



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA LUÍSA SENA MALTEZ

**MATRIZ NACIONAL COMUM DE COMPETÊNCIAS DO
DIRETOR ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM AS
PROPOSIÇÕES DA ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE).**

Salvador
2023

ANA LUÍSA SENA MALTEZ

**MATRIZ NACIONAL COMUM DE COMPETÊNCIAS DO
DIRETOR ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM AS PROPOSIÇÕES
DA ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE).**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de licenciatura em pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito de grau em Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira.

Coorientadora: Prof. Dr.^a Catarina Cerqueira de Freitas Santos.

Salvador
2023

Para minha família, as pessoas que me ensinaram a aprender e me motivaram a estudar.

AGRADECIMENTOS

Parece impossível começar a agradecer, por serem tantos e todos tão especiais, mas eu gostaria de iniciar agradecendo a Deus, por ter me permitido chegar até esse momento único da minha vida.

A minha família, minha mãe Angela, que sempre me apoiou nos meus sonhos e escolhas, garantindo que eu fosse feliz naquilo nas minhas escolhas. Ao meu pai, Joilson, por sempre se orgulhar de mim a cada conquista. A minha irmã mais velha, Laís. A gente conseguiu Lai, viramos pedagogas juntas!

Sou feliz por ao longo da graduação ter feito amigas e amigos que me ajudaram a compartilhar as dores e alegrias. Agradeço a Alana, sem você teria sido impossível continuar.

A meu amigo Genivaldo, iniciamos essa caminhada juntos antes mesmo da universidade e agora vamos para a próxima etapa.

Sou imensamente grata pelo Programa de Educação Tutorial-Pet Pedagogia UFBA e todos os seus participantes. Entrar no PetPed foi uma experiência transformadora na minha graduação, pude conhecer a universidade com outros olhos e compreender a imensidão do que é se tornar professora. em específico agradeço a todas as amigas que fiz no grupo, vocês são de fato o melhor que existe na FACED! Quero que saibam que serei sempre grata por todos os momentos que passamos juntas em reuniões e atividades, vocês me ensinaram o que é ser pedagoga!

Para minha tutora Prof. Dr^a Gilvanice Musial, por todas as orientações e conselhos ao longo da sua tutoria. Obrigada por ter me convidado para a linha de pesquisa Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação que me trouxe até esse momento.

Aos meus orientadores: Prof. Dr^o Rodrigo Pereira e Prof. Dr^a Cerqueira de Freitas Santos. Obrigada por me ajudarem a chegar até esse momento tão único e especial, sou eternamente grata. Agradeço também ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GEPPOLE), por todos os momentos de troca que tivemos.

Ao meu amor, a pessoa que lê todos meus trabalhos antes de qualquer outra, que me escolheu para compartilhar os sonhos e hoje comemora esse momento ao meu lado. Como sou feliz por ter você torcendo pelas minhas conquistas. Te amo, Sá!

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos (Freire, 1991, p. 126).

MALTEZ, Ana Luísa Sena. Matriz Nacional Comum de competências do diretor escolar e suas relações com as proposições da organização para cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE). 2023. Orientador: Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira. Coorientadora: Prof. Dr.^a Catarina Cerqueira de Freitas Santos. Trabalho de conclusão de curso. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2023

Resumo: Este trabalho tem como objetivo relacionar as proposições feitas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para a educação brasileira com a Matriz Nacional de Competências do diretor escolar, criada durante cenário político de fragilidade. Tendo como base uma pesquisa documental e revisão de literatura, buscou-se compreender de que maneira essa proposta está alicerçada no discurso da pedagogia das competências veiculado no discurso promovido pela OCDE e outros Organismos Internacionais. Tendo como inspiração o materialismo histórico-dialético, o referencial teórico adotado partiu dos estudos de Botelho e Silva (2022), Matos e Carvalho (2023), Braga, Silva e Duarte (2023) e Pereira (2016). Os materiais analisados foram os documentos produzidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em especial os documentos: School Leadership for Learning Insights from TALIS 2013, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study, Improving School Leadership - Volume 1: Policy and Practice, e a Matriz Nacional de Competências do diretor escolar. Os objetivos específicos foram usados. Dessa maneira, o presente estudo está organizado em três partes: a primeira está dedicada a falar da influência dos Organismos Internacionais na educação brasileira, ressaltando de maneira conseguem difundir seus ideais; a segunda tem por foco a OCDE e o que é difundido em seus documentos que expressam a concepção política da organização acerca da gestão escolar. A terceira e última parte, é dedicada a fazer uma análise da matriz, compreendendo de que maneira as proposições da OCDE são representadas no documento. Os resultados da pesquisa apontam para contradições da matriz, que utiliza de preceitos democráticos para a promoção das suas competências enquanto se alicerça na pedagogia das competências.

Palavras chaves: Política Educacional; Organismos Internacionais; OCDE; Nova Gestão Pública; Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1.INFLUENCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	14
1.1 ORIGEM E INFLUENCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA DINAMICA MUNDIAL.....	14
1.2 A DIFUSÃO DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO PELOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS.....	17
1.3 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS POLITICAS EDUCACIONAIS NO BRAISIL.....	21
2.OCDE E O SEU PENSAMENTO ACERCA DA GESTÃO ESCOLAR: O QUE É DIFUNDIDO EM SEUS DOCUMENTOS.....	25
2.1 INFLUÊNCIA DA OCDE NOS SISTEMAS EDUCACIONAIS.....	25
2.2 O QUE OS DOCUMENTOS DA OCDE FALAM A RESPEITO DA GESTÃO?.....	33
3.MATRIZ NACIONAL COMUM DE COMPETÊNCIAS DO DIRETOR ESCOLAR E AS PROPOSIÇÕES DA OCDE.....	38
3.1 REFORMAS ANTERIORES A MATRIZ NACIONAL COMUM DE COMPETENCIAS DO DIRETOR ESCOLAR.....	38
3.2 ANALISE DA MATRIZ NACIONAL COMUM DE COMPETENCIAS DO DIRETOR ESCOLAR.....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	54

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas os sistemas educacionais da América Latina e do Brasil têm sido alvo de disputas políticas-ideológicas, com forte interesse dos Organismos Internacionais. Essas organizações têm estimulado reformas educacionais ancoradas em políticas de responsabilização e na Teoria do Capital Humano (Greek, 2016), o que resulta em uma externalização de políticas (Guimarães; Morgado, 2016). A introdução de políticas formuladas em outros locais para serem implementados nos países da América Latina são justificadas com o argumento de que irão melhorar a eficiência e eficácia dos sistemas de ensino e reduzir as desigualdades entre os grupos de alunos (Maroy; Voisin, 2013).

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é um dos organismos multilaterais que exerce influência nas políticas latino-americanas, atuando com seus intelectuais orgânicos e sua rede de governança, essa organização demonstrou interesse no sistema educacional brasileiro pela primeira vez em 2000. A OCDE é uma organização econômica criada em 1961 no II pós-guerra, ao longo da sua existência tem exibido sua capacidade de transmitir mensagens ideológicas para os sistemas educacionais do século XXI, através de documentos que expressam a concepção política da organização sobre educação, testes padronizados e sua influência no âmbito econômico.

As pesquisas que estudam a influência da OCDE na educação pública brasileira, demonstram que essa organização propaga suas ideias no âmbito educacional, a fim de manter o controle político ideológico sobre um tipo de formação que tenha alinhamento com as necessidades do Capital. Sendo assim, é possível traçar duas formas com que essa influência se materializa: uma se articula com a utilização do Programa Internacional de avaliação de estudantes (PISA) como ferramenta hegemônica-conservadora que orienta currículos e estabelece o que é qualidade educacional, e a outra refere-se a rede de governança da organização, que difunde a políticas das competências e segue três pilares fundamentais: a responsabilização, a capacitação e o pensamento estratégico (Pereira, 2019).

Através dessa perspectiva, é possível ver que a influência desse organismo, assim como dos outros Organismos internacionais, pode ser vista desde a década de 1990 onde é perceptível a sua convergência com a agenda neoliberal emergente. Na qual de acordo com Laval (2019), a introdução da agenda neoliberal pode ser atribuída a “degradação mundial das condições de vida e trabalho, mas também na deterioração das instituições educacionais, universitárias e científicas”, compreendendo que o autor argumenta que essa perspectiva é

compreendida para além do aspecto econômico, pode ser vista como a racionalidade do capital expressa em lei social geral. Nesse sentido, o neoliberalismo pode ser considerado então como um projeto de classe que emerge de maneira estratégica pensado pelo capital durante a sua crise em 1970 (Harvey, 2011).

A partir da necessidade de se igualar aos sistemas educacionais dos países membros, o Brasil passou a adotar uma nova forma de pensar as avaliações em larga escala com base nas primeiras experiências obtidas no PISA (INEP, 2019). O histórico do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990, passou por transformações ao longo dos anos, começando em 1995 a utilização da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Esse avanço foi importante para que fosse possível comparar os resultados das avaliações. Em 2005 com a experiência do PISA, ocorreu uma reestruturação e o sistema começou a ser dividido em duas provas: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil (INEP, 2021).

Os resultados são divulgados por escola e tem a intencionalidade de regular o trabalho docente, promovendo uma ação de responsabilização que parte de critérios baseados em eficiência (dimensão econômica) e eficácia (dimensão pedagógica) (Sander, 1981), a fim de padronizar os desempenhos dos sistemas educacionais (Pereira, 2016). Dessa forma, é possível perceber como o interesse privado e empresarial vem se mostrando presente na tomada de decisões que baseiam e controlam os princípios do sistema educacional brasileiro. (Freitas, 2014.)

Dito isso, a OCDE tem propagado sua influência com método de produção e de ranqueamento, baseado em uma perspectiva, meritocrática e alicerçada na política de responsabilização (Oliveira, 2020). Ao fazer um comparativo entre escolas, a organização busca elencar supostas falhas do sistema educacional brasileiro, criando o pretexto para maior intervenção na governança das políticas. E esse processo serve também para propagar a “exclusão por dentro” (Bourdieu; Champagne, 2007) na qual a escola se torna a primeira instituição a promover a segregação e exclusão, fazendo com que os estudantes não se sintam pertencentes àquele espaço. Já que, devido a lógica da organização, as escolas brasileiras devem focar em se sair bem em testes padronizados, sendo eles nacionais ou internacionais, pois estão diretamente associados com as exigências de reestruturação das reformas educacionais, que visam o aumento de produtividade.

Nesse contexto, considerando a importância atribuída ao papel de mediação do diretor escolar na implementação das políticas educacionais pela OCDE (OCDE, 2008) o controle sobre seu trabalho é fundamental para que seja garantida a efetivação de uma administração empresarial na escola pública (Laval, 2019). Ainda que a influência da OCDE tenha marcado um conjunto de políticas educacionais desde os anos 2000, faz-se necessário apontar para a conjuntura política brasileira conturbada e de fragilidade democrática no pós-golpe de 2016 que possibilitou a concretização de um conjunto de reformas educacionais neoliberais alinhadas às diretrizes da OCDE.

O Ministério da Educação, durante o governo Temer, divulga a nova Base Nacional Comum Curricular (2019) e o Senado aprova a Reforma do Ensino Médio (2017), medidas que antecederam a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (2019) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (2019). Essas reformas tiveram seguimento no governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (PSL), em consonância com a agenda neoliberal daquela gestão.

Sob esse contexto é que o Conselho Nacional de Educação, através dos argumentos de que após a homologação das Resoluções CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, fundamentadas, respectivamente, nos Pareceres CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019, e CNE/CP nº 14, de 26/10/2020, que definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica, e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), e que tais instrumentos têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.

Devido a isso, no documento da minuta de parecer de 2021, foi exposto pela comissão, que era relevante se estruturar uma Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, e que ela abrangesse também o Vice-diretor Escolar, já que ambos são responsáveis pela gestão escolar. Esse documento então seria responsável por consolidar as diretrizes e reconfigurar o trabalho docente “[...] com vias ao desenvolvimento de competências e habilidades de liderança que sejam capazes de endereçar os desafios do novo século.”

Portanto, a pergunta norteadora desta pesquisa é: a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor define o trabalho do diretor e expressa a concepção de gestão escolar veiculada pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)? De tal maneira, tivemos como objetivo geral da pesquisa: analisar como a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor define o trabalho do diretor e expressa a concepção de gestão escolar veiculada pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Os específicos foram 1) Discutir a influência dos Organismos Internacionais na elaboração das políticas educacionais brasileiras; 2) Identificar de que forma a OCDE compreende gestão escolar e como isso está expresso em seus documentos normativos e 3) Relacionar o documento da matriz nacional comum de competências do diretor com as proposições da OCDE

Durante a revisão de literatura, adotamos como marcadores as palavras “matriz”, “competências” e “diretor” na plataforma “SciELO Educa” para compreender o que estava sendo escrito a respeito do assunto e verificar a relevância da nossa pesquisa, e com isso percebemos que o trabalho que falava diretamente da matriz nacional comum de competências do diretor escolar eram a nota liberada em 2021 pela ANPAE e os estudos de Botelho e Silva (2022) intitulado “Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor: o trabalho do diretor escolar em análise”, no qual é possível ver críticas na forma com que a matriz foi pensada, os autores fazem um contraponto entre os princípios da gestão democrática exposta na LDB 9394/96 e Constituição Federal de 1988, expondo os princípios da NGP presentes no documento e salientando a influência dos Organismos Internacionais na formação de reformas educacionais.

O texto de Matos e Carvalho (2023) “Gestão da educação e os desafios impostos pelos Organismos Internacionais” contribuiu para a compreensão de que forma os organismos internacionais se mostram influentes em países em desenvolvimento, ao propor sistemas de educação desvinculados da realidade local. Já o texto de Braga, Silva e Duarte (2023) “Organismos multilaterais e instrumentos de regulação transnacional de políticas educacionais :regulação por resultados na América Latina”, propõe expor que a utilização de testes padronizados como o PISA, servem como uma ferramenta para a políticas de responsabilização docente e como influência para mudanças estruturais.

A pesquisa parte de abordagem qualitativa e será caracterizada pela revisão da bibliografia disponível sobre o tema, além de uma pesquisa documental. Sobre pesquisa documental, Shiroma, Campos e Garcia (2005) afirmam que os textos devem ser demarcados como um terreno de análise, percebendo a intertextualidade como uma dimensão constituintes desses textos, vendo como eles se articulam com e contra outros textos, se são congruentes ou

opostos. No caso deste trabalho, como serão analisados textos de políticas educacionais, é necessário pontuar que nenhum texto é isento de contradições ou pode ser resumido a uma leitura somente, deve ser percebido como um objeto trabalhado pelo leitor para assumir sentido para algo. Sendo assim, os autores vão debater que “se os textos são, ao mesmo tempo, produto e produtores de orientações políticas no campo da educação, sua difusão e promulgação geram também situações de mudanças ou inovações, experienciadas no contexto das práticas educativas (Shiroma, Campos e Garcia, 2005)”.

