



## O DOCENTE-GESTOR NO ÂMBITO DO CENTRO PEDAGÓGICO/UFMG E A BNCC: BREVES REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO ESCOLAR

### THE TEACHER-MANAGER IN THE RANGE OF THE CENTRO PEDAGÓGICO/UFMG AND THE BNCC: BRIEF REFLECTIONS ABOUT SCHOOL MANAGEMENT

Marcos Elias Sala<sup>1\*</sup>; Luiza Santana Chaves<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Centro Pedagógico, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

\*Autor correspondente: Marcos Elias Sala; e-mail: [marcossala@geo.igc.ufmg.br](mailto:marcossala@geo.igc.ufmg.br); *Lattes*:

<http://lattes.cnpq.br/2668455532586881>.

#### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo se debruçar em indagações referentes ao cotidiano da gestão escolar no Colégio de Aplicação da UFMG (Centro Pedagógico), a fim de (re)pensar a ação, a formação e a profissionalização do docente como Gestor Escolar, uma vez que a complexidade da tarefa ultrapassa a capacidade de gerir recursos humanos e financeiros, principalmente no setor público, pois, engloba a comunidade escolar e universitária, e também todo o contexto social, político e econômico, nas escalas macro e micro, que podem contribuir ou não para o direcionamento das ações referentes à gerência financeira-administrativa (relacionadas, por exemplo, à existência e à sustentabilidade dos recursos materiais e humanos) e ao andamento qualitativo das práticas pedagógicas (que dependem, muitas vezes, não apenas de planejamento educacional para ocorrerem, mas também de fluxo de caixa e investimentos financeiros). Estes desafios, postos à luz da Base Nacional Comum Curricular, indicam que os colégios de aplicação permanecem, insistentemente, num limbo existencial, uma vez que o recente documento normativo do Governo não prevê, dentre as competências nele listadas, algumas questões que são específicas deste grupo de escolas. Como metodologia para fundamentação da presente discussão utilizou-se a pesquisa-ação, considerando-se a imersão dos autores no contexto das questões levantadas. Os resultados indicam que há necessidade de profissionalização inicial e continuada do gestor escolar, uma vez que em geral não se prevê uma preparação antecipada, tampouco de capacitação prévia para acompanhar, analisar e reavaliar as práticas de gestão anteriormente implementadas, bem como planejar adequadamente as futuras ações, a partir das propostas apresentadas ao se pleitear a ocupação do cargo. O texto se encerra considerando a necessidade de diálogo e parceria tanto com gestões anteriores quanto com pretensos futuros gestores, tanto para a transição de gestão como para a afirmação e consolidação da identidade institucional. Há necessidade, também, de definição de um tempo ideal de gestão, para a plena compreensão da organização e funcionamento da Instituição e para a construção de um perfil de gestão que, democrático, seja ao mesmo tempo autônomo e coparticipativo.

**Palavras-chave:** Gestão escolar, comunidade escolar, Colégio de Aplicação, BNCC.

#### ABSTRACT

The purpose of this article is to address questions regarding the daily life of school management at the Laboratory School of UFMG (Centro Pedagógico), addressing questions in order to (re)think the action, training and professionalization of teachers as School Managers, since the complexity of the task exceeds the ability to manage human and financial resources, mainly in the public sector, as it encompasses the school and university community, as well as the entire social, political and economic context, on the macro and micro scales, which may or may not



contribute to directing actions related to financial-administrative management (related to, for example, the existence and sustainability of material and human resources) and the qualitative progress of pedagogical practices (which often depend not only on educational planning to occur, but also on cash flow and financial investments). These challenges, placed in the light of the (Brazilian) National Common Curricular Base, indicate that the Brazilian laboratory schools insistently remain in an existential limbo, since the recent Government normative document does not foresee, among the competences listed therein, some issues that are specific to this group of schools. As a methodology to support this discussion, Action Research was used, considering the immersion of the authors in the context of the questions raised. The results indicate that there is a need for initial and continued professionalization of the school manager, since in general there is no anticipated preparation, nor prior training to monitor, analyze and reassess previously implemented management practices, as well as adequately plan future ones. actions, based on the proposals presented when applying for the position. The text ends by considering the need for dialogue and partnership with both previous administrations and future managers, both for the management transition and for the affirmation and consolidation of the institutional identity. There is also a need to define an ideal management time, for a full understanding of the organization and operation of the Institution and for the construction of a management profile that, being democratic, is at the same time autonomous and co-participatory.

