

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO
DOCTORADO EM DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO

MICHELLE CIANCI OSTETTO

COMPETÊNCIA ORGANIZACIONAL ESCOLAR (COE): PROPOSTA DE
CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO PARA GESTÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

CRICIÚMA

2024

MICHELLE CIANCI OSTETTO

**COMPETÊNCIA ORGANIZACIONAL ESCOLAR (COE): PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO DE
UM CONCEITO PARA GESTÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Desenvolvimento Socioeconômico.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller
Coorientadora: Profa. Dra. Giovana Ilka Jacinto Salvaro

CRICIÚMA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

085c Ostetto, Michelle Cianci.

Competência organizacional escolar (COE) :
proposta de construção de um conceito para gestão
escolar da educação / Michelle Cianci Ostetto. -
2024.

156 p. : il.

Tese (Doutorado) - Universidade do Extremo Sul
Catarinense, Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento Socioeconômico, Criciúma, 2024.

Orientação: Rafael Rodrigo Mueller.

Coorientação: Giovana Ilka Jacinto Salvaro.

1. Escolas - Organização e administração. 2.
Educação básica. 3. Competências básicas. 4.
Competência administrativa. I. Título.

CDD 23. ed. 371.2

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC


Michelle Cianci Ostetto

**COMPETÊNCIA ORGANIZACIONAL ESCOLAR (COE): PROPOSTA DE
CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO PARA GESTÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**


Esta tese foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Doutor(a) em Desenvolvimento Socioeconômico no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 27 de junho de 2024.


BANCA EXAMINADORA




Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller
(Presidente e Orientador – UNESC)



Profa. Dra. Giovana Ilka Jacinto Salvaro
(Coorientadora – UNESC)



Prof. Dr. Ariston Azevedo
(Membro – UFRGS)



Profa. Dra. Michele Gonçalves Cardoso
(Membra – UNESC)



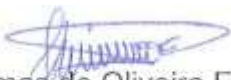
Prof. Dr. Gildo Volpato
(Professor Aposentado)



Prof. Dr. João Henrique Zanelatto
(Membro – UNESC)



Michelle Cianci Ostetto Alves
(Discente)



Prof. Dr. Dimas de Oliveira Estevam
Coordenador do PPGDS – UNESC

MICHELLE CIANCI OSTETTO

À Deus, em seu infinito amor.

AGRADECIMENTOS

Sinto-me extremamente agradecida por ter sido abençoada com a oportunidade de ter feito meu doutoramento no Brasil. Não poderia ter recebido esta dádiva sensível de outra fonte além de Deus, nosso Pai. Foi Ele quem me acompanhou, me inspirou e me mostrou por meio da Sua palavra, a Bíblia, o quanto a busca pelo conhecimento é relevante, e o quanto Ele se importa com as crianças. Afinal, ninguém vai ao céu se não se tornar como uma criança, não é mesmo? (Bíblia [...], 2024, Mt.18, 3-5, p. 1274).

Meu coração se inclina em reposta aos atos generosos de muitas pessoas que me foram como um perfume suave nesta caminhada de escrita profunda que originou esta tese. Em prioridade de reconhecimento está meu marido Benhur. Sempre apreciei ler as partes de uma tese ou dissertação que a maioria dos leitores não dispense tempo em apreciar, como os agradecimentos e as epígrafes. As epígrafes ficam para outro momento, mas os agradecimentos, bem, a maioria dos que leio, há a família como ponto crucial e a confissão de que ela foi deixada em segundo plano em decorrência do tempo a ser dedicado para a escrita do trabalho. E os agradecimentos se tornam um pedido de perdão pelo tempo que não volta mais. Decidi desde cedo não fazer isso e cuidar do tempo valioso da família. Tempo para brincar de Lego com meu filho, tempo para sair e comer torta de banana vegana com minha filha, tempo para ficar ao telefone com meu filho mais velho que está na Tailândia. Mas não poderia ter cuidado deles sem o meu amigo, marido e namorado para sempre Benhur. Ele foi o meu auxílio para que esta sessão de agradecimentos não se tornasse uma lamúria de pedidos de perdão pelo tempo que foi embora. Muito obrigada querido!

Preciso neste momento agradecer a cada filho meu em particular pela grande contribuição que deram. Ao Ben-Hur, meu filho mais velho, que com sua maneira de ser, aventureiro e destemido, mas ao mesmo tempo preciso e centrado, me inspirou a lidar com meus limites. A Hellena, minha jovem universitária, que com seu jeito delicado, mas aguerrido, me estimulou e estudar uma segunda língua, me elogiando em cada pequeno progresso. Ao Talles, meu menininho, que muitas vezes, enquanto eu escrevia este trabalho e me ausentava por algum motivo e deixava o computador com o texto aberto, sentava na minha cadeira e xeretava, tentando entender o texto. Obrigada amores, vocês são nosso presente de Deus!!

Minha família de origem precisa ser mencionada neste momento. Devo aos meus pais Souvenir José Ostetto (*in memoriam*) e Neli Cianci Ostetto (*in memoriam*) as primeiras bases para a construção de quem eu sou. Os significados dos seus nomes juntos formam *lembrança resplandecente*, e é isso que eles têm se tornado em minha vida, uma lembrança dos seus ensinamentos e das suas boas orientações. E às minhas duas irmãs, Michelline e Rafaella, meu reconhecimento por contribuírem com suas existências, por seus incentivos e por celebrarem comigo

as pequenas-grandes vitórias da vida.

Aos meus orientadores Profa. Giovana e Prof. Rafael uma menção de agradecimentos especiais. Foram pessoas que entraram em minha vida inesperadamente. Refiro-me assim porque quando iniciei o processo de escolha do programa de pós-graduação para fazer o Doutorado, o PPGDS fornecia a orientação de que ao se fazer a inscrição para o processo seletivo, o candidato deveria propor um orientador ou orientadora. Então inicialmente enviei um e-mail ao professor Rafael para ver a possibilidade de ele me orientar. Posteriormente fui à UNESC conversar com o coordenador do programa para tratar do meu projeto de tese e ver as possibilidades de orientação. Fui informada de que o prof. Rafael estava em outro PPG e que havia naquele momento outros professores que poderiam me orientar. Iniciei um diálogo com a profa. Melissa Watanabe a quem me atendeu com muita sensibilidade, mas que por motivos maiores não pode seguir como minha orientadora. Então foi designado pelo PPGDS o prof. Miguelangelo que conduziu com maestria os momentos iniciais da minha experiência como doutoranda. Não tínhamos iniciado a escrita da tese ainda quando o prof. Miguelangelo optou por trabalhar no exterior e então, voltando ao início do meu percurso na UNESC, fiz a solicitação ao programa de que o prof. Rafael pudesse me orientar. Esta solicitação decorreu de uma circunstância bem específica. Quando apresentava o projeto inicial da tese já inserida no PPGDS, nas aulas de Epistemologia com a Profa. Giovana, percebi que tinha que ampliar meu pensamento sobre o assunto e solicitei a ela uma indicação de alguém que eu pudesse conversar mais sobre o meu tema. Ela gentilmente agendou uma conversa entre mim e o Prof. Rafael que se propôs a conversar comigo em um feriado. Quem atende aluno em um feriado?? Achei que seria a pessoa certa para me orientar. Obrigada professor!!!

Começamos então nossa caminhada juntos, mas tínhamos que ter uma coorientadora ou coorientador. Não busquei este apoio logo de início por não saber quem poderia fazê-lo. Mas uma situação era fato. Fiz a disciplina de Gênero no PPGDS, mesmo tendo feito no mestrado, e foi nesta ocasião que conheci a profa. Giovana. Foi inspirador ver como a profa. desenvolve seus trabalhos, de maneira profunda, tranquila, sem pressa de terminar, orquestrando tempo e fluidez de pensamento. E já naquele momento queria muito que ela pudesse me orientar, mas achei que nossos assuntos de interesse pudessem ser muito divergentes. Até que o prof. Rafael sugeriu convidá-la para a coorientar meu trabalho, o que me deixou muito feliz. Nossos assuntos são mais irmãos do que eu poderia ter imaginado, e sem as colocações da profa. Giovana sobre os pensamentos de Deleuze e Guattari jamais eu poderia ter avançado no trabalho. Suas considerações sobre subjetividade me auxiliaram muito na compreensão da flexibilidade das coisas, do olhar atento e compreensivo sobre o mundo e sobre os perigos da linearidade e da fixidez. Obrigada professora!

Um agradecimento especial a todos os professores do PPGDS. Acho impossível mensurar o impacto na alma de cada aula que assisti com estas pessoas incríveis. À Luciana, secretária do

PPGDS, tão precisa, organizada e carinhosa. É muito bom ter um rosto amigo em um processo cheio de intensidades como o caminho trilhado para o doutorado.

À FAPESC por subsidiar financeiramente meus estudos durante estes anos. O maior investimento que um país pode fazer em benefício de suas pessoas é aplicar seus recursos em ensino e pesquisa. Com isto o ato de aprender se torna acessível a um maior número de pessoas, que entrarão em contato com outras pessoas e partilharão suas descobertas, que entrarão em contato com outras pessoas ...

E a você, caro leitor, que disponibilizou tempo para ver o que há aqui. Espero sinceramente que possa servir de alguma inspiração.

E...

“E se alguém julga saber alguma coisa, ainda não sabe como convém saber. Mas, se alguém ama a Deus, esse é conhecido por Ele” Bíblia [...], 2009, I Cor. 8, 2-3, p. 1507.