Dessa forma, quando analisamos a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor, e os documentos da OCDE que contemplavam relação entre gestão e educação: “Improving School Leadership, volume 1: policy and practice¹” de 2008 é publicado sob a responsabilidade do secretário geral da OCDE, o documento tem 199 páginas e é dividido em 5 capítulos, com a autoria de Beatriz Pont, Deborah Nusche, Hunter Moorman. O relatório “Learning standards, teaching standards and standards for school principals: a comparative study²” de 2013 tem 80 páginas e é dividido em 7 capítulos, realizado pelo Centro de Estudos de Políticas e Práticas em Educação (CEPPE), no Chile e coordenado por Francisco Benavides (atualmente na UNICEF), Beatriz Pont, Rachel Linden e Sylvain Fraccola.

O de 2016 “School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013³”, também foi publicado sob a responsabilidade do secretário geral da OCDE, e é assinado por Andreas Schleicher, o diretor de educação e habilidades. Com o total de 184 páginas, o documento conta com 6 capítulos e 4 seções de anexos. Para leitura e análise levamos em consideração que nesses textos existem estratégias de persuasão para o leitor. Sempre presentes nas narrativas do texto, essas estratégias e movimentos devem ser consideradas no processo de análise. Utilizando o relatório Dahrendorf de 1995⁴, os autores explicitam que as palavras escolhidas fazem a diferença, mesmo utilizando da perspectiva qualitativa não devemos deixar passar

¹ “Melhorando a Liderança Escolar, volume 1: políticas e práticas” (tradução nossa)

² “Padrões de aprendizagem, padrões de ensino e padrões para diretores escolares: um estudo comparativo” (tradução nossa)

³ “Liderança Escolar para a Aprendizagem: Insights do TALIS 2013” (tradução nossa)

⁴ Ralf Dahrendorf foi um sociólogo autor de diversos livros, a exemplo “Classes Sociais e Conflito de Classes na Sociedade Industrial” de 1959 e “Lei e Ordem” nos anos 80. Dahrendorf em 1995 expressa sua opinião no relatório elaborado pela *Commission on Wealth Creation and Social Cohesion* da União Europeia de que palavras fazem a diferença. Ele chamou isso de “vocabulário para mudança”. Com esse relatório, fica exposto que a investigação qualitativa não deve prescindir da análise de aspectos internos ao texto como o uso recorrente de determinadas palavras-chave (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

características que reforçam o discurso daquele texto, como o uso de palavras chaves que servem para provar um ponto específico.

Para a compreensão dos achados, foi realizada uma Análise de Conteúdo a partir das orientações de Bardin (2011), por meio de três etapas: Pré-análise, Exploração do material e tratamento dos resultados; interferência e interpretação. Após a leitura dos documentos realizamos uma organização temática, usada como ferramenta de pesquisa flexível, por conter potencialidades que são capazes de fornecer um conjunto rico de dados (Braun; Clarke, 2006). E nesse sentido, os achados encontrados se apresentam principalmente como uma série de textos, com padrões repetidos de significado, permitindo a criação de categorias. As categorias que emergiram dos documentos da OCDE e da matriz, são aquelas que se articulam com os princípios básicos da rede de governança da OCDE: **a responsabilização, a capacitação e o pensamento estratégico.**

Desse modo, o trabalho está organizado em três capítulos, a fim de alcançar o nosso objetivo de analisar como a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor define o trabalho do diretor e expressa a concepção de gestão escolar veiculada pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No primeiro capítulo, discutimos a influência dos Organismos Internacionais na elaboração das políticas educacionais brasileiras e os aspectos que envolvem a rede de influência desses OI'S. Nos preocupamos em debater e discorrer a respeito da história dos Organismos Internacionais no território brasileiro e o papel que eles exercem na dinâmica mundial, falando a respeito de como a propagação e difusão da teoria do capital humano foi importante para o processo de influência que eles exerceram ao longo dos anos.

No capítulo dois buscamos entender de que forma a OCDE propagou historicamente a suas concepções e proposições sobre a educação e como a Organização foi capaz de se adaptar para exercer influência nos sistemas educacionais. Realizamos a análise de dois documentos normativos, para compreender de que maneira a gestão escolar tem sido difundida pela organização e como isso está expresso em seus documentos normativos.

No terceiro capítulo, relacionamos o documento da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor com as proposições da OCDE, antes da análise foi realizado um histórico do cenário político brasileiro para compreender de que maneira as reformas ocorridas ao longo dos anos foram parte de uma estratégia neoliberal baseada na pedagogia das competências.

Por fim, apresentamos as nossas considerações finais, retomando os nossos resultados e os possíveis desdobramentos desta pesquisa.

1. INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Esse capítulo tem como objetivo discutir as influências dos Organismos Internacionais (OIS) na elaboração das políticas educacionais brasileiras. Partimos do entendimento de Silva (2012), no qual os OIS podem ser definidos como um conjunto de países membros que detém uma personalidade jurídica, sendo capazes de atuar no campo do direito internacional público, com influência nas relações políticas, econômicas e sociais. Dito isso, propomos a divisão deste capítulo em três partes: na primeira discutiremos a origem e influência dos Organismos Internacionais na dinâmica mundial, no segundo momento analisaremos o papel dos Organismos Internacionais na difusão da Teoria do Capital Humano (TCH) e, por fim, encerramos com a discussão sobre os Organismos Internacionais e suas influências nas políticas educacionais no Brasil ao longo dos anos.

1.1 ORIGEM E INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA DINÂMICA MUNDIAL

Existe a necessidade de falar a respeito das diferenças organizacionais dos Organismos Internacionais, para compreender de que forma eles atuam na geopolítica internacional. Atualmente, podemos caracterizá-los como intergovernamentais globais, intergovernamentais regionais e não governamentais. Como exemplos das instituições intergovernamentais globais temos o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Além disso, existem os intergovernamentais regionais, a exemplo do Mercado Comum do Sul (Mercosul), União Europeia (UE) e da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN). Eles têm uma organização parecida, sendo capazes de monitorar seus objetivos com agências, sedes e escritórios em outros países. Já as organizações não-governamentais que não detém fins lucrativos, são criadas e organizadas por pessoas que trabalham voluntariamente em defesa de uma causa, como a Cruz Vermelha e o Greenpeace (Silva, 2012).

Historicamente, a origem dos OIS remete ao final da Primeira Guerra mundial, quando o presidente dos Estados Unidos Woodrow Wilson (1856-1924) propôs a criação de uma instituição universal capaz de mediar conflitos internacionais, garantindo assim a paz entre os Estados e a hierarquia geopolítica entre os vencedores. A primeira organização foi nomeada como Liga das Nações. Entretanto, essa instituição apresentava limitações e divergências na área, com falhas em negociações, comerciais, territoriais e econômicas, e devido a isso foi extinta em 1942. De todo modo, a força e influência internacional dos OIS só foi atestada no pós-Segunda Guerra Mundial. Com o aumento das divergências geopolíticas e a necessidade de cooperação, foi necessária a criação de uma organização internacional que estivesse acima dos estados-nações para regular as relações dos países-membros e as suas necessidades de cooperação econômica. Por conseguinte, em 1945 os Estados Unidos criam a Organizações das Nações Unidas (ONU) com o intuito de arbitrar os conflitos e assegurar a paz entre os estados-membros.

Sob o contexto do pós-guerra, foi necessária a reorganização do Capital. Segundo Eric Hobsbawn (1995), o crescimento industrial e o desenvolvimento tecnológico foram fatores que permitiram o processo de reorganização, no qual as elites foram obrigadas a aceitar a intervenção do Estado assim como uma série de direitos conquistados pelos trabalhadores, em uma tentativa de ter uma estabilidade econômica e política, é possível ver essas características em alguns países como: Canadá, Suécia, França e Alemanha. Esse período foi denominado como Estado de Bem-Estar Social, um momento histórico no qual a economia foi reorganizada para que fosse possível reduzir e prevenir as fatalidades decorrentes do pós-segunda guerra (Lessa, 2013).

Esse modelo se mostrou insustentável a partir dos anos 1970, com uma inflação alta e baixas taxas de crescimento econômico, que foi sentida pela hipertrofia do capital financeiro e esgotamento do modelo de produção fordista/taylorista que resultou em uma crise estrutural do Capital. E nesse momento de crise, é transferida responsabilidade do Capital para o Estado de Bem Estar-Social e durante a reestruturação do capital, o discurso neoliberal emerge como um novo modelo a ser adotado. Culminando com que o Estado de Bem-Estar Social perdesse seu espaço para o Estado Neoliberal. Esse processo se mostrou fundamental para os novos arranjos, modelos de desenvolvimento e novas formas de poder de classe (Santos, 2023).

Segundo David Harvey (2014), o Estado Neoliberal pode ter como características básicas: uma gestão descentralizada, a defesa de redução de direitos sociais e a aceleração do processo de privatizações. Nesse sentido, quando o Estado se reorganiza para se adequar ao

neoliberalismo, acontece o que Harvey (2014) define como um projeto de classe dominante, na qual é utilizada a retórica da liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e livre mercado a fim de restaurar e consolidar o poder da classe capitalista (Santos, 2023).

Justamente para serem capazes de estabelecer sua dominância mundial, os países vencedores da guerra tornam-se, em sua maioria, membros fundadores dos Organismos Internacionais, já que através dessas organizações iriam conseguir atuar a partir de múltiplas frentes como nos aspectos econômicos e sociais da geopolítica mundial. Por serem agentes influentes, os OIS tornaram capazes de difundir nos países diferentes estratégias de dominação, atuando como intelectuais orgânicos, isto é, agentes que desempenham sua influência na difusão de ideias, além de exercer pressão sobre os governos, para que seja possível incorporar os setores empresariais nos processos decisórios como nas as reformas do Estado (Martins, 2018).

De acordo com Neves (2004) essa passagem foi importante para a “ampliação dos poderes de planejamento e ações de sociabilidade dos países vencedores”. Na relação do consenso keynesiano, esse processo resultou em uma interdependência e multinacionalização, principalmente em relação aos países da América Latina, já que a associação é concebida para além do aspecto financeiro. É possível ver uma subordinação nos aspectos econômicos, políticos e culturais e essa relação é vista com mais ênfase nos países latino-americanos (Melo, 2004). Esses aspectos históricos são resultados de um desenvolvimento econômico atrelado a reivindicações de lutas trabalhistas, e é perceptível que nas décadas subsequentes a consolidação da interdependência resultou em uma política de ajustes por meio de reformas.

Os países-membros através dos Organismos Internacionais passaram a deter uma influência na geopolítica mundial, sendo capazes de instaurar regras e ditar uma cota orçamentária a ser paga pelos países, criando instrumentos para aplicação de punições e sanções (Silva, 2010). E devido a sua importância internacional, suas relações com os governos nacionais passaram a ter finalidade de obter consentimento para promover políticas macroeconômicas, projetos, reformas, programas e medidas aprovadas na Assembleia Geral e subscritas pelos governos dos Estados, de tal modo que as decisões tomadas nas instâncias da instituição devem ser seguidas por todos os seus membros.

Tendo como parâmetro um conjunto de habilidades e competências que são pensados de forma externa e baseados em uma cultura historicamente universalista dominante, os Organismos Internacionais passaram a se tornar difusores ideológicos. Segundo Dale (2004),

eles vêm recebendo legitimação de ideologias, valores e cultura a nível mundial. Isso corrobora para que suas políticas sejam internalizadas nos Estados.

1.2 A DIFUSÃO DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO PELOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS.

A educação pode ser caracterizada como bem público, na qual é produzida, protegida e disponibilizada por intermédio de uma esfera pública do Estado, sendo um bem comum fundamental para o desenvolvimento humano sustentável. Descrever a educação dessa maneira é uma forma de sinalizar que mesmo em um sistema capitalista, existem bens que não devem se tornar parte da produção mercadológica, cedidos à terceirização, mercadorização ou a parceria público-privada. Como bem público, a educação deve cumprir algumas condições básicas para o seu funcionamento, sendo a principal a garantia de acesso aberta a todos.

Quando não reconhecida como bem público, e sim como uma mercadoria, a educação fica sujeita às formas de privatização, leis de mercado, expropriação e cerceamento. Esse processo, segundo Polanyi (1980), é uma estratégia para que ela seja considerada uma “mercadoria fictícia”, que tem como fundamento a Teoria do Capital Humano (TCH). A educação é considerada pela TCH como um investimento colocado no indivíduo e o aprendizado como um *input* de conhecimento em um dos fatores de produção (trabalho) ou, se preferir, no proprietário da força de trabalho (trabalhador) (Azevedo, 2015). Essa tendência é uma característica de uma política neoliberal, que subverte a real finalidade da educação enquanto bem público e seu aspecto político pedagógico, transformando em algo mercadológico e empresarial.

Para Alves (2014) essa concepção empresarial da educação vem de duas vias, sendo a primeira associada a Teoria do Capital Humano, que tem como o pressuposto o ensino é o investimento no indivíduo, ou seja, atribui a ele um caráter técnico e objetivo. Nesse sentido, seria possível melhorar a eficácia do ensino, reduzir as desigualdades e diferenças, controlando e/ou reduzindo custos para que seja possível melhorar a eficiência. De tal maneira que, seguindo essa lógica, a educação escolar passa a ser compreendida como um sistema de produção, no qual se é investido (*inputs*) insumos e se espera resultados (*outputs*). Sob a perspectiva da TCH, a educação passou a ser compreendida como um fator de produção, sendo assim a produtora de resultados. Já a *New Public Management* (nova administração pública), ou Nova Gestão Pública (NGP), é descrita por Oliveira (2020):

[...] Inovação, criticando a burocratização dos Estados de Bem-Estar Social mesmo aonde não se chegou a vive-lo de fato, como na região latino-americana, promovendo ataques às hierarquias, à centralização do poder e das decisões, à rigidez das estruturas governamentais, o que encontrou muita acolhida junto à opinião pública. O funcionalismo passou a ser bastante criticado como ineficiente e pouco comprometido (Oliveira, 2020, p. 87).

Falar a respeito do ideário por detrás da Nova Gestão Pública é compreender que ele se infiltra na administração pública através da execução de políticas governamentais em diferentes setores econômicos e sociais. A utilização da parceria público-privada pode ser classificada como uma das estratégias da Nova Gestão Pública (NGP), para possibilitar a garantia de qualidade da educação pública (Verger; Normand, 2015).

E justamente essas parcerias público-privadas no campo educacional situam-se no movimento de privatização da educação básica brasileira, que por meio de: vendas de material apostilado para as escolas públicas, assessoria para gestão educacional, oferta de vagas por instituições privadas de educação infantil, propagação da utilização de vouchers e das parcerias entre empresas privadas e escolas públicas, com ênfase na responsabilidade social, marcam a tendência desse fenômeno no país (Adrião, 2016; Peroni, 2015). A proliferação das parcerias na educação é um resultado direto das reformas políticas e educacionais que ocorreram nas últimas décadas, tanto no âmbito internacional como nacional e que estas parcerias têm apresentado uma expansão do mercado educacional, fazendo com que a educação tenha um maior aumento da lucratividade para as empresas. (Adrião; 2016).

