiza, orienta e viabiliza as ações a serem desenvolvidas. No caso da escola, essa figura é o diretor escolar, o qual dentro de uma proposta de Gestão Democrática assume algumas atribuições, devendo alicerçar a sua atuação no contexto educacional através de uma postura voltada para a prática dialógica com o intuito de fortalecer a identidade da instituição, desenvolvendo um trabalho sério e exercido com dinamismo e transparência tendo como principal finalidade promover uma educação de qualidade aos educandos.

O gestor escolar, enquanto sujeito capaz de promover e motivar a soma de esforços coletivos para o alcance das metas da escola e, dos seus objetivos,

pautados principalmente na conquista da emancipação humana, deve facilitar e promover a participação real e proativa de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: professores, servidores, alunos e famílias, apontando direcionamentos e oportunizando espaços dialógicos e reflexivos que causem impactos positivos na aprendizagem dos alunos. (TEIXEIRA, 2017).

Compete a esse profissional da educação, a gestão da escola, devendo participar ativamente das decisões relativas ao planejamento educacional, demonstrando cumprir as leis, normas, diretrizes e decretos estabelecidos pelas secretarias de ensino. O mesmo nas suas atribuições deve atender aos professores, pais, alunos, funcionários e coordenadores sempre que necessário intervindo como mediador nas situações atípicas ou conflituosas do cotidiano escolar de maneira que os problemas possam ser solucionados por meio de uma prática reflexiva e dialógica. (TEIXEIRA, 2017).

Vale destacar que o diretor da escola é também um educador, portanto cabe a ele a ação de garantir a execução da função educativa que é a razão primordial da escola.

A direção deve procurar oferecer subsídios educacionais para que seja possível a formação de alunos como sujeitos críticos e participativos na sociedade, considerando que a finalidade da escola é a busca de uma educação de qualidade, além disso, cabe ao diretor da escola assegurar o cumprimento dos objetivos que compõem o Projeto Político Pedagógico, com o desenvolvimento de uma proposta que vise a formar cidadãos preparados para a vida.

Através de uma visão crítica e reflexiva acerca da relevância da promoção de uma educação de qualidade, o gestor escolar poderá contribuir de forma significativa para o bom funcionamento da escola, pois dessa forma, conseguirá ter uma visão mais nítida acerca do que seja positivo ou até mesmo negativo no processo.

Lück (2005) complementa essa ideia ao afirmar que nas escolas com resultados exitosos, os gestores agem como líderes pedagógicos, pois executam seu trabalho, apoiando o estabelecimento das prioridades, avaliando os programas pedagógicos, organizando e participando dos programas de desenvolvimento de docentes e demais funcionários e, também enfatizando a importância dos resultados alcançados pelos alunos.



Quando se trata da implementação da BNCC, torna-se imprescindível que o gestor escolar:

[...] esteja preparado para a construção dos currículos e para a organização de grupos de trabalho. Além disso, é preciso saber como delegar funções para disseminar informações e incentivar os professores a participarem ativamente de todo o processo de mudança. (ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA/FUNDAÇÃO LEMANN, 2019b, p. 4).

#### 4.2A Gestão Escolar Democrática e Participativa

A gestão democrática é um princípio previsto e definido no art. 206, inciso I, da Constituição Brasileira de 1988, que abrange as dimensões pedagógicas, administrativa e financeira. (VEIGA; SILVA, p. 47, 2018). Para Vasconcellos (2009), o movimento de democratização e qualificação da educação é um amplo e complexo processo, que tem como meta a mudança da prática em sala de aula e na escola.

Compreende-se por Gestão Democrática a participação proativa dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na estruturação e na avaliação dos projetos pedagógicos, na gestão dos recursos da escola, ou seja, nos processos decisórios do contexto escolar. (OLIVEIRA, et al., 2007).

Vale destacar que os movimentos para a descentralização e democratização da gestão das escolas públicas iniciaram-se em 1980, quando termos como: gestão, autonomia e participação da comunidade escolar, passaram a ser de extrema importância, principalmente devido aos desafios colocados para a construção de uma sociedade mais democrática, opondo-se ao modelo vigente de estruturas administrativas centralizadas, burocratizadas, impostas pelo governo militar. (ARAÚJO, 2012).

O modelo de Gestão Democrática surge desse debate. Ele se caracteriza como uma forma democrático-participativa de gestão, tendo como pressuposto a expectativa de dar vazão às crescentes demandas sociais e proporcionar o desenvolvimento local sustentável. A partir dessa época surgem diversas reformas educacionais e propostas de legislações reconhecendo e fortalecendo o movimento de democratização da gestão escolar e aprimoramento da qualidade educacional. (CUNHA, 2014).

Importante mencionar que a Constituição Federal de 1988, já apontava e consolidava a gestão democrática nos sistemas públicos de ensino, tendo em vista que os seus artigos 205 e 206, estabeleciam que a educação brasileira fosse um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Vale esclarecer ainda que, a Constituição Federal de 1988 já acenava para modificações necessárias na gestão educacional, com vistas a imprimir-lhes qualidade. Do conjunto dos dispositivos constitucionais sobre educação, é possível inferir que essa qualidade diz respeito ao caráter democrático, cooperativo, planejado e responsável da gestão educacional, direcionado pelos princípios preconizados pelo artigo 206 da mesma lei. Entre esses, colocam-se a garantia de um padrão de qualidade do ensino e a gestão democrática (FREITAS, 2000).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9394/96 regularizou o estabelecido pela Constituição Federal, citado acima, e ampliou o rumo da democratização definindo que a gestão democrática se constituía pelo princípio fundamental da organização e da administração das instituições públicas de ensino, primando pela existência de mecanismos de coparticipação proativa na gestão das instituições de ensino, com a representação de todos os segmentos que dela fazem parte, incluídos, no caso das instituições destinadas a educação e ao ensino de crianças e adolescentes, os pais ou responsáveis (BRASIL, 1996).

A partir dessa época cada estado brasileiro foi se adequando aos preceitos da LDB e instaurando a Gestão Democrática no âmbito Educacional. Nesse percurso, foram propostas discussões que culminaram na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) resultante da Lei 10.127 de 9 de janeiro de 2001. Cumpre dizer que mesmo foi elaborado em 1996, e somente entrou em vigor no ano de 2001 e permaneceu até 2010. (SOUSA; PIRES, 2018).

Registre-se que, o PNE continha algumas lacunas em seu projeto de ação que determinaria diretrizes, metas e estratégias para as políticas educacionais durante um período de dez anos, em decorrência disso, o documento que deveria entrar em vigência no ano de 2010 permaneceu durante quatro anos aguardando modificações que efetivassem a sua aprovação. (SOUSA; PIRES, 2018).

O Plano Nacional de Educação apresenta em seu teor algumas questões referentes à Gestão Democrática. A meta 19 trata dessa questão quando propõe a garantia de condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, vinculadas 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 essa realização (BRASIL, 2014).

Importante salientar que a Meta 19, foi concebida com a finalidade de instituir em um prazo de dois anos, ou seja, até 2016 as condições necessárias para a efetivação da gestão escolar democrática, estabelecendo a participação da comunidade escolar e recebendo os devidos recursos da União. Contando com a elaboração de oito estratégias para que auxiliem no alcance da meta descrita anteriormente, o documento do PNE recebe algumas críticas pelas visíveis falhas já encontradas. (BRASIL, 2014). Entretanto, de acordo com Serpa e Prety (2017, p. 525):

Apesar de todo amparo das bases legais, a gestão escolar democrática ainda não se efetivou totalmente na prática, e tem um longo caminho pela frente, a começar pelas mudanças necessárias no modo de pensar a educação. Considerando que em muitos dos documentos elaborados, retoma-se o caráter instrumental de qualidade da gestão, associado a princípios de rentabilidade, produtividade e competitividade, que na visão de alguns autores também se fazem presentes no PNE.

Cumprir apontar que a Gestão Compartilhada deve estar alicerçada na participação efetiva de membros dos seus variados segmentos, passando a adotar e valorizar a participação sob a ótica horizontal, possibilitando a participação dos seus membros de forma inter, multi, pluri e transdisciplinar, promovendo a condução do processo de ensino-aprendizagem de forma inovadora, em que cada integrante deixa de ser um ser passivo assumindo a condição de proatividade, sendo participativo e transformador, seja no campo de tomada de decisões, ou dentro das práticas pedagógicas que permeiam todo o processo educacional. (SOUSA; PIRES, 2018).

Entretanto, apesar da Gestão Democrática ser uma proposta inovadora a qual conta com a participação de todos no processo educacional, ainda apresenta alguns entraves, dentre eles pode-se citar o fato de que muitas iniciativas não têm continuidade devido à falta de capacitação das pessoas para o exercício da cooperação, resultado de uma herança cultural onde são valorizadas a individualidade em detrimento dos interesses coletivos. No entanto, essas

dificuldades, podem ser superadas por processos de conscientização política que possibilitem o resgate da cidadania e da participação de todos os envolvidos. (FERREIRA, 2016).

Como mencionado anteriormente, o gestor escolar tem importância salutar na execução da proposta da Gestão Democrática de Ensino, dado o exposto apresentam-se as atribuições desse profissional. Assim como sua atuação frente à Organização Escolar e na Gestão da Aprendizagem e do Conhecimento.

#### 4.3O Gestor Escolar e suas atribuições

Na concepção de Lück (2000) o dirigente escolar é visto como um garantidor da organização e ordem escolar. É aquele que define e observa padrões de qualidade, a integração e coerência institucional, promove sua inserção e função social, garante o funcionamento escolar (o que inclui planejamento e condições materiais). A autora sugere ainda que, a ação do dirigente escolar deve voltar-se para a cooperação e a promoção de clima de confiança, valorizando capacidades e aptidões de sua equipe, associando esforços para superar divisões e arestas nas relações interpessoais e estabelecendo demandas de trabalho centradas em ideias e não em pessoas, com vistas a promover uma educação de qualidade. A autora aponta, ainda, o foco dos dirigentes nas instituições de ensino tendo em vista a promoção de uma educação de qualidade:

1. Garantir o funcionamento pleno da escola como organização social, com o foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem.
2. Aplicar nas práticas de gestão escolar e na orientação dos planos de trabalho e ações promovidas na escola, fundamentos, princípios e diretrizes educacionais consistentes e em acordo com as demandas de aprendizagem e formação de alunos como cidadãos autônomos, críticos e participativos.
3. Promover na escola o sentido de visão social do seu trabalho e elevadas expectativas em relação aos seus resultados educacionais.
4. Definir, atualizar e implementar padrões de qualidade para as práticas educacionais escolares.
5. Promover e manter na escola a integração, coerência e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional.
6. Promover na escola o sentido de unidade e garantir padrões elevados de ensino, orientado por princípios e diretrizes inclusivos, de equidade e respeito à diversidade, de modo que todos os alunos tenham sucesso escolar e se desenvolvam o mais plenamente possível. (LÜCK, 2000. p. 22).

Como figura de destaque na gestão democrática, compete ao diretor escolar articular a participação de todos os segmentos do contexto escolar para que o produto: a educação de qualidade, que propicie uma aprendizagem significativa do corpo discente, ocorra de forma eficaz.

Libâneo (2001) esclarece que a Gestão Democrática Participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, compreende a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo, do consenso.

#### 4.3.1. O Gestor e a Organização Escolar

A título de esclarecimento, cumpre sublinhar que o Gestor Escolar deve pautar sua atuação na busca de um desempenho satisfatório por toda a comunidade escolar, estabelecendo uma gestão aberta a opiniões e sugestões da comunidade.

O gestor deve circular por todos os ambientes da escola sempre em busca de interações e mediando situações atípicas, quando necessário, além de intervir no sentido de buscar manter a harmonia dentro da organização, estabelecendo o bem-estar de todos, resguardando a integridade física da clientela.