RESUMO

O tema central desta tese é a possibilidade de construção de um conceito de competência organizacional próprio para a educação básica brasileira, na perspectiva de Deleuze e Guattari, a partir do estudo das concepções teóricas de gestão e competência. Para desenvolvê-lo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: entender a organização escolar como instituição caracterizada por suas especificidades; identificar nas concepções de gestão escolar ao longo da história da educação, as possíveis contribuições para a constituição de um conceito de competência organizacional escolar; analisar as principais abordagens e conceitos que envolvem as competências buscando teorizá-las e contextualizá-las na constituição de uma competência organizacional escolar; desenvolver um possível percurso de criação conceitual para a construção do conceito de competência organizacional escolar (COE). Alicerçamos o estudo em uma tríade conceitual que abarca as especificidades da escola, gestão escolar e qualidade, e o próprio conceito de competência circulante na atualidade. Para melhor compreensão, estes conceitos foram trabalhados no estudo que optamos por dividir estruturalmente em três partes: especificidades da escola como organização repleta de singularidades, competências no cenário da educação e sua gestão, e principais movimentos do conceito de competência: proposta de um novo conceito. Na primeira parte, buscamos compreender as especificidades da escola de educação básica brasileira e a configuração assumida pela gestão escolar ao longo da história da educação; na segunda parte, analisamos o núcleo germinativo do conceito de competências, primeiros usos e aplicações dentro do campo da educação; e na terceira analisamos os principais movimentos do conceito de competências através dos tempos e seus contextos, observamos as novas aquisições de significado em decorrência de seu uso e aplicação. Nesta parte final da pesquisa, apresentamos a proposta de um conceito de competência organizacional escolar com base em um percurso construído e inspirado em Deleuze e Guattari (1992, 1995). O conceito de competência organizacional escolar foi então elaborado como uma proposta à gestão das escolas de educação básica, buscando favorecer a qualidade do ensino. Optamos por organizar o conceito dentro de uma dimensão rizomática, com a presença de linhas molares, onde aspectos mais clássicos da educação são considerados, das linhas moleculares que permitem ao conceito ser analisado e repensado não para ir de um segmento ao outro, mas para fazer vacilar sua identidade e para flexionar os segmentos duros, abrindo espaço para o devir. E pelas linhas de fuga, que se caracterizam por possíveis rupturas pelas quais ou através das quais outras criações possam ser possíveis, seja enriquecendo o conceito proposto ou reelaborando-o conforme a necessidade da escola que o abraça.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Competências na Educação Básica. Construção de Conceito. Competência Organizacional.

ABSTRACT

The central theme of this thesis is the possibility of constructing a concept of organizational competence specific to Brazilian basic education, from the perspective of Deleuze and Guattari, based on the study of theoretical conceptions of management and competence. To develop it, we established the following specific objectives: to understand the school organization as a specific institution due to its specificities; to identify, in the conceptions of school management throughout the history of education, the possible contributions to the constitution of a concept of school organizational competence; to analyze the main approaches and concepts that involve competences, seeking to theorize and contextualize them in the constitution of a school organizational competence; to develop a possible path of conceptual creation for the construction of the concept of school organizational competence (COE). We base the study on a conceptual triad that encompasses the specificities of the school, school management and quality, and the very concept of competence that circulates today. For a better understanding, these concepts were worked on in the study, which we chose to divide structurally into three parts: specificities of the school as an organization full of singularities, competencies in the educational scenario and its management, and main movements of the concept of competency: proposal of a new concept. In the first part, we sought to understand the specificities of the Brazilian basic education school and the configuration assumed by school management throughout the history of education; in the second part, we analyzed the germinal nucleus of the concept of competencies, first uses and applications in the field of education; and in the third part, we analyzed the main movements of the concept of competencies through time and their contexts, observing the new acquisitions of meaning as a result of their use and application. In this final part of the research, we present the proposal of a concept of school organizational competency based on a path constructed and inspired by Deleuze and Guattari (1992, 1995). The concept of school organizational competency was then modified as a proposal for the management of basic education schools, seeking to favor the quality of teaching. We chose to organize the concept within a rhizomatic dimension, with the presence of molar lines, where more classical aspects of education are considered, of molecular lines that allow the concept to be applied and compensated not to go from one segment to another, but to make its identity waver and to flex the hard segments, opening space for the future. And by the lines of flight, which are characterized by possible ruptures by which or through which other creations may be possible, either by enriching the proposed concept or reworking it according to the needs of the school that embraces it.

Keywords: School Management. Skills in Basic Education. Concept Construction. Organizational Competence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Possível percurso de criação de um conceito.....	100
Figura 2 - Conceito de competência proposto por White (1959)	105
Figura 3 - Taxonomia de Bloom (1956)	106
Figura 4 - Concepção de Perrenoud (1999) sobre competência.....	107
Figura 5 - Concepção de competência possivelmente utilizada nos DCNs (2013)	108
Figura 6 - Concepção de competência utilizada nos DCNs (2018)	109
Figura 7 - Conceito de competência organizacional escolar.....	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais temas abordados em teses e dissertações nos dados abertos da Capes. 16	16
Quadro 2 - Principais temas abordados em artigos no portal de periódicos da Capes.....19	19
Quadro 3 - Usos do conceito de competência em diferentes áreas do conhecimento.....62	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPSocial	Associação Brasileira de Pedagogia Social
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COE	Competência Organizacional Escolar
CHA	Conhecimento, habilidade e atitude
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretriz Curricular Nacional
ECA	Estudos Críticos em Administração
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo
EnANPAD	Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
GC	Gestão por Competências
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituto Federal de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Base
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PPP	Plano Político Pedagógico
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TGA	Teoria Geral da Administração
TA	Teoria da Administração
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
PARTE I - SINGULARIDADES DE UMA ORGANIZAÇÃO CHAMADA ESCOLA.....	26
2 ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, UMA ORGANIZAÇÃO REPLETA DE ESPECIFICIDADES.....	27
2.1 A ESCOLA COMO CAMPO FORMADOR DO SER HUMANO HISTÓRICO.....	30
2.2 A ESCOLA COMO MECANISMO DE ENTRECruzAMENTO DE CULTURAS.....	32
3 GESTÃO ESCOLAR: COMO PENSAVAM NOSSOS PIONEIROS.....	35
3.1 UM OLHAR AO LONGO DOS TEMPOS SOBRE A GESTÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.....	47
PARTE II - COMPETÊNCIAS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	59
4 COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO.....	60
4.1 ORIGENS DO CONCEITO DE COMPETÊNCIAS.....	60
4.2 COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO.....	65
PARTE III - COMPETÊNCIA ORGANIZACIONAL ESCOLAR.....	81
5 COMPETÊNCIAS – UM CONCEITO EM MOVIMENTO.....	82
5.1 COMPETÊNCIA E LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	82
5.2 AS FACES DA COMPETÊNCIA.....	91
6 COMPETÊNCIA ORGANIZACIONAL ESCOLAR, ORIGEM DE UM CONCEITO.....	94
6.1 O QUE É UM CONCEITO?.....	95
6.2 DELEUZE E GUATTARI, POSSIBILIDADE DE UMA ROTA DE CONSTRUÇÃO DE CONCEITO.....	98
6.2.1 O encontro problema-violência	100
6.2.2 Um sobrevoo sobre o que já temos	103
6.2.2.1 Algumas propostas sobre o conceito de competências.....	103
6.2.3 O plano de imanência.....	110
6.2.4 A ideia de território.....	116
6.2.5 A criação de um conceito por fragmento de outros	123
6.2.5.1 Mobilização de recursos e capacidades coletivas	130
6.2.5.2 Geração de um conjunto de aprendizagens objetivas, subjetivas, intelectuais, físicas e éticas à pessoa e à escola	134
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
8 REFERÊNCIAS.....	143

ALGUNS MOTIVOS PESSOAIS...

Dias de feriados escolares eram sem sentido para mim, pois adorava ir à escola durante toda a educação básica. A própria construção escolar feita sobre um morro em Joinville (SC) e que eu avistava ao descer do ônibus, uniformizada e com minha mochila, me emocionava. Com dez anos me era possível perceber que na minha escola as pessoas se esforçavam muito para que a educação fosse boa. Em casa, a profissão de professor era muito exaltada. Logo cedo, com cinco anos de idade decidi ser professora.

Os anos passaram e a ideia de lecionar foi consolidada em 1996, quando me formei em Pedagogia. Por um momento pensei que já tinha tudo que precisava, mas bastaram alguns anos na rede pública e privada para o desassossego chegar. O mais inquietante era a observação de que algumas empresas que trabalhavam com a intenção única de lucro, muitas vezes oferecendo produtos “contra a vida”, conseguiam por algum motivo, desempenhar bem seus papéis articulando de maneira espantosa o funcionamento de sua gente para chegar aos seus objetivos tão questionáveis. Então, me virava para a escola que lidava com a formação de seres humanos e percebia uma instituição distraída, semelhante ao Abapuro (1928) de Tarsila. Esta obra apresenta um homem com grandes pés e mãos, o sol e um cacto. A interpretação feita desta pintura aponta que estes elementos estariam relacionados ao trabalho físico, realidade de grande parte das pessoas naquele período. A cabeça pequena estaria ligada a falta de pensamento crítico, que via como solução o uso da força para o trabalho. Embora este quadro possa ser uma possível crítica à sociedade daquela época, eu via esta obra como um retrato da escola contemporânea, desequilibrada, utilizando sua força sem objetivos definidos.

Uma especialização em gestão escolar onde pesquisei sobre Gestão por Competências e um mestrado profissional em Gestão, Internacionalização e Logística onde verifiquei a possibilidade de aplicação da teoria de Gestão por Competência na educação básica não foram suficientes. Compreendi o quanto estava longe ainda da tentativa de acalmar minha alma. Com uma verdade muito forte de que todas as crianças merecem ter uma escola que as ensine e as ajude a serem pessoas mais felizes, é que pesquisei um meio possível de oferecer a elas uma educação equilibrada, que realmente as ajude a se constituírem pessoas com sentidos elevados de vida, ricas de conhecimento, sabedoria e generosidade.