Os Organismos Internacionais usufruem dessas estratégias para difundir sua ideologia hegemônica, posto que para além de agentes reformadores, agem também como *think tanks*, formulando opiniões produzindo e difundindo conhecimento nas diversas áreas públicas. Quando relacionada à educação, esse movimento realizado pelos OIS, torna o ensino em um simples input econômico a seu portador, considerando a educação, ideologicamente, como uma mercadoria que pode ser agregada privadamente ao indivíduo (Peroni; Mendes, 2020).

A influência exercida pelos OIS fez mudanças e adaptações na educação brasileira, fazendo com que o estudante fosse considerado como um consumidor nessa relação entre aluno e escola. Já que, como um consumidor, ele pode ser percebido como alguém que busca individualmente a sua satisfação, então fica mais fácil atender o aluno nesse papel. Essa percepção vai na contramão de uma concepção de função social da escola, necessária para promover a cidadania, vida em comunidade e desenvolvimento coletivo. Esses impactos podem ser sentidos nas reformulações de políticas, na qual a educação pode ser entendida como um serviço ofertado, constituído pela influência das parcerias público-privada (Azevedo, 2021).

Os Organismos Internacionais utilizam o termo *bem público global* em textos e documentos promotores de reformas educacionais. Segundo Dias (2004, p. 893) “bem público global pode, sim, significar a adoção de medidas neocolonialistas, inaceitáveis em pleno século XXI.” Quando a educação é considerada como um “bem público global”, e não como um bem público, ela vai sofrer a influência de um mercado global de educação, e nesse cenário, ela torna-se acaba por adotar uma Agenda Globalmente Estruturada para Educação (AGEE). Já que, de acordo com Dale (2004), os dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, são orientados pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores.

No entanto, Azevedo (2021), utilizando Susan Robertson e Roger Dale (2015) faz a ressalva que, não devemos perceber somente a globalização como responsável pela hegemonia das potências mundiais e do domínio global do capitalismo em tempos de economia baseada no conhecimento e capital cultural, segundo o autor:

[...] a globalização não pode ser vista meramente como um (conspiratório) *masterplan* das organizações internacionais, das potências mundiais e das grandes empresas transnacionais para o domínio global do capitalismo em tempos de economia baseada no conhecimento.[...] Para além desta evidência, em termos de interpretação teórica, criticamente, afora o político e o econômico, o processo de globalização comporta também diversos componentes culturais e é influenciado por ações de variados atores sociais, inclusive do campo da educação. (Azevedo, 2021, p.116).

A dependência financeira resultante dos empréstimos feitos para as reformas educacionais nos países é uma das expressões de controle dos OIS. Com a utilização de empréstimos para o desenvolvimento de políticas, o BM e FMI, por exemplo, se tornam capazes de tomar decisões sobre o conteúdo das reformas a partir das condicionalidades impostas em seus financiamentos. Criando tais condicionalidades nos contratos de empréstimos, podem manter a vigilância dos países “periféricos” que passam a se desenvolver considerando os aspectos relevantes para os países membros das OIS (Neves, 2004).

A influência do Banco Mundial nas nações latino-americanas é histórica. O Banco Mundial se constituiu como um instrumento auxiliar da política externa estadunidense; suas concepções de desenvolvimento relacionam-se estreitamente às tendências bélicas e aos interesses expansionistas da potência ocidental hegemônica (Martins, 2007). No relatório divulgado em 1997, intitulado “O Estado num mundo em transformação”, o Banco Mundial cita que uma das principais maneiras de adequação é que os Estados dos países “periféricos” se moldem às reformas propostas, o que, segundo Neves (2004), pode ser interpretado como um dos argumentos do Organismo para que seja possível a sobrevivência do capitalismo e dos

próprios países. No âmbito da educação, esse argumento sempre se apresenta atrelado com a suposta ineficiência do Estado e a crise da educação pública, que é algo reiterado pelos Organismos Internacionais (Santos, 2023).

Nas últimas décadas os sistemas de educação dos “países periféricos” foram alvos de transformações, com o intuito de se adequarem aos sistemas dos países membros das OIS (Neves, 2004). Segundo Matos e Carvalho (2023), esse movimento feito pelos Organismos Internacionais estimula uma “nova colonização”, pois se é idealizado um sistema educacional único para ser difundido de diferentes formas ao redor do mundo, com um movimento intencional de trazer o externo para o interno, desconsiderando as especificidades e regionalidades dos países. As formas de implementação das supostas melhorias que são preconizadas por esses organismos são baseadas em: testes em larga escala, gestão por resultados e políticas de *accountability* (responsabilização), tendo como a justificativa o aperfeiçoamento da eficiência e da eficácia do ensino, para que seja possível ter uma escola de qualidade (Braga; Silva; Duarte. 2023).

Para Matos e Carvalho (2023), os Organismos Internacionais representam uma força impositiva para os sistemas educacionais em que exercem influência. Os países aceitam a introdução das políticas educacionais dos OI'S, já que com elas seguem as promessas de melhor eficácia do ensino, redução de desigualdades sociais e aumento da eficiência das escolas, e com isso o país fica refém das condicionalidades dos empréstimos, já que são investidos insumos (*inputs*) e esperados resultados (*outputs*) (Braga; Silva; Duarte,2023)

No caso dos sistemas latino-americanos, diferente do que ocorre nos países de língua inglesa, esse processo tem fundamento ideológico que visa estimular em um conjunto de iniciativas para o combate à pobreza, que resultaria em uma “coesão social”. Nesse sentido, é perceptível identificar como justificador de reformas *slogans* como “alívio da pobreza”, que partem do princípio de que cada indivíduo deve adquirir competências e habilidades à sorte das pretensas oportunidades do sistema sociometabólico do capital” (Pereira, 2016).

As reformas implementadas tanto nos países em desenvolvimento como nos desenvolvidos, seguem a AGEE e vem buscando descentralizar e desestatizar a escola pública, ao mesmo tempo em que o *empowerment* (empoderamento) da comunidade escolar é advogado por diferentes grupos e instituições mercadológicas (Borges, 2004). E para o autor, essa situação acaba conduzindo para uma descentralização de caráter administrativo, não resultando ao real empoderamento dos grupos previamente excluídos do processo decisório. No que tange às

reformas da educação, em específico no caso dos OIS, o sentido reflete uma disputa mais extensa e intensa sobre o controle do processo educacional e das escolas públicas, que por sua vez se relaciona com distintas perspectivas de organização do Estado e da sociedade.

1.3 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL.

A influência dos Organismos Internacionais no Brasil pode ser vista com maior ênfase a partir de 1949, quando o presidente Eurico Gaspar Dutra fez uma visita aos Estados Unidos. No início da Guerra Fria, percebe-se que houve uma mudança na forma com que os empréstimos eram distribuídos pelo BIRD e BM: o que antes era concedido para a recuperação dos países destruídos pela Segunda Guerra, passou a ser destinado às nações do bloco capitalista, em contraponto ao bloco de nações aliadas aos soviéticos.

Os investimentos no Estado brasileiro sofreram uma suspensão temporária devido a uma “instabilidade política” e a “desordem social” - os argumentos formais que o BIRD utilizou para em junho de 1959, após conter os empréstimos aos governos de Juscelino Kubitschek (PSD) (1955-1960), Jânio Quadros (janeiro a agosto de 1961) e João Goulart (PTB) (1961-1964). Posteriormente, com o golpe militar de 1964, alguns OIS, como o Banco Mundial e o BIRD ampliaram a sua ingerência em múltiplos domínios da atividade pública através da ampliação dos empréstimos cedidos (Martins, 2010).

As negociações passaram a ser mais expressivas e ganharam força a partir do golpe civil-militar. Destacavam-se os trabalhos feitos pela *United States Agency For International Development*⁵ (USAID), o órgão responsável por articular as relações internacionais entre os Estados Unidos (EUA) e os países da América Latina. São registrados 12 acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a USAID, que ficariam conhecidos como “acordos MEC-USAID”. Entre as propostas dos acordos, estava uma reforma educacional brasileira que se baseou no treinamento e capacitação dos profissionais, treinamento associado às Secretarias da Educação, reformulação e adequação de currículos, produção de livros didáticos, construção de escolas, bolsas de estudos para aprimoramento dos professores nos EUA, além de é claro, assistência técnica e financeira. Ademais a interferência do USAID se fez presente na Reforma Universitária promovida em 1968, que fixou normas de organização e funcionamento das graduações e pós-graduações brasileiras (Silveira, 2020).

⁵ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (tradução nossa)

O Brasil foi alvo da atenção também da UNESCO, com ênfase na década de 1950 a 1960, que projetou mudanças específicas de ações educacionais com o intuito de desenvolvimento da América Latina. A ideia da UNESCO era promover a universalização da educação frente ao crescimento da população, e nesse momento histórico foi possível perceber a aproximação desse Organismo Internacional com instituições de controle e administração da educação brasileira, a exemplo do Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) (Rossi, 2018).

Apesar de terem sido criados para lidar com a economia mundial e com o desenvolvimento mercadológico, os Organismos Internacionais historicamente têm conseguido interferir nas políticas educacionais com sucesso. Utilizando sua influência e a falsa sensação de evolução dos sistemas educacionais, mostraram-se bem sucedidos em propagar suas ideologias a respeito da educação interferindo diretamente nas políticas educacionais, ao promover uma concepção de educação na qual ela é um fator fundamental para incentivar a competição internacional.

No Brasil, mudanças expressivas vieram a ocorrer a partir da década de 1970 com a organização do Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (SNDCT) (Tarapanoff, 1984). Menos de 10 anos depois, o país obteve o suporte internacional para fundar o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT) e seguindo as diretrizes do BM os militares foram capazes de “modernizar” o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O Banco Mundial contribuiu decisivamente com este processo, o que auxiliou a fortalecer a imagem do regime junto à opinião pública nacional e internacional. Essas transformações e modernizações foram sentidas pelo planejamento plurianual, classificação das áreas de conhecimento, instituiu a avaliação de mérito por pares e um sistema de cadastro e informação.

Na década de 1990 o então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC)(1995-2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), alterou o padrão de intervenção estatal, o que levou a ter repercussão nas políticas educacionais (Aguiar, 2019). Essas mudanças foram perceptíveis globalmente, eram ditas necessárias para a garantir a governabilidade e superação da crise de bem estar social.

O governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB) equiparou o Brasil aos interesses da economia global, fazendo com que as políticas públicas fossem alinhadas com o ideário neoliberal. O que fez com que o país se tornasse ainda mais exposto para os

Organismos Internacionais, e o exemplo disso foi o início da aplicação do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). Criado pela OCDE, o PISA é um teste realizado em larga escala que avalia os sistemas educacionais dos países que realizam a prova, a cada 3 anos os estudantes dos países membros da OCDE e países convidados realizam um teste para medir as competências nas áreas de leitura, matemática e ciências.

O Brasil foi o primeiro país da América do Sul a participar deste teste em larga escala em 2001, o que resultou em uma experiência nova, conforme sinaliza o Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que é responsável pelas avaliações nacionais:

Fazer parte do programa com países cujos sistemas educacionais são os mais avançados do mundo permitiu aos técnicos brasileiros o convívio com os maiores especialistas em avaliação educacional. Essa convivência representou um salto de qualidade na concepção e na realização de instrumentos das avaliações educacionais nacionais, principalmente porque consolidou os avanços já projetados no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (Brasil, 2019).

O Pisa busca aferir quanto os sistemas educacionais estão preparando os estudantes para o mercado de trabalho, e se eles estão com as habilidades necessárias para o século XXI. A implementação desse teste em larga em todo território nacional, demonstra que os Organismos Internacionais, nesse caso, a OCDE, agem de forma a impor de que maneira um país pode ter um sistema educacional de qualidade, e ao mesmo tempo que produz e expõe o fracasso escolar acabam promovendo a responsabilização dos sujeitos pelos resultados. Por outro lado, essa estratégia também é utilizada como argumento para expor a ineficiência do Estado brasileiro com a sua educação pública (Oliveira, 2020).

No próximo capítulo iremos apresentar como a OCDE expressa esses princípios nos seus documentos norteadores, em especial nas orientações construídas para a gestão das escolas públicas.

2. OCDE E O SEU PENSAMENTO ACERCA DA GESTÃO ESCOLAR: O QUE É DIFUNDIDO EM SEUS DOCUMENTOS.

Esse capítulo tem o intuito de analisar alguns dos documentos publicados e divulgados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que falam a respeito das políticas educacionais preconizadas pela organização e que foram utilizados como referência para formular a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar.

Para tanto está dividido em duas partes: a primeira contempla a apresentação da OCDE, suas políticas educativas e a sua atuação e influências na educação brasileira; já na segunda parte nos propusemos a analisar os documentos da OCDE, destacando o que o organismo propaga a respeito da gestão escolar. Os seguintes documentos foram utilizados: 1) School Leadership for Learning Insights from TALIS 2013, 2) Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study, 3) Improving School Leadership - Volume 1: Policy and Practice.

2.1 INFLUÊNCIA DA OCDE NOS SISTEMAS EDUCACIONAIS

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico é um Organismo Internacional criado em 1961 no continente europeu, com o objetivo de auxiliar economicamente os países no pós guerra. Após o período pós guerra, a organização passa a colaborar com seus países-membros na realização de estudos comparativos e análises internacionais a respeito de temas que a organização considera importante para impulsionar o desenvolvimento econômico e social. Ao longo da sua trajetória histórica a organização apresentou um conjunto de recomendações de reformulações de políticas que iam de acordo com a necessidade do Capital, sendo rapidamente conhecida como o “Clube dos países ricos” (Pereira, 2016).

O funcionamento da OCDE ao longo das décadas esteve baseado na obtenção de dados estatísticos dos países-membros e, em tal contexto, a organização passou a agir como um órgão regulador no processo de troca e obtenção das informações necessárias para a geração de dados comparativos. A organização passou a promover pesquisas internacionais, para que fosse possível realizar a conexão entre inovação, cadeia de produção e o desenvolvimento de políticas educacionais. A decisão de explorar novas abordagens no campo educacional contribuiu para a

consolidação de um projeto de poder global, que extrapolava a sua atuação no campo do benefício monetário (Freitas, 2015; Coelho, 2017).

Esse movimento estratégico realizado pela OCDE é o responsável por hierarquizar dados dentre os países-membros. E nesse ambiente de pressão política e constrangimento institucional, a organização consegue atingir seus objetivos, já que ela atua na implementação de convergências políticas em diferentes áreas, e em especial, na educação. De acordo com Wolfe (2007), no seu processo de consolidação a organização alinhou-se com o G7⁶, querendo consolidar-se como uma instituição catalisadora de demandas, tornando-se capaz de desestabilizar barreiras comerciais e padrões de mercado e atuando diretamente sobre os conflitos entre economias dos seus países-membros.

Para sintetizar a forma de atuação da organização nos sistemas educacionais, elaboramos a tabela abaixo com base em Pereira (2016), para demonstrar os períodos históricos e a adaptabilidade política da organização para a atuação dos seus movimentos políticos estratégicos na área educacional.