Esse profissional pode atuar na organização escolar utilizando-se de alguns princípios, os quais poderão auxiliá-lo na condução das demandas do contexto educacional. Um dos princípios que se destaca, seria o princípio estratégico, onde o gestor ao utilizá-lo pode atuar como um conselheiro, facilitando as decisões em todos os níveis da organização.

O modelo de gestão estratégica foi desenvolvido no contexto empresarial e é característico das políticas neoliberais, voltado para o gerencialismo, podendo empobrecer o estatuto da educação, no entanto, pode ser adaptado para as questões educacionais, ao “mapear e estabelecer” os pontos fortes e fracos do contexto educacional. (ESTEVÃO, 2014).

Nessa perspectiva, Ferreira (2016), alerta que a escola possui características específicas, sendo seu contexto considerado complexo se comparado com as outras organizações e a dimensão pedagógica e educativa

deve manter-se como foco de atenção, não podendo ser prejudicadas por problemas administrativos. No entanto esclarece que, desde que suas peculiaridades sejam respeitadas, as teorias administrativas podem ser aplicadas a essa instituição. Desse modo, é fundamental que o gestor escolar conheça as diversas teorias administrativas de forma a desenvolver uma aguçada percepção capaz de fazer uma correta leitura situacional da instituição.

Destarte, considerando-se as realidades locais os aspectos relevantes do modelo de gestão estratégica aplicado às escolas, pontua-se que seu principal objetivo é assegurar que as organizações se articulem bem com seus meios. Nesse ponto, as escolas têm muito a ganhar, uma vez que são frequentemente afetadas por fatores ambientais como: a legislação; as mudanças de condições e políticas de trabalho; os desafios trazidos pela autonomia, às limitações econômicas; os fatores socioculturais; o nível de desenvolvimento tecnológico entre outros (ESTEVÃO, 2014).

Machado et al. (2012) assinalam que a gestão estratégia causa um impacto positivo no âmbito escolar, pois é considerada como um processo de adaptação contínuo enfrentado pelas organizações, transformando visões, hábitos, culturas, posturas e estratégias, a fim de se adequarem às mudanças do ambiente em que atuam e às tendências futuras para, com isso, criarem valor para o público que atendem e dessa forma oferecerem oportunidades de aprendizagens que permitam ao educando inserir-se na sociedade como sujeito pleno.

Considerando essa perspectiva de Gestão Estratégica, compreende-se que o gestor esteja sempre pronto para estabelecer ações com a finalidade de gerir, organizar, mobilizar e articular todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais das escolas. Deve propiciar um ambiente em que o professor seja proficiente e, sobretudo, saiba atuar como mediador da aprendizagem e orientar seus estudantes, tendo sua atuação pautada no profissionalismo interativo, com uma visão de formação contínua ao longo de sua carreira (LACERDA, 2011).

Conforme referência Lück (2000, p. 6):

[...] um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte

de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico.

Outro fator a ser destacado é que, mesmo se adotando a Gestão Estratégica para gerir o ambiente educacional, o gestor ainda poderá enfrentar desafios devido às responsabilidades assumidas relacionadas a sua função, sendo assim torna-se fundamental que ao realizar seu papel, mantenha em evidência a necessidade da valorização da escola, dos funcionários e, principalmente, de seus alunos, para que os mesmos se sintam estimulados e incentivados para aprenderem e assimilarem novos conhecimentos.

Devido a sua posição enquanto figura central do contexto educacional, na execução de suas atribuições, sabe-se que o gestor escolar exerce forte influência sobre todos os setores pessoais da escola. As funções do trabalho do gestor estão diretamente relacionadas à organização e gestão da escola. O processo de organização escolar dispõe, portanto, de funções comuns ao sistema organizacional de uma instituição, com base nas quais se definem ações e operações necessárias ao funcionamento institucional. (LÜCK, 2004).

Considerando esses aspectos, reafirma-se que o gestor escolar como líder do ambiente educacional, deve envolver sua equipe no planejamento e execução de tarefas que visem à aprendizagem dos alunos, de forma que organize esse contexto de forma que se mantenha o planejamento adotado, orientando o corpo docente e servidores, para que se alcance o objetivo principal da escola, que é oferecer um ensino de qualidade que priorize aprendizagem significativa de todos os discentes.

#### 4.3.2. O Gestor Escolar e a Gestão da Aprendizagem e do Conhecimento

É de conhecimento geral que o Gestor Escolar, é a figura central para a promoção de uma educação de qualidade e que o mesmo ainda se ocupa com as inúmeras “gestões” na escola: do espaço físico, dos recursos financeiros, das questões legais, do planejamento, da interação com a comunidade, das relações interpessoais com funcionários, professores e famílias e da execução de programas e metas da Secretaria de Educação. Cumpre dizer que tais ações têm

como objetivo principal proporcionar a aprendizagem dos alunos. (OLIVEIRA, 2007).

Compreende-se que a aprendizagem é um processo idealizado pelo estudante, no qual ele recebe os conhecimentos, os reconstrói conforme o seu entendimento, e assim poderá repassá-los, tornando-os significativos e úteis para sua vida.

A aprendizagem ocorre por meio do ensino, no entanto, ela acontece desde o nascimento do indivíduo, ressaltando que todos os seres humanos podem ensinar algo, sendo assim é importante que a escola tenha um gestor alicerçado por conhecimentos teóricos e práticos e, principalmente, que conheça a realidade de sua comunidade para melhor auxiliar nos processos de ensino e de aprendizagem.

Com base no exposto, é imprescindível que a gestão ocorra de modo descentralizado e democrático, de forma que a equipe escolar desenvolva um trabalho alicerçado na coletividade, desenvolvendo um planejamento flexível permeado por ações positivas, reflexivas e inovadoras e, almejando os mesmos objetivos com a finalidade de priorizar a oferta de uma educação de qualidade que proporcione uma aprendizagem consistente e sólida que oportunize a formação integral do educando. (POTI, 2014).

Diante das modificações que se vislumbram na atualidade e com o avanço das tecnologias, torna-se primordial que o gestor, assim como docentes e demais servidores, mantenham-se atualizados e em constante formação considerando que alunos que são inseridos no contexto educacional já trazem consigo conhecimentos prévios que devem ser aproveitados no processo de escolarização. (QUEIROZ et al., 2016).

Nesse processo, o gestor ao exercer sua liderança, assume a sua função de facilitador, mediando as práticas de ensino adotadas pelos professores, proporcionando-lhes meios didáticos e recursos materiais para que possam desenvolver estratégias de ensino, sendo assim esse profissional da educação atuando como gestor contribui para que a escola atinja seus objetivos e ofereça oportunidades para que seus membros sejam agentes de transformação da sociedade da qual fazem parte. (POTI, 2014).

A efetividade do processo de ensino e de aprendizagem implica garantir o acesso dos educandos à escola e, sobretudo, sua permanência e sucesso no



processo educativo, propiciando condições favoráveis para o fortalecimento de sua identidade como sujeitos do conhecimento.

Com base no mencionado, para que a instituição de ensino alcance e promova a aprendizagem de todos os alunos, levando-os a permanecerem com sucesso na escola cabe ao gestor escolar priorizar, na gestão de sua escola, a dimensão pedagógica do trabalho escolar, de modo a promover a função social da instituição e identificar os aspectos pedagógicos que possam contribuir nas decisões, quando se tratar de se tornar mais eficientes às situações de ensino e aprendizagem. (QUEIROZ et al., 2016).

A Gestão do Conhecimento é definida por Davenport e Prusak (1999) como uma ação baseada em recursos existentes, como gestão de sistemas de informação, gestão de mudança organizacional e gestão de recursos humanos; mas para Bukowitz e Williams (2002) é quase sinônimo da ciência da Administração: o processo pelo qual a organização gera riqueza, a partir do seu conhecimento ou capital intelectual.

Dentre as vantagens da Gestão do Conhecimento pode-se destacar que ela favorece a não repetição de erros passados, tendo em vista que a organização poderá utilizar suas próprias experiências para aprender e evitar erros futuros; registrando o conhecimento dos colaboradores, como também as melhores práticas, disseminando o conhecimento gerado na organização. (PAIVA et al., 2005).

Cumprе mencionar que a Gestão do Conhecimento no contexto educacional baseia-se na necessidade de assegurar a melhoria dos resultados de desempenho da escola – rendimento, frequência e proficiência dos alunos. Destacam-se como indicadores de qualidade: avaliação e melhoria contínua do projeto pedagógico da escola; análise, divulgação e utilização dos resultados alcançados; identificação dos níveis de satisfação da comunidade escolar, com o trabalho da sua gestão e transparência de resultados.

O gestor precisa refletir sobre as bases da gestão, para que possa nortear o seu trabalho de forma conjunta e integrada. Uma forma de conceituar gestão é vê-la com um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizada para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais. (LUCK, 2017).

No concernente à implantação da BNCC, torna-se imprescindível que o gestor escolar esteja preparado para a construção dos currículos e reformulação do Projeto Político Pedagógico.

#### 4.4A relação entre Gestão Escolar Democrática e Participativa, a BNCC e o Projeto Político Pedagógico

A gestão estratégica nas escolas envolve um complexo leque de responsabilidades e tarefas. Para a efetividade das ações voltadas para o processo de implementação da BNCC o gestor escolar deve basear sua atuação observando as seguintes suas ações:

Planejar: o gestor de rede é o guardião do planejamento e deve estar alinhado aos movimentos de implementação da BNCC nos âmbitos municipais, estaduais e/ou nacional. Isso requer montar e monitorar um cronograma que seja possível de cumprir, de acordo com a realidade da rede e que, ao mesmo tempo, cumpra o prazo final de implementação, que é o ano letivo de 2020; Sugerir e fornecer a formação necessária: quem está à frente de uma secretaria de Educação ainda precisa oferecer condições para as escolas executarem as tarefas relacionadas à Base. Por isso, reuniões de planejamento periódicas com os gestores escolares são obrigatórias. Sob a batuta do gestor de rede também fica a responsabilidade de escutar atentamente as demandas dos gestores escolares e de organizar encontros formativos, para que os profissionais que estão no chão da escola possam também receber apoio e formação para a construção dos currículos locais. Garantir que haja colaboração: ao secretário de educação (e/ou a equipe técnica) da rede estadual, em particular, também cabe garantir que o regime de colaboração entre estado e municípios (que aderirem ao esquema) funcione — já que os recursos financeiros vão para o estado, o responsável por administrá-los. (ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA/FUNDAÇÃO LEMANN, 2019b, p. 5).

Como visto, a implementação da BNCC exige mudança de paradigmas educacionais sendo que:

Gestão, formação de professores, processos de avaliação e o próprio Projeto Político-Pedagógico (PPP) são pontos que deverão ser repensados para que tudo esteja alinhado com os princípios da BNCC. A autonomia, por exemplo, é uma capacidade em destaque no documento, então, necessita ser vivenciada também no cotidiano escolar. (ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA/FUNDAÇÃO LEMANN, 2019a, p. 7).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, documento norteador do ensino, deve estar fundamentado nas necessidades do contexto escolar,

contribuindo com a formação cidadã tendo em vista a construção de uma sociedade justa e fraterna. Nesse sentido o papel da escola ganha efetividade nas demandas sociais presentes e futuras.

Oportuno salientar que o PPP assume relevância, pois se articula com diversos aspectos da gestão estratégica por ele proposto. Trata-se de um instrumento que pode contribuir para a revalorização da territorialização das políticas educativas, da autonomia e de uma gestão mais centrada na escola e aponta a gestão estratégica como modelo de regulação capaz de transformar a escola numa instituição de sucesso voltada para a sua principal finalidade que é a educação de qualidade para a promoção de uma aprendizagem significativa. (ESTEVÃO, 2014).