Meu trabalho dissertativo (Ostetto, 2017) está entre eles. Com 22 anos de vida escolar, observando atentamente a lida prática, a percepção de que a escola não funcionava era muito presente. Um afastamento do campo teórico da Educação foi planejando por compreender

naquele momento (de forma precipitada) que a Educação se tratava de uma área com muitas discussões e poucas soluções. Então a opção por prosseguir os estudos em um doutoramento se tornou muito evidente.

1 INTRODUÇÃO

Desde a opção de fazer uma especialização, a questão que sempre me moveu em busca de mais aprofundamento acadêmico foi a indagação sobre a qualidade escolar no Brasil. Mesmo que as perguntas de pesquisa destes trabalhos anteriores não estivessem explicitamente postas com palavras que remetessem a este tema, esta foi a única razão para as minhas construções anteriores. E o é agora. No entanto as minhas dores pedagógicas não são de todo muito originais, pois os temas relacionados à educação têm adquirido relevância crescente e os aspectos ligados à qualidade tem despertado interesse público, situando este tema como um assunto crucial de agenda pública.

A desafiadora área educacional, responsável por formar cidadãos críticos e preparar as pessoas para a vida e para os desafios futuros da área profissional, tornou-se ao longo da história um dos temas mais importantes da pauta do Estado. Historicamente, em âmbito nacional, podemos perceber que as discussões se intensificaram na década de 1980, onde movimentos sociais se destacaram no cenário político de redemocratização, incentivando os debates a respeito de projetos sociais parados nas discussões da Constituinte.

Na década de 1990, o Brasil passa a viver um contexto de reforma educacional. Entre os principais acontecimentos podemos apontar a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei 9394/96) e as ações do Ministério da Educação relacionadas as modificações curriculares concretizadas por meio dos Parâmetros Curriculares e as Diretrizes Curriculares Nacionais propostas pelo Conselho Nacional de Educação. Em 2006, passa a ser instituído o ensino fundamental de 9 anos, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade (Lei nº 11.274/2006) e em 2017 a tão debatida Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é homologada.

Em nível internacional, em julho de 2017, é anunciada pelo governo brasileiro a parceria estabelecida com o Banco Mundial cujo objetivo foi financiar a implantação da Lei nº. 13.415/2017 nos estados da federação. O valor estimado publicado no Diário Oficial da União no dia 17 de julho de 2017 foi de US\$ 1,577 bilhão que subsidiou à implantação do “Novo Ensino Médio”. Os valores foram aplicados especialmente nas ações de formação de técnicos educacionais envolvidos nas construções dos novos currículos e elaboração dos itinerários formativos, bem como na produção de materiais de apoio e para o incentivo à implementação

dos novos currículos.

À vista destes eventos, percebemos que a educação tem sido um tema de crescentes reflexões no contexto brasileiro. E entre os principais tópicos abordados nestas reflexões, a problemática da qualidade educacional se encontra no cerne destes debates, sendo muitas vezes relacionada à qualidade da gestão escolar (Passador; Salvetti, 2013). Libâneo já em 2008 apresentava esta mesma visão, isto porque em seus trabalhos, e em especial, em seu livro *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*, ele apontou que educação de qualidade deve buscar o melhor, de um padrão científico fundamentado nos conteúdos acumulados e transmitidos, no entanto, não deve se resumir a isto, ela é também uma forma de responsividade diante das complexidades da vida em sociedade com a função de preparar as pessoas para os desafios futuros. Neste caso, segundo ele, cabe a gestão escolar, como área de atuação, constituir-se, pois, em um meio para a realização destas finalidades.

Com isto em mente, fui construindo um caminho em busca da compreensão do que poderia ser feito na gestão da escola para equipá-la melhor e, assim, aumentar a probabilidade de sucesso escolar. Inicialmente achei importante realizar uma pesquisa nos dados abertos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para ver como os pesquisadores estavam relacionando a qualidade escolar. Utilizei as palavras-chave “educação básica” and “qualidade na educação” sobre o ano de 2020. Obtive 271 trabalhos, destes, 2 trabalhos eram repetidos e 13 fugiam do tema central da pesquisa, o que resultou na exclusão de 15 trabalhos. Esquematizei no quadro a seguir os principais focos destes trabalhos.

Quadro 1: Principais temas abordados em teses e dissertações nos dados abertos da Capes

Foco	Quantidade de trabalhos
Qualidade da educação no ensino da Matemática	23
Uso de tecnologias como recurso para aumentar a aprendizagem	14
Formação continuada de professores	12
Qualidade da educação no ensino das Artes	12
Qualidade da educação no ensino de Ciências	12
Educação ambiental	10
Qualidade da educação no ensino da Física	10
Uso da música como recurso pedagógico para ampliar as possibilidades de aprendizagem	9
Qualidade da educação no ensino das linguagens (produção de texto, leitura e escrita)	9
Direitos à educação	8
Qualidade da educação no ensino da História	6
Educação especial	5
Práticas e estratégias pedagógicas	5
Políticas de avaliação de larga escala	5
Gêneros	5
Trabalhos repetidos	2

Trabalhos excluídos por fuga do tema pesquisado	13 (Educação para a carreira docente, inclusão das diretoras negras, produção científica <i>blended learning</i> , embriologia, dilemas da pós-graduação em Educação, contribuições da pós-graduação na atuação do professor, saúde auditiva, mestrado em Artes, estágio na graduação, PIBID, disciplinas relevantes na graduação em Matemática, estudos brasileiros de letramento para as práticas de pesquisa e valorização do magistério.
Focos variados que não apresentaram repetições significativas (menor que 5)	111

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Observando os resultados acima, evidenciei que para muitos autores a qualidade na educação estava mais relacionada ao ensino das disciplinas em si, do que associada aos aspectos da gestão da escola e seus subsídios. Esta pesquisa me sinalizou uma lacuna de estudos que se debruçassem a investigar a qualidade escolar e suas relações com a gestão da escola e sua estrutura, a fim de auxiliar a comunidade escolar a gerir melhor seus ambientes.

Então concentrei-me nas obras de Vitor Paro (1986, 1998, 2001, 2003b), Libâneo (2007, 2008, 2012a), Heloisa Lück (1997, 2009) e Licínio Lima (2001, 2008) e evidenciei o que já tinha encontrado em leituras anteriores, a íntima relação entre o sucesso escolar e os aspectos relacionados a gestão da educação básica. A primeira picada de um novo caminho já estava sendo construída, mas o que estava por vir ainda era muito obscuro, pois eu precisava ser fiel ao que me movia na pesquisa em Educação que era compreensão da qualidade da educação básica, ou a falta dela, na educação brasileira. Neste momento da minha construção como pesquisadora, entendi que um possível auxílio para a Educação seria a adaptação da teoria das competências organizacionais, mas não como já havia feito em meu trabalho monográfico (2013) e meu trabalho dissertativo (2019). As muitas discussões tecidas em sala de aula no doutorado e as leituras que realizei buscando as contrariedades do meu próprio pensamento chegaram a mim como fissuras provocadoras de linhas de fuga. Neste momento da construção deste trabalho eu compreendi que precisaria me deixar levar um pouco pela fluidez destas linhas em um exercício constante do pensar diferente.

O tema sobre competências era um assunto que estava causando debates efervescentes na academia, pois em nosso país havia sido homologada a Base Nacional Comum Curricular (2017), um documento normativo com a função de direcionar as redes de ensino públicas e privadas quanto a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação básica com foco no desenvolvimento de competências. Toda a Educação Básica foi organizada com foco nas competências estabelecidas pela BNCC, inclusive um documento auxiliar intitulado Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (2021) foi elaborado e

apresentava as competências desejáveis à função de diretor, com a descrição das competências, as atribuições, as práticas e ações esperadas. Apesar deste documento tratar das competências humanas e fazer um breve estudo sobre a noção do conceito de competência, nem a BNCC ou outro documento auxiliar que trate do tema, apresentaram explicações sobre as competências organizacionais. Este tipo de competência se refere as capacidades da organização, elas podem ser entendidas como a capacidade que a organização apresenta para coordenar seus recursos de forma que apoie o alcance de seus objetivos.

Os estudos sobre competências nas áreas das Ciências Sociais, em específico em Administração, advêm da chamada Gestão por Competências (GC) que orienta o uso dos conceitos de competências para conduzir os diversos processos organizacionais (Brandão; Babry, 2005). Entre estes estudos podemos citar os do Joel Dutra (2001) e Tomás de Aquino Guimarães (2001), que contribuíram com a temática propondo diferentes modelos de GC no Brasil.

É possível ver a aplicação desta teoria na área da Educação, inclusive. No segmento das Instituições de Ensino Superior (IES), ela passou a ser utilizada desde o decreto n. 5.707 de 23 de fevereiro de 2006 que instituiu a política de GC e reafirmada com o decreto 9991 em 2019 em âmbito federal. Neste contexto, as IES públicas se obrigaram a utilizá-la e iniciaram seus processos de adequação.

Buscando entender como as IES estavam se adequando a estes decretos, fiz uma pesquisa na base de dados da CAPES para compor o presente estudo. Utilizei as palavras-chave “instituição de educação superior” *and* “gestão por competência” e acionei os filtros: revisado por pares, e data de 2014 a 2022. Isto me trouxe 13 trabalhos, sendo apenas um (Leal; Silva; Dalmau, 2014) com a temática de aplicação de GC em IES. Este artigo apresenta uma análise das avaliações dos concursos públicos realizados pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), buscando verificar se as provas aplicadas aos candidatos apresentavam conteúdos relacionados à descrição do cargo, de modo que fosse possível selecionar profissionais com competências para atender às necessidades dessas instituições.