1ª fase: de 1948 a 1960, da OECE à criação da OCDE	<p>1957- OECE funda-se à Agência de Produtividade Europeia (EPA), com o aporte de 100 milhões de dólares dos EUA.</p> <p>1958- A OECE cria o Gabinete para pessoal técnico-científico (OSTP).</p>
2º fase: de 1961 a 1980	<p>1961-Primeira conferência da Organização sobre educação, na Suécia</p> <p>1961- OCDE realiza, nos Estados unidos, sua segunda conferência com foco na educação, Crescimento econômico e investimentos na educação</p> <p>1961- Projeto Regional Mediterrâneo (MRP)</p> <p>1961- Programa de estatísticas educacionais e técnicas de análise quantitativa</p> <p>1962- Programa de bolsas</p> <p>1970-Criação do Departamento de Educação</p> <p>1970- Conferência de Paris</p>

⁶ Nome dado à reunião periódica dos sete países democráticos, entre os mais desenvolvidos economicamente. O grupo é formado por Estados Unidos, Japão, Alemanha, Reino Unido, França, Itália e Canadá (Senado Federal, 2023)

3º fase: de 1980 a 2000	Centro para Pesquisa e Inovação em Educação (CERI) Programa de Indicadores de Sistemas Educativos (INES)
Atualmente: 2005 a 2023	Propagação do PISA na América Latina Cúpulas internacionais sobre a profissão docente (International Summit on the Teaching Profession) Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (TALIS, na sigla em inglês)

Fases de influência da OCDE na educação.

Fonte: Elaboração Própria com base em Pereira (2016).

Com a abrangência de 1948 a 2000, essa tabela busca evidenciar de que maneira a organização estrategicamente mudou suas formas de atuação para se adequar às necessidades da época, tendo em mente que a OCDE realiza um movimento que pode ser descrito como “futuro antecipado”. Nas suas três primeiras décadas de existência ela foi capaz de se instituir como uma organização fundamental, utilizando um discurso do futuro econômico a ser conquistado a fim de se propagar internacionalmente. O mesmo apelo do futuro antecipado também acabou sendo uma ferramenta de controle no campo educacional (Freitas; Coelho, 2019).

Sendo assim, segundo Pereira (2016), existem alguns movimentos da Organização que devem ser destacados: o primeiro refere-se ao período keynesiano de políticas de bem-estar, no qual a OCDE atuou como incentivadora na formação de mão de obra para o trabalho, a fim de impulsionar o desenvolvimento econômico dos países. Essa estratégia da organização ganhou mais força quando foi associada à teoria do capital humano de Schultz (1976), que, como dito no capítulo anterior, tem ancorado o desenvolvimento das políticas educacionais.

Já o segundo momento pode ser caracterizado quando a organização passou a criar indicadores de eficiência para os sistemas educacionais. Nesse contexto, os países que se associavam à OCDE compreendiam a educação como um processo de *inputs* que necessariamente deveria gerar *outputs*, resultando em uma educação centralizada em gastos públicos ou privados, despesas, matrículas, *rankings*, eficácia, eficiência e competências. A partir dos anos de 1990 um maior contingente de países se interessou pelas avaliações

educacionais, visto que a emergência dos métodos estáticos combinados ao procedimento de controle de qualidade (Freitas; Coelho, 2019).

As políticas da 3ª fase, que compreende o período entre os anos de 1981 e 2000, é o recuo histórico que escolhemos para trabalhar neste trabalho, pensando nesse período até o ano de 2023, percebemos que a partir dos anos 2000 os países da América Latina ficaram em evidência para a OCDE. A ascensão do modelo neoliberal enquanto política de desenvolvimento econômico foi importante para mudança na maneira com que a organização se infiltrou nos Estados. Enquanto os países-membros obtiveram orientações e recomendações pensadas e divulgadas pelos intelectuais e funcionários de governos que prestavam serviço à OCDE, os países não membros, - que se associam politicamente com a organização, como o Brasil e vários países da América Latina - foram considerados alvos de interesse.

O Brasil atualmente é visto como um membro ativo na OCDE, sendo o primeiro parceiro chave a pedir a adesão à OCDE com o ex-presidente Michel Temer em 2017, além de ser um participante no LACRP. Em 2016 a OCDE através de seus países membros decide fortalecer os laços com países da América Latina, e cria o Programa Regional da OCDE para a América Latina e o Caribe (LACRP). O Programa visa apoiar a região no avanço da sua ambiciosa agenda de reformas, segundo o documento de apresentação a organização é mencionado que:

O Chile e o México são membros da OCDE, a Colômbia e a Costa Rica estão em processo de adesão, o Brasil é um Parceiro-Chave da Organização e o Peru possui um programa específico de colaboração. Junto com a Argentina, República Dominicana, Panamá e Uruguai, esses países são membros do Centro de Desenvolvimento da OCDE, que proporciona uma plataforma para o envolvimento da região através de publicações como o relatório anual Perspectivas Econômicas da América Latina (OCDE, 2016. p 2).

O Brasil já foi objeto de interesse e avaliação de suas potencialidades econômicas e políticas nos anos de: 2001, 2005, 2006, 2009, 2011, 2013 e 2015, presente na série Estudos econômicos, na qual os intelectuais orgânicos da OCDE avaliaram os dados e fizeram recomendações conceituais e institucionais para o governo nacional. (Pereira, 2016).

A partir do LACRP e as diversas experiências na América Latina, é possível perceber o crescente movimento da organização para com a profissão docente, ela passa a não pensar somente na escola como uma instituição, mas a observar também os profissionais que a compõem como campo de atuação e compreender de fato a sua influência. Seguindo o pensamento de Oliveira (2020), a partir desse interesse a OCDE, assim como outros OIS,

passaram a olhar mais para o que eles consideravam uma “boa docência”. Essa mobilização fez com que os estudos realizados pela organização focar em certas variáveis para poder chegar em uma conclusão de qual seria “o efeito do professor” na sala de aula e na instituição de ensino (Bressoux, 2003), passa então ser fundamental é necessário ficar atento a esse movimento, no qual a imagem do docente ainda não compreendida completamente, se espera construir (ou reformar) (Oliveira 2020).

A TALIS ⁷ é atualmente a maior pesquisa internacional que vai registrar a percepção dos professores e gestores escolares, esses profissionais são convidados a falar sobre suas condições físicas de trabalho e o ambiente de aprendizagem, sendo realizada a cada 5 anos. Através da realização da TALIS de 2008 a OCDE percebeu uma oportunidade de oferecer Cúpulas para debater o trabalho docente anualmente a partir de 2011, para falar do trabalho docente. Oliveira (2020) explicita que o diretor adjunto de educação da organização, Andreas Schleicher, “comprometeu-se a redigir o relatório de base da Cúpula (OCDE, 2011), além de desempenhar o papel de criador da agenda.”. E nesses momentos com a presença de ministros de educação, lideranças e especialistas em educação, passam a ser discutidas anualmente recomendações sobre mudanças educacionais, baseadas em modelos de “sucesso” dos países-membros.

No movimento político ideológico promovido pela OCDE para a educação atualmente, percebemos que a eficiência e eficácia emergem na direção das políticas públicas e sociais e se encontra ancorada na política de *accountability*. Essas estratégias resultam em uma escola conectada aos resultados do mercado de trabalho e com a teoria do capital humano (Grek, 2016), conforme destacamos no capítulo anterior. Dessa forma, a organização assegura que são “a vanguarda internacional do desenvolvimento de reformas estruturais que fomentem o crescimento e equidade” (OCDE, 2011, p.1, tradução livre).

Nos últimos anos a presença das diretrizes da OCDE na formulação das políticas educacionais no Brasil tem ganhado fôlego, considerando, em especial, a centralidade do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Pela perspectiva de Freitas e Coelho (2019), desde que a avaliação se tornou um *gold standard* (padrão ouro) para medir a educação de qualidade, promoveu-se o ideário de que a avaliação tem a força impulsionadora para realizar

⁷ A TALIS é caracterizada por ser uma pesquisa direta, baseada na percepção do profissional entrevistado. Utilizando questionários específicos para professores e diretores, busca saber as percepções desses atores a respeito de alguns temas relacionados ao ambiente educacional (MEC, 2023).

mudanças por meio de reformas educacionais, e, devido a isso, os sistemas educacionais mais desfavorecidos devem ser conduzidos para a modernização. Segundo os autores, o programa pode ser compreendido através de alguns pontos chave. O PISA representa para a OCDE uma possibilidade de supervisionar o conhecimento global na educação pelo poder dos números evocados pela estatística que ela mesmo produz, diferentemente de outras organizações que necessitam ter esses dados estatísticos divulgados por terceiros, como o caso da UNICEF. O PISA se empenha em fornecer aos países-membros e associados, dados e maneiras de se alcançar o progresso na educação para terem sistemas educacionais de sucesso. Esse processo faz com que o futuro da educação global seja pré-fabricado, fornecendo aos estados dados de como conseguir uma sociedade “melhor”.

Segundo o Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), o programa é caracterizado por ser um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela OCDE. Com a divulgação dos resultados, os países recebem informações a respeito do desempenho dos estudantes, medindo e comparando os conhecimentos e habilidades com os estudantes dos outros países. O que resulta em uma experiência que, de acordo com o INEP, permite “aprender com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares e formulando políticas e programas educacionais visando à melhora da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem. (INEP, 2023)”. De forma resumida, é possível verificar que a aplicação do PISA é uma das maneiras com que a OCDE aplica a sua lógica de competências e habilidades nos sistemas de ensino, para que a sua orientação seja favorecida e levada em consideração no contexto de reestruturação (Santos, 2023).

Esse cenário propicia relações frouxas-rígidas, que são descritas por Clark e Newman (1997), como situações em que as organizações assumem uma postura de competitividade, fazendo de tudo para atrair clientes, e nesse sentido emerge uma situação considerada volúvel entre governos e as organizações que prestam e/ou autorizam serviços, o que leva os autores a classificarem que essas conexões são:

Uma combinação instável (...) que emergiram entre governos e as organizações (...). A base do gerencialismo é que as organizações - e aqueles que as gerenciam - devem se liberar dos controles governamentais para procurarem estratégias flexíveis e adaptativas, permitindo que compitam efetivamente e respondam a condições sempre cambiantes. Devem receber liberdade para gerenciar. É este complexo processo de liberação que nos levou a caracterizar o gerencialismo como a base para a dispersão de poder do estado (Clark; Newman, 1997.p. 11).

As relações frouxas-rígidas então provocam uma contradição, por serem firmadas entre governos e organizações podem ser consideradas uma combinação de variantes transicionais. Essas combinações funcionam justamente como uma estratégia de reconstrução, reformulando os tradicionais territórios institucionais de poder do Estado, fazendo com que outras agências possam ser compreendidas como uma extensão do Estado, ao exercer poder através de diversas estâncias com “novas formas de regulação financeira, contratação, monitoramento e vigilância.” (Lima; Gandin, 2017), como é o caso da atuação da OCDE no território brasileiro.

Entretanto, essa dispersão de poder realizada pelo Estado não define que as organizações e seus gestores presentes no país se tornem agentes livres; eles ainda são sujeitos a formas intensificadas de poder verticalizado e controle centralizado. Só que, agora opera-se através de controles fiscais, regimes de desempenho, diretrizes políticas. É importante destacar que, a expressão “dispersão” utilizada por Clarke e Newman (1997) é uma característica central do gerencialismo, nesse sentido fica implícito que existe um cálculo estratégico e não uma desintegração total, o que significa que por mais que o poder esteja disperso, o Estado tomou uma decisão estratégica para que isso acontecesse daquela maneira para chegar a resultados previstos.

Nesse quadro, a dispersão de poder associada ao pressuposto gerencialista de que as instituições não-estatais deveriam prestar serviços com maior eficiência e qualidade, já que estão fora do Estado e são, na sua maioria, privadas. Para a nova direita ⁸ era/é imprescindível que a agenda de negócios começasse a ser articulada com os interesses do cliente e do mercado. De tal modo que, as qualidades do gerencialismo foram pensadas a partir dos problemas encontrados no antigo modelo administrativo vigente, o que se fez surgir um binarismo entre o gerencialismo e a burocracia (Offe, 1990), dado que, a burocracia foi uma das características marcantes do Estado de Bem-Estar. Nesse sentido, o novo passou a ser exaltado quando comparado com o passaram a considerar como “velho” (Clarke; Newman, 1997). Alguns exemplos que podem ser encontrados na são: setor privado vs setor público, gestão vs administração pública, eu x outro, valores de mercado vs valores de serviço público, consumidores vs cidadão.

Essa educação promovida para o “outro” vindo do externo, é uma das estratégias das políticas construídas pelos Organismos Internacionais, na qual podemos apontar para o

⁸ Movimento que pode ser representado pelo thatcherismo no Reino Unido; Reagan e o Partido Republicano reinventado nos EUA (Clarke, Newman, 2012)

procedimento de desconsiderar as especificidades dos locais promovendo a massificação, dessa forma podemos caracterizar essas políticas como colonizadoras. Essa perspectiva do “outro” surge quando existe um “eu” como parâmetro, utilizando Arroyo (2018), Matos e Carvalho conceitualizam que:

O modelo do eu, que é tido como sucesso, desenvolvido, a partir de parâmetros centrados no meu ordenamento cultural (hegemônico, imperialista, capitalista, neoliberal). O modelo é sempre elaborado pelo ente externo, sem nenhuma participação daquele que o irá aplicar, apresentado de forma hegemônica e descontextualizada. (Matos; Carvalho, 2023. p.4)

Seguindo essa linha de raciocínio, é possível encontrar no pensamento difundido pela OCDE que se preocupar com o futuro antecipado é uma das formas de preparar a educação básica do século XXI. A reordenação do mundo do trabalho fez com que existisse uma complexificação e precarização do trabalho, o que resultou em um capital que exige novas necessidades por meio de competências futuras para as novas gerações. Holzapfetz (2018) afirma que essas estratégias se transformaram em um projeto neoliberal no qual a tecnologia permitirá que os professores assumam atividades no modelo de *coaching*, reduzindo tempo com tarefas comuns e assumindo novas formas de interação com seus alunos, fazendo com que a função de ensinar do professor seja vista como algo no segundo plano. E nesse sentido o professor assume o papel de colaborador para com o processo de naturalização da educação-mercadoria (Rodrigues, 2007). Diante desse contexto, qual a forma que a gestão escolar deve adotar?

O diretor escolar historicamente foi reconhecido como uma das figuras centrais da escola e tem um papel fundamental para a promoção do desenvolvimento estudantil e do corpo docente, e tem grande influência na comunidade. De acordo com Paro (2015), existe uma valorização exacerbada do papel do diretor escolar. Valorização que por muitas vezes é aliada das autoridades governamentais e grupos privados mercantis que estão interessados em “minimizar a carência de recursos e baixos salários dos profissionais da educação (...), tais pessoas atribuem ao diretor a responsabilidade quase total pelos destinos da escola (Paro, 2015. p.20).”