O PPP da escola constitui-se em um documento que materializará os aspectos da gestão estratégica devendo incluir o diagnóstico interno e externo do contexto escolar; expor as decisões estratégicas coletivamente assumidas e os contornos da identidade procurada e sistematizar os fins e objetivos estratégicos da instituição escolar, assegurando-lhe ao mesmo tempo coerência interna e externa. (ESTEVÃO, 2014).

De acordo com Vasconcellos (2009, p. 17):

[...] o PPP é o plano global da instituição e pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa na caminhada e define o tipo de ação educativa que se deseja realizar. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição.

O PPP articula no interior da escola, a tensa vivência da descentralização, pois abre espaço para o diálogo consistente com a comunidade, e mesmo com os órgãos dirigentes. Segundo Veiga e Silva (2019), o PPP integra processo e produtos inovadores. Como documento de identidade da escola, por um lado, o projeto é um “meio que permite potencializar o trabalho colaborativo e o compromisso com os objetivos comuns; por outro, sua concretização exige rupturas com a atual organização do trabalho e o funcionamento das instituições educativas” (VEIGA 2016, p. 66), a exemplo da própria organização do trabalho na sociedade capitalista.

Seguindo as concepções das autoras o PPP contempla algumas características fundamentais:

É um movimento constante para orientar a reflexão e a ação da escola. É um movimento de luta em prol da democratização escolar. Está voltado para a inclusão para atender à diversidade de estudantes; É coletivo e integrador fundado no princípio da gestão democrática; Há um vínculo muito estreito entre autonomia e projeto político pedagógico; A legitimidade de um projeto está ligada ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo; Configura unicidade e coerência ao processo educativo (VEIGA, 2016; VEIGA e SILVA, p. 51, 2018).

Nesse sentido, o PPP tende a fortalecer a gestão democrática dentro da unidade escolar e melhorar os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, sendo que:

É neste documento que a escola registra seus objetivos e os meios que pretende utilizar para alcançá-los. Ele abrange currículo – que deverá conter as aprendizagens essenciais previstas na BNCC –, a definição das metodologias de ensino da instituição e os recursos disponíveis. Em sua construção também precisam ser considerados o contexto local e a relação entre todos os atores da comunidade escolar. (ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA/FUNDAÇÃO LEMANN, 2019a, p. 10).

Antes de iniciar-se discussão acerca do currículo, vale lembrar que a BNCC define o que deve ser ensinado em cada etapa da escolaridade e em cada área, a partir disso, cada escola constrói o seu currículo, estabelecendo as aprendizagens essenciais que toda criança e jovem têm direito, o currículo é o caminho para garantir esse direito e objetivos. Por esse motivo, o currículo é algo mais abrangente se comparado à BNCC, onde se lê que:

Em um país como o Brasil, com autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, a busca por equidade na educação demanda currículos diferenciados e adequados a cada sistema, rede e instituição escolar. Por isso, nesse contexto, não cabe à proposição de um currículo nacional. A equidade reconhece, aprecia e os padrões de sociabilidade das várias culturas que são parte da identidade brasileira. Compreende que todos são diversos, que a diversidade é inerente ao conjunto dos alunos, inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem. Assim, a equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, identidade de gênero, orientação sexual ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender. A equidade supõe a igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito. Decorre disso a necessidade de definir, mediante pactuação Inter federativa, direitos e objetivos de aprendizagem essenciais a ser alcançados por todos os alunos da educação básica. A BNCC vem cumprir esse papel, tendo como foco principal a igualdade e a unidade nacional. Se a igualdade é pactuada em nível nacional, a equidade é efetivada nas decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, no planejamento do

trabalho anual das instituições escolares, nas rotinas e nos eventos do cotidiano escolar, levando em conta as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas, culturais e de gênero. Daí a importância da articulação entre a BNCC e os currículos e de um intenso regime de colaboração entre todos os atores educacionais, nas mais diversas esferas da federação (BRASIL, 2017, p.10-11).

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectuais, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. (BNCC, 2017).

Em função dessas características, as redes têm a tarefa de estudar o conteúdo da BNCC para compreender como o currículo da rede dialoga com o documento e desenvolver um processo para fazer as modificações necessárias. No caso de redes que ainda não têm currículo, a tarefa é a de se organizar para usar a BNCC como elemento da construção de modo colaborativo desse currículo.

Vale destacar que o currículo deve estar intrinsecamente associado com o contexto social da comunidade escolar e a educação desenvolvida. Como as escolas públicas do nosso país recebem estudantes provenientes de contextos empobrecidos, é importante que os currículos retratem essas vivências, e valorize as experiências dos estudantes.

O currículo é um importante elemento dentro do contexto escolar, sendo um documento que orienta o trabalho do professor, por isso deve ser concebido coletivamente pelos membros da escola e estar de acordo com a sua realidade da e a dos alunos, de modo que propicie a diversidade de conteúdos, inclusão de alunos com necessidades especiais e atividades extraclasse desenvolvidas. Também deve estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico.

O currículo deve estar baseado na perspectiva de propor aos professores o desafio de buscar estratégias e recursos didáticos para que os conteúdos advindos de variadas culturas sejam utilizados como veículos para: se introduzir ou exemplificar conceitos relativos a uma ou outra disciplina; auxiliar os alunos a compreenderem e investigarem como os referenciais teóricos de sua disciplina implicam construção de determinados conhecimentos; facilitar o aproveitamento dos alunos pertencentes a diferentes grupos sociais; estimular a autoestima de grupos sociais minoritários ou excluídos; educar para o respeito ao plural, ao diferente, para o exercício da democracia, enfatizando ações e discursos que

problematizem e enfraqueçam manifestações racistas, discriminatórias, opressoras e autoritárias, existentes nas práticas sociais cotidianas (CANDAU; ANHORN, 2000).

O currículo não é um conceito abstrato, à margem da experiência humana, mas uma construção social e cultural, expressão de formas de organização de práticas educativas, sociais. (VEIGA; SILVA, 2018). Para que sua construção seja legítima e todos se sintam representados, é importante contar com a participação de todos os representantes da rede.

Ao se conceber um currículo é importante garantir que esse oportunize a abertura de espaços para ensinar-se a tolerância e o respeito, sobretudo, para provocar análises “[...] dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através das relações de assimetria e desigualdade” (SILVA, 2003, p. 89). Nessa perspectiva, a intenção é que o currículo se converta em possibilidade de emancipação pelo conhecimento e, por conseguinte, favoreça a mudança da realidade vivenciada pelos educandos.

## 5. MÉTODO

Nesta seção são apresentados os procedimentos metodológicos, utilizados para a efetivação da pesquisa: os caminhos e métodos que levaram à resposta para o questionamento que motivou esta pesquisa.

Em grande parte do percurso metodológico realizou-se a pesquisa de campo em instituições de Ensino Fundamental, tendo como sujeitos da pesquisa gestores escolares de instituições da rede Municipal de ensino de São Bernardo do Campo/SP. Insta esclarecer que a importância da pesquisa de campo, justifica-se pela oportunidade do pesquisador manter contato com o cenário do objeto de estudo, propiciando a captação dos dados necessários, como também, tornando possível a observação do cenário real da pesquisa. (PRODANOV; FREITAS, 2009). Complementando essa concepção Marconi e Lakatos (2003, p. 186) definem que:

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los.

### 5.1. Descrição da pesquisa

Sublinhe-se que se trata de uma pesquisa de cunho exploratório, considerando que seu objetivo é o de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou permitir a construção de hipóteses. Além disso, a pesquisa tem caráter descritivo por permitir caracterizar determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 2002).

Em relação aos procedimentos para coletas de dados, adotou-se a pesquisa bibliográfica e a documental, a qual conforme Gil (2002) é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, enquanto a pesquisa documental se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

## 5.2. O universo da pesquisa

Para a amostragem, foram selecionados profissionais que ocupam o cargo de diretor de escola no Município de São Bernardo do Campo e que assumiram a função por meio do Concurso Público. Como o processo de municipalização das escolas ocorreu em 2004, alguns diretores iniciaram como concursados pela prefeitura de São Paulo e depois de alguns anos prestaram concurso em São Bernardo.

Esses diretores atuam na prefeitura há bastante tempo, estando alguns próximos da aposentadoria. O universo da pesquisa englobou diretores escolares apenas de escolas de ensino fundamental dos anos iniciais localizadas em bairros diversos do município de São Bernardo do Campo.

As Escolas Pesquisadas foram renomeadas, em decorrência de questões de ética na pesquisa; desse modo, as unidades escolares que fizeram parte da análise são assim denominadas: “Escola 01” (E1), “Escola 02” (E2), “Escola 03” (E3), “Escola 04” (E4), “Escola 05” (E5) e “Escola 06” (E6). Da mesma forma, os gestores entrevistados estão identificados como “Gestora A” (GA), “Gestora B” (GB), “Gestor C” (GC), “Gestor D” (GD), “Gestor E” (GE) e “Gestor F” (GF).

## 5.3. Coleta e análise de dados

Merriam (1988) e Marshall e Rossman (1999) argumentam que a coleta e a análise de dados devem ser processos simultâneos na pesquisa qualitativa. Essa análise de dados qualitativos implica, antes de tudo, classificar coisas, pessoas e eventos e as propriedades que os caracterizam.

A pesquisa bibliográfica possibilita a coleta das informações, teorias, conceitos encontrados em estudos técnicos, livros, artigos, até mesmo em artigos veiculados na internet. Marconi e Lakatos (2013) ressaltam a importância desse tipo de pesquisa como também evidenciam que esse é o primeiro passo de uma pesquisa científica.

Para a abordagem do problema foi adotada a pesquisa qualitativa, cujo instrumento de coleta de dados baseou-se em questões subjetivas. Marconi e Lakatos (2013) definem pesquisa qualitativa como sendo aquela que supõe



contato direto com o ambiente e situação que se está investigando e envolve a obtenção de dados descritivos. Em conformidade com Minayo (2001, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Os depoimentos dos gestores foram obtidos por meio da realização de entrevista com roteiro semiestruturado (Apêndice A). Todavia, faz-se oportuno esclarecer que, antes de proceder à coleta dos dados, foram observados todos os cuidados apontados como imprescindíveis para a plena realização e transcorrer das entrevistas a saber: (MARCONI; LAKATOS, 2013) esclarecer o motivo da entrevista; criar condições físicas e emocionais para a realização da entrevista; registrar as respostas com gravador e anotações breves no ato da entrevista; atenção e sensibilidade para conduzir o entrevistado em direção a temas e percepções enclausuradas; entre outros.

Ademais, após a apresentação foi solicitado aos gestores o preenchimento e assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B) e pediu-se autorização para que a entrevista fosse gravada em áudio através de recurso de gravação disponível em aparelho eletrônico do tipo tablet.

Todas as entrevistas ocorreram de forma individual, com a presença do pesquisador no local de trabalho dos entrevistados, que tiveram a possibilidade de verem as perguntas antes do início da entrevista. Mesmo com a aceitação prévia por parte dos entrevistados e o cuidado para não os constranger, em alguns momentos observou-se certo incômodo por parte de alguns respondentes, o que pode sugerir certa falta de domínio do assunto que estava sendo tratado.

As respostas dos entrevistados foram analisadas sistematicamente e atenderam aos critérios estabelecidos sendo delimitadas categorias temáticas. Trata-se de uma técnica utilizada para o tratamento e análise de dados da pesquisa qualitativa, alicerçada na proposta da professora da Universidade de Paris V, Laurence Bardin (2011), que define o termo análise de conteúdo como:

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47).

O processo de análise de dados envolve várias etapas para auferir significado aos dados coletados, e da mesma forma ocorre com a análise de conteúdo. Neste trabalho, optou-se por seguir as etapas da técnica segundo Bardin (2006), que as organiza em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Durante a pré-análise, foram organizados os materiais a serem analisados (entrevistas semiestruturadas), com o objetivo de torná-las operacionais, sistematizando as ideias principais.