Observei ainda alguns trabalhos nos anais do Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD) sobre o mesmo tema. Extraí os textos publicados entre 2010 e 2017 por ser esta a linha do tempo indicada pela maioria dos autores como o momento de maior produção científica sobre GC. Encontrei 4 trabalhos sobre a implantação ou utilização do modelo de GC nas IES. O primeiro trabalho foi o de Silva (2012) que analisou os processos de recrutamento e seleção de docentes no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia

do Rio de Janeiro (IFRJ). Outro trabalho que apresentou estudos sobre o tema foi o de Ayres e Silva (2013). Eles analisaram o sistema de capacitação baseado em competências (SCBC) na Gestão por Competências nos IFES. O terceiro trabalho foi de Teixeira Filho e Almeida (2015) que elaboraram uma pesquisa sobre o mapeamento de competências organizacionais e humanas necessárias ao Núcleo de Aprimoramento da Universidade Federal Bahia. O quarto trabalho encontrado foi o de Landfeld e Odellius (2017) que objetivaram identificar e descrever aspectos que influenciam as políticas de GC em universidades públicas federais e os impactos proporcionados pela implantação do modelo.

Como a Educação Básica ficou de fora do decreto 9991 de 2019 e passou a ser norteadada pela BNCC (2017), achei importante fazer uma outra pesquisa na base de dados da Capes para perceber como andavam os estudos relacionados às competências na área da gestão escolar da Educação Básica. Utilizei os descritores “competências organizacionais” *and* “gestão escolar”, “competências” *and* “gestão escolar”. Adicionei os filtros revisados por pares e marquei o tempo de 2015 a 2023. Este caminho me trouxe 20 trabalhos, destes, 2 foram repetidos, e 4 apresentavam objetivos principais que fugiam ao tema da nossa pesquisa. Assim, excluí 6 artigos, totalizando para a análise 14 trabalhos. Esquematizei abaixo os temas presentes nestas pesquisas.

Quadro 2: Principais temas abordados em artigos no portal de periódicos da Capes

Foco	Quantidade de trabalhos
Políticas de provimento ao cargo de diretor	2
Gestão democrática	1
Competências profissionais necessárias ao cargo de diretor	6
Percepção docente sobre o modelo de gestão utilizado na escola em que se encontram	1
Percepção dos diretores sobre o modelo de gestão utilizado em escolas portuguesas	1
Gestão escolar como uma política coercitiva governamental na Colômbia	1
Tipos de liderança dos diretores nas escolas angolanas	1
Formação inicial dos diretores	1

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao analisar os dados, evidenciei a falta de estudos que investigassem as competências para a gestão da escola, haja vista que importantes teóricos da educação, como já citado nas linhas anteriores, relacionam a grande problemática da Educação com a gestão escolar.

Nestes estudos pude observar o interesse de investigação pelos temas relacionados às competências humanas (6 artigos) e pelas políticas que norteiam o preenchimento de cargos de diretores (2 artigos). Com a homologação da BNCC em 2017, as instituições educacionais passaram a ter que elaborar seus planos pedagógicos norteados por competências. Também houve, como já mencionado acima, um documento específico contendo as competências

necessárias ao cargo de diretor. Isto pode explicar a quantidade de trabalhos preocupados em refletir melhor sobre esta nova condição do ensino brasileiro, no entanto houve um vazio nos estudos sobre a aplicação das competências na gestão da escola como uma organização, e simultaneamente, a ausência de um conceito para identificar tais competências.

Assim, com estas primeiras pesquisas feitas e com as leituras realizadas para a escrita deste trabalho, a questão de pesquisa foi se evidenciando e pude traduzi-la da seguinte forma:

Como construir um conceito de competências específico para a escola?

Fui convencida de que o campo educacional é tão singular que necessitava de uma competência específica para ele, tratava-se então de um conceito a ser construído. Esta proposição ganhou robustez à medida que fui me deparando com os novos debates acerca das competências na academia e a percepção de que a construção de um conceito específico para a gestão escolar poderia implicar diretamente na qualidade do ensino. Isso em decorrência da compreensão de que para melhorar a qualidade do ensino, seria necessário melhorar a gestão escolar. Então neste momento sentimos¹ ser possível estabelecer a tese de que a construção de um conceito sobre um tipo específico de competência organizacional próprio para instituições de educação básica possa ser uma alternativa que propicie a escola aprimorar a promoção do sentido de visão social do seu trabalho e potencializar as expectativas em relação aos seus resultados educacionais.

Assim, ajustamos o objetivo principal à constituição de um conceito sobre uma competência específica para a gestão da escola básica, a competência organizacional escolar (COE), na perspectiva de Deleuze e Guattari, a partir dos estudos das concepções de gestão e competências. Para a consecução deste objetivo principal, organizamos o estudo com os seguintes objetivos específicos:

- a) Entender a organização escolar como instituição caracterizada por suas especificidades;
- b) Identificar nas concepções de gestão escolar ao longo da história da Educação, as possíveis contribuições para a constituição do conceito de COE;
- c) Analisar as principais abordagens e conceitos que envolvem as competências

¹ O texto até este momento estava escrito na primeira pessoa do singular para revelar os anseios pessoais que moveram a pesquisa, aos quais não poderia comprometer meus professores. A partir deste momento escrevemos na terceira pessoa do plural para explicitar a participação de meus orientadores, apesar de que todo o texto esteja impregnado de suas contribuições.

buscando teorizá-las e contextualizá-las na constituição da COE;

d) Desenvolver um possível percurso de criação conceitual para a construção do conceito de competência organizacional escolar.

Observar a escola e suas especificidades, entender como se configurou a gestão escolar ao longo da história, compreender as principais abordagens que envolvem as competências no cenário da educação e passar a elaborar um novo conceito que favoreça a gestão escolar, são desafios a que estamos nos propondo.

Para tanto, elegemos um caminho metodológico que nos possibilitasse a investigação necessária para a composição de nosso tema. A pesquisa teórica sobre fontes bibliográficas foi nossa opção porque precisávamos nos debruçar sobre o já construído a fim de alargar nossa compreensão sobre as elaborações existentes do conceito de gestão e de competência. Para orquestrar os movimentos provocados pela chegada de novos conhecimentos, optamos de nos apropriar como narrativa teórica, de aspectos da filosofia deleuze-guattariana caracterizadas nos conceitos de rizoma e multiplicidade.

Cientes de que a produção das páginas seguintes desta pesquisa estará impregnada de desafios e superações, achamos prudente dividir nosso trabalho em três partes a fim de organizarmos melhor o argumento de nossa tese.

Na parte I trataremos das especificidades da escola como uma organização repleta de particularidades. Libâneo (2008) será um grande contribuinte neste aspecto, pois apresenta importantes reflexões sobre a relação da gestão escolar e qualidade chamando a atenção sobre algumas particularidades do ambiente escolar. O autor nos convida primeiramente a analisar a escola como uma instituição específica que se apresenta em forma de sistemas de relações com características expressivas de interação, cabendo chamá-la então de organização escolar. Podemos ver a escola por esta dimensão na medida em que ela se forma como unidade social constituída de um conjunto de pessoas intencionalmente reunidas, ressaltando as pessoas e os grupos que se inter-relacionam, o caráter intencional de suas ações e o caráter pessoal direto e prolongado, característicos da ação educativa (Carvalho; Diogo, 1994).

Neste sentido, toda a reflexão sobre os aspectos da gestão da escola deve ser norteadada considerando as especificidades que este ambiente apresenta. Dada esta compreensão, Libâneo (2012a) apresenta a gestão como uma atividade que impulsiona os meios e os procedimentos com vistas a alcançar os objetivos da organização. Acentua a ênfase na gestão democrática participativa e no desenvolvimento dos processos organizacionais (o planejamento, a

organização, a direção e a avaliação) como condição para prover qualidade na viabilização da aprendizagem. Buscaremos apoio ainda em Licínio C. Lima (2001, 2008) para compreendermos melhor as singularidades da escola como instituição.

Ainda nesta primeira parte observaremos como foram os primeiros movimentos da formação da gestão escolar como campo de estudo e de atuação. Como exposto, há importantes indícios de que a problemática da educação esteja relacionada aos desafios da sua gestão. Ao longo da história da Educação houveram muitas inquietações sobre o campo da gestão da escola e com isto, muitas buscas a fim de compreender melhor esta área. Várias tentativas envolveram a utilização das teorias da Administração como possível solução para o campo da gestão da educação, como os materiais pioneiros produzidos por Antônio Carneiro Leão (1945), Anísio Teixeira (1956), Lourenço Filho (1963) e Querino Ribeiro (1952). Muitas destas tentativas auxiliaram no desenvolvimento da área da gestão escolar como um campo específico para estudo, no entanto deram vazão para que a lógica do mercado fosse aos poucos se fazendo presente nos modos de gerir a escola.

Com este primeiro movimento pretendemos reconhecer bem a escola e a formação do campo da gestão escolar para que o principal encaminhamento da tese, que é a proposta de um conceito para esta instituição, seja coerente com suas necessidades.

Na parte II abordaremos as competências no cenário educacional. Buscaremos identificar na literatura o “núcleo germinativo” do conceito de competências, seus primeiros usos e aplicações, momento em que ele passa a fazer parte do vocabulário pedagógico, quais suas primeiras significações e em que contextos foi mais utilizado. Para compor esta parte nos valeremos, além da pesquisa nas bases teóricas, uma análise documental com buscas direcionadas na legislação educacional (leis, decretos e projetos pedagógicos do governo que envolvam o conceito de competências).