Essa valorização para o autor não é algo novo ou desconhecido pela literatura nacional, ela por sua vez vai ser paralela a estima da administração do ensino básico e a idealização do papel do diretor. Paro (2015) argumenta que o diretor assumiria uma posição de “líder que estimula subordinados e comanda” E pensando nisso, é necessário apontar a dicotomia que

existe entre as funções administrativas e o pedagógicas desse profissional. As duas esferas são para muitos consideradas opostas e não podendo coexistir e ter a mesma importância, quando na realidade para esse processo não é uma briga pelo mais notável e sim que devemos perceber que se:

O administrativo é a boa mediação para a realização do fim, e o fim é o aluno educado não há nada mais administrativo do que o processo pedagógico, ou seja, o processo de educá-lo e, portanto, o pedagógico da razão ao ser administrativo, senão esse se reduz a mera burocratização fazendo se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que se deve servir (Paro, 2015. p. 27)

Partindo dessa afirmação, faz-se necessário lembrar da afirmação de Dias (1967), em primeiro lugar o diretor da escola não é apenas o administrador, ele é um educador. A sua forma de conduzir a escola vai impactar diretamente na formação dos estudantes, de tal maneira a administração não vai ser nunca algo desligado do processo pedagógico, já que “antes de ser um administrador preocupado com a eficiência da escola, ele é um educador que se preocupa com o bem estar dos seus alunos (Dias, 1967.p.9)”.

2.2 O QUE OS DOCUMENTOS DA OCDE FALAM A RESPEITO DA GESTÃO?

Para compreender a concepção de gestão difundida pela OCDE é necessário primeiro elucidar o que a organização entende como “padrões” no âmbito educacional, já que os documentos normativos analisados demonstraram que para a organização, existem significados distintos a depender da perspectiva teórica usada. “Padrão” então, pode ser entendido como “o que alguém sabe fazer ou deve ser capaz de fazer, demonstrando o que deve ser alcançado e o que é almejado” (OCDE, 2016). De tal maneira, para a OCDE “elevar os padrões” nas políticas educacionais implica falar que o aprendizado deve ser melhorado, por isso é importante compreender que para a organização padrões podem ser entendidos por:

[...] As dimensões do desempenho ou os domínios da aprendizagem que são **valorizados e que merecem ser promovidos**, mas também podem ser usados para **avaliar** se o que é valorizado está realmente a ser alcançado ou não. Assim, os padrões podem ser usados no sentido de estandarte ou bandeira e **como parâmetro ou medida**. (OCDE 2016, p.15. Tradução própria, Grifos nossos.)

O questionamento que deve ser feito é: como a organização entende o que deve ser valorizado e merece ser promovido? A OCDE defende que as escolas do século XXI devem atender a padrões de qualidade educacional internacional para que os estudantes tenham as ferramentas necessárias que atendam às crescentes expectativas do Capital, para ingressar no mercado de trabalho. Esse processo leva a organização a reconhecer que a liderança escolar é um dos elementos fundamentais para o funcionamento da escola, e nesse aspecto a organização tem como ponto de partida a centralidade do diretor nas escolas.

É importante apontar que, os documentos analisados deixam explícito a posição da organização a respeito do conceito de gestão, o uso da palavra é associado ao sentido da palavra gerente ou *management*. Todos os documentos analisados vão abordar a liderança escolar, e nesse aspecto a organização reconhece o papel do diretor como central para a escola. Descrito como um dos fatores intraescolares mais relevantes para aferir de que forma a instituição está se desenvolvendo, o desempenho dos diretores é apontado pela OCDE como fundamental para a melhoria do funcionamento da escola assim como para a melhora da autonomia da instituição, e por consequência, a organização aponta que esses dois fatores impulsionaram a aprendizagem dos alunos (OCDE, 2016).

A autonomia, é um conceito que foi apropriado pela Nova Gestão Pública, considerando que essa limitação de escolhas vai expressar uma situação retórica para a manutenção de uma centralização (Lima, 2014), e autonomia então vai ser regulada e controlada de tal forma que o diretor vai sentir no seu cargo uma intensificação do trabalho ao mesmo tempo em que vai perceber o esvaziamento pedagógico dele (Santos; Macedo; Pereira, 2021).

A liderança escolar não fica fora desses padrões exigidos para a adaptação e melhoria da escola do século XXI. Quando levamos em consideração os três pilares básicos da rede de governança da OCDE: a responsabilização, capacitação e pensamento estratégico, conseguimos perceber de que maneira a liderança escolar é submetida a isso. Um dos documentos analisados aqui é Learning Standards, Teaching Standards and Standards for school principals: a comparative Study, divulgado em 2013, onde foi realizado um estudo comparativo no Chile, e ele atribui que entre os países observados, existem aspectos em comum que servem como guia para definir quais são os padrões de qualidade educacional observados no estudo, e dentre esses quais padrões a liderança escolar devem ser submetida.

É importante destacar que, um deles é definir critérios de avaliação para aferir como o diretor está realizando o seu trabalho. No caso isso implica dizer que, os próprios padrões a serem alcançados são um parâmetro do que se espera dos diretores e servirão posteriormente como instrumento avaliativo institucional. Pensando no pilar da responsabilização, essas avaliações externas servem para medir os desempenhos dos diretores e corpo docente da escola, para que seja possível então encontrar áreas para realizar as melhorias necessárias para que a escola possa se tornar “relevante”. Nesse sentido podemos perceber que essa orientação técnica vai de acordo com o que a organização chama de “escolha de escola e competição”, que é uma tendência crescente entre os países-membros da OCDE. As avaliações e seus resultados são disponibilizados para os pais terem uma maneira mais clara de escolher em que instituição vão matricular seus filhos. Essa escolha é um dos mecanismos para criar a competição entre as escolas, visto que “nos sistemas em que o financiamento acompanha o aluno, os pais são tratados como clientes que escolhem a escola que oferece a melhor qualidade.” (OCDE, 2008).

Isso representa um desafio para o papel do diretor, já que ele fica com as responsabilidades do que a OCDE chama de “*raise the bar and shorten the gap*”,(OCDE, 2013) o que pode ser traduzido aproximadamente para “aumentar a qualidade e diminuir a distância”, na qual é papel do diretor garantir que a escola mantenha um “padrão” nacional de ensino e de liderança, pois segundo a OCDE essa é uma das principais estratégias que devem ser seguidas, para que a escola possa “alinhar as expectativas com as demandas do mundo contemporâneo”(OCDE, 2016). A necessidade de reinventar os sistemas de ensino à medida com que a sociedade se adapta e vai mudando se torna uma necessidade, e com isso devem ser tomadas decisões estratégicas para que existam novas exigências de aprendizagem, para que a escola atenda aos padrões impostos externamente. E nesse sentido o papel do diretor é fazer com que o seu corpo docente e alunos sejam capazes de alcançar esse resultado satisfatório para serem equiparados com os sistemas de ensino internacionalmente, em específico os dos países-membros.

A utilização do discurso de liderança presente nos documentos, é uma das estratégias de difusão dos ideais da Nova Gestão Pública, em especial a descentralização e responsabilização. Guiada pelo argumento de que “a autonomia e a responsabilização podem responder de forma mais eficiente às necessidades locais” (OCDE, 2008), a organização parte da lógica que, por mais que a descentralização leve os diretores a assumirem mais responsabilidades e que “em muitos casos, a autonomia escolar torna o trabalho dos dirigentes escolares mais demorado, aumentando a sua carga de trabalho administrativo e de gestão”

(OCDE, 2008), ela ainda é uma estratégia importante a ser levada em consideração, já que dessa maneira o diretor vai ser capaz de se “conectar” com a comunidade.

A liderança escolar para a OCDE também representa um papel chave para a implementação das reformas educacionais. É o diretor que vai realizar as mudanças necessárias para que os estudantes possam se adaptar. Pois, se não tiver a liderança forte do diretor, a implementação das reformas acaba sendo falha, posto que “um papel essencial da liderança escolar é, portanto, garantir que tanto os alunos como os professores possam aprender, desenvolver-se e adaptar-se continuamente a ambientes em mudança. (OCDE, 2008 p 23)”. Ter os diretores como centro e convencê-los que o modelo empresarial de gestão é o mais adequado, torna-se uma estratégia funcional de garantir a agenda neoliberal no cotidiano escolar.

O estudo que foi divulgado em 2016, “School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013” é só um dos muitos documentos em que a OCDE expressa a sua visão a respeito de que maneira a liderança escolar e o diretor devem ser vistos na escola. Então como criar esses padrões e parâmetros para que a liderança escolar possa ser equiparada aos países-membros? Segundo a OCDE (2013, p.57. Tradução Própria) existe “um elemento comum que é a incorporação de conhecimento baseado em pesquisa. Desta forma, o exercício de definição de padrões é informado usando evidências sobre lideranças eficazes geradas localmente e internamente, bem como a experiência de implementação de outros sistemas educacionais”.

Com a combinação entre práticas verticais e horizontais (ação regulatória dos governos com base nos marcos legais) e horizontalidade (atendimento das demandas e participação das partes interessadas no processo regulatório) (Pereira, 2019), definir os padrões para a liderança escolar em cada sistema é um processo difícil, e devido a isso as orientações dadas pela OCDE refere-se a adotar o que funcionou bem em outros sistemas educacionais, além de incorporar o conhecimento teórico do tema. As ditas evidências de sucesso são elaboradas e divulgadas pelos reformadores empresariais da educação, que são os colaboradores que difundem o que deve ser uma educação de qualidade e qual o padrão que deve ser almejado nos moldes das orientações da OCDE.

Por isso, no contexto brasileiro, percebemos que as reformas contemporâneas como a Reforma do Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores da Educação Básica, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), terão desde sua formulação até a sua execução, a presença significativa desses setores empresariais que vão ser

fundamentais para a materialização dessas propostas e a difusão das chamadas “boas práticas” de gestão.

Concordando com Clark e Newman (1997), quando os valores de mercado passam a ser mais importantes do que os valores do serviço público, a escola passa a se importar com seus “consumidores” e não com estudantes portadores de direitos sociais. A transposição de movimentos que “deram certo” em contextos específicos ignora as particularidades e desigualdades que marcam as escolas brasileiras, além de fomentar a individualização da responsabilidade pelo processo educacional no trabalho pedagógico centrado na relação aluno-professor, ignorando os condicionantes estruturais que compõem os problemas encontrados na realidade da educação brasileira (Pereira, 2019).

No próximo capítulo iremos identificar como esse conjunto de diretrizes se apresenta na Matriz de Competências, e como a proposição está alinhada com as políticas da OCDE, em meio a uma série de reformas estruturais que visam adequar a escola brasileira aos ditames do mercado.

3. PROPOSIÇÕES DA OCDE EXPOSTAS NA MATRIZ NACIONAL COMUM DE COMPETÊNCIAS DO DIRETOR ESCOLAR

A proposta deste capítulo é identificar como a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar se alinha com as proposições da OCDE. Para tanto, dividimos a nossa reflexão em duas partes: Primeiramente retomamos o contexto de produção da Matriz, realizando um breve histórico sobre as políticas educacionais brasileiras que emergiram após o golpe de 2016 até o momento da criação da matriz, em maio de 2021. Consideramos que essas políticas devem ser compreendidas de forma articulada e sob a influência dos Organismos Internacionais. Na segunda parte apresentamos a Matriz Nacional de Competências Comum do diretor escolar e expomos as diretrizes da OCDE, expressas em três categorias: a responsabilização, a capacitação e o pensamento estratégico.

3.1 REFORMAS ANTERIORES A MATRIZ NACIONAL COMUM DE COMPETÊNCIAS DO DIRETOR ESCOLAR.

A educação brasileira passou por transformações significativas quando o governo Temer assumiu a presidência em uma conjuntura política vulnerável devido ao pós-golpe de 2016. Esse contexto possibilitou o aprofundamento e a concretização de um conjunto de reformas educacionais neoliberais alinhadas às diretrizes da OCDE. Em 2017 vemos a primeira, com a promulgação da intitulada “PEC dos Gastos”, que resultou na Emenda Constitucional n. 95/2016 que estabeleceu um limite de gastos para os próximos 20 anos (Câmara dos Deputados, 2016), implicando na diminuição de investimentos nas áreas de educação e saúde e atingindo diretamente a classe trabalhadora. Além disso, simultaneamente a nova gestão do MEC estabeleceu a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio por meio da Lei 13425/2017. Essas reformas se articulam na criação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) que foram decretadas no governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (PSL) (2018-2022), com intuito de atender aos interesses de uma educação neoliberal.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assumiu uma dimensão conservadora a partir de 2016 com a transição forçada para o governo Temer (2016-2018). O ex-ministro da educação José Mendonça Bezerra Filho foi o responsável por alterar a metodologia de elaboração que havia acontecido na primeira e segunda versão do documento, restringindo a participação de especialistas da área que nas primeiras versões foram convidados para realizar um projeto coletivo (Aguilar, 2019). A base então vai passar por um retrocesso quando

comparada às versões anteriores que não foram aprovadas, durante uma entrevista à Fiocruz Ximenes (2017 *apud* MACHADO, 2018) tece críticas ao teor do texto aprovado,

[...] É muito sintomático que o texto tenha sido aprovado contra a posição das principais associações e entidades científicas do campo educacional, como Anfope [Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação], ANPed [Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação], Cedes [Centro de Estudos Educação e Sociedade], Forundir [Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes] e outras. Cabe perguntar então quem apoiou a aprovação com falhas e retrocessos como a instrumentalização do currículo pelo mercado educacional e avaliações estandardizadas, censura em temas cruciais como racismo, sexualidade, homofobia e gênero e inclusão de ensino religioso em todos os anos do ensino fundamental. (...) Nesse estágio final de tramitação da BNCC, saiu-se vitoriosa uma macabra coalizão de interesses de mercado, com enorme capacidade de influência a partir dos institutos de bancos e empresas e suas assessorias educacionais(...).

Por mais que o argumento divulgado pelo MEC no período é que a base foi produzida em conjunto em um processo democrático e aberto, e que no documento de 2016 mais de 5 mil profissionais participaram da análise do documento (Aguiar, 2019). No mesmo período foi instituído o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio (Portaria MEC nº 790, de 27 de julho de 2016), que ficou responsável por acompanhar o processo de discussão da BNCC, bem como propor subsídios para a nova reforma do ensino médio.

Com um governo caracterizado pela utilização de medidas provisórias, os 31 meses do governo de Michel Temer (MDB), em comparação com o anterior da presidenta Dilma Rousseff (PT), é possível perceber um aumento de 39% (G1, 2019) da utilização desse recurso, e foi através dessa política que a reforma do ensino médio foi instaurada. Promovida pela medida provisória (MP 746/2016), a reforma é criticada por promover uma segmentação e segregação do conhecimento nas camadas populares que estudam em escolas públicas, além de ser uma reforma que foi pouco consultada pelo público brasileiro e especialistas. Diferente da construção inicial da BNCC, que foi pensada para ser um documento concebido coletivamente, com a participação de professores da educação básica e especialistas, a reforma do ensino médio não passou por conselhos e seminários ou sequer foi procurada a participação de especialistas.