**Keywords:** School management, scholar community, Laboratory School, BNCC.

## INTRODUÇÃO

Pesquisas mostram que os líderes escolares podem fazer a diferença na escola e no desempenho do estudante se lhes for concedida autonomia para tomar decisões importantes (OECD, 2008). A gestão escolar do Centro Pedagógico (CP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e, acreditamos, dos colégios de aplicação (CAp) como um todo, são dotadas de peculiaridades que as tornam únicas no cenário de gestão de escolas públicas brasileiras. Mesmo para escolas que possuem gestões colegiadas, o papel das lideranças escolares é essencial para a condução da escola aos objetivos de curto, médio e longo prazos, estabelecidos pela comunidade através de documentos oficiais, como o PPP (Projeto Político-Pedagógico) e PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional).

Gerir uma escola complexa como o CP envolve o conhecimento aprofundado e articulado de temáticas pedagógicas e administrativas, bem como a necessidade de assumir responsabilidades muito singulares, que dificilmente são encontradas em escolas de outras redes públicas, uma vez que os CAp, apesar de comporem um conjunto cuja origem e legislação de funcionamento são comuns, são dotados de autonomia administrativa e didático-pedagógica. Nesse sentido, a gestão dos CAp é dotada de um grau de autonomia tal que é possível a cada CAp da rede federal ter a sua individualidade, considerando-se a cidade onde está localizado, suas relações com a respectiva comunidade universitária, e o reforço e valorização das questões culturais locais. Ainda, uma vez que os CAp não participam de editais de captação de recursos, tendo apenas uma matriz orçamentária própria a qual é gerida de diferentes formas, dependendo



de onde o CAP está inserido, a execução dos recursos não precisa obedecer a uma lógica de massificação, como ocorre em outras redes públicas, ou seja, os CAP possuem uma importante autonomia que pode ajudar a explicar os bons desempenhos em avaliações acadêmicas oficiais.

O estimulante trânsito entre a autonomia dos CAP, com a necessária observância de parâmetros legais para a condução das questões cotidianas da escola, traz consigo desafios que devem dialogar com os anseios e particularidades de cada comunidade. Nesse sentido, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que é um documento que traz em sua essência a implementação de diversas questões que buscam trazer um padrão mínimo, basilar, para todas as escolas do país, também permite o reforço das particularidades locais e regionais.

As reflexões que se seguem, por serem preliminares e por não ser possível um aprofundamento maior devido ao limite de espaço deste documento, necessariamente demandarão reflexões novas e mais aprofundadas. Deve-se considerar, também, a significativa carência de publicações referentes à gestão escolar no âmbito dos CAP. Se, por um lado, os CAP podem ser considerados referências nacionais e internacionais na gestão e inovação pedagógicas - o que pode ser atestado pelo desempenho nos índices nacionais, como o IDEB<sup>26</sup> (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) - e também na gestão administrativa, por outro lado, parte dos desafios postos pela BNCC na gestão pedagógica e administrativa não podem ser observados na integralidade, devido às suas particularidades relacionadas à constante de (não)vizinhança das famílias dos estudantes em relação às escolas, e, por extensão, sobre o conceito de comunidade escolar. Os desafios que permeiam o CP e os demais CAP são próprios, e demandam amparo legal, constitucional e, de certa forma, sensibilização do MEC (Ministério da Educação) para que estas escolas não estejam no que pode ser chamado de limbo existencial, ou seja, que continuem sendo ignoradas em editais de fomento e nos programas e ações educacionais propostos pelo Governo Federal Brasileiro.