A exploração do material constitui a segunda fase, na qual foi feita a definição de categorias e a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos. Essa é a fase, segundo Bardin (2006), da descrição analítica, a qual diz respeito ao *corpus* submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Assim, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nessa fase.

A terceira fase refere-se ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Essa etapa está direcionada ao tratamento dos resultados, ocorrendo, nela, a condensação e o destaque das informações para análise, resultando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da reflexão e da crítica (BARDIN, 2006).

Faz-se oportuno esclarecer que, antes de proceder à coleta dos dados, foram observados todos os cuidados apontados como imprescindíveis para a plena realização e transcorrer das entrevistas (MARCONI; LAKATOS, 2017; FERREIRA, 2014; CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007; CHIZZOTTI, 2001; DUARTE, 2004), conforme já citado de: esclarecer o motivo da entrevista; criar condições físicas e emocionais para a realização da entrevista; registrar as respostas com gravador e anotações breves no ato da entrevista; atenção e sensibilidade para conduzir o entrevistado em direção a temas e a percepções enclausuradas; entre outros.

Nesse sentido, antes de se iniciarem as entrevistas, que aconteceram todas nas escolas onde os(as) diretores(as) estão lotados, assim como em data e horário escolhidos previamente por eles(as), o entrevistador expôs ao entrevistado informações a respeito da pesquisa: apresentação pessoal; apresentação do programa de pós-graduação ao qual está vinculada a pesquisa; exposição dos

objetivos da pesquisa; esclarecimento sobre a possibilidade de desistência. Após essa apresentação, foram solicitados o preenchimento e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) e pedida a autorização para que a entrevista fosse gravada em áudio por meio de recurso de gravação disponível em aparelho eletrônico do tipo celular.

Ressalta-se novamente que o produto educacional gerado por esta pesquisa será constituído por um plano de ação formativo que visa a ampliar o conhecimento dos gestores com relação aos pontos principais para a implementação da BNCC em instituições da rede Municipal de ensino da cidade de São Bernardo do Campo/SP.

## 6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Até esta seção, procurou-se produzir o texto fundamentado em educadores e pesquisadores que tratam da temática gestão escolar e BNCC. Embora a escrita científica exija do pesquisador neutralidade com o objeto de estudo, é próprio do ser humano e, até mesmo esperado, que haja certo grau de parcialidade na pesquisa, o que permite ao pesquisador maior enfrentamento e interpretações para a questão em estudo.

Esta seção promoverá a apresentação e a discussão das temáticas anteriormente tratadas à luz da opinião dos autores, confrontando-as agora com a opinião dos diretores entrevistados nas escolas. Em primeiro lugar, será feita a caracterização dos participantes da pesquisa para, em seguida, apresentar e discutir as respostas obtidas à luz do referencial teórico que embasou a realização dessa investigação.

### 6.1. Caracterização dos participantes

Conforme descrito no item 5.3 a coleta de dados aconteceu no local de trabalho dos diretores de escola e por meio de entrevista com questões subjetivas.

Ressalta-se novamente que, para garantir o sigilo da identidade dos participantes, bem como de sua unidade escolar, as escolas serão identificadas com a letra “E” de escola e um número e os gestores com a letra “G” de gestores o mesmo número da escola correspondente, ex.: G1 para o gestor e sua escola E1.

A tabela a seguir, denominada como tabela 1, apresenta o perfil dos diretores entrevistados.

Tabela 1 – perfil dos diretores entrevistados

<b>Gestor</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>Escola</b>	<b>Tempo de atuação na gestão em SBC</b>	<b>Tempo na educação</b>
G1	Feminino	54	E1	16 anos	Acima de 30 anos
G2	Feminino	54	E2	17 anos	Acima de 30 anos
G3	Masculino	55	E3	3 meses na escola atual	Acima de 30 anos
G4	Feminino	45	E4	3 anos	Acima de 20 anos
G5	Feminino	51	E5	18 anos	Acima de 30 anos
G6	Feminino	46	E6	6 anos	Acima de 20 anos

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pelo autor.

Os diretores entrevistados atuam na rede municipal de SBC em média há 10 anos, sendo a maioria concursada para cargo de gestão, exceto uma das entrevistadas que está como diretora indicada para o cargo há menos de 2 anos, sendo sua primeira experiência na função. A maioria dos gestores é do sexo feminino, apenas uma escola possui um diretor do sexo masculino que está na rede de Municipal de São Bernardo há menos de 2 anos e na escola atual desde agosto de 2019.

Vale ressaltar que os anos de experiência na gestão podem ser um facilitador na busca de uma gestão mais democrática e participativa, pois é o gestor que, segundo Teixeira (2017), deve promover espaços dialógicos e reflexivos que causem impactos positivos na aprendizagem dos alunos e de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, quando se trata de BNCC, como veremos a seguir, os diretores não parecem tão preparados para assegurar que ela chegue até a sala de aula, garantindo o direito de aprendizagem para todos.

## 6.2. Perfil das escolas e estrutura organizacional

Os diretores escolares atuam em escolas do Município de São Bernardo do Campo de diferentes bairros e comunidades escolares. Na maioria delas percebe-se um bom investimento em infraestrutura e equipamentos eletrônicos, como lousa digital e laboratório para aulas de informática. Metade delas estava passando por reformas gerais, uma inclusive com mais intensidade, pois em 2020 passou a ser uma unidade de ensino do programa Educar Mais, cuja proposta é a escola em tempo integral.

Quanto ao quadro administrativo, todas as escolas contam com diretor pedagógico, que em duas das unidades são diretores indicados e talvez não permaneçam na mesma unidade em 2020 e os demais são concursados e estão na escola há bastante tempo. Um ou dois vice-diretores, dependendo do tamanho da escola, além de coordenadores de ensino.

Com relação ao corpo docente, além dos professores polivalentes, contam com especialistas para as disciplinas de artes e educação física, além do profissional de tecnologia da informação e comunicação (TIC) e professores de atendimento educacional especial (AEE).

Na tabela 2 pode-se verificar o tamanho da escola em número de alunos e segmentos atendidos na unidade ensino. Nota-se que os bairros são bem variados e nem todos estão localizados próximos ao centro da cidade.

Todas as escolas trabalham em dois períodos, matutino e vespertino e algumas, por oferecerem a educação de jovens e adultos (EJA), funcionam no período noturno também. Em termos do número de alunos atendidos, com exceção da escola E2, todas as demais possuem em média 750 alunos divididos em dois períodos.

Tabela 2 – perfil das escolas pesquisadas

<b>Escola</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>Ensino</b>	<b>Período</b>	<b>Bairro de SBC</b>
E1	700	Ensino Fundamental anos iniciais	Matutino e vespertino	Bairro dos Casas

E2	470	Ensino Fundamental anos iniciais	Matutino e vespertino	Jardim Ipe
E3	750 + 150	Ensino Fundamental anos iniciais + EJA	Matutino Vespertino Noturno	Bairro dos Casas
E4	800 + 50	Ensino Fundamental anos iniciais + EJA	Matutino Vespertino Noturno	Bairro Batistini
E5	800 + 50	Ensino Fundamental anos iniciais + EJA	Matutino Vespertino Noturno	Nova Petropolis
E6	800 + 50	Ensino Fundamental anos iniciais + EJA	Matutino Vespertino Noturno	Vila do Tanque

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pelo autor

### 6.3. Criando categorias

Para conhecer as percepções dos diretores com relação ao processo de implementação da BNCC na rede Municipal de São Bernardo do Campo, bem como seus desafios frente à direção escolar, foram realizadas seis perguntas com o propósito de atender aos objetivos mais específicos do presente trabalho.

As respostas serão apresentadas e discutidas a seguir. Para tanto, tomando-se como referência as orientações metodológicas apresentadas anteriormente, as respostas foram organizadas, classificadas e categorizadas considerando-se a semelhança entre elas (BARDIN, 2016).

#### 6.3.1. Importância de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil

Após a exposição dos objetivos da elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular no país, solicitou-se aos diretores de escola que respondessem se havia, na visão deles, a necessidade da criação de uma base e qual seriam os motivos que levaram a sua criação.

Pode-se perceber, até o momento que muitos são os pontos e contrapontos com relação à elaboração de uma base. Cássio e Catelli (2019) defendem a tese de que o documento é mais uma política de centralização curricular, alicerçada pelas avaliações em larga escala e balizadora dos programas governamentais de distribuição de livros didáticos. Já pesquisadores das reformas educacionais tais como Burgos (2015) se posicionam favoráveis à BNCC.

Cabe destacar que na opinião de todos os diretores entrevistados, o Brasil de fato precisava de uma base. No que concerne à abordagem diante da BNCC, a gestora G2 elucida que o Brasil precisava de uma base, apesar de não estar esmiuçada, pois essa parte quem vai fazer são os Estados e os Municípios.

Nesse sentido, a educação precisava de uma maior diretriz, a visão de novos conteúdos, uma visão mais tecnológica que não existia na época dos parâmetros curriculares. (G2)

A gestora G5 considera que a base foi pouco ousada, na sua visão o professor precisa de algo mais diretivo, sobre o que precisa trabalhar, para que ele possa pensar em como trabalhar.

O Brasil precisava de uma base, mas acredito que ela não foi muito “gulosa” o Projeto Político Pedagógico precisa se basear em alguma coisa e se aquela coisa é muito ampla, muito geral, você abre possibilidade para que as escolas do mesmo município caminhem por caminhos diferente. (G5)

A gestora G5 reforça que o documento devia ser como o *Common Core* (núcleo comum) dos EUA, que é muito mais diretivo, mais fechado e mais objetivo.

A gestora G6 também declara ser importante a BNCC e corrobora a fala dos demais diretores ao dizer que:

Na minha opinião, o Brasil precisava de uma base, para garantir os direitos de uma base educacional para todas as crianças, considerando principalmente o tamanho territorial de nosso país, com diversas necessidades específicas de regiões, então acredito que a Base seja muito importante, pois garante o ponto de partida da aprendizagem e o direito de todas as crianças e jovens (G6).

Marina Avelar e Stephen J. Ball (2017), incitam à reflexão ressaltando a influência de grandes grupos privados e organizações não governamentais no processo de elaboração de políticas públicas e decisão sobre o conteúdo do documento disponibilizado para a sociedade, uma vez que a BNCC não passou por um processo verdadeiramente democrático e com a participação de todos os



atores envolvidos no processo educacional do país, deixando grande dúvida sobre os verdadeiros interesses que motivaram a elaboração de uma BNCC.

Nesse sentido a gestora G2, mesmo sendo a favor da base, faz uma observação importante quanto a sua construção, que pode ser um dos dificultadores para que o documento chegue até a sala de aula:

Apesar das críticas que dizem que ela não parte dos professores da sala de aula para os ministérios, mas é ao contrário, pois são os ministérios que acabam indicando os caminhos, ela era necessária, pois na gestão sabemos o quanto que a documentação baliza os trabalhos que fazemos e que precisa ter, e o documento norteador passa a ser a BNCC. (G2)

Em consonância com a BNCC (2018), os sistemas de redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe que as necessidades dos estudantes são diferentes. O que acaba exigindo um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos. Com relação a equidade a diretora da E4, ressalta:

Considerando o Brasil como um País multicultural era necessário ter uma Base, para que minimamente possa dar uma condição de educação que tenha um mínimo de equidade entre as escolas. Porque existe muita diferença dependendo da região que você está, então a BNCC vem para dar o mínimo de condição para o professor equiparar os conteúdos com o que outra região está fazendo. (G4)

Conforme a gestora G1, considerando sua visão de educadora, *“as mudanças provindas da BNCC propiciam o entendimento de que o papel da escola não é mais só de reproduzir conhecimento, visto que as informações, atualmente, encontram-se em meios virtuais, a exemplo da internet, além dos livros e, desse modo, a BNCC organiza isso para que o aluno entenda qual o papel dessas informações dentro da vida dele”*.