Na parte III analisaremos os principais movimentos do conceito de competências através do tempo e em seus contextos, observaremos as novas aquisições de significado em decorrência de seu uso e aplicação. É nesta etapa que proporemos a conceituação de competência organizacional escolar, caracterizando-a como um instrumento para a dinâmica específica da gestão escolar.

Para a construção do conceito de competência organizacional escolar nos embasaremos nas concepções de conceito de Gilles Deleuze. Em específico nos fundamentaremos na obra *O que é a Filosofia?* (1992) e em *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (1995). Deleuze,

inspirado no pensamento de Nietzsche, aponta que o filósofo (cita desta forma, pois entende que cabe a filosofia a produção de conceitos) não pode sujeitar-se aos conceitos que lhe são oferecidos para que os aperfeiçoem. É necessário sim criá-los, fabricá-los e afirmá-los, convencendo as pessoas a utilizá-los (Deleuze; Guattari, 1992).

No entanto, abre-se a questão: Para quê ou porque criá-los? Poderíamos responder que o esforço empreendido na criação de conceitos é uma luta que a filosofia tomou para si contra a opinião, que parece imperar e que ao mesmo tempo escraviza o pensamento com suas respostas ligeiras e fáceis. Na perspectiva de Deleuze e Guattari (1992, p. 109), não fazemos nada de positivo, e nem avançamos no domínio da crítica ou da história, “quando nos contentamos em agitar velhos conceitos estereotipados como esqueletos destinados a intimidar toda criação”. Estes filósofos dos quais tomamos emprestado muitos conceitos, não se contentavam “em limpar, em raspar os ossos” como o fazem os críticos da nossa época. Eles criavam seus próprios conceitos. Gallo (2007, p. 280), em uma de suas análises sobre esta fala de Deleuze e Guattari, afirma que nada faremos pela Educação, se trabalharmos com esta limitação de repetir velhos contextos, estando a volta deles como “cães famintos” buscando retirar as sobras nas tentativas de fazer algo novo do velho. Temos a necessidade de transformar estas relações com o conhecimento e impor-lhes em sua essência, criação e potência, “(...) em que os conceitos, deslocados para o campo da Educação, sejam novos e produzam novas dimensões e cenários, antes insuspeitos.”

O movimento da nossa escrita se direcionará com esta orientação de pensamento para a criação do conceito de COE. Utilizaremos a definição de conceito de Deleuze e Guattari (1992) como lastro para o desenvolvimento do nosso trabalho. A definição utilizada por eles considera o conceito como o contorno, a ideia de um acontecimento por vir. Trata-se de um conhecimento que se refere ao puro acontecimento, não se confunde com o estado das coisas que se envolve. Nesse sentido, o nascimento de um conceito envolve um surgimento de um acontecimento que desperta interesse, ocupa o lugar da noção de verdade e passa a ser matéria de apropriação. Este evento/acidente se dá no cotidiano e se produz na mente permitindo um ponto de vista do real (produzido/fabricado). Além da existência do problema que estimula o nascimento de um conceito que remanejará ou substituirá conceitos anteriores, este ato de criação trará implícito um entroncamento de outros problemas que se alinharão a outros conceitos existentes (Deleuze; Guattari, 1992).

Gilles Deleuze e Félix Guattari foram os autores convidados para embasar nosso estudo por um motivo muito além da razão óbvia de serem autores que trabalham com a elaboração do

conceito. Voltarei a escrever na primeira pessoa neste momento da produção, por compartilhar um pensamento especialmente meu. Após realizar as primeiras pesquisas para composição deste trabalho a ideia inicial era de compor um estudo com traços descritivos, em que os fatos seriam observados e descritos suas relações, o que me permitiria a previsão dos próprios fatos. Ou seja, a composição do conceito de competência organizacional escolar já estava quase alinhada no percurso das primeiras leituras. Meu “território” estava bastante firme e seguro e eu só desejava expressar por meio do novo conceito que seria construído com base nos estudos sobre a relação da qualidade da escola e sua gestão, uma ideia de receita para resolver a problemática do ensino brasileiro.

No entanto na banca de qualificação para este trabalho meu território ruiu. As colaborações dos componentes foram tão ricas que me obrigaram a largar das minhas mãos os grandes pedaços de terras e me lançar em um deserto, onde as areias não apresentam rigidez e podem modificar de lugar conforme a tempestade porque passam. Houve tempo para reflexão solitária e uma análise das minhas próprias lentes usadas para enxergar o mundo. Vasculhei autores que poderiam contribuir com meu estudo e, especialmente aqueles que combinavam com a minha cosmovisão. Lendo sobre a história da gestão escolar no período colonial e período pombalino, fui provocada com uma fissura no meu pensamento tão bem ancorado sobre como uma competência organizacional deveria ser. Percebi que a educação brasileira fazia há muitos anos as coisas do mesmo jeito. Ensinava do mesmo jeito, geria do mesmo jeito. Sempre o mesmo. Entendi a importância do diferente em *Diferença e Repetição* (2006a) e dos aspectos de inconsistência da identidade. Havia chegado em Deleuze agora e não demorou muito para que eu entrasse em contato com a obra *O que é filosofia?* (1992).

A análise desta obra me deu sobretudo a responsabilidade de pensar com maior amplitude sobre alguns pontos da vida e deixar minhas antigas lentes para enxergar com meus próprios olhos. Isto não quer dizer desconsiderar as proposições do outro, mas de me sentir mais livre para poder pensar diferente. Pensar o impensado, travar batalhas com os estabelecidos que atravancam a vida e buscar enxergar as mil faces.

Com a escolha da base autoral a ser utilizada aprovada pelos meus orientadores, volto aqui a escrever na terceira pessoa do plural.

A escolha de Deleuze e Guattari para sustentar a construção do nosso conceito foi necessária porque entendemos que, seja qual for a construção, a aplicação de um conceito no limite do geral, falha. A escola é um ajuntamento de multiplicidades que solicita um olhar que considere as relações mais amplas. E isso nos sugere de imediato que um conceito poderá ser

bem vindo na Educação desde que ele dê conta das singularidades deste ambiente e esteja aberto ao devir. Ou seja, o conceito de competência organizacional escolar que construímos aqui não tem a pretensão de ser universal, mas de ser um objeto constante de análise e de se aproximar mais das condições históricas da escola que se servirá dele.

Forçosamente estivemos abertos a perceber o que as muitas fissuras em nosso território tinham a nos apresentar e o que as linhas de fugas poderiam nos sugerir. Nos colocamos atentos a analisar o que seria possível nascer destes novos caminhos e como isso poderia ser útil para este estudo. Intentamos aqui pensar um possível percurso de criação conceitual a partir do modo como Gilles Deleuze e Guattari (1992) articulam os conceitos de plano de imanência, desterritorialização e territorialização. Entendemos que esses conceitos remetem a outros que serão mencionados oportunamente neste trabalho. Também ousaremos inserir outros possíveis estágios juntamente com os conceitos já propostos pelos autores franceses a fim de tecermos um caminho alternativo de produção conceitual com vistas a atender o objetivo geral desta pesquisa: a proposta de construção de um conceito sobre uma competência específica para a escola: a competência organizacional escolar.

PARTE I – SINGULARIDADES DE UMA ORGANIZAÇÃO CHAMADA ESCOLA

2 ESCOLA DE DUCAÇÃO BÁSICA, UMA ORGANIZAÇÃO REPLETA DE ESPECIFICIDADES

A escola tem sido tratada como um tema onipresente, universal e conhecido por todos. Aparentemente quando se menciona a escola, se evoca uma categoria objetiva para a qual “bastasse remeter o leitor para que a comunicação entre autor e leitor se desse, sem dificuldades” (Lima, 2008, p. 82). Para o autor a temática sobre escola necessita de pensamento científico e uma generosa porção de análises. Nesta perspectiva, aponta:

[...] a escola não é simplesmente um “dado” dado, uma realidade empírica de primeira ordem que seja passível de “captação” imediata, sem a mediação de teorias e conceitos, implícitos ou explícitos. Todavia, a categoria *escola* (realidade de segunda ordem) tende a surgir em muita literatura educacional com o estatuto de categoria implícita, remetendo para uma concepção genérica e necessariamente vaga ou, eventualmente, para uma espécie de traços universais que, uma vez reconhecidos, dispensariam maiores esforços de conceptualização e especificação (Lima, 2008, p. 83).

Objetivando compreender como a categoria *escola* estava sendo entendida nos trabalhos acadêmicos, Lima (2008) apresentou uma pesquisa apontando as principais imagens evocadas pela escola. O autor as classificou da seguinte maneira: a escola como jurídico-formal, como reflexo, como invólucro, como coleção, como mediação e como organização em ação.

A imagem da escola relacionado ao **jurídico-formal** está contida em trabalhos com abordagem do tipo jurídico, em estudos sobre legislação educacional e nos estudos sobre administração educacional. Esta perspectiva mais jurídica estimulou visões do tipo legalista e positivista sobre a escola, fazendo com que as principais características da escola fossem retiradas da legislação, sem considerar os pontos de vista empíricos. Logo, a escola jurídico-formal é singular, delimitada pela legislação, abstrata e não considera as diferenças dos contextos, dos atores e suas interações.

Os estudos que retratam uma imagem **reflexo** da escola a enxergam como uma instituição que está sobreposta por instâncias situadas a uma escala superior, sendo elas legislativa ou executiva, seja do ponto de vista da ação política ou administrativa onde estas escalas delimitam por meio das agências estaduais, municipais ou outras, como a escola deve ser. Ainda que ocorram algumas diversidades entre as escolas, no geral elas se caracterizam pelas semelhanças políticas, estruturais e morfológicas, apresentando-se como reflexos das determinações das instâncias superiores.