O principal documento utilizado neste texto para se discorrer sobre as atribuições conferidas à gestão escolar pela BNCC foi o BNCC (2018), o qual é uma iniciativa dentre diversas outras que foram produzidas por editoras, fundações etc., para contribuir na discussão e na compreensão da normativa posta pelo MEC, a ser adotada por todas as escolas brasileiras. Apesar de o documento em si não ser oficial, é comentado, transcreve as competências gerais

---

<sup>26</sup> Apesar de, em 2021, diversos CAP não terem conseguido mobilizar o quantitativo mínimo de estudantes para realizar as avaliações do SAEB em função do retorno gradual às atividades presenciais devido à pandemia do Coronavírus, nos anos anteriores é possível constatar o protagonismo dos CAP nas realidades onde estão inseridos, através de tabelas geradas na página <http://ideb.inep.gov.br/>.



da educação básica presentes na BNCC, e que também possui algumas questões que foram colocadas no sentido de contribuir na compreensão das premissas presentes na recente normativa (BRASIL, 2018). Portanto, este trabalho pode ser entendido como uma “discussão da discussão”, que é resultado de uma das diversas interpretações possíveis, proporcionadas pela normativa.

Em outras palavras, para que as dez competências gerais da Educação Básica previstas na normativa (BRASIL, 2018) possam ser implementadas em sua integralidade, é necessário, dentre várias situações, que haja sinergia entre os gestores escolares, destacando-se a busca pelo cumprimento dos objetivos que estão previstos no arcabouço legal, bem como outros que porventura sejam comuns à comunidade escolar. Vale lembrar também que a BNCC não prevê nenhum padrão para a realização da gestão escolar; a menção a uma “dupla gestora” feita no documento aqui analisado refere-se tão somente àquilo que se observa comumente em diversas escolas da rede pública brasileira.

## **METODOLOGIA**

A metodologia adotada para este trabalho é a pesquisa-ação que, conforme Thiollent (2002), caracteriza-se por ser um “tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo” (THIOLLENT, 2002, p.6), problema esse “no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2002, p.6).

A pesquisa-ação envolve um processo sistemático de exame das evidências. Os resultados desse tipo de pesquisa são práticos, relevantes e podem fornecer subsídios para a elaboração de teorias. A pesquisa-ação é diferente de outras formas de pesquisa, pois há menos preocupação com a universalidade das descobertas e mais valor é dado à relevância das descobertas para o pesquisador e os colaboradores locais (RIEL, 2020).

Portanto, as reflexões aqui apresentadas possuem diversos propósitos, destacando-se o caráter predominantemente conscientizador, para que se possa prover tanto à comunidade científica quanto aos atores governamentais responsáveis pela elaboração de editais, leis, decretos, resoluções, etc., de mais elementos no sentido de se caminhar para a produção de documentos oficiais que prevejam as particularidades das gestões de CAP, e também de publicizar as particularidades dos CAP ante as demais escolas públicas do Brasil.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados a seguir são frutos de reflexões feitas a partir do tempo em que os autores estiveram na gestão do CP, como diretores. Diversas vivências e experiências, bem como outros trabalhos lidos e publicados, contribuíram para a apresentação destas reflexões, que longe de trazerem posições definitivas sobre este assunto, visam promover a discussão para o aprimoramento das práticas de gestão escolar no CP, em outros CAP e mesmo na provisão de elementos para aplicação em realidades de outras redes de ensino.

### Questões gerais sobre a gestão escolar na BNCC

A BNCC prevê a gestão escolar através de uma dupla gestora, a qual é composta pelo diretor e pelo coordenador pedagógico. Destes, é possível delimitar mais claramente apenas o papel do coordenador pedagógico, cabendo ao diretor se adaptar a cada realidade e cumprir com as funções que lhe cabem, naquele contexto administrativo e conforme regimentos próprios.

Dentre as diversas intencionalidades trazidas pela BNCC para a gestão escolar, estão dez competências (Quadro 1), que provavelmente mostram-se suficientes para a gestão de escolas públicas das redes municipais e estaduais, mas que não atendem totalmente às demandas necessárias à gestão escolar do CP e, provavelmente, de outros CAP. São elas:

Competência 1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
Competência 2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
Competência 3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
Competência 4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das



	linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Competência 5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
Competência 6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
Competência 7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
Competência 8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
Competência 9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
Competência 10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