O gestor G3 ressalta, ainda, que a BNCC pode ser importante para municípios mais distantes, mais afastados dos grandes centros, [...] *para que alunos, ao saírem de suas cidades possam ser inseridos com mais facilidades em outras escolas em regiões mais centralizadas e vice-versa*.

A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. [...] do que os alunos devem “saber” [...] do que devem “saber fazer”. (BRASIL, 2018). Sendo assim, a próxima categoria busca observar um pouco mais as percepções dos gestores com relação às competências gerais da Base e a formação docente.

### 6.3.2. Formação docente, discente e as competências

De acordo com a BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ao se dialogar com os diretores de escolas sobre a importância das competências na formação dos alunos, fica claro que todos reconhecem ser de extrema importância a formação pautada nas competências, porém quando questionados se os professores estão preparados para lidar com elas, fazendo-as chegar até aos alunos, as certezas não são as mesmas, como podemos perceber na fala da gestora G1:

Com relação as competências os professores não estão preparados e estamos numa luta muito grande, pois apesar das competências serem necessárias, estamos vivendo uma realidade de desqualificação do profissional da educação, as formações dos cursos estão muito frágeis, a formação é muito fragmentada. Perceber-se lacunas na formação pessoal do professor, percebe-se um choque dentro da escola, mesmo dos professores mais novos. Hoje estão entrando na rede pública profissionais muito desqualificados, despreparados do ponto de vista pessoal. (G1)

Corroborando a fala da gestora G1 e tomando esse caráter de formação docente como um ponto delicado e de complexa resolução, outra gestora afirma que recebe professores com várias formações [...] *que estudou pedagogia presencial e trabalhou em algum lugar e aí prestou concurso, assim como tem advogado, profissional de tecnologia da informação (TI), engenheiro, logística, que veio da empresa Petrobrás e que fez uma pedagogia a distância e está aqui.* (G4)

Para a educadora Guiomar Namó de Mello:

Chegamos a uma situação dramática de falta de qualidade na formação de profissionais do ensino, que arrisco dizer que a ação política mais urgente hoje no Brasil é virar do avesso a teoria e a prática da formação de professores do ensino básico [...] A formulação de uma política de formação de professores é difícil porque se defronta com a complexidade do ensino superior brasileiro e com a crise que está atravessando neste momento. (2004, p.73)

De certa forma, a BNCC evidencia uma realidade de profissionais da educação, principalmente professores, despreparados para lidar com os novos desafios e demandas. “Os professores mais antigos ainda são mais qualificados,

*possuem mais experiência e de outras formações, mas os que estão chegando estão muito despreparados” (G1)*

Das competências gerais relacionadas na BNCC, duas delas estão entre as de maior complexidade para os professores na visão dos gestores, que são: competência socioemocional e cultura digital, esta com menos ênfase, uma vez que a secretaria de educação do município tem investido em profissionais mais qualificados para ficar nas escolas, que são os professores de tecnologia da informação e comunicação.

Precisa ter um plano formativo muito bem feito para garantir as competências para alguns professores, principalmente para os professores mais antigos, é uma quebra de conceito do que eles acreditam e tem como única verdade e aí você tem que mostrar outras formas de aprender como enxergar a educação, porque senão eles ficam sempre naquele ritual deles. Para as coordenadoras, muito mais do que para mim é um desafio muito grande trabalhar com as competências. (G4)

A secretaria da educação disponibilizou desde o início de 2019 uma plataforma digital denominada AVAMEC/SE, para auxiliar na formação dos professores com relação à BNCC. Segundo os diretores pedagógicos, tanto os professores como coordenadores receberam formação para a utilização da plataforma, bem como sobre o conteúdo dos módulos.

A formação online ocorre uma vez ao mês em HTPC e os conteúdos estão divididos nas quatro áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), a formação está prevista para terminar ao final do ano letivo de 2020.

Os coordenadores participam da formação com os professores, mas os diretores não realizam o curso, apenas conseguem visualizar o que os professores e coordenadores estão fazendo. *“Os coordenadores passam por um processo formativo. Já para os diretores a formação não é voltada para a BNCC, neste ano foi voltada para as avaliações externas, que avaliam o desenvolvimento da educação de uma forma Estadual ou mesmo a nível da própria unidade” (G4).*

Na opinião da gestora G1, de forma a garantir que a BNCC chegue efetivamente até a sala de aula, *“o gestor deve investir na formação continuada e permanente para que os professores se engajem”.*

A fim de ser, de fato, uma formação para toda a vida, *“a formação continuada consiste em ações de formação dentro da jornada de trabalho [...] e*

fora da jornada de trabalho [...]. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores” (LIBÂNEO, 2004, p. 229).

Conforme a gestora G1, o Município realizou algumas discussões sobre a BNCC durante os três últimos anos, tendo se intensificado em 2019, por conta das mudanças que já ocorreram.

Nesse viés, a BNCC traz as questões das competências e, portanto, os alunos precisam ter habilidades para muito além dos conteúdos, precisam saber resolver problemas, assim como os demais atores do processo pedagógico (gestores, professores etc.).

Contudo, a capacitação docente, aos moldes da formação continuada com o foco na BNCC e nas novas tecnologias pedagógicas seria extremamente necessária, visto que a formação inicial e a formação continuada, se bem articuladas, produzem uma formação por toda a vida, auxiliando os professores a se posicionarem diante das transformações sociais, econômicas e pedagógicas do mundo contemporâneo (ESTEVÃO, 2014).

Segundo a gestora G1:

É muito importante essa luta para que ocorra a transformação dentro das unidades escolares, porque estas ainda são frutos de uma educação muito tradicional, na qual se enxerga os conteúdos muitas vezes, mas se mobiliza pouco os alunos, que seria um dos papéis do professor, para que os educandos enxerguem o significado do conhecimento que está acessando”.

Nesse viés, a proposta apresentada por Libâneo (2004) traduz os anseios tanto de quem se encontra no processo de formação inicial para a docência quanto de quem já possui alguma caminhada como professor e está em busca da de formação continuada. Cabe ressaltar que, muitas vezes os professores, sobretudo da educação básica, reclamam de que a universidade não os preparou para realidade da profissão.

A criação de espaços de articulação, debates e reflexões sobre a prática pedagógica, congregando a formação inicial e a formação continuada, pode ser uma alternativa viável para que as angústias dos professores sejam diminuídas. A docência é uma tarefa complexa e requer reflexão contínua, a fim de ser aperfeiçoada durante seu exercício.

Nesse sentido, a rede municipal de ensino oferece formação, mas a gestão da escola pode trazer pessoas para agregar. *“Recentemente, convidamos uma coordenadora pedagógica para falar com os professores sobre alfabetização e instrumentos metodológicos”*, diz a gestora da escola E1.

Para gestora G2, deve-se apresentar otimismo com relação ao documento, conquanto que *“nenhum será 100 por cento perfeito, mas é um norte dentro da realidade de cada escola”*. Contudo, há um enfoque muito positivo localizando no trabalho em sala de aula com competências, com conteúdos, com habilidades. Segundo ela, essa visão da formação integral da criança é fundamental.

A formação docente, mesmo que ainda não seja a ideal, está pautada na BNCC e nas disciplinas e seus conteúdos. Acredita-se que

Competências como cultura digital e socioemocional sempre foram trabalhadas na escola e que agora estão com outra “roupagem”, pois sempre se pensou no desenvolvimento integral do aluno. A nomenclatura está mudando, mas é tudo igual ao que já se lidava antes (G2).

Por esse motivo, que a formação docente não pode ser uma atividade ligeira, descompromissada. Há a necessidade de um tempo de reflexão sobre a prática, a fim de que o professor possa identificar quais suas dificuldades e, refletidamente, encontrar soluções viáveis para a melhoria de sua prática docente. Na formação inicial, prática e reflexão devem ocorrer lado a lado, de modo que o conhecimento se construa a partir da análise crítica às práticas vivenciadas, no intuito de serem identificadas alternativas ao que a realidade apresenta.

Esse modo de ver a formação de professores requer a articulação entre formação inicial e formação continuada. De um lado a formação inicial estaria estreitamente vinculada aos contextos de trabalho, possibilitando pensar os conteúdos das disciplinas com base no que pede a prática, ou seja, supera-se aquela ideia de que o estágio consiste na aplicação mecânica da teoria. De outro, a formação continuada, a par de ser feita na escola com base em saberes e experiências adquiridos pelos professores na situação de trabalho, pode articular-se com a formação inicial. Para isso, poderão ser criadas as condições para que os professores em exercício retornem à faculdade para atualizar seus conhecimentos e ganhar mais suportes teóricos para uma reflexão mais apurada sobre a prática (LIBÂNEO, 2004, p. 231).

A gestora G6 reforça que *“com relação ao docente, há bastante dificuldade, uma vez que precisa de muito conhecimento da questão da formação dessas competências e dentro das questões específicas precisa ser aprofundada”* e ressalta ainda que a formação docente precisa ser processual e que vai levar um tempo para que se consiga trabalhar em cima dessas competências.

### 6.3.3. Gestão democrática e participativa

De acordo com a definição apresentada por Veiga e Silva (2018), a gestão democrática abrange dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras, conforme previsto e definido no art. 206, inciso I, da Constituição Brasileira de 1988.

Diante do tema gestão democrática, a escola E1, tem conseguido a participação dos professores em alguns momentos, como na construção do projeto político pedagógico (PPP) e, por vezes, também das famílias e demais membros da comunidade escolar. *“O Ensino Fundamental denota mais dificuldade de se trazer a família; visto que, em tese, a maioria alega os compromissos de trabalho”* (G1).

Desse modo, é possível dizer que a participação da família na escola se dá por meio das reuniões de pais de demais eventos contidos no calendário escolar; assim, a escola procura inserir os pais nas atividades que proporciona, pois é uma forma de aproximação. Conforme a gestora G1, *“há em média cinco reuniões por ano para buscar a aproximação com a família e comunidade escolar em geral”*.

Outra gestora expressa sua opinião sobre a participação das famílias dizendo: *“Oficialmente o trabalho pedagógico precisa da participação da comunidade também, mas é muito difícil, eles não têm culturalmente o hábito de participar”* (G4).

Libâneo (2001) esclarece que a Gestão Democrática Participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão. Sendo assim, fica claro que a maioria dos gestores escolares não consegue manter a família ativa e participativa dentro das unidades escolares, para decisões importantes, que não seja em momento de reuniões de pais.

Ao serem indagados sobre a participação da comunidade escolar nas decisões escolares, somente a escola E5, afirmou ter uma participação ativa de pais por meio da Associação de Pais e Mestres (APM) e uma expressiva presença em reuniões de pais, chegando a ter 100% das famílias presentes. Segundo a diretora esse fato ocorre devido *“os pais quererem uma boa escola para seu filho e acompanharem o processo educacional”* (G5).

Quando se tratam das responsabilidades pelos resultados da escola, conforme a gestora G2, *“essa questão vai desde a direção, junto com a coordenação, porque na rede municipal não tem muita distinção do administrativo e pedagógico; visto que o diretor é responsável por tudo, assim como o coordenador”*.

No que cabe ao sucesso da escola, ainda segundo a gestora G2, todos os segmentos são responsáveis; ou seja, exerce-se uma gestão democrática. Cabe dizer *“que na administração pública não existe um responsável direto pelo processo, mas se a escola está com problemas, todos precisam trabalhar para a solução”*.

De acordo com Cury (2002, p. 173) *“a gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência”*

Diante da participação da comunidade, o gestor G3 esclareceu que:

Os pais participam de forma bastante discreta. Para o Conselho de escola e APM há bastante dificuldade para adesão dos pais. A participação do PPP passa pelo conselho de escola. A secretaria leva muito em conta a participação das famílias na construção da escola. Mas quem acaba colocando mesmo a mão na massa para construção do PPP é a equipe docente.