Os estudos que analisam a escola como **invólucro** consideram as particularidades

presentes em cada contexto escolar. No entanto, só aparentemente, pois não conseguem realizá-lo, dado que não definem profundamente um contexto buscando compreendê-lo. São limitados a descrever situações superficiais, “[...] como se em vez de uma verdadeira contextualização, exigindo estudo específico e elaboração própria por parte de quem pesquisa, [...] se optasse por uma visão muito simplificada da realidade, indiferente à compreensão das mais complexas” (Lima, 2008, p. 86). Nesta situação, aparece a membrana, o invólucro, que mascara o nosso objeto de estudo.

A escola como **coleção** assume como característica um estatuto que se forma em decorrência das adições de certos atributos. Para Lima (2008), a maior dificuldade nesta categoria não é a ausência de uma perspectiva holística, mas no processo utilizado para a construção da perspectiva. Além disso, a escola não é abordada na sua completude, mas fragmentada, observada e estudada de maneira insular e atomizada, com aspectos desconjuntados. A escola não se trata de uma coleção de pessoas e de grupos, não é um conglomerado de classes e professores. Neste sentido, “[...] a escola está muito distante de ser uma mera soma das partes que a constituem, mas transcende o resultado do processo de adição dos seus constituintes” (Lima, 2008, p. 86).

A escola como **mediação** apresenta-se como uma organização formal com seus objetivos, recursos, estruturas, tecnologias, entre outros, composta necessariamente por atores sociais que são responsáveis pela ação organizacional, pela atividade de agir de forma organizada. A escola vista como mediadora, intervém na relação entre meios e fins, apresentando-se frequentemente como espaço de produção de orientações e de regras. Mesmo as relações entre as estruturas organizacionais, pedagógicas e os processos didáticos revelam uma função essencial de mediação na organização escolar.

Os estudos da escola que a enxergam como **organização em ação** a caracterizam como resultado de um longo processo histórico de construção e institucionalização, considerando suas peculiaridades e distinções que se evidenciam ainda mais devido as diferenças entre países e culturas. A presença de muitos aspectos comuns entre as escolas ocorre devido aos processos de formalização e de racionalização presentes na modernidade organizada (construção da educação escolar em larga escala, a especialização acadêmica e profissional dos professores, a inserção de hierarquias de tipo organizacional entre outros). Surge então um tipo novo de organização formal, uma “forma escolar moderna” que muito se parece com a organização industrial e que se apresentará como estímulo à perpetuação de um poder e ainda, como transmissora de longo alcance, se valendo de elementos racionalistas, produtivistas e industriais.

Os estudos que enxergam a escola como organização em ação analisam mais do que as estruturas da escola e seus atores, se demoram no estudo da ação em contexto escolar, consideram a escola como organização em ação. Por este contorno teórico é possível compreender as relações entre “os comportamentos e interações de tipo microssocial, a composição social e as relações de poder em contexto organizacional e, ainda, os elementos de mudança macrossocial” (Albrow, 1997, p. 138). E é na categoria das organizações que Lima (2008) percebe a escola em seus estudos. Ele destaca os aspectos dos sistemas escolares modernos adaptarem o ensino da ação individual, professor-aluno para o ensino em grupos, professor-classe de alunos. Essa organização é caracterizada também pelos modos particulares de “organizar espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber” (p. 62). A concepção de organização evoca a ideia de uma maneira ordenada e estruturada de planejar ações e com isso ter subsídios para realizá-la (Lima, 2001).

A escola como organização é tema de estudos de autores como Nóvoa (1992) e Libâneo (2008). António Nóvoa (1992) em seu livro *As Organizações Escolares em Análise*, observou a escola como uma organização e argumentou que ela não deve ser igualada a outros tipos de organizações empresariais, compreendendo-a como um objeto de estudo muito específico por se tratar de uma organização cujo objetivo é a formação de pessoas. Nóvoa (1992) entende que ação pedagógica não poder ser isolada do universo social que a envolve, pois, a educação não admite visões simplistas na formação do ser humano. Ele defendeu em seus estudos uma visão mesoanalítica da educação, que consiste em considerar a relação entre os fatores macro (sistema educativo, contextos gerais como economia e políticas públicas, entre outras) e os fatores micro (aspectos específicos e particulares do contexto escolar). Assim, escolas “adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas” (Nóvoa, 1992, p.15).

Libâneo (2008) em sua obra *Organização e Gestão da Escola – teoria e prática*, discorre sobre o exercício de competências profissionais dos educadores, como a participação da gestão da escola e a cooperação com outros profissionais em projetos comuns. Para tratar destes temas Libâneo também apresenta a escola como uma organização por entender a especificidade das instituições educacionais. Além disso, compreende que a escola é eminentemente um sistema de relações repleto de características interacionais, intencionalmente construídos e reconstruídos, constituindo-se como uma unidade social.

Identificamo-nos com o olhar destes pesquisadores sobre a escola, enxergando-a como uma organização repleta de especificidades, “complexa e multifacetada” (Lima, 2001, p. 10). Compreendemos a escola desta maneira por ser uma organização que se propõem a trabalhar

com a construção de seres humanos e entendemos que tudo o que ocorre na vida social decorre da intervenção dos seres humanos. E este ser não surge na vida cotidiana como Adão, pelas mãos e sopro divino. Ele emerge de um processo longo e analítico, por meio de ações intencionalmente pensadas desenvolvidas pelos adultos que “vão reformando essa criatura biológica até ela se tornar um ser humano” (Rodrigues, 2001, p. 241).

Este ser em desenvolvimento necessita receber uma formação ampla que lhe dê possibilidades de existência junto às demais pessoas como um ser igual que ao alcançar a vida adulta seja capaz de contribuir com seus conhecimentos para a formação de outros seres. Nisto reside a especificidade da organização escolar, que surge como campo formador do ser humano histórico, como espaço de responsabilidade social e como um mecanismo de entrecruzamentos da cultura.

2.1 A ESCOLA COMO CAMPO FORMADOR DO SER HUMANO HISTÓRICO

Vitor Paro (2008) realizou uma pesquisa de cunho etnográfico que objetivou analisar as determinações da estrutura organizacional e didática da educação básica pública sobre a qualidade do ensino, com foco nos aspectos éticos e políticos, conhecer o ponto de vista das pessoas da escola sobre tais determinações e dialogar sobre uma nova concepção a respeito da função sociopolítica da educação escolar.

Em busca de respostas, Paro organizou o trabalho de campo em uma unidade escolar da periferia urbana da cidade de São Paulo. Ele teceu suas análises considerando a escola não como mera transmissora de conhecimentos e informações, mas como um “campo próprio de atualização histórico-cultural, ou seja, como apropriação da cultura com vistas à formação do homem histórico” (Paro, 2008, p. 128). O sentido de cultura utilizado por Paro engloba as produções humanas carregadas de seus valores, conhecimentos, objetos, crenças, tecnologia, costumes, arte, ciência, filosofia, em síntese, toda criação humana utilizada para produzir-se historicamente. Logo, a educação é o meio por onde ocorre a formação integral do homem em sua dimensão histórica. Desta perspectiva é que observamos a educação como um campo formador do ser humano histórico.

Para o seu estudo etnográfico Paro adotou como critério considerar a qualidade do ensino das escolas básicas observando em que medida se alcança essa formação, nos aspectos individual e social.

O aspecto individual está relacionado a construção da personalidade do educando onde um dos componentes é a apropriação da cultura. Neste ato de apropriação garante-se a

possibilidade de realização de seu bem-estar, pois lhe é possível desfrutar dos bens sociais e culturais. Entre eles, o uso do trabalho, onde o homem utiliza a natureza, interfere nela para construir o necessário e o supérfluo para sua sobrevivência. É no contexto da produção do supérfluo – “aquilo que transcende a necessidade natural e se apresenta como desejável pelo homem em sua postura ética de não indiferença com relação ao mundo em que se encontra” (Paro, 2008, p. 129), que confere ao homem sua constituição histórica. Isto ocorre porque possibilita a criação e o acúmulo da cultura e a constante alteração do mundo em que vive tornando-o mais rico e mais complexo. É nesta perspectiva que a escola atua. É por meio dela que o educando se apodera da cultura, criada historicamente, e desenvolve-se para utilizar da melhor forma daquilo que a história produziu (Paro, 2008).

A dimensão social está relacionada a condição de pluralidade das pessoas como ser histórico. Assim, não se refere somente educar para o ser humano viver bem de maneira individual, mas para que possa colaborar para o bem viver de todos. Entende-se aqui que a dimensão social da educação se liga necessariamente à formação para a democracia.

Ao definir critérios para a concepção de educação de qualidade, Paro pontuou princípios para a formação da estrutura da escola fundamental. O primeiro princípio é de característica administrativa, baseado na ideia do uso da administração como mediação, relacionado a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados (Paro, 1986).

O segundo princípio se relaciona a considerar a escola como campo propiciatório para a formação do homem histórico. A escola envolve necessariamente relações humanas entre seres, que como sujeitos, necessitam ter esta condição validada em suas relações, caracterizando-os como seres históricos. Desta forma, a relação pedagógica solicita uma postura dos envolvidos no processo, permeada de ética, tanto do educando, quanto do educador.

A escola apresenta funções sociais muito expressivas, sendo a primeira a promoção da apropriação do saber historicamente produzido. Também é na escola que os estudantes são estimulados a desenvolver o gosto por aprender e apreciar o “saber como um bem cultural valioso” (Paro, 1996, p. 227) e a conscientizar-se de que este é um valor cultivado historicamente pelo homem. Estas responsabilidades que permeiam a escola conferem a ela especificidades que nos provocam a estudá-la fazendo uso de lentes alternativas, compreendendo-a como uma organização que necessita de propostas delineadas especificamente para ela e sua gestão, a fim de que cumpram seu propósito.