**Quadro 1 - COMPETÊNCIAS DE GESTÃO NA BNCC.** Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de BNCC (2018).

Ao ler essas competências, fica evidente que o papel da dupla de gestores remete, quase que exclusivamente, a questões referentes ao conhecimento acadêmico e pensamento científico, aspectos culturais, argumentação, autoconhecimento, cooperação e cidadania, omitindo questões referentes à administração geral, especialmente envolvendo aspectos financeiros e humanos, mediação e resolução de conflitos, infraestrutura e conforto ambiental, dentre outras. Em escalas específicas, as competências de gestão escolar, da forma como estão postas, podem



ser observadas e praticadas por qualquer trabalhador da escola, indistintamente. Nesse sentido, o diretor teria pouca autonomia para pensar a escola. E por consequência, a própria escola teria diversas limitações, que extrapolam as questões legais, para elaborar e executar os planos políticos e pedagógicos de curto, médio e longo prazos, sendo necessária a submissão a um poder centralizador, no caso as prefeituras ou os governos estaduais. O diretor aparece meramente como um “resolvidor de problemas”, como aquele que vai garantir a execução daquilo que foi planejado por outras pessoas, havendo apenas uma pequena margem de autonomia para adaptações às realidades locais. Em última instância, o diretor seria aquele que propiciaria aos demais membros da coletividade da escola, isto é, aos docentes, discentes, técnicos, mecanismos institucionais de aquisição das competências outrora citadas.

### **As particularidades da gestão escolar no CP: organização administrativa**

A BNCC supõe o trabalho com duas premissas principais, as quais podem ser aplicadas apenas parcialmente ao trabalho de gestão escolar do CP. A primeira delas refere-se ao trabalho em dupla entre o diretor e o coordenador pedagógico (dupla gestora), que, no CP funciona de maneira distinta, pois há diversos atores que se revezam e se apoiam na gestão escolar, podendo exercer o trabalho em dupla, ou não. Além da possível dupla diretor e vice-diretor, pode-se vislumbrar a dupla do diretor com o gestor administrativo, do vice-diretor com o coordenador pedagógico, do coordenador pedagógico com seu subcoordenador, e do gestor administrativo com o gestor substituto. Destes, apenas o gestor administrativo e seu substituto são servidores TAE (Técnico-Administrativo em Educação); o restante dos cargos é ocupado por docentes. Há, ainda, o Conselho Pedagógico e Administrativo (CPA), que é a instância decisória máxima do CP, na qual há representantes de todas as coletividades da escola, e é o espaço onde se discutem e se deliberam os assuntos que nortearão os caminhos do CP. Nesse cenário, é possível dizer que a gestão escolar no CP é feita a várias mãos, o que torna os processos de tomada de decisões mais amadurecidos, e de certa forma desconcentra as atenções para apenas uma figura, ou para um poder central, que poderia ser a Universidade (UFMG) ou mesmo o Governo Federal.

Em linhas gerais, o trabalho do diretor, numa possível interpretação da BNCC, é compreendido de forma reduzida ao que é praticado no CP, pois restringe-se à condução de questões de comunicação com a comunidade e relação com o corpo docente e discente que, geralmente, no CP são executados pelo vice-diretor, em conjunto com o diretor. Conforme



documentos internos, ao diretor do CP cabe, além de representar a escola junto às instâncias da Universidade e fora dela, organizar, planejar, orientar, dinamizar e gerir todo o trabalho administrativo e acadêmico, fornecendo orientações e diretrizes de trabalho, buscando solucionar situações-problema da e na escola. Em outras palavras, para além de tudo aquilo que está previsto na BNCC, o diretor do CP realiza diversas ações de gestão escolar que envolvem pró-reitorias, o Condicap (Conselho Nacional dos Dirigentes dos Colégios de Aplicação) e o MEC. É, também, o ordenador de despesas, ou seja, é a autoridade responsável pela emissão de empenhos, autorizações de pagamentos, suprimentos ou dispêndio de recursos (BRASIL, 1967). Além disso, o ordenador de despesas é responsável por acompanhar as finanças, os contratos, as licitações, as obras, os créditos orçamentários, a transparência, os recursos humanos, os bens patrimoniais, dentre outros. Tudo isso extrapola as expectativas para o papel do diretor, no cumprimento da BNCC.