O PPP tem o norteamento do trabalho da escola, dentro da importância do currículo escolar, com a perspectiva da participação de todos os segmentos.

É o projeto que vai articular, no interior da escola, a tensa vivência da descentralização, e através disto permitir o diálogo consistente e fecundo com a comunidade, e mesmo com os órgãos dirigentes. (VASCONCELLOS, 1989)

Nesse viés, de acordo com Fullan e Hargreaves (2014), o currículo é a *“alma”* da escola. Do ponto de vista teórico metodológico, o currículo coloca-se no plano da mediação, do caminho para concretizar a finalidade maior expressa no PPP.

Para o gestor G3, o diretor é o elemento que tenta ao máximo promover o bom ambiente na escola, primando pela gestão de conflitos. *“Acaba sendo um gestor de pessoas, bastante relevantes, gerenciando conflitos entre profissionais e alunos”*.

#### 6.3.4. Pontos frágeis da gestão escolar

Para a implementação da nova BNCC, a principal dificuldade reside na falta de recursos humanos preparados para os desafios educacionais. Outro fator complicador é a ausência de uma política de formação continuada que realmente atenda à necessidade de capacitação docente. *“A equipe docente precisa muito da participação da equipe gestora, os professores não dão conta de trabalhar sozinhos”*, reforça a gestora G6.

Nóvoa (2009) aponta fatores importantes sobre a realidade das escolas nas últimas décadas, abordando o conceito da “escola transbordante”. Ele aceita que houve ganhos importantes, sobretudo no plano social, quando a escola passou a compensar ausências da sociedade e das famílias, contribuindo para uma melhor integração das crianças e dos jovens. No entanto, deixa claro que [...] *quando tudo é essencial, torna-se impossível concretizar uma ação racional e inteligente. A escola desviou-se muitas vezes das tarefas do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais.*

Nesse ponto a gestora G1, corrobora o pensamento de Nóvoa ao relatar que:

[..] a educação vai sendo transformada [conforme a sociedade se transforma também, não é algo a parte. Existe uma concepção, que eu discordo, de achar que a educação vai salvar a humanidade, na verdade é um conjunto, as pessoas são produtos de vários aspectos, físico, social, emocional. Claro que a escola tem sua parcela de transformação, enquanto espaço democrático, espaço de discussão, é onde a gente pode investir na formação dos alunos, ela é transformadora do ponto de vista filosófico, mas ela não é única, a sociedade precisa também ser transformada (G1).

Mas ao falarmos sobre capacitação da equipe, fica claro que todos sentem falta de mais formação para gestores, principalmente diretores. Os diretores acabam tendo acesso à plataforma para ver o que os professores estão visualizando, mas não acessam as tarefas. *“A secretaria da educação disse que não teve “pernas” para realizar encontros com os diretores e que ficará para um segundo momento”*. (G2)

No que tange à BNCC, trata-se de um documento novo, ainda não se fez uma divulgação direta para os pais. O trabalho, nesse sentido, faz-se trimestralmente, de modo que se contemple uma reunião de pais.

Uma das entrevistadas considera o lado da gestão muito solitário, pois todos os demais têm seus pares, *“mas a gestão é mais restrita; assim, quando as*



*coisas não funcionam direito é culpa do diretor, mas no momento que está tudo bem, ninguém lembra do diretor, por isso é muito solitário e as vezes ingrato” (G2).*

A Escola E3 é uma escola com muitos recursos tecnológicos e bem equipada porque, em 2004, quando foi municipalizada, a prefeitura equipou amplamente as escolas. Há equipamentos audiovisuais em todas as salas de aulas, até lousa digital; mas o desafio é como utilizar os equipamentos da melhor forma possível do ponto de vista pedagógico, assim como arcar com a manutenção dos equipamentos, para que não se acumule lixo tecnológico.

Momentos de encontros de diretores acontecem com menos frequência do que o necessário, de acordo com a gestora G2, quando ocorrem [...] *é com uma presença maciça que dificulta a discussão, cabendo lembrar que, quando a rede era menor aconteciam frequentemente e de forma mais efetiva.*

Diante da Cultura digital proposta pela BNCC, pensa-se, acima de tudo, na informática, visto que hoje as crianças lidam com os recursos digitais com muita facilidade, a inclusão digital na escola tem que fazer parte do fazer pedagógico em sala de aula na visão do gestor.

No entanto, para a escola se imbuir disso é extremamente necessário o preparo do professor, muitos professores não sabem o que fazer, pois têm dificuldade de utilizar os recursos. Então, nesse interim é preciso ampliar a rede de capacitação docente, por meio de cursos de formação continuada tanto para professores, quanto para gestores e demais profissionais em educação. *“Hoje, a formação está pautada na plataforma AVAMEC, mas, em meu entendimento, o tempo de formação é pouco” (G3).*

Segundo o Gestor 3, há limitações para realização do trabalho e de compreensão de algumas demandas, por não se conseguir atingir os objetivos desejados. Mesmo assim, ele se sente apoiado pela equipe de gestão, pois todos são engajados. Nesse sentido, deveria acontecer uma reunião semanal com a equipe gestora, de acordo com a própria orientação da secretaria da educação<sup>2</sup>, mas ele não consegue fazer isso devido às demandas do dia a dia.

---

<sup>2</sup> A Secretaria da Educação conta com cerca de 82 mil alunos, distribuídos em 208 escolas (180 unidades próprias e 28 creches parceiras), cerca de 9,5 mil colaboradores, sendo a Pasta que conta com o maior número de servidores do Município de São Bernardo do Campo.

Mesmo que alguns gestores ainda apontem a pouca quantidade de funcionários para trabalhar em sua unidade como um dos fatores mais limitantes para a implementação da BNCC e acompanhamento do processo, a grande maioria entende que o processo formativo é o mais importante, inclusive partindo do próprio gestor, que mesmo atuando há anos na gestão ainda se percebe despreparado para lidar com determinadas situações.

No que tange às competências de um diretor escolar, Luck ressalta que:

Compete ao diretor escolar, também, ou o pretendente ao exercício dessas funções, para poder realizar um trabalho efetivo em sua escola, adotar uma orientação voltada para o desempenho das competências desse trabalho. O primeiro passo, portanto, diz respeito a ter uma visão abrangente do seu trabalho e do conjunto das competências necessárias para o seu desempenho. Em seguida, deve estabelecer um programa para o desenvolvimento das competências necessárias para fazer frente aos seus desafios em cada uma das dimensões. No caso de já estar atuando, cabe-lhe definir uma lista específica de competências para poder avaliar diariamente o seu desempenho, como uma estratégia de automonitoramento e avaliação. (LUCK, 2009).

## 7. PRODUTO

O curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul prevê que, ao término do curso, o aluno elabore dois produtos, quais sejam, o Trabalho Final de Curso, e um segundo produto, que se concretizará como elo entre a pesquisa e o objeto e o ambiente investigado.

Essa opção está fundamenta do artigo 4º da Portaria Normativa nº 17/2009 (BRASIL, 2009), a qual regulamenta o objetivo primeiro do Mestrado Profissional, que, em síntese, busca “[...] capacitar os profissionais qualificados para o exercício da prática profissional [...]” (BRASIL, 2009, p. 21). Apesar das críticas acerca da dicotomia entre teoria e prática, cujo pressuposto está na afirmação de que, enquanto o mestrado acadêmico promove a formação de pesquisadores e docentes, o mestrado profissional forme profissionais para o mercado de trabalho (OSTERMANN; REZENDE, 2009), que sejam comprometidos com a transformação social.

Para Chisté (2016), é necessário que rompamos com a dicotomia que sustenta a ideia de que, de um lado, estarão aqueles que raciocinam (mestrado acadêmico) e, de outro, os que executam (mestrado profissional).

Durante a coleta de dados um dos questionamentos feito foi: na sua atuação como diretor, o que falta para que possa garantir que a BNCC chegue até a sala de aula? As respostas obtidas foram, assim como nas demais categorias, analisadas e submetidas à etapa de inferência (BARDIN, 2016).

Dentre as respostas obtidas, as que relacionaram a falta de recursos humanos, alta demanda administrativa e corpo docente pouco qualificado, foram as que mais chamaram a atenção.

Analisando a necessidade de aplicação de sistemáticas gerenciais para auxiliar os diretores de escola no mapeamento, padronização e acompanhamento dos processos, visando atender às necessidades e expectativas dos clientes, bem como promover a melhoria contínua dos processos, como sugestão de melhoria sugeriremos a implantação do processo de planejamento estratégico utilizando como base a metodologia do *Balanced Scorecard* (BSC), criada por Kaplan e Norton.

Essa ferramenta possibilita que a instituição alinhe os seus esforços em busca dos mesmos objetivos, auxiliando no alcance dos resultados esperados.

O planejamento estratégico é entendido como um processo contínuo, que possibilita que a instituição mantenha o foco na essência de seu negócio, aproveite as oportunidades, se previna de ameaças e aprimore os processos de gestão.

O foco dessa prática é auxiliar os processos de gestão das escolas, por meio da disponibilização de ferramentas que facilitem a mensuração dos resultados e o controle das ações, visando a alcançar os objetivos estratégicos almejados. Além disso, essa prática visa a contribuir com a melhoria contínua dos processos educacionais, garantindo a busca contínua pela qualidade do ensino.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC, prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), é uma nova política para melhoria da educação, pois define o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos, crianças, jovens e adultos, possuem direito. Além disso, ela vincula outras políticas para assegurar esse direito, como currículo escolar, formação de professores, avaliação, material didático e projeto político pedagógico (PPP), conforme previsto no próprio documento da base (BRASIL,2017).

Por ser obrigatória, a BNCC pode induzir ações alinhadas e coerentes para estados, municípios, redes de ensino, escolas e salas de aulas com a finalidade de formar cidadãos para o melhor desenvolvimento de cada pessoa e do País.

Ao gestor escolar cabe entender que a escola é um espaço de aprendizagem e, portanto os estudantes, enquanto sujeitos, têm o direito de aprendizagem e desenvolvimento, conforme expresso na BNCC. Como reforça Perez (2018), os estudantes têm direitos e nós devemos ofertar condições para que eles aprendam e se desenvolvam. Isso muda nossa maneira de pensar, de agir, de ver, de escutar e, conseqüentemente, de planejar a gestão escolar.

Quando se fala do papel do gestor frente à gestão democrática, além do projeto político pedagógico e do currículo, fala-se de elementos primordiais para pensar em um trabalho escolar que seja favorável à permanência dos estudantes na escola e sobre a qualidade da educação.

Segundo Veiga (2019), a educação de qualidade é responsabilidade do Estado e de Governos, que por meio de financiamentos e de políticas públicas comprometidas com os interesses da sociedade, devem criar condições objetivas e subjetivas para que essa qualidade seja alcançada. E essa é uma responsabilidade inegociável, que devem nortear reformas que embasem mudanças de ordem social, educacional, econômica, cultural e política.

No entanto, Fullan e Hargreaves (2014) ressaltam que, o diretor é um agente de mudanças contagiosas. Dessa forma, seu papel é fundamental para que as mudanças aconteçam dentro das unidades escolares.

Ao analisar os depoimentos dos diretores, pode-se perceber que a gestão escolar das questões pedagógicas está muito direcionada para a figura do coordenador pedagógico, pois é ele que está à frente do processo educacional junto aos professores, alunos e familiares. O diretor escolar acaba exercendo um papel menos ativo nesse quesito, ficando mais absorvido com as questões administrativas e de cumprimento de metas do que com as pedagógicas.