A reforma foi pensada para que rapidamente fosse aprovada sem que fosse debatida publicamente. Segundo Silva e Scheibe (2017) essa reforma “está sustentada na defesa da necessidade de adequação do ensino médio a requisitos postos pelo mercado de trabalho e/ou por necessidades definidas pelo setor empresarial”. Antes de ser promulgada, essa lei sofreu

algumas alterações advindas do setor privado, segundo o texto de Ferreti e Silva (2017), o aumento da carga horária de 1.200 para 1.800 foi uma dessas alterações propostas e que foram atendidas. Eles exemplificam que, por mais que a MP tivesse com um objetivo de regulamentar o ensino integral de 7hr, isso implicaria necessariamente em um aumento de investimento público, por isso a proposta de 5 horas diárias se concretizou, dessa forma a carga horária foi para as 1800h sem ter que necessariamente aumentar o investimento e os setores privados incentivaram essa alteração.

Outro fator importante a ser ressaltado é que a implementação e formulação foi financiada pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Banco Mundial (BM) (Fonari; Deitos, 2021). A tramitação do acordo de empréstimo no Senado Federal ocorreu por meio da Mensagem nº 19, de 2018 (BRASIL, MSF nº 19, 2018). Nesse acordo, o Brasil recebeu um empréstimo de aproximadamente 250 milhões de dólares para a implementação e propagação desse novo currículo (Fonari; Deitos. 2021). No “acordo de empréstimo” ficou estabelecido 4 pontos: a revisão dos currículos; a flexibilização curricular nas escolas; o planejamento e a operação logística da oferta dessa flexibilização; e a ampliação do tempo para escolas em tempo integral” (Brasil, 2019, p. 6).

Além disso, no final do governo Michel Temer (MDB), o MEC entregou ao Conselho Nacional de Educação, em 13 de dezembro de 2018, uma proposta de revisar as diretrizes dos cursos de licenciatura que foi aceita e promulgada durante o governo Bolsonaro (PSL). Segundo Aguiar (2019), essa proposta de reforma expôs que o governo vigente da época demonstrava como prioridade: colocar a BNCC no centro da formação dos professores, para que eles se adequassem às novas reformas da educação básica. Sendo assim, a escola passa por um processo de se associar com a visão de desenvolvimento econômico que a teoria do capital humano preconiza, e não cumpre o seu papel social que segundo Freire (1987), deve ser um local para romper com estruturas de autoritarismo.

A resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). De acordo com a resolução, o MEC elaborou em 2018 a “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, que posteriormente foi encaminhada para o Conselho Nacional de Educação (CNE). Como citado anteriormente, a BNCC é colocada como ponto de partida para se pensar nos currículos das licenciaturas, no Parágrafo Único temos a confirmação de que ela deve ser uma referência para pensar a implementação da DCNEB e que isso foi

instituído pelas resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. E, ao visar pela educação de tempo integral, no Art.2º a resolução propõe que a formação do docente seja baseada nas aprendizagens e competências, garantindo que ele possa dessa forma passar para os estudantes, os aspectos intelectuais, físicos, sociais e emocionais que a base preconiza. E esse aspecto transformaria a forma com que curso de licenciatura em pedagogia está estruturado, visto que atualmente os durante os 4 anos o estudante tem a possibilidade de experienciar múltiplas áreas de atuação que são da capacitação do pedagogo, podendo após as disciplinas obrigatórias e optativas, se especializar em sua área de interesse, mas tendo em sua formação condições poder optar por qualquer área.

Com a nova proposição da BNC-Professor, a graduação seria dividida em dois momentos distintos, os primeiros dois anos seriam voltados para a formação “comum” e generalista, seguida de um dois para que o graduando possa se aprofundar na sua área de escolha e/ou ingressar em uma especialização com foco em gestão e no outro entrar em um mestrado. Essa regulação de fora para dentro, o que pode ser ensinado, o que deve ser ensinado e como “limita o pleno exercício da autonomia universitária e descaracteriza o fim último da educação, que é favorecer a participação livre das pessoas na definição de seu destino comum (Felipe; Cunha; Brito, 2021. p.18)” Se apropriando de Del Pino, Vieira e Hypólito (2009), os autores vão expor que o gerencialismo “cria a ilusão de que as decisões educativas estão livres de qualquer imposição, naturalizando posturas individualistas, hegemonizado soluções e resultados”

Esse conjunto de reformas antecede a Matriz de Competências tem demonstrado o seu impacto na formação de professores, pois essa onda de reformas educacionais vem com o intuito de transformar a ideia do que é de fato significa ser pedagogo para os estudantes em formação, fazendo com que seja questionado o que seria ser professor nessa nova realidade. No conjunto de reformas educacionais dos governos de Michel Temer (MDB) (2016-2018), o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (PSL) (2019-2022) foi o responsável por dar continuidade à série de reformas que seguiram os preceitos da AGEE. Dado o histórico, a aprovação da matriz faz emergir um questionamento: as competências exigidas ao diretor são ligadas à escola sendo ele um articulador de práticas democráticas, ou essas competências estão com o intuito de transformar o papel do diretor em um gerente? Esse questionamento é necessário para pensar de que maneira o gerencialismo tem se propagado na gestão escolar.

3.2 ANÁLISE DA MATRIZ NACIONAL COMUM DE COMPETÊNCIAS DO DIRETOR ESCOLAR

A Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor, aprovada em maio de 2021 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) visa parametrizar os diversos aspectos concernentes à função do diretor escolar, e está estruturada em 4 dimensões: político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira, e pessoal e relacional e dentre as dimensões são encontradas 24 competências específicas (Brasil, 2021). A definição de competências evidenciada pela matriz foi extraída do mundo corporativo. É necessário, portanto, antes de apresentar e analisar a matriz, fazer um adendo para falar a respeito da propagação dos ideais da pedagogia das competências e o porquê a escolha desse termo deixa evidente a posição ideológica da Matriz.

A pedagogia das competências, emerge no Brasil na década de 1990, a partir da agência dos Organismos Internacionais e com grandes impactos nas reformas curriculares do período. A educação brasileira presenciou o enfraquecimento das pedagogias consideradas contra hegemônicas, em contraponto ao crescimento das pedagogias que eram pautadas no lema “aprender a aprender”, tais como a pedagogia das competências de Philippe Perrenoud (2000). Essa perspectiva pedagógica foi criticada por Saviani que descreveu que o objetivo desse pensamento era “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis, que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade, em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (Saviani, 2010, p.473).

O interesse da implementação da pedagogia das competências na escola se articula com o interesse de preparar as pessoas para o processo produtivo. A capacidade de mudança e adaptação do indivíduo é valorizada para transformá-lo em trabalhador que possa ser adaptado às necessidades da acumulação flexível do Capital (Saviani, 2008). A pedagogia das competências prioriza a construção de habilidades pragmáticas em detrimento do ensino do conteúdo científico e social produzido por homens e mulheres historicamente. Neves (2005) discute que a pedagogia das competências é essencialmente tecnicista e que é possível identificar a influência dos OIS na propagação dessas pedagogias, pois elas coadunam com os interesses do mercado, e no âmbito educacional promovem a ideia de que os indivíduos são os únicos responsáveis pelo “fracasso” dos sistemas educacionais.

Essa perspectiva de uma educação mais pragmática e tecnicista, permeada por uma nova cultura empresarial, acaba por alterar a cultura escolar, acarretando novas problemáticas para o trabalho do diretor. A análise de Sennett (1998) a respeito da adoção de cultura

corporativa, enfatiza o desempenho individual predominante nessa lógica. No caso do trabalho do diretor, ela é acompanhada de uma intensificação do trabalho, culminando em mais horas trabalhadas, um maior nível de estresse e ansiedade (Beck 1992).

As competências na Matriz referem-se não somente aos princípios que devem orientar o trabalho do diretor, como também estabelecem como deve ser a escolha do diretor e a avaliação do trabalho dos diretores (Brasil, 2021). Segundo o documento, devem existir competências esperadas e que devem ser observadas durante o exercício do cargo da direção escolar, pois elas são fundamentais para o “o trabalho de diretor escolar e para o sucesso do trabalho na escola, especialmente para a garantia da aprendizagem de seus estudantes (Brasil, 2021. p. 8.)”

Na introdução do documento, somos apresentados a seguinte proposta que a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar se empenha em fazer:

[...] **Parametrizar** os diversos aspectos concernentes à função do diretor escolar, auxiliando com isto a definição de políticas nacionais, estaduais e municipais de escolha, de acompanhamento e de **avaliação do trabalho dos diretores escolares**, bem como de sua **qualificação**, em termos de formação inicial e continuada nas redes e sistemas públicos de ensino (Brasil, 2021, p. 1, grifos próprios).

Esse trecho expõe dois dos princípios básicos que compõem a rede de governança da OCDE, que foi citada no capítulo anterior: **a responsabilização e a capacitação**. O alinhamento é explícito, com a utilização dos dados do TALIS de 2013, é reforçada a necessidade de padronização do trabalho do diretor que deve ter como finalidade alcançar resultados mais satisfatórios do ponto de vista econômico, por isso a capacitação se torna tão fundamental.

O diretor é descrito como responsável pela qualidade da escola e desempenho dos estudantes, e para isso ele deve ser capaz de cumprir e desempenhar certas competências que são esperadas do “líder da escola”. Dessa maneira, segundo o documento, a figura do diretor passa a ser associada como o principal agente de liderança, em consonância com o que está posto nos documentos da OCDE.

A necessidade de parametrizar para conseguir padronizar o trabalho do diretor é expressa no documento divulgado em 2013 pela OCDE, sob o título o “Learning standards, teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study”, em tradução livre “Padrões de aprendizagem, padrões de ensino e padrões para o Diretor Escolar: um estudo comparativo”. Esse documento foi importante para a criação da Matriz principalmente por incentivar a necessidade dos governos criarem documentos norteadores que fossem

responsáveis por estabelecer padrões educacionais internacionais, para que o trabalho do diretor tivesse as características necessárias para que a escola garantisse bons resultados. A abordagem especulativa e flexível do capital transformou as estruturas institucionais, para serem capazes de se adaptar a uma escola que segue padrões internacionais, nesse sentido, os diretores têm que se tornar flexíveis e com a capacidade de se adaptar ao que a educação neoliberal necessita (Anderson, 2017).

A matriz indica, na dimensão “Político-Institucional”, de acordo com o documento, essa dimensão específica foi pensada tendo em mente “a instituição escola em seu papel social, dando relevância às competências do diretor na liderança da escola na direção da garantia do direito fundamental à educação. (Brasil, 2021. p..11)”. Pensando no papel social, o texto vai considerar que o diretor tem que ter competências que o transformem no líder da comunidade escolar em que ele está inserido, ele vai ser pensado de forma estratégica na escola. A figura do diretor deve ser uma autoridade, compreendida aqui como um sinônimo de liderança. Com isso o diretor se apresenta como o responsável por trabalhar com a comunidade escolar, liderar a gestão escolar, promover a gestão democrática, assumindo responsabilidade pela escola e desenvolvendo uma visão sistêmica e estratégica para alcançar melhorias.

Na dimensão “Pedagógica”, o diretor tem que propiciar um ambiente seguro para o desenvolvimento dos estudantes para que a qualidade do ensino seja garantida, além disso ele necessariamente deverá conduzir a escrita e elaboração de uma proposta pedagógica colaborativa. Na competência B.1), a matriz expõe que:

O diretor tem a **responsabilidade** fundamental no desenvolvimento de uma cultura de ensino aprendizagem eficaz e efetiva, realizando os objetivos acadêmicos e educacionais da escola. Cabe a ele **liderar, coordenar e conduzir** o trabalho coletivo e colaborativo para garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes em todos os aspectos de seu desenvolvimento. (Brasil, 2021. p..17. Grifos próprios)

Ou seja, o diretor assumirá a responsabilidade de liderar, coordenar e conduzir, além de apoiar o seu corpo docente e promover qualificação profissional para que a equipe da escola possa sempre oferecer as melhores metodologias de ensino e avaliação. Garantindo promover um ambiente saudável e propício para a aprendizagem de todo e qualquer estudante.

Na dimensão “Administrativo-Financeira”, as ações/práticas e atribuições passam a ser mais organizacionais e patrimoniais. Fica na responsabilidade do diretor coordenar as atividades administrativas da escola, as equipes de trabalho (além do corpo docente) delegando responsabilidades. A Matriz aponta que “a função social da escola para ser bem desenvolvida demanda uma estrutura de condições materiais e estruturais adequadas ao trabalho pedagógico

(Brasil, 2021 p. 7)”. Sabendo que a função social da escola de acordo com Saviani é: “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 1995, p. 17), quando somos apresentados sobre o papel do diretor na manutenção do espaço escolar, a Matriz não reflete sobre as diferenças estruturais entre as escolas existentes no Brasil. Os relatórios dos Tribunais de Conta do Brasil, têm descrito a permanência de vários problemas na infraestrutura das escolas, tais como:

Problemas quanto acesso à internet nas unidades de ensino, aos laboratórios de ciências, à quadra de esportes, às instalações sanitárias, ao auditório, quanto ao almoxarifado, ao refeitório e pátio, e à biblioteca. (...) Da mesma forma, para além da estrutura em si, existiam problemas relacionados aos requisitos e normas de segurança ou de saúde: com ausência de vigilantes, inexistência de sistema de combate e prevenção de incêndios ou de carta de habite-se, falta de rede de coleta de esgoto e fornecimento precário de água, entre muitos outros – como insuficiência e qualidade da merenda escolar – que afetam o desenvolvimento dos estudantes como um todo. (Costa; Bastos; Marinho, 2023, p. 203-204)

Se as condições das escolas não são iguais, as funções do diretor em relação às atividades administrativas e as questões relativas à manutenção do patrimônio da instituição também serão diferenciadas. Uma matriz de competências não pode definir uma uniformidade de atuação, quando há condições de trabalho tão díspares. Ademais, os diretores escolares não podem suprir carências estruturais que são de responsabilidade dos órgãos centrais do poder público.

A última dimensão é a “Pessoal e Relacional”, na qual o diretor deve ser responsável por se desenvolver pessoal e profissionalmente sua equipe, e terá que ser justo ao lidar com conflitos sendo orientado por princípios éticos, agindo democraticamente e cuidando da escola como todo. Ademais, quando falada dessa dimensão, somos expostos que

“o diretor escolar, que também deve **constantemente buscar saber mais e melhor sobre a educação como um todo**, sobre gestão e a organização escolar e sobre o processo educativo em particular. Para ambos, professores e diretores, além dos demais profissionais da educação, as oportunidades de formação continuada devem constantemente ser buscadas pelos próprios profissionais, mas devem, antes de tudo, **ser asseguradas pelo sistema ou rede de ensino**. (Brasil, 2021. P. 7. Grifos próprios.)”

Essa capacitação que deve ser buscada pelos profissionais –tanto o diretor quanto os demais profissionais da educação– vai existir principalmente nas práticas horizontais (Pereira, 2019). Essa capacitação na qual diferentes partes interessadas vão participar, faz parte da rede de governança da OCDE. A organização descreve que esse processo “envolve o compartilhamento de experiências e conhecimento de maneiras eficientes de colocar políticas

em prática” (OCDE 2016a, p. 27, tradução livre). Isso reverbera no treinamento e expansão de parcerias entre setor privado e a educação pública.