2.2 A ESCOLA COMO MECANISMO DE ENTRECruzAMENTO DE CULTURAS

Pérez Gómez (2001, p. 11) propõe compreender a escola como “[...] instância de mediação cultural entre os significados, sentimentos e condutas da comunidade social e do desenvolvimento particular das novas gerações”. Neste sentido, Gómez (2001, p.16) define a educação como um delicado percurso de enculturação onde se é necessário compreender “os mecanismos explícitos e tácitos de trocas culturais de significados para compreender e estimular os processos de reflexão educativa”. Nesta perspectiva, cultura seria o compartilhamento de sentidos, expectativas e comportamentos de um grupo social, que proporcionam e potencializam as trocas sociais, as produções simbólicas e materiais e os feitos individuais e coletivos delimitados por um espaço e tempo específicos. A cultura, portanto, é resultado da construção social, que pode ser influenciada pelos aspectos das condições materiais, sociais e espirituais presentes em determinado espaço e tempo (Pérez Gómez, 2001).

Ao caracterizar a escola como um espaço de cruzamento de culturas, Pérez Gómez (2001, p. 17) a coloca na função de elaborar a “mediação reflexiva daqueles influxos plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações para facilitar seu desenvolvimento educativo”. Nesta linha de pensamento Gómez analisou as diferentes culturas que se cruzam no interior da escola e as especificou como a cultura crítica, social, institucional, experiencial e acadêmica.

A **cultura crítica** seria a gama de significados e produções elaboradas e que se acumularam ao longo da história pelos diferentes campos do saber, que se encontram nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas. Relaciona-se a um conhecimento mais sofisticado, tratado de forma crítica e sistemática. Pérez Gómez evidencia uma crise interna e externa que se configura na cultura crítica, não somente perceptível nas práticas docentes, mas também no contexto teórico. Ele aponta que o modelo de racionalidade que rege a sociedade ocidental tem desvanecido e submergido ante as críticas de outro pensamento, o pós-moderno.

Diante desta realidade, vivencia-se um processo de crise frente às mudanças relacionadas aos valores, antes advindos de uma concepção positivista, para uma leitura de mundo pós-moderno ligada a fragmentação, autonomia, pragmatismo, relativismo, multiculturalismo, aldeia global, estética.

A **cultura social** é aquela que se relaciona ao contexto social, político e econômico mais amplo, caracterizando-se por um conjunto de significados, instituições, valores e normas predominantes nas relações sociais. Pérez Gómez analisou na cultura social a influência do neoliberalismo, dos valores do livre mercado e da comunicação em massa sobre as sociedades

democráticas e sobre a educação. Constatou dentre os valores e tendências que guiam os processos de socialização da época pós-moderna, a diversidade cultural acrítica e amoral que “admite o princípio do vale tudo se servir ao objetivo da rentabilidade pessoal, grupal ou nacional” (Pérez Gómez, 2001, p. 116); o individualismo e o enfraquecimento da autoridade, a valorização da informação como meio de poder; a crença na ciência como forma de conhecimento inquestionável, a busca pela eficiência como prioridade e sinônimo de qualidade; a valorização da cultura da aparência; a constante busca pelo prazer; e o afloramento dos movimentos alternativos, como o feminismo e ambientalismo. Pérez Gómez explica que esta cultura “onipresente” atinge os ritos e os costumes grupais de toda a sociedade, adentrando as portas da escola e influenciando os interesses e as formas de comportamento das pessoas que a compõem.

A **cultura institucional** presente na escola se refere propriamente ao desenvolvimento e a reprodução de sua cultura específica, assim como qualquer outra instituição social, com suas próprias rotinas e rituais. Esta cultura é influenciada e influenciável, por isso deve-se considerar a relação entre os aspectos macro e micro da educação, a própria cultura docente e o seu desenvolvimento profissional. Pérez Gómez aponta que a cultura institucional escolar, impactada pela cultura social, tem-se feito compor pelas influências da lógica de mercado, de forma que os princípios máximos da educação se encontram comprometidos. As exigências do mercado são direcionadas para a eficácia e eficiência, objetivando o excedente, ou seja, o lucro.

Assim, as abordagens neoliberais colocam a educação como um produto que adquire valor somente se agregado a tecnologias com a finalidade de otimizar lucro e reduzir os custos.

Diante desta complexidade, Pérez Gómez (2001, p, 154) afirma que um caminho alternativo seria enfatizar os processos de deliberação reflexiva entre os docentes, pois para este pesquisador “A qualidade da prática educativa depende basicamente da qualidade de juízo e deliberação reflexiva dos docentes nas aulas quando tomam decisões, intervêm e avaliam”. Desta forma o autor entendeu que para lidar com a ideologia da rentabilidade escolar que desconsiderou a educação e seus profissionais, necessita-se compreender a prática docente como um caminho de constante aprendizagem e reflexão compartilhada, onde haja espaços para a elaboração de projetos e iniciativas que possibilitem a satisfação dos estudantes e docentes na busca pelo conhecimento.

Outro tipo de cultura presente na escola apontado por Pérez Gómez (2001) refere-se à **cultura experiencial**. Ela é formada pelo conjunto de significados e comportamentos que os estudantes elaboraram em sua vida concomitante à vida escolar, na vivência com a família e em outros relacionamentos à parte da escola. Ela pode ser compreendida como um reflexo da

cultura local, elaborada pelas vivências empíricas e acríticas a partir do qual os alunos buscam compreender os acontecimentos da vida escolar, incluindo os conhecimentos propostos pelos professores e as relações humanas presentes na escola. A observação e análise desta cultura na escola é de especial interesse para Pérez, pois observar os processos de construção dos significados pelos alunos, possibilita compreender a formação da cultura experiencial de cada um deles, e isto está diretamente relacionado aos processos de ensino e aprendizagem e à cultura acadêmica.

A **cultura acadêmica**, outro tipo de cultura que se entrecruza com as demais mencionadas anteriormente, pode ser entendida como uma seleção de conteúdos retirados da cultura pública para ser desenvolvido na escola, cuja aprendizagem é o objetivo central. Elaborada esta definição, o autor buscou compreender como o currículo (a concretização da cultura acadêmica) colaboraria para gerar aprendizagens relevantes nos alunos. Ele apontou que os alunos apresentariam dificuldades de compreensão dos conteúdos devido a uma falta de contextualização entre os contextos da cultura experiencial dos alunos e da cultura institucional da escola. Ainda destacou outro fator: a aprendizagem nunca é individual, ela ocorre inevitavelmente dentro de um grupo social com uma cultura específica. Afirmou que toda a aprendizagem relevante “é, no fundo, um processo de diálogo com a realidade social e natural ou com a realidade imaginada” (Pérez Gomes 2001 p. 291). Assim, toda a escola precisaria se fazer como um espaço mediador de cultura, uma comunidade democrática aberta ao diálogo, pois quando o significado dos conceitos da cultura crítica da comunidade social não faz parte da cultura da escola, não se pode esperar que haja aprendizagem relevante.

Pérez Gómez salienta que a escola que objetiva desenvolver alunos que apresentem seus próprios modos de pensar, que sejam autônomos e que vivenciem aprendizagens relevantes, deve ser permeada de participações democráticas e de se dispor a trilhar um caminho em busca da descentralização e reflexão crítica sobre a própria experiência. Para o autor, a ênfase da escola não deve ser a apropriação da cultura crítica ou acadêmica, mas “no enriquecimento do indivíduo constituído como sujeito de suas experiências, pensamentos, desejos e afetos” (Pérez Gómez, 2001, p. 259).

A escola como um espaço de entrecruzamentos de culturas, traz consigo a responsabilidade de mediar com reflexividade as influências que as diversas culturas exercem sobre as próximas gerações, objetivando promover o seu desenvolvimento educativo. Este é um dos aspectos da instituição escolar que a distingue de outras instituições e que lhe confere especificidades.

Diante das várias responsabilidades que a instituição escolar ocupa na sociedade, como

um ambiente que forma o homem histórico (Paro, 2008), como um espaço de responsabilidade social (Libâneo, 2008) e como campo de entrecruzamento da cultura (Pérez Gómez, 2001), entendemos nesta tese que a escola é um campo muito específico. Libâneo (2008) ao falar das particularidades da escola, cita o aspecto das relações humanas com fortes características interativas e os relaciona a importância de práticas de gestão que orquestram bem estes aspectos.

Após este espaço dedicado as considerações sobre as particularidades da instituição escolar, acreditamos que seja necessário visitar alguns trabalhos pioneiros na área da gestão escolar intuindo compreender como foram desenhadas as primeiras tentativas na busca pelo entendimento da gestão escolar como um campo específico. Este passo é relevante para podermos captar melhor as origens conceituais, políticas e práticas da gestão educacional brasileira.

3. GESTÃO ESCOLAR: COMO PENSAVAM NOSSOS PIONEIROS

Um dos primeiros pesquisadores a se debruçar sobre a temática da gestão escolar brasileira foi Antônio Carneiro Leão em 1930. A edição que esta pesquisa apresenta é a segunda, de 1945, *Introdução a Administração Escolar*. Leão tece uma análise sobre os modelos de organização do sistema educacional de alguns países, com atenção especial para o Brasil. Ele apresenta em detalhes a trajetória histórica da educação brasileira e elabora comparações sobre os diferentes sistemas de administração da educação de outros países e entre os estados brasileiros.