Lück, ao abordar a gestão escolar e o papel do diretor escolar corrobora a importância desse profissional na construção do projeto pedagógico da escola:

Na escola, o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados. (LÜCK, 2009)

A BNCC é um dos documentos mais importantes na educação atualmente, pois traça novos caminhos para a construção do processo de ensino e aprendizagem, no entanto, alguns diretores atuam de forma coadjuvante junto a à equipe de coordenação e professores, com certa neutralidade no que diz respeito ao processo de implementação da BNCC. Até mesmo por parte da secretaria da educação não houve investimento, até o presente momento, em formação para os diretores no que diz respeito ao processo de conhecimento e implementação da base.

De acordo com o guia para implementação da BNCC elaborado pela revista Nova Escola, apoiada pela Fundação Lemann (2019):

Quem está à frente de uma secretaria de Educação ainda precisa oferecer condições para as escolas executarem as tarefas relacionadas à Base. Por isso, reuniões de planejamento periódicas com os gestores escolares são obrigatórias. Sob a batuta do gestor de rede também fica a responsabilidade de escutar atentamente as demandas dos gestores escolares e de organizar encontros formativos, para que os profissionais que estão no chão da escola possam também receber apoio e formação para a construção dos currículos locais. (2019)

Diante dessa pesquisa, considera-se essencial apontar certas ações em prol do currículo das séries iniciais, perante as possibilidades de resistência ao cenário de impactos da BNCC.

A gestão, os professores, o processo de avaliação e até mesmo o projeto político pedagógico deverão ser repensados para que tudo seja alinhado aos

princípios da BNCC, ou seja, para que haja a implementação da BNCC deverá ocorrer a mudança de paradigmas educacionais.

Em primeira análise, é urgente que se avalie o modo do gestor atuar qualitativamente no que tange aos desafios da elaboração do currículo dentro da escola. Para tanto, cabe desenvolver uma ampliação e um aprofundamento do debate sobre a BNCC com as equipes por ele lideradas.

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectuais, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. (BNCC,2017)

Nessa linha, é preciso que o gestor, juntamente com a equipe docente, entenda as reais dimensões que sustentam e erguem os conteúdos como representações da autonomia intelectual e social dos educandos frente às variadas concepções teórico-metodológicas de educação, de ensino além do lugar do indivíduo em sala de aula.

No que tange à parceria escola/família, ainda se percebe uma linha muito tênue e, portanto, faz-se necessária a construção de determinados espaços de diálogo junto à comunidade escolar.

Nesse sentido, o gestor deve se pautar no fato de que, ao lado da formação continuada, existe a formação permanente. Para um bom desenvolvimento das atividades profissionais, tanto o professor, como o gestor, precisam estar constantemente se atualizando, pois sua tarefa lhe exige um posicionamento diante dos desafios que se apresentam.

Para isso, há a necessidade de condições institucionais, técnicas e materiais tanto nas escolas quanto nos sistemas de ensino, a fim de que a formação permanente possa ser promovida (LIBÂNEO, 2004).

Ter a formação permanente como horizonte é resgatar a compreensão da inacababilidade humana, pois a formação perdura por toda a vida. Os desafios que se apresentam no cotidiano docente e da gestão escolar, podem ser encarados com serenidade, ainda que as transformações sociais advindas do desenvolvimento tecnológico provoquem mudanças significativas nos currículos.

Nesse interim, a escola poderá demonstrar que efetivamente faz parte da sociedade. Assim, tanto as inovações advindas da BNCC, desde os processos de avaliação formativa, a elaboração coletiva do projeto pedagógico curricular e as

alterações do perfil do aluno trazem novos desafios a serem vencidos com apoio de uma sólida e ampla formação docente em conjunto com o estreito diálogo com as famílias dos educandos e demais membros da comunidade escolar.

Como se pode perceber, dadas as mudanças anunciadas, podemos afirmar que o gestor escolar ainda não está preparado para a implementação da BNCC, mesmo diante de um prazo que se aproxima do fim, pois até 2020 as escolas deveriam estar com o processo de implementação concluído.

A escola ainda não está suficientemente preparada para enfrentar o desafio da nova BNCC e seu enfoque midiático e tecnológico para a formação das gerações futuras; ou seja, necessita-se de formação continuada de qualidade para todos os profissionais em educação das redes de ensino, mas principalmente para os diretores de escola.

É importante ressaltar novamente que estudar a BNCC é essencial. É conhecendo o documento que os gestores poderão trilhar com os professores os caminhos para levar as competências à sala de aula, enquanto zelam pelo projeto político-pedagógico (PPP) da escola. Cabe ao diretor, além de manter um diálogo permanente com a Secretaria de Educação, promover a gestão democrática e garantir condições, principalmente, de tempo e de estrutura para que se estabeleça uma cultura contínua de estudos entre os professores.

A escola, como instituição formal responsável pelo ensino e aprendizagem, deve responder às perguntas e desafios da cultura que teve que viver, bem como às necessidades que as novas gerações colocam. As novas abordagens com as quais a escola deve responder, na figura do gestor, de seu próprio escopo devem ser feitas fundamentalmente a partir da revisão necessária de seus projetos educacionais, aspectos organizacionais, bem como suas linhas pedagógicas e formação de professores.

Uma das necessidades mais imediatas que devem ser consideradas para a gestão é a integração de novas tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem e a mudança no papel atual que o professor tende a desempenhar em nossa cultura escolar.

Ao colocar as tecnologias da informação a serviço da melhoria da qualidade da formação do professor, essa abordagem metodológica também está preparando o professor para usar as novas tecnologias com seus alunos, em contextos nos quais essas tecnologias estejam disponíveis. (MELLO, 2004)



Atualmente, pode-se contemplar como as escolas continuam a dominar os modelos unidirecionais de ensino, no qual o professor é reconhecido como o possuidor de conhecimento e, por sua vez, transmite conhecimento. Os alunos, a partir dessa concepção, seriam meros receptores passivos das informações fornecidas pelo professor nas doses previamente estabelecidas pelos projetistas do currículo oficial.

A partir dessa concepção, o professor, segundo Paulo Freire, se torna um repositório de conhecimento previamente empacotado, como se fosse um distribuidor de correspondência, e os alunos em destinatários das referidas informações armazenadas, como caixas de correio com a boca aberta para digerir as informações de entrada.

A escola não deve competir com outras fontes de informação, mas se tornar um elemento analítico e aglutinante de todas essas fontes, inclusive de si mesmo como informante. No momento em que vivemos, não basta conhecer o conteúdo da matéria para ensinar bem.

Para acessar o mundo dos alunos, dentro da nova BNCC deve-se reorientar os objetivos com base na cultura circundante, bem como os procedimentos e técnicas. Precisa-se mudar a maneira como se trabalha, individualmente e em grupos, o relacionamento com a organização do centro e a maneira de acessar as informações necessárias.

O gestor precisa refletir sobre as bases da gestão, para que possa nortear o seu trabalho de forma conjunta e integrada. Percebe-se que de forma geral, os diretores escolares que estão à frente do processo educacional de suas unidades de ensino possuem uma sólida formação acadêmica, muitos com pós-graduação em gestão, no entanto, no dia a dia escolar acaba perdendo seu foco de atuação e seu papel e o do coordenador escolar acabam se fundindo, o que pode ocasionar em muitos momentos, uma perda de foco e até mesmo de produtividade.

Para Luck (2017), uma forma de conceituar gestão é vê-la com um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizado para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais.

A pesquisa aponta a existência de pessoas vocacionadas para o cargo de gestão, mas há ainda um longo caminho a ser trilhado para que os objetivos

propostos na BNCC sejam alcançados, trazendo como resultado a melhoria na qualidade de ensino e aprendizagem.

É oportuno salientar que o trabalho dos educadores com relação ao processo de implementação da BNCC é assunto fértil para pesquisas. Um trabalho possível seria o de investigar a percepção de diretores e coordenadores, ou seja, da equipe gestora. Por ora fica o desejo que ao final de 2020 os objetivos referentes à implementação da BNCC tenham sido cumpridos e que de fato a educação comece a trilhar caminhos melhores e mais promissores para todas as crianças e jovens do País.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Mudanças no Estado Avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada**. 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/274844326\\_Mudancas\\_no\\_Estado\\_avalizador\\_comparativismo\\_internacional\\_e\\_teorica\\_da\\_modernizacao\\_revisita](https://www.researchgate.net/publication/274844326_Mudancas_no_Estado_avalizador_comparativismo_internacional_e_teorica_da_modernizacao_revisita). Acesso em 01 jun. 2019.

AGUIAR, Márcia Angela da S.. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 – 2009: questões para reflexão**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010.

ARAÚJO, Adilson Cesar de . **A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.3, n. 4, p. 253-266, jan./jun. 2012.

ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão, avaliação e qualidade da educação: Políticas Públicas reveladas na prática escolar**. Distrito Federal: Líber, 2012.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **Resistência e Submissão. A reforma educacional na década de 1990**. In: Nora Krawczyk, Maria Malta Campos, Sergio Haddad, (organizadores). O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate – Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Moção 12**. <http://www.anped.org.br/news/mocoos-recomendacao-e-manifestos-37a-reuniao-nacional-da-anped>.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO/ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**, ANPED, ABdC, 2015. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of\\_cio\\_01\\_2015\\_CNE\\_BNCC.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf). Acesso em: 02 julh. 2019.

ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA/FUNDAÇÃO LEMANN. **BNCC na prática: Aprenda tudo sobre as Competências Gerais**. 2019a. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/disciplina/97/competencias-gerais>. Acesso em: 23 jul. 2019.

ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA/FUNDAÇÃO LEMANN. **BNCC na prática: Guia para a implementação na Gestão Educacional**. 2019b. Disponível em: <https://nova-escolaproducao.s3.amazonaws.com/naHdJTXfEPdSfye6EMDk69qQwhB8APRRM5UuPH3yGex8DbAacg4wCKfFMahF/guiabncc-ne-gestao.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Ball. **Mapping new philanthropy and the hetererchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil**. International Journal of Educational Development, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf) > Acesso 20 maio 2018

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em 25 mai. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.

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, Poder Executivo, Brasília, DF, Edição Extra, nº 120-A, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1-8.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Observatório do Plano Nacional da Educação (OPNE)**. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação**. Brasília, DF: INEP, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BUKOWITZ, Wendi R; WILLIAMS, Ruth L. **Manual de gestão do conhecimento: ferramentas e técnicas que criam valor para a empresa**. São Paulo : Bookman, 2002.

BURGOS, Marcelo B. **Base Nacional Comum: O currículo no centro do debate público**. Boletim CEDES – Agosto/Dezembro 2015 – ISSN 1982-1522.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. **A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/23/textos/0413t.PDF>. Acesso em: 10 jul. 2019. 2019.

CARDOSO JÚNIOR, José Celso; CUNHA, Alexandre dos Santos. (Org.). **Planejamento e avaliação de políticas públicas**. Brasília: Ipea, 2015.

CASSIO, Fernando, CATELLI, Roberto. **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo, Editora Ação educativa, 2019.

CASTANHA, André Paulo. **O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira**. RBHE. São Paulo: Autores Associados, n. 11, p. 169-174, jan./jun. 2005.

CORREA, Adriana; MORGADO José Carlos, **A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios**, Colóquio Luso-Brasileiro de Educação - COLBEDUCA, 2018.

CUNHA, C. et al. (Org.). **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Brasília, DF: MEC/SASE, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educação e Pesquisa. [online]. 2013, vol.39, n.3, pp. 609-626. Epub 09-Ago-2013. ISSN 1517-9702.

CURY, C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, n.116, p.245-262, jun. 2002.

DAVENPORT, Thomas; PRUSAK, Laurence. **Conhecimento empresarial**. São Paulo: Publifolha, 1999.

DELORS, J. (Org.). **Educação, um tesouro a descobrir**: Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC, UNESCO. 1996.