Levando em consideração, por exemplo, a aplicação do PISA, o SAEB é realizado na rede pública com estudantes de anos iniciais. E segundo o art. 211 §2 da Constituição Federal, que foi alterada em 1996 com a LDB, os municípios são os responsáveis pela educação infantil e ensino fundamental, no momento em que se é comparado com as esferas estadual e federal, eles se mostram menos aparelhados técnica e financeiramente. Essa necessidade de capacitação exposta pelos resultados das provas corrobora para a simbiose entre os setores público e privado (Adrião, 2018), fazendo com que exista uma presença maior das instituições e fundações na escola pública.

Pensando na economia como chave para a regulação em níveis nacionais e internacionais, a parametrização exposta no documento da matriz demonstra as conexões entre os interesses econômicos, ideológicos e políticos dos organismos internacionais, em específico as proposições e referências da OCDE que foram levadas em consideração para estruturação da proposta. Isso pode ser comprovado através das escolhas das dimensões faladas anteriormente, com 5 documentos citados ao longo do texto da matriz, é inegável a influência dessa organização para a escrita do documento.

A matriz, utilizando o texto “Improving School Leadership, volume 1:policy and practice” de 2008, chama a atenção para 5 pontos em que o diretor deve se aprimorar, sendo elas: 1) Apoiar, avaliar e possibilitar o desenvolvimento do trabalho docente, o diretor é o responsável pela avaliação e monitoramento dos professores e deve investir na capacitação profissional deles, 2) Definir metas, avaliações e responsabilidades; nesse ponto a matriz dá um ênfase na autonomia do diretor, assim como a sua autoridade de colocar metas e utilizar de dados disponíveis para o aprimoramento do ensino, 3) Gestão estratégica dos recursos, os recursos dados devem ser utilizados estrategicamente para o funcionamento da escola e 4) Sistema de Liderança, o diretor deve ser capaz de exercer a sua autoridade para além dos limites da escola, ele deve trocar experiências para ser um bom líder (Brasil, 2021).

Assim que foi divulgada, a matriz foi alvo de críticas dos especialistas da área de gestão e política educacional. Uma das críticas que mais ressoou foi tecida pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), que pode ser caracterizada como representante da sociedade civil organizada no campo dos pesquisadores especialistas em políticas educacionais. Para a associação, a matriz pode ser caracterizada por seguir uma lógica

gerencialista, que foca em competências a serem incorporadas pelo diretor escolar, fazendo com que sejam desconsideradas a realidade histórica, social, pedagógica e organizacional que envolve a escola brasileira (ANPAE, 2021). Corroborando para que se propague uma visão pragmática que visa concentrar o poder ao mesmo tempo em que responsabiliza unicamente o diretor pela qualificação educacional, pessoal e do corpo docente.

Todos esses pressupostos presentes na Matriz rompem com a defesa da gestão democrática garantida tanto pela Constituição Federal - CF de 1988, em seu artigo 206 “VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 2016a) pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional da Educação (Lei 13.005/2014). Em comum, essas normativas orientam que a gestão escolar deve contar com a participação de toda a comunidade escolar (BRASIL, 2021a; BRASIL, 2014).

A concepção de “líder escolar” é importada dos documentos oficiais da OCDE, na qual não somos apresentados de fato a gestão escolar como conceito, somos apresentados à “liderança escolar”, e para a ANPAE (2021), essa concepção se torna danosa quando fazemos a comparação entre quem é o líder e quem é o liderado, quem é o responsável por aumentar a produtividade e quem deve ser o produtivo,

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

A matriz não considera que o diretor participa de um coletivo democrático lida com a complexidade do processo pedagógico e procedimentos educativos, que necessitam de práticas de gestão democrática para potencializar o aprendizado dos alunos (Botelho; Silva, 2022). Para pensar no papel do diretor na escola, é necessário compreender a pluralidade daquele espaço. Assumindo que sim, o diretor é um administrador, mas acima de tudo deve ser visto como um educador, que tem como princípio garantir uma educação de qualidade (Teixeira. 1968). Embora estejamos falando de uma relação de poder, não estamos falando de uma relação autoritária, de acordo com Paro (2015), A relação humano-formadora necessita acima de tudo de uma relação democrática, e por isso é possível perceber que educar é uma disputa na sociedade capitalista. Pois para ela ocorrer de fato, é necessário é através da democracia, construindo sujeitos

A lógica empresarial na administração pública tem sido cada vez mais predominante, promovendo uma instabilidade advinda da importação do trabalho corporativo nas escolas (Anderson, 2017). A utilização de parâmetros empresariais para a lógica de formação e atuação profissional é totalmente contraposto à defesa da educação democrática como um direito constitucional. Dicotomizar o diretor escolar dos demais profissionais da educação é reduzir o papel pedagógico desse profissional, o resumindo a competências e habilidades que são externas e não foram pensadas pela escola ou para a escola, podendo ser caracterizadas como ações descontextualizadas.

A “liderança escolar”, contida no papel do diretor, seria responsável por aumentar os resultados positivos da escola, bem como lidar com o padrão de qualidade educacional, estabelecendo ambientes colaborativos para as equipes, o que resultaria em um melhor ambiente de aprendizagem para os estudantes, seguindo os preceitos da OCDE de que o diretor é o responsável por “*raise the bar and shorten the gap*” (aumentar qualidade e diminuir a distância) (OCDE, 2013).

O pensamento estratégico que baseia a matriz, vai se fundamentar em um estado frágil pós crise de 2016, utilizando da conjuntura política de 2016 para falar da necessidade da intervenção para a melhoria e a aprimoração, nesse sentido, “um estado estratégico implica construir a capacidade sistêmica do governo para melhorar o desenho, a direção e a implementação da política no longo prazo (OCDE, 2016a, p. 29, tradução livre)”. Pereira (2019) explica que, as proposições da governança são colocadas em evidência pois representam uma estratégia do capital, no qual é notório o objetivo de universalização de certas políticas, utilizando os recursos em áreas específicas. A organização vai falar então que o Brasil investe muito em na educação quando colocado em comparação aos países da América Latina (OCDE, 2018, p. 40-41), enquanto os outros países obtêm um rendimento maior investindo menos, o Brasil faz o movimento oposto. E para sanar esse problema, a OCDE desvenda o problema brasileiro, a educação pública obrigatória se associaria com os interesses privado-mercantil para uma maximização do lucro, fazendo com que a educação brasileira passe a ser mais “barata” e eficiente seguindo os termos da rede de governança da OCDE (Pereira, 2019).

As chances de sucesso escolar, segundo o documento é proporcional às condições de trabalho da escola, “as chances de melhor desempenho escolar e maior sucesso no processo educativo são *diretamente* proporcionais também às condições de trabalho que as escolas dispõem (Brasil, 2021)” Em um país com dimensões continentais, uma matriz que é criada para parametrizar o trabalho do diretor não leva em consideração os aspectos socioculturais da

escola pública brasileira, pois coloca a relevância do diretor escola para alcançar esses resultados. Implicando dizer que, uma escola que pode ir bem e alcançar os padrões esperados, é uma escola que está alinhada com o pensamento industrial de que a produção do conhecimento é uma mera atividade que é realizada naquele espaço. Somos apresentados a uma escola que não vai seguir os padrões de uma gestão democrática, vemos a realidade de uma escola que vai ser gerida como uma empresa na sociedade capitalista, na qual o gerente ou *manager* vai assumir as responsabilidades e os outros agentes da escola serão meramente passivos as decisões tomadas de forma externa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral apresentar uma visão sobre os Organismos Internacionais e a sua influência na implementação das reformas educacionais promulgadas nos últimos anos. Em específico destacamos o papel da OCDE no cenário contemporâneo e descrevemos as formas de atuação, importância, origem histórica e magnitude. Em seguida, analisamos o papel da OCDE e suas proposições relativas ao papel do diretor escolar como importante elemento para a materialização das políticas no chão da escola. Evidenciamos como documentos orientadores divulgados pela organização serviram como base para a estruturação da Matriz das Competências dos Diretores.

Partimos do entendimento que a escola pública brasileira é caracterizada pela sua heterogeneidade e diversidade cultural. Promover ações de padronização e parametrização - coisas que são incentivadas pelo texto da Matriz- desconsideram as particularidades envolvidas no trabalho do diretor escolar que é variável e possui especificidades a depender do contexto da escola em que o ele está inserido. A prática de uma gestão democrática é o único caminho para compreender quais são as reais necessidades da escola. No entanto, a matriz desconsidera o trabalho em conjunto quando coloca o diretor como o líder daquele espaço. Sozinho em sua função, ele não é capaz de mover toda comunidade escolar, discutir os desafios sobre a qualidade do ensino e incentivar a qualificação do corpo docente (e a própria). É necessário um trabalho conjunto, quando isso não ocorre percebemos uma instabilidade do cargo com o aumento de funções que acarretam condições de trabalho inadequadas (Botelho; Silva, 2022).

De acordo com Freire (1987), para que exijam o funcionamento de estruturas democráticas na gestão escolar, é necessário que haja desejo popular de fazer, impulsionar e participar do debate. A construção da gestão democrática só é possível quando existe a participação dos sujeitos da dinâmica escolar, ou seja, sem a participação conjunta de todos, esse marco constitucional não pode ser alcançado. A propagação dessas reformas e o exponencial crescimento do neoliberalismo na educação fazem com que a escola se torne um local de luta constante.

A difusão e naturalização das estratégias da Nova Gestão Pública presentes na matriz, acaba estimulando o aprofundamento da lógica empresarial na escola pública, afastando-a da sua função social. Percebe-se que os setores empresariais têm se articulado em torno das políticas educacionais e que, mesmo em um cenário político diferente daquele da criação da matriz de competências, seguiram tentando controlar a educação e vinculá-la às demandas imediatistas do mercado de trabalho. Por essa lógica, com a BNC-formação, vemos a tentativa de que desde a formação inicial os estudantes das licenciaturas sejam preparados seguindo esse padrão, para que possam ser agentes que propagam essas concepções. Com a matriz das competências, as normativas direcionam-se para os responsáveis pela organização escolar, os mediadores das políticas educacionais.

Esse projeto hegemônico-conservador caminha a passos largos no contexto brasileiro sob tutela dos Organismos Internacionais, em específico a OCDE. Segundo Costa e Figueiredo (2013), os documentos da organização se cobrem com alguns termos como: *standards, approaches, broad areas, policy, key-elements, goals, roles, responsibilities, recommendations, guidelines, dimensions, frameworks* e etc., para falar da gestão e do papel do diretor. Essas

palavras carregam diretrizes que em cada país vão apresentar sentidos diferentes. No caso do Brasil, a matriz de competências tem a ambição de funcionar como um guia do trabalho do diretor, especificando metas e padrões específicos para cada dimensão. Para além das competências que se espera que esse profissional alcance, a matriz estabelece que o diretor deve exigir o mesmo grau de comprometimento do seu corpo docente e outros funcionários da escola, já que todos são avaliados pelas avaliações externas.

Concordando com a perspectiva ANPAE na nota que liberaram em 2021, é possível perceber que a nova matriz de diretores tem o intuito de propagar um modelo individualizado e idealizado do que seria uma gestão pedagógica democrática, o que resulta em um processo de alienação da função do diretor escolar, além de reduzir drasticamente a autonomia desse profissional, e por consequência limitando o potencial criativo e crítico (Botelho; Silva, 2022). Esse processo de alienação pode ser considerado como um dos mecanismos impostos pelo capitalismo, na qual durante esse processo o trabalhador vai perder a noção de si mesmo, “pois a alienação provoca o isolamento social do indivíduo. O sentido do trabalho, portanto, se reduz, e torna-se um mero meio de subsistência” (Aranha, 2000, p. 17).

Os resultados da nossa pesquisa apontam que a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor define o trabalho do diretor e expressa a concepção de gestão escolar veiculada pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) quando propõe a parametrização do trabalho do diretor, o colocando como líder do espaço escolar e não um dos participantes de um fazer democrático. Para a organização as autoridades devem compartilhar o papel regulador da educação, e nesse sentido autoridades podem ser tanto os gestores escolares, como conselhos, escolas, sindicatos e atores do mundo privado-mercantil devem se apropriar da rede de governança da OCDE e usando da responsabilização, pensamento estratégico e capacitação, esses agentes serão capazes de exercer influência no sistema educacional brasileiro (Pereira, 2019)

Esse processo leva a transformação dos estudantes em consumidores; promovendo uma a gestão por resultados e estimulando a contratação de grupos privados para fazer o aperfeiçoamento da gestão à luz das diretrizes gerencialistas. Essas parcerias com essas instituições de interesse privado, se apresentam como soluções para os problemas enfrentados pela escola e seus gestores. Esses momentos de qualificação são fundamentados na realização dos objetivos e da avaliação de desempenho; a normalização, via regulação, das práticas profissionais baseadas em evidências e em experimentos (Oliveira, 2015).

É necessário refletir e ampliar as pesquisas sobre como ocorrem esses processos atualmente na escola brasileira. Faz-se necessário, como desdobramento da pesquisa, identificar se e como os princípios da matriz estão propagando nas escolas e no trabalho do diretor. Ademais, diante da constante influência dos Organismos Internacionais, devemos reforçar a necessidade de promover uma gestão democrática para a garantia da função social da escola pública e a construção de uma educação democrática.

Podemos refletir brevemente que o meu foco inicial em compreender de que maneira a matriz exibida nas proposições da OCDE, e com a pesquisa e aprofundamento no tema consegui chegar às conclusões expostas no texto. No entanto, devido à limitação de tempo que se existe para a escrita deste trabalho de conclusão de curso, existem algumas pontas, citando de exemplo de que maneira os diretores estão desde 2021 recebendo essa matriz, será que eles estão levando em consideração as recomendações? Esses questionamentos deverão futuramente poder se tornar desdobramentos dessa pesquisa.

Essa perspectiva é fundamental para que enquanto a pesquisa pudesse adentrar de fato no espaço escolar, continuar com a pesquisa e, inclusive, buscar desenvolver uma produção de dados que possam demonstrar como as proposições e a noção de gestão difundida pela OCDE se propaga na escola pública brasileira, para que fosse possível existir uma maior compreensão dinâmica e complexa da expressão desse fenômeno.

Durante os anos que estive na universidade eu percebi aos poucos que se torna professora é um trabalho e construção interrupta. Por isso, eu compreendo que pensar a educação implica pensar a educação como prática social inerente ao ser humano, então após essas experiências que tive durante a graduação. Se torna imprescindível seguir estudando, explorando e investigando mais a respeito dos temas apresentados nesse trabalho e lutando por uma escola que tenha liberdade e maneiras de promover uma gestão democrática. Pois, utilizando as palavras de Paulo Freire “seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica” (Freire, 1984, p. 89).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. REFORMAS CONSERVADORAS E A “NOVA EDUCAÇÃO”: ORIENTAÇÕES HEGEMÔNICAS NO MEC E NO CNE. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 40, e0225329, 2019.

AGUIAR, Viviane Barbosa Perez; RUIZ, Maria José Ferreira; SILVA, Waléria Pimenta Martins. A tendência política da matriz nacional de competências para diretores escolares e o nascimento de uma proposta sociopolítica. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2686-2705, out./dez. 2022.