A segunda premissa é o trabalho com, para e pela comunidade na qual a escola está inserida. A BNCC, por diversas vezes, evidencia que opera na lógica da influência local, considerando que as escolas atendem ao público vizinho. A expectativa implícita é que, através de transformações locais, a sociedade como um todo seria beneficiada. No entanto, essa lógica não poderia ser aplicada ao CP de forma ampla, uma vez que não fica claro, nas dez competências listadas, se seria possível extrapolar ou ressignificar o conceito de “comunidade escolar”, como na Competência 1, onde aparecem as perguntas: Pessoas da comunidade são chamadas para conversar com os estudantes e contar suas histórias? O histórico da comunidade é considerado no projeto político-pedagógico da escola? Por mais que o objetivo geral possa ser atingido (“continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”) de uma forma ou de outra, percebe-se que os possíveis conceitos adotados de “impacto social” e “sociedade” carecem de uma delimitação escalar mais clara, sobretudo para considerar o potencial de influência da escola ante ao espaço onde está inserida.

Apesar de ser possível refazer este exercício de reflexão para todas as 10 competências de gestão da BNCC, vale destacar a Competência 3, que afirma a necessidade de: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”. Esta Competência fala sobre manifestações artísticas e culturais “locais”, a qual possui uma característica bastante peculiar no CP, pois remete a uma cultura que recebe influências das mais diferentes realidades, relacionadas às pessoas dos mais diferentes estratos sociais. Com isso, diversas perguntas que



norteiam essa competência em especial não podem ser adequadamente respondidas pelo CP. As perguntas que demandam uma reflexão especial são:

a) A dupla gestora e o corpo docente conhecem o contexto sociocultural e econômico em que a escola está inserida? b) As características socioculturais se revelam no PPP? Permeiam o planejamento das atividades em sala e na escola? c) Abre-se espaço para que manifestações artísticas e culturais valorizadas pela comunidade aconteçam na escola? d) Há intenção e esforço para fazer com que as linguagens artísticas estejam presentes na escola? e) Os murais contêm produções dos alunos? Estão expostos informes sobre acontecimentos culturais locais? (p.65)

Ou seja, apesar de o conceito de “local” e de “comunidade” poder ser relativizado para o ambiente universitário, percebe-se que a intenção da BNCC ao usar estes termos não se refere especificamente à situação dos CAp, e também de algumas outras escolas, especialmente da rede privada. Em outras palavras, o documento incentiva uma relação com uma “comunidade local” que não se aplica claramente à realidade dos colégios de aplicação, pois a comunidade universitária possui características muito distintas de uma comunidade comum, como a rotatividade de pessoas, porém preservando-se a essência que caracteriza o ambiente universitário. A BNCC, portanto, traz uma ideia de relação com uma comunidade local, que não pode ser aplicada integralmente a toda e qualquer realidade das escolas, além de carregar uma ideia de que todas as escolas podem ou devem possuir relações de trocas socioculturais com a comunidade, ou vizinhança. Estes conceitos, no entanto, merecem aprofundamento, o que será feito a seguir.

### **As particularidades da gestão escolar no CP: relação com a comunidade**

Por ser uma escola da rede federal de ensino, e que está dentro de uma IES (Instituição de Ensino Superior), o CP, assim como pode ocorrer com diversos outros CAp, possui algumas particularidades que o diferencia das demais escolas públicas brasileiras, sejam das redes municipais ou estaduais, ou mesmo dos demais CAp.

Por isso, inicialmente cabe uma pequena reflexão sobre dois conceitos usados neste texto que não podem ser confundidos, que são vizinhança e comunidade. Estes, que muitas vezes são tratados como sinônimos ou complementares, para este trabalho serão tratados de forma totalmente dissociada. Assim, o conceito de vizinhança pode ser entendido como um



conceito puramente locacional, ou seja, o espaço circunvizinho de determinado ponto, que necessariamente é delimitado geograficamente, enquanto comunidade é um conceito bem mais amplo, ou seja, envolve relações cooperativas e de partilha entre diferentes atores, mas que não necessariamente possuem a localização geográfica como aspecto em comum. Nesse sentido, uma determinada vizinhança pode ser considerada uma comunidade, desde que os vizinhos possuam relações que remetam à troca, à convivência, ao pertencimento e à história. Mas uma comunidade pode ser constituída de pessoas que moram distantes umas das outras, mas possuem interesses comuns. Portanto, entendemos ser inadequado denominar a vizinhança de alguns estudantes como comunidade, devido à falta de coesão entre seus moradores, ou mesmo pela escolha da família em não se relacionar com os vizinhos, ou usufruir dos equipamentos públicos disponíveis naquela localidade. A comunidade, portanto, envolve interrelações, anseios e objetivos comuns, que podem ou não possuir correspondente locacional.