DOURADO, L. e OLIVEIRA, J. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Caderno do Cedes. Campinas, vol. 29, nº 78, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida; **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Brasília-DF 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política**. Educação Social, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, Setembro. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 02 Ago. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar**. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/05.pdf>. Acesso em 01 jun. 2019.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto. **Gestão estratégica nas escolas**. 2014. Instituto de Inovação Educacional (Cadernos de Organização e Gestão Curricular). Disponível em: <<http://www.ppgp2014.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2686>> Acesso em: 04 jun. 2019.

FERREIRA, Victor Cláudio Paradela. **A escola como uma organização**: Desafio para os gestores. Juiz de Fora. 2016. Disponível em:

<<http://www.ppgp2014.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2643>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

FERREIRA, Victor Cláudio Paradela. **A escola como uma organização**: Desafio para os gestores. Juiz de Fora. 2016. Disponível em: <<http://www.ppgp2014.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2643>>. Acesso em: 10 jul. 2019

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **Avaliação da Educação Básica no Brasil: características e pressupostos**. In: BAUER, A; GATTI, B.A; TAVARES, M.R. Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos. Vol. 1. Florianópolis: Insular, 2013.

FREITAS, Kátia Siqueira de. **Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun., 2000.

FREITAS, Pâmela Félix. **Usos das avaliações externas: concepções de equipes gestoras de escolas da rede municipal de ensino de São Paulo**. 2014. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GATTI, B. A. **Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional**. In: Série-Estudo Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 33, jan./jul. 2012.

GATTI, Bernardete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação. 2007, vol.13, n.37, pp. 57-70.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

JÚNIOR, Osvaldo Lopes Soares. **A Importância dos experimentos no estudo da física para uma aprendizagem eficaz no ensino médio**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2011. 34 p. Disponível em: <http://www.unucet.ueg.br/biblioteca/arquivos/monografias/tccc.pdf>. Acesso em 12 de jul. de 2019.

LACERDA, Eliane. **Padrões de competência do diretor**. Belo Horizonte. 2011

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LÜCK, Heloisa. (Org.). **Gestão escolar e formação de gestores**. Em Aberto, v. 17, n.72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A editora. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. 2000.

LÜCK, Heloisa. **Ação Integrada: Administração Supervisão e Orientação Educacional**. 22 Ed. Petrópolis, 2005.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das escolas: tarefas e potencialidades das avaliações externas. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, junho de 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362014000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 02 de ago. de 2019.

MACHADO, Márcia Cristina da Silva; MIRANDA, Josélia Barbosa; DUSI, Cristina Sayuri Côrtes Ouchi. **A gestão escolar e os desafios de melhoria no desempenho educacional: uma reflexão a partir do caso da rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora – MG**. In: Revista Pesquisa e Debate em Educação. Programa de Pós Graduação Profissional / Gestão e Avaliação da Gestão Pública / UFJF. v. 2, n. 2 (jul./dez. 2012) - Juiz de Fora: UFJF.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria; **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013. 320.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomás Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, Luciano A. Lemos. **A empregabilidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais: implicações e limites à formação humana**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Centro de Educação. Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Essa Base Nacional Comum Curricular: mais um tragédia brasileira?**. Revista Brasileira de Alfabetização – IBAIF, Vitória, v. 1, n.2, p. 191- 205, jul/dez. 2015.

NIEVOLA, Claudicéia Rosa. **Políticas públicas da educação e gestão democrática e participativa na escola**. 2011. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Telêmaco Borba, 2011.

OLIVEIRA, Gracilda Gomes. **Gestão pedagógica: desafios e impasses**. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília. Brasília/DF 2007.

OLIVEIRA, João Ferreira de et. I. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**. 2007. Araújo. Disponível em:

[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4sala\\_politica\\_gestao\\_escolar/pdf/texto2\\_1.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf). Acesso em: 04 jul. 2019.

OLIVEIRA, Nielmar. **IBGE: taxa de analfabetismo no país cai 0,2 ponto percentual em 2017.** Agência Brasil. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2018-05/ibge-taxa-de-analfabetismo-no-pais-cai-02-ponto-percentual-em-2017>. Acesso em: 02 ago. 2019.

PAIVA, Simone Bastos; ARAGÃO, Paulo Ortiz Rocha; Pereira, Simone Bastos. **Gestão do conhecimento em uma organização baseada em conhecimento: uma abordagem qualitativa.** Produto e Produção, v.8, n.2, p. 37-56,2005.

PAIVA, Thais. **O salto da educação cearense:** como o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e a articulação entre estado e municípios trouxeram equidade e alavancaram o desempenho dos alunos da rede pública do Ceará. In: Carta e Educação em 11 out. 2016. Disponível em: <http://www.cartaeducao.com.br/reportagens/o-salto-da-educacao-cearense/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** introdução crítica. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PEREZ, Tereza. **A Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica.** São Paulo, Moderna,2018.

PORTELA, Yeda Maria Aguiar. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais no cenário das Políticas Públicas Educacionais Brasileiras.** Ciência Atual. Rio de Janeiro. Volume 1, nº 1, 2013.

POSSAMAI, Clarívia Fontana. **A função social da escola, o papel do professor e a relevância do conhecimento científico na pedagogia histórico-crítica.** Dissertação. Universidade do Sul de Santa Catarina- UNISUL. Tubarão – SC. 2014. 110 f.

POTI, Daniela Pinheiro Alves. **O papel do gestor e a sua articulação com as práticas pedagógicas.** 2014. Disponível em: [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9142/1/2014\\_DanielaPinheiroAlvesPoti.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9142/1/2014_DanielaPinheiroAlvesPoti.pdf). Acesso em: 04 jun. 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

QUEIROZ, C. J. P.; CALMON, N. S. S.; COSTA, A. S. **O papel do gestor educacional no uso das tecnologias da informação e comunicação: possibilidades e limites.** Fórum Permanente de Inovação Educacional, v.9, n.1, 2016.

RIBEIRO, Amanda Amantes Neiva. **Contextualização no Ensino de Física: Efeitos Sobre a Evolução do Entendimento dos Estudantes.** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. 275 p.



SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. Movimento revista de educação, Niterói, ano 3, n. 4, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História da Educação e Política Educacional**. HISTEDBR, Campinas, n.3, jul. 2001.

SILVA FILHO. Raimundo Barbosa da; BARBOSA, Elma do Socorro Coutinho. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 353-368, jul-dez. 2015.

SILVA, E. A. **As representações sociais de alunos, professores e gestores escolares** sobre a repetência e sua relação com o fracasso escolar. Disponível em: <<http://siaibib01.univali.br/pdf/Eli%20Andrade%20Silva.pdf>>

SOUZA, Ângelo Ricardo de; PIRES, Pierre André Garcia. **As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros**. Educ. rev., Curitiba, v. 34, n. 68, p. 65-87, Abr. 2018. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602018000200065&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000200065&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 Ago. 2019.

TEIXEIRA, Betina Waihrich Marim; SIQUEIRA, Sílvia de. **A Relação Entre Gestão Escolar e a motivação de professores**. EBR – Educação Básica Revista, vol.3, n.1, p. 197-206, 2017.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Sobre a construção de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil**. Disponível em: <https://Edisciplinas.Usp.Br/Acessar/>.

VASCONCELLOS, Celso dos S. BNCC: Avanços, **Contribuições e Possibilidades**. In: Gestão da Sala de aula. São Paulo: Libertad, 2019 (no prelo)

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Competência docente na perspectiva de Paulo Freire**. Revista de Educação AEC n.143 (abril, junho 2007) p.66-78

VASCONCELLOS, Celso. **Coordenação do trabalho pedagógico**. São Paulo, Libertad, 2009,

VASCONCELOS, Celso dos S. **Concepção Dialético-libertadora do processo de Avaliação Escolar**. São Paulo: Libertad, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da Silva, **Da LDB à BNCC**. Campinas SP, Papyrus, 2018.

## **APÊNDICE A - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTAS PARA DIRETORES**

### **ROTERIO DE ENTREVISTA PARA DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO.**

#### **Etapa 1 : e-mail**

Prezado diretor(a), solicito alguns minutos de sua atenção para apresentar minha pesquisa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), que tem como objetivo entender como a Base Nacional Comum Curricular se fará presente em sala de aula e identificar os principais desafios enfrentados pelos diretores de escolas Municipais de São Bernardo do Campo. Como tema de pesquisa falarei sobre: **O papel do gestor escolar na implementação da Base Nacional Comum Curricular no Ensino Fundamental.**

Não há resposta certa ou errada, apenas a concepção de cada um a respeito do assunto investigado, por isso, é importante que fique à vontade para expressar sua opinião. Sua participação é muito importante para nós, pois julgamos ser necessário compreender a efetividade das ações do gestor escolar sob o ponto de vista daqueles que de fato a exercem, neste caso o diretor (a) escolar e, por isso, sabe das dificuldades e dos desafios que lhe são impostos pela complexidade e responsabilidade da função. A entrevista está prevista para durar de quarenta minutos a uma hora e se propõe a ser um bate-papo sobre suas práticas acerca da temática supracitada. Agradecemos sua colaboração.

#### **Etapa 2: Perfil do respondente**

Faixa etária:

Formação superior:

Pós-graduação ou extensão acadêmica:

Experiência profissional anterior à gestão:

Tempo de experiência na gestão escolar:

Tempo de atuação na rede Municipal de SBC:

### **Etapa 3:** Opinião do entrevistado

A BNCC foi homologada em 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio. Trata-se de um documento de caráter normativo, que tem como premissa estabelecer diretrizes para as escolas públicas e privadas do País em consonância com a meta 7 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024).

- 1) Na sua opinião, o Brasil precisava de uma BNCC, por quê?

A BNCC traz em seu texto 10 competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes da Educação Básica.

- 1) Qual sua percepção sobre as competências, elas contribuem para a formação dos alunos?
- 2) Como preparar o corpo docente para essa formação?

A BNCC traz como pano de fundo a questão da gestão democrática participativa, considerando a participação proativa de vários segmentos da comunidade escolar.

- 1) Você poderia falar um pouco sobre como se deu o processo de participação da comunidade escolar na implantação da BNCC nesta escola?
- 2) Qual seu entendimento sobre o papel do diretor de escola na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do currículo, considerando que a BNCC prevê esse movimento?
- 3) Na sua atuação como diretor, sente que lhe falta algo para que possa garantir que a BNCC chegue até a sala de aula?

## **APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, orientada pelo Prof. \_\_\_\_\_, vimos convidá-lo (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

### **Dados de identificação da pesquisa**

**Título do Projeto:** O papel do gestor escolar na implementação da Base Nacional Comum Curricular no Ensino Fundamental.

**Pesquisador Responsável:** Cristina Favaron Tugas

**Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável:** Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS Endereços eletrônicos: XXX

**Telefone para contato:** XXX

### **Informações sobre a pesquisa**

A pesquisa objetiva arrolar os principais desafios do gestor escolar no momento da implementação da BNCC em escolas Municipais de Ensino Fundamental anos iniciais do Município de São Bernardo do Campo.

A pesquisa envolve a coleta de dados através de entrevista semiestruturada com diretores de escola. Será garantida a todos(as) que participarem da investigação, a proteção das identidades e das imagens e a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e da escola.

Será garantida a confidencialidade das informações geradas e a privacidade dos sujeitos da pesquisa e da escola. Serão tomados todos os cuidados necessários com vistas ao respeito pleno aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos dos sujeitos da pesquisa.

A participação, que acontecerá no mês de outubro e novembro de 2019 em data previamente agendada com o participante da pesquisa, é voluntária, não havendo despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. A qualquer momento você pode desistir ou desautorizar os pesquisadores de fazerem uso das informações coletadas.

Os resultados da pesquisa podem ser divulgados em eventos e publicações, resguardando o anonimato dos participantes.

### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG nº \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa anteriormente descrito.

São Bernardo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Observações complementares:

---

---

---

Pesquisador participante,

---