ALVES, Wanderson Ferreira. Crítica à razão gestonária na educação: o ponto de vista do trabalho. *Revista Brasileira de Educação* v. 19 n. 56 jan.-mar. 2014.

ALVEZ, Maria Michelle Fernandes; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-21, e-20537.063, 2022.

AMARAL, Manoel Francisco. Educação e epistemologias: críticas à pedagogia das competências à luz da pedagogia histórico-crítica. *Filos.e Educ.*, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 65-91, Jan./abr. 2022–ISSN 1984-9605.

ANDERSON, Gary. Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação. *RBP AE* - v. 33, n. 3, p. 593 - 626, set./dez. 2017.

ANPAE. Posicionamento da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) sobre o documento "Matriz Nacional de Competências do Diretor Escolar". Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/529-matriznacional-de-competencias-do-diretor-escolar>. Acesso em: 07 nov. 2023.

ARANHA, Antônia. *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: Fidalgo e Machado Editores, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 39, nº.145, p.1098-1117, out.-dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jZgN9bxbKPr8m5SKrNCQr5f/?format=pdf&lang=pt>

ARROYO, M. G. O direito à educação ameaçado: segregação e resistência. In: ARROYO, M. G.; ABRAMOWICZ, A. *A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos*. Campinas: Papyrus, 2009.

AZEVEDO, M. L. N. Teoria do capital humano, bem público e mercadorização da educação. In: *Educação e gestão neoliberal: a escola cooperativa de Maringá – uma experiência de*

Charter School? [online]. Maringá: EDUEM, 2021, pp. 101-137. ISBN: 978-65-87626-06-2. <https://doi.org/10.7476/9786587626062.0006>.

ADRIÃO, T. M. F. et al. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, mar., 2016.

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cassia Alessandra. A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. *FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 8, n. 3, 2018.

ALVES, M. D. F.; VIDINHA, M. do S. P.; DIÓGENES, E. M. N. Educação e Dignidade: construção histórica de garantias de direitos? *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 13, n. 31. setembro de 2019.

BARROSO, João. O ESTADO, A EDUCAÇÃO E A REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em [Página inicial | Cedes (unicamp.br)].

BORGES, André. LIÇÕES DE REFORMAS DA GESTÃO EDUCACIONAL Brasil, EUA e Grã-Bretanha. *SÃO PAULO EM PERSPECTIVA*. 18(3): 78-89. 2004.

BOTELHO, G., SILVA, L. G. A. Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor: o trabalho do diretor escolar em análise. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 16, e83899. Março de 2022.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Maria Alice Nogueira, Afranio Catani (organizadores) 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101. 2006.

BRASIL. Acordo de Empréstimo - extrato do contrato N° 8812-BR 8813-BR. Diário Oficial da União. Publicado em: 28/05/2018 | Edição: 101 | Seção: 3 | Página: 87. Órgão: Ministério da Fazenda/Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional.

BRASIL. Base Nacional Comum de Formação de Professores. Ministério da Educação (MEC), [sem data de publicação]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bnc-professor>. Acesso em: 10 de novembro de 2023.

BRASIL. Lei Federal n.º 13.005, de 25/06/2014. Institui o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Palácio do Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. Março 2021b. Disponível em: [https://www.institutounibanco.org.br/boletim/aprendizagem-em-foco\[1\]61/](https://www.institutounibanco.org.br/boletim/aprendizagem-em-foco[1]61/). Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Minuta de Parecer e Projeto de Resolução. Brasília, DF: MEC, 2021a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2021-pdf/172851-parecer-resolucao-cne-matriz-competencias-diretor-escolar-2/file> Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 04/2021. Institui a Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar). Brasília, DF: MEC, 2021b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191151-pcp004-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 Jul 2023

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, [2016a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 set. 2021.

BRAGA, D. S.; SILVA, D. C. A. da.; DUARTE, M. R. T. Organismos multilaterais e

instrumentos de regulação transnacional de políticas educacionais: regulação por resultados na América Latina.

BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. Educação em Revista, Belo Horizonte, FAE/UFMG, n. 38, p. 17-88, 2003.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. Gerencialismo. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012

CARVALHO, Luís Miguel. GOVERNANDO A EDUCAÇÃO PELO ESPELHO DO PERITO: UMA ANÁLISE DO PISA COMO INSTRUMENTO DE REGULAÇÃO Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1009-1036, set./dez. 2009. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>.

Centre of Study for Policies and Practices in Education (CEPPE), Chile, (2013), "Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study", CÂMARA. Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 6 (2), Jul - dez, 2013,179-191

CÂMARA DOS DEPUTADOS DO BRASIL. Disponível em: <Câmara aprova PEC do Teto dos Gastos Públicos em 2º turno - Notícias - Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br)>. Acesso em: 10 de julho de 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Reforma do Ensino Médio - MP 746/2016. Câmara dos Deputados, [sem data de publicação]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/fiquePorDentro/temas/reforma-ensino-medio-mp-746-2016#:~:text=A%20Medida%20Provis%C3%B3ria%20n%C2%BA%20746,m%C3%A9dio%20p%C3%BAblico%20em%20tempo%20integral>. Acesso em: 10 de novembro de 2023.

COSTA, Jorge Adelino; FIGUEIREDO, Sandra. Quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 183-202, abr./jun. 2013.

COSTA, Pedro Luiz de Araújo; BASTOS, Nathália Masson; MARINHO; Ricardo José de Azevedo. O Ensino Médio no Brasil pelo olhar dos Tribunais de Contas. In: FRIGOTTO,

Gaudêncio. O Ensino Médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica. Rio de Janeiro: UERJ, LPP; São Paulo: Expressão Popular, 2023.p. 168-208

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? Educação & Sociedade, ago. 2004, vol. 25, no. 87, p.423-460.

DIAS, M. A. R. Dez anos de antagonismo nas políticas sobre Ensino Superior em nível internacional. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, nº. 88, p. 893-914, Especial - Out. 2004.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro.REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA MEDIDA PROVISÓRIA No 746/2016: ESTADO, CURRÍCULO E DISPUTAS POR HEGEMONIA. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FELIPE, Eliana da Silva; CUNHA, Emmanuel Ribeiro;BRITO, Ana Rosa Peixoto de. O AVANÇO DO PROJETO NEOLIBERAL NAS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL v. 17, n. 46, p. 127-151, JUL./SET. |VITÓRIA DA CONQUISTA. 2021

FORNARI, Márcia; DEITOS. Roberto Antônio. O BANCO MUNDIAL E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO GOVERNO TEMER: UMA ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES E DO FINANCIAMENTO EXTERNO. Trabalho necessário. V.19, nº 39, 2021 (maio-agosto).

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores Empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. Educ. Sic., Campinas, v.35, n.129, p 1085-1114, out-dez. 2014.

FREITAS, Rogério Gonçalves; Coelho, Higson Rodrigues. Futuro antecipado na Educação: OCDE e controle do Conhecimento Global. Roteiro, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019 | e21401 | E-ISSN 2177-6059.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, Edilene Rocha. MORGADO, José Carlos. Currículo e avaliação: os testes estandardizados RBPAE - v. 32, n. 2, p. 373 - 392 Márcia Angela da Silva Aguiar mai./ago. 2016.

GALVÃO, Veronica Bezerra de Araújo; SILVA, Anielson Barbosa da; SILVA, Walmir Rufino da. O desenvolvimento de competências gerenciais nas escolas públicas estaduais. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p.131-147, 2012.

G1. Temer conclui mandato com média de uma MP editada a cada 6 dias e meio, maior desde FHC. G1, 31 de dezembro de 2018. Disponível em:

<https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/12/31/temer-conclui-mandato-com-media-de-uma-mp-editada-a-cada-6-dias-e-meio-maior-desde-fhc.ghtml>. Acesso em: 10 de novembro de 2023.

GREK, S. Atores do Conhecimento e a Construção de Novos Cenários de Governança: O Caso da Direção. Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia. Educ. Soc. [online]. 2016, vol.37, n.136, pp.707-726.

_____. As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. Coleção Políticas Públicas de educação. Appris editora. Brasília Jan. 2018 p.27-55.

HARVEY, David. O Enigma do Capital: e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

HOLZAPFEZ, B. O Ensino em 2030 e o aprendizado pronto para a vida: o imperativo tecnológico. Relatório resumido. 2018. Disponível em:

<https://www.blogmicrosofteducacao.com.br/pt-br/blogmicrosofteducacao/wp-content/uploads/2018/11/SALA-DE-2030-PESQUISA.p>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica. Histórico. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 30 nov. 2023.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). TALIS - Teaching and Learning International Survey. Histórico. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/talis/historico>. Acesso em: 30 nov. 2023.

LAVAL, Christian. Escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público/ Christian Laval; tradução Mariana Echalar - edu- São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, R. P. de; CASTIONI, R.; CARDOSO, M. A. S. A Gestão compartilhada de serviços educacionais por meio dos Consórcios Públicos: O caso do Ciedepar. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 17 e89526. Fevereiro de 2023.

LIMA, Iana Gomes; GANDIN, Luís Armando. Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado Educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. *RBPAAE* - v. 33, n. 3, p. 729 - 749, set. /Dez. 2017.

MAROY, C., & VOISIN, A. (2013). As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educação & Sociedade*, 34(124), 881–901. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300012>.

MATOS, I. D. M.; CARVALHO, M. J. (2023). GESTÃO DA EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS IMPOSTOS PELOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS. *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação - Periódico científico Editado Pela ANPAE*, 39(1). <https://doi.org/10.21573/vol39n12023.114483>.

MARTINS, M. D. O Banco Mundial e a política científica dos governos militares no Brasil. *Tensões Mundiais*, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 129–151, 2018. DOI: 10.33956/tensões mundiais.v6i11.655. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/655>. Acesso em: 3 set. 2023.

MARANGONI, R. A. O trabalho do diretor de escola: análise a partir de uma perspectiva histórica. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 14, n. 19. Abril de 2020.

MELO, Adriana Almeida Sales de. A Mundialização da Educação, consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela. Maceió. Edufal. 2004.

MENDES, V. R.; PERONI, V. M. V. Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos think tanks na política educacional brasileira. Revista Espaço Pedagógico, v. 27, p. 65-88, 2020.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A Nova Pedagogia da Hegemonia. São Paulo. Xamã. 2005.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

NOVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. POLÍTICAS ITINERANTES DE EDUCAÇÃO E A REESTRUTURAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 1, p. 85-107, jan./abr. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito de educação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). RBPAE - v. 33, n. 3, p. 707 - 726, set./dez. 2017

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Da promessa de futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

OECD Education Working Papers, No. 99, OECD Publishing, Paris,

<https://doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en>.

OECD (2016), School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264258341-en>.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). OECD-LAC Regional Programme Information Note. Disponível em: <https://www.oecd.org/latin-america/OECD-LAC-Regional-Programme-Information-Note-PRT.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, Rodrigo Da silva. GOVERNANÇA CORPORATIVA NA POLÍTICA EDUCACIONAL: O PAPEL DA OCDE. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista – Bahia - Brasil, v. 15, n. 31, p. 123-146, jan./mar. 2019.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE. 2016. 285 f., il. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal; MENDES, Valdelaine da Rosa Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos think tanks na política educacional brasileira, v. 27, n. 1, Passo Fundo, p. 65-88, jan./abr. 2020.

PONT, Beatriz; NUSCHE, Deborah; MOORMAN, Hunter. IMPROVING SCHOOL LEADERSHIP, VOLUME 1: POLICY AND PRACTICE – ISBN 978-92-64-04467-8 – OECD, 2008.

POLANYI, K.. A Grande transformação. As origens da nossa época. Tradução de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro, Campus, 1980.

POPKEWITZ, T. S. Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

ROBERTSON, S.; DALE, R.. Toward a critical cultural political economy of the globalization of education, *Globalization, Societies and Education*, 13 (1), 149-170, 2015.

RODRIGUES, J. Os empresários e a educação superior. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 95.

ROSA, Liane Serra da; MACKEDANZ, Luiz Fernando. A ANÁLISE TEMÁTICA COMO METODOLOGIA NA PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. *Revista Atos de Pesquisa em Educação / Blumenau*, v.16, e8574, 2021

ROSSI, Pamela de Matos. OS ACORDOS MEC-USAID NO JORNAL O ESTADO DE S. PAULO. (1962 -1973). Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade. São Paulo. 2018.

SANTOS, Catarina Cerqueira Freitas de INTEGRAL? UMA ANÁLISE DO PROGRAMA DE FOMENTO ÀS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL (EMTI) FRENTE ÀS POLÍTICAS DE ENSINO DE TEMPO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DA BAHIA (2017-2022). Repositório UFBA. Salvador, 2023.

SANTOS, F. M. dos. ANÁLISE DE CONTEÚDO: A VISÃO DE LAURENCE BARDIN. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 383–387, 2012. DOI: 10.14244/%19827199291. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio Pragmatismo e lógica mercantil. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. SILVA, Andréia Ferreira da; SILVA, Luciana Leandro da; FREIRE, Arlane Markely dos Santos. Políticas de accountability na educação estadual do Ceará, Pernambuco e Paraíba. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 33, e09562, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v33.9562>

SILVA, M.A. Organismos internacionais e a educação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SILVEIRA, Zuleide S. RELATÓRIO DA EQUIPE DE ASSESSORIA DO PLANEJAMENTO DO ENSINO SUPERIOR (EAPES) – ACORDO MEC-USAID.

Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 7, n. 14, Edição Especial, p. 280-287, 2020.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3^a.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção memória da educação).

SANDER, B. Administração da educação no Brasil: evolução e conhecimento. Brasília: ANPAE/Edições UFC,1981.

SCHULTZ, T.W. O capital humano: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1973

Shiroma, E. O., Campos, R. F., & Garcia, R. M. C. (2005). Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *erspectiva*, 23(2), 427–446. <https://doi.org/10.5007/%x>

TARAPANOFF, Kira. Planejamento da informação científica e técnica do Brasil. Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 284-301, set. 1984.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

TEIXEIRA, A.S. Natureza e função da Administração Escolar. In: Administração Escolar: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: ANPAE, 1968, p.9-17

VIEIRA, Livia Maria Fraga;SANTOS, Kildo Adevair dos. Nova Gestão Pública na Educação Básica no Brasil:Parceria Público-Privada, Esfera Local e Trabalho Docente. Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v29, n3, p.226-250., set./dez., 2020.

KÖRBES, Cleicí; SILVA, Monica Ribeiro da.Nova Gestão Pública e Gestão Democrática da Escola: as experiências da primeira fase de implementação do Programa Ensino Médio Inovador.Rev. Bras. Polít. Adm. Educ. - v. 37, n. 1, p. 466 - 485, jan./abr. 2021.

LESSA, Sérgio. Capital e estado de bem-estar : o caráter de classe das políticas públicas / Sérgio Lessa. -- São Paulo : Instituto Lukács, 2013. 248 p.

MACHADO, K. Entrevista: Salomão Ximenes. “Temos um documento tecnocrático e conservador, produzido sem transparência”. Fiocruz, 2018. Disponível em: . Acesso em: 17 Nov de 2023.