Então, a primeira particularidade a ser considerada é a localização geográfica. Diferentemente de grande parte das escolas públicas de outras esferas do poder, e mesmo privadas, o CP está localizado num espaço que pode ser considerado exclusivamente universitário. Em outras palavras, o CP não atende, necessariamente, à sua vizinhança, mesmo porque há pouquíssimas residências num raio de 1000 metros, e os sorteios para ingresso, que ocorrem anualmente, não usam a localização geográfica da residência do candidato como critério. Isso faz com que os pressupostos culturais do CP e de seu entorno sejam predominantemente oriundos do que poderia ser chamado de “cultura universitária”, não havendo, portanto, um “histórico de comunidade” a ser considerado, tampouco relações de trocas entre a comunidade universitária e sua vizinhança. Por outro lado, a presença, num mesmo espaço, de diferentes perspectivas e vivências culturais, torna o ambiente mais rico, e com maiores possibilidades de trocas entre seus usuários. Nesse sentido, vale ressaltar que a Universidade pode, sim, atuar na transformação da realidade de sua vizinhança, mas em geral sua “área de influência” ultrapassa fronteiras físicas.

A segunda particularidade, como uma consequência da primeira, refere-se à maior dificuldade de comunicação com uma comunidade em específico, delimitada geograficamente. Dentre as publicações surpreendentemente escassas referentes à relação entre escola e comunidade, destacamos a teoria de sobreposição das esferas de influência de Epstein (2009). Segundo a autora, a escola, as famílias e as comunidades são as três esferas que afetam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. No caso do CP, pode-se considerar como comunidade(s) aonde cada estudante vive, de forma que há influências de diferentes



comunidades, que se somam à comunidade universitária, sobre o estudante. As possibilidades de interações são inúmeras, mas deve-se considerar que os estudantes, em geral, pouco se relacionam com a comunidade na qual residem, devido ao grande tempo de distanciamento, em função de estudarem numa escola de tempo integral. O tempo para sofrerem influência da comunidade, e também influenciarem, restringe-se a finais de semana ou períodos de férias e recessos, mas mesmo assim, considerando o atual perfil de maior isolamento das pessoas, pode-se vislumbrar uma potencialidade menor de influência omnilateral.

Epstein (2009) ainda diz que, considerando essas interações, “mais estudantes receberão mensagens comuns, vindas de várias pessoas, a respeito da importância da escola, de trabalhar duro, de pensar criativamente, de ajudar uns aos outros, e de frequentar uma escola” (tradução nossa, s.p.). A principal consequência deste modelo é o de que os objetivos comuns às três esferas serão mais fácil e eficazmente atingidos se houver colaboração entre escola, família e comunidade, resultando numa sobreposição parcial das esferas de influência. Como diriam Henderson e Mapp (2002), “a responsabilidade do desenvolvimento da educação das crianças é um projeto colaborativo que envolve os pais, a equipe da escola, e membros da comunidade”.

Outra possibilidade que se anuncia para os estudantes do CP é a interação com a comunidade universitária, que é constituída de professores, técnico-administrativos, estudantes de graduação em formação docente, terceirizados, familiares, etc., além dos demais estudantes de graduação e pós-graduação, e pesquisadores da UFMG e de diversas outras universidades, o que traz diversos benefícios de ordem acadêmica, mas restringe as possibilidades de intervenção na realidade onde vive, uma vez que as ações seriam mais isoladas e menos ou não articuladas com uma instituição mais forte, e com maior capacidade de influência sobre uma vizinhança. Em outras palavras, o que é possível de se observar em diversas escolas públicas e privadas, nas quais professores e gestores estimulam o conhecimento e reconhecimento de problemas locais, para a proposição de ações de intervenção na comunidade, para o CP e demais escolas que não possuem, essencialmente, “uma comunidade para intervir e influenciar”, não é possível fazerem ações com essas características.

Para o CP, pode-se considerar como comunidade o público que é atendido, que como já mencionado, é oriundo de diversas localidades de Belo Horizonte e de sua região metropolitana. Se, por um lado, torna-se difícil mensurar o impacto local das ações da escola, por outro lado é possível vislumbrar um maior alcance das ações da escola para além de seus muros e de sua localização geográfica, podendo se estender por toda a cidade e região metropolitana. Nesse sentido, é possível comprovar, sem muitas dificuldades, que o alcance das ações da escola



provoca um desejo de diversas famílias de terem seus filhos fazendo parte do corpo discente da escola, haja vista a expressiva quantidade de inscrições para o sorteio - que ocorre anualmente - cujos candidatos são oriundos de diversas partes da cidade.

Em resumo, geralmente problemas internos da escola, bem como as ações de ensino, pesquisa e extensão, não reverberam predominantemente na vizinhança, e nem questões externas, da vizinhança do CP e da UFMG, adentram a escola. Porém, a comunidade escolar, que é parte da comunidade universitária, está em constante interação com a escola.

Por isso, depreende-se que, dentre os pressupostos de gestão escolar preconizados pela BNCC, diversos elementos não se aplicam à realidade imediata do CP, o que reforça o caráter singular da gestão, e a necessidade de se criar critérios próprios para viabilizar o bom andamento das atividades da escola.

Portanto, apesar das responsabilidades específicas de cada membro da gestão escolar, a responsabilidade pela gestão escolar do CP é de todos os membros da comunidade escolar, e por extensão da comunidade universitária, sendo os diretores aqueles que são as referências na condução da escola em direção ao cumprimento de sua missão institucional e de seus objetivos de curto, médio e longo prazos. Em outras palavras, nenhum membro da comunidade escolar e universitária deve se sentir desresponsabilizado de contribuir para o bom andamento das atividades pedagógicas e administrativas da escola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As breves reflexões aqui apresentadas devem ser examinadas como uma contribuição inicial para o necessário aprofundamento das discussões referentes ao papel dos gestores na construção, reconstrução, planejamento e condução dos CAp. Para a gestão competente de recursos e pessoas dos CAp, bem como a construção de relações perenes, robustas, duradouras, saudáveis e estáveis tanto com a comunidade interna quanto externa, é essencial que os gestores estejam conscientes do papel histórico do CAp e para onde a comunidade escolar vislumbra que a escola esteja em alguns anos. Para isso, a BNCC, apesar de não considerar fielmente a realidade dos CAp, constitui-se, mesmo assim, como um importante referencial para contribuir na qualificação das discussões referentes ao desenvolvimento institucional.

Para a continuidade desta e de outras discussões, questões como o tempo ideal de gestão, associados a um preparo prévio dos candidatos, bem como um tempo pós-gestão para contribuição na ambientação das rotinas, deve ser o marco inicial para as discussões referentes



a uma gestão profissionalizada, e ao mesmo tempo ambientada com as especificidades da comunidade escolar e universitária. Em outras palavras, por mais que os gestores já estivessem ambientados com pormenoridades da comunidade escolar antes de assumirem o cargo, é importante que haja um tempo de ambientação inicial e transição posterior, a partir do lugar do gestor.

## REFERÊNCIAS

BNCC – **A Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica /** organização Tereza Perez. — São Paulo: Editora Moderna, 2018. Disponível em: [https://implantacaosfb.files.wordpress.com/2018/08/bncc\\_gestacc83o-escolar.pdf](https://implantacaosfb.files.wordpress.com/2018/08/bncc_gestacc83o-escolar.pdf). Acesso em 24 de outubro de 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 200 de 25 de Fevereiro de 1967.** Parágrafo 1, Artigo 80.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base.** Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 03 de abril de 2023.

EPSTEIN, Joyce L. **School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share.** In: Epstein, Joyce, L. (org.), *School, Family and Community Partnerships – Your Handbook for Action*, Corwin Press, pp. 9 -30, 2009.

HENDERSON, Anne T., MAPP, Karen L. **A New Wave of Evidence – The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement.** Annual Synthesis, Southwest Educational Development Laboratory, 2002.

OECD. **Improving School Leadership.** Volume 1: Policy and Practice. OECD, 2008.

RIEL, M. **Understanding Action Research.** Center For Collaborative Action Research. Pepperdine University, 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.