Leão demonstra nesta obra sua preocupação com as complexidades que estavam surgindo em torno da administração escolar. Com a expansão da oferta da educação no Brasil no início do século XX, há necessidade de uma administração mais modernizada, “A administração da educação começa a inspirar-se na organização inteligente das companhias, das empresas, das associações industriais ou comerciais bem aparelhadas” (Leão, 1945, p. 154).

Norteador por esta inspiração, Leão apresenta logo no início de seu livro os principais pontos que compreendem a prática da administração escolar. Ele a sugere como um conjunto de procedimentos formado pelas operações técnicas (distribuição, produção, transformação); operações financeiras (rendimento do trabalho efetuado); operações de segurança (proteção dos bens de pessoas); operações de contabilidade (inventários, balanços, estatísticas...) e operações administrativas propriamente ditas (previdência, organização, comando, coordenação, colaboração, verificação).

Esta estrutura administrativa nos evidencia uma forma de organização baseada na hierarquia das funções. Isto pode ser bem explicado devido às bases teóricas utilizadas de Henri Fayol² que Leão optou para compor seus estudos. Neste cenário, a função de diretor da educação recebe destaque sendo a figura central, pois é ele quem “dirige o trabalho modelador de outras vidas, ajuda a progredir, mental e moralmente a comunidade inteira. É o líder, condutor educacional de sua gente, o árbitro nos assuntos de educação” (Leão, 1945, p. 158). Esta visão que Leão tem do diretor acaba por impor a este o domínio de muitos campos: financeira, patrimonial, de recursos humanos e pedagógicos.

Diante da complexidade que envolve a função de diretor de educação, Leão desenvolve a obra *Introdução a Administração Escolar* (1945), como um esforço, segundo ele, em produzir um material a ser utilizado nos cursos de formação de professores e pelos Institutos de Educação a fim de formar especialistas em assuntos administrativos da educação.

Diante da complexidade do mundo contemporâneo é ingênuo o enciclopedismo mantido no ensino secundário. O urgente é, ao lado de uma cultura geral indispensável, a especialização, determinada pelas aptidões individuais a serviço da coletividade. Queiramos ou não, vamos sendo forçados, pela interdependência entre as nações, a concorrer, em nosso próprio país, com os filhos dos povos de cultura mais alta. Queiramos ou não, aí virão sempre lutar conosco, em nossa própria pátria, os especialistas, os técnicos, os homens cultos e hábeis de outros povos. E, no entanto, marchamos numa uniformidade semi-secular. [...] A preocupação exclusiva é reter noções para exames. O método é o da concorrência. Não há espírito cooperativo. Salvo exceções, o regime é ainda personalista. Não há trabalho algum coletivo. Os professores não se identificam com os alunos. São antes, conferencistas, brilhantes muitas vezes, mas sem contato, sem compreensão moral, sem comunhão de sentimentos com seus discípulos. Para eles os escolares representam, em regra, fragmentos de um todo, números, partículas despersonalizadas da classe [...]. O que os preocupa são os assuntos tratados e nunca as pessoas físicas, mentais ou morais dos estudantes, mentais ou morais dos estudantes (Leão, 1945, p. 31).

Talvez a razão pela qual Leão demonstrava preocupação com a necessidade de especializar a função de diretor escolar e tirá-la do “enciclopedismo” teria advindo de suas experiências fora do país. Leão ocupou várias funções no exterior ligadas a educação e isso possivelmente subsidiou o autor na produção da sua obra de 1945. É importante atentarmos para as colocações que Leão faz neste excerto referentes aos objetivos da aprendizagem se restringirem aos exames e a falta de identificação entre os professores e seus alunos. Observando nosso cenário educacional atual, é inevitável a comparação com este trecho da obra de Leão. Apesar da linha temporal distinta e das evoluções nas pesquisas em educação, percebemos a presença forte de políticas públicas que incentivam a preocupação com os

² Jules Henri Fayol foi um teórico francês, criador da Teoria Clássica da Administração.

resultados dos exames em detrimento de uma aprendizagem mais profunda e crítica.

Ainda no mesmo excerto, Leão (1945) parece indignar-se com a realidade da escola em sua época e, mais adiante em sua obra, parece querer justificar o contexto da educação em seu momento pontuando uma crise causada pela excessiva industrialização que proporcionou urbanização das massas trabalhadoras e a rejeição pela ideia de vida no campo. Leão apontou como consequência a isso a superprodução, o abuso do crédito, o atordoamento e o pânico. Parece oferecer uma solução quando aponta que para dar conta destas crises a educação precisaria ter maior plasticidade na educação da juventude e planos mais complexos e profundos para formar as gerações que darão prosseguimento aos processos de civilização da nação.

Nordestino, Leão (1945) separa uma parte da sua obra para tecer considerações sobre a educação da sua região de origem. O autor retrata cenários da educação rural e popular dos sertões nordestinos, atentando-se sobre os problemas de estrutura da escola rural e com as repercussões que ela causa em sua comunidade. No decorrer da obra, expõe as principais características sobre os processos de administração de outros estados, entre eles, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, e de outros países como França, Suíça, Alemanha, Inglaterra e Rússia. Leão tinha a intenção de apresentar em sua obra um quadro que retratasse os distintos processos administrativos em outros países, bem como a diversidade existente dentro do nosso próprio país. Intencionava inserir em sua obra o conhecimento que julgava ser importante para a formação do administrador escolar.

Com relação ao espaço dado em sua obra para analisar o Brasil, ele apresenta sua situação na Colônia; pós Independência; a organização e a administração na República; as Constituições Federais (1934, 1937), o Plano Nacional de Educação, e outras normas do período.

No segundo capítulo da obra, Leão discorre sobre técnicas da administração escolar e faz considerações sobre sua complexidade. Ele considera árduo o trabalho de administrar a escola que agora deve atender as necessidades de um país democrático onde a educação deve ser um projeto para todos. Neste novo panorama, a escola atenderia as massas da sociedade. Para o autor, a administração da educação estava se tornando um dos mais importantes setores da administração pública, pois nenhum outro atingiria um número tão expressivo de pessoas, como o setor da educação. Neste sentido, a administração escolar deveria ser melhor pensada. O autor parece valorizar as demais funções escolares, mas pontua fortemente a importância do diretor. Segundo ele, “[...] o diretor é a alma da escola. Diz-me quem é o diretor que te direi o que vale a escola” (Leão, 1945, p. 134). A fim de auxiliar no desenho da função de diretor

escolar, Leão apresenta um roteiro para esta função: administrar o prédio escolar; adquirir e coordenar a aquisição de materiais necessários à escola, orientar a higiene escolar, cultivar as relações sociais da escola e observar e interpretar o ambiente escolar a fim de atender as necessidades locais.

Podemos analisar a partir dessa lista de responsabilidades que o autor oferece, que as preocupações de cunho pedagógico não estariam relacionadas à função de diretor escolar. Contudo, ele a expressa ao elencar os objetivos da administração escolar:

- 1º.) Estabelecer uma finalidade precisa ao professor.
- 2º.) Traçar condições seguras e justas para admissão, promoção e graduação dos programas.
- 3º.) Tornar possível a construção de objetivos definidos.
- 4º.) Assegurar melhor classificação de alunos.
- 5º.) Assegurar melhor coordenação entre os professores.
- 6º.) Estabelecer um uso mais econômico de tempo do professor e do aluno.
- 7º.) Buscar condições para realizar uma educação mais econômica e mais eficiente (Leão, 1945, p. 138).

Esta suposta contradição possa talvez ser explicada pelo fato de que, para Leão, todo diretor deve ser um professor, que possui naturalmente um olhar pedagógico, todavia para alcançar os objetivos propostos, o diretor se vale do campo administrativo. Em outras palavras, para Leão, a função pedagógica do diretor está em desenvolver ações administrativas com a intenção de garantir as condições para o funcionamento das ações pedagógicas.

Em 1952 outro pesquisador brasileiro, Prof. José Querino Ribeiro, nos oferece contribuições importantes acerca da administração escolar. Python Pinto, então presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) em 1968, comenta no prefácio do II Caderno de Administração Escolar, que

[...] no Brasil devemos ao Prof. José Querino Ribeiro, Catedrático de Administração Escolar e Educação Comparada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e membro do Conselho Deliberativo da ANPAE, a primeira tentativa séria de esboço de uma teoria da administração escolar (Pinto, 1968, p.8).

Python Pinto se referia nesta época a obra de Ribeiro publicada em 1952, *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar*. No entanto, o trabalho utilizado para compor esta pesquisa foi um ensaio intitulado *Introdução à Administração Escolar – alguns pontos de vista* (1968), por se tratar de uma pesquisa mais atualizada do próprio autor. Ribeiro utiliza neste ensaio sua longa e variada experiência para propor algumas diferenças dentro dos estudos em Administração Escolar: uma quanto às variações de natureza e de função desta área e outra

quanto as diferentes profissões a que esta disciplina pode interessar.

Observa-se que a Administração Escolar pode provocar interesse aos profissionais que desejam exercê-la, aos profissionais que desejam ensiná-la a outros que objetivam se profissionalizar na área ou, simplesmente, aos que intencionam conhecer melhor a área da Administração Escolar. Para Ribeiro, em cada uma destas situações, a Administração Escolar se mostra com natureza e função diferentes. Aos que desejam exercê-la, ela será de natureza técnica, aos que desejam ensiná-la, ela se apresentará com natureza didática, desempenhando função de informar, compondo parte de um currículo, e aos que desejam apenas conhecê-la, ela se mostrará com uma natureza mais cultural, sem preocupações imediatas com o ensino.

Outras distinções tecidas pelo autor se referem às diferenças entre ser diretor e ser administrador. Neste sentido, ser diretor envolve estar em posição de mais alto nível, envolve uma maneira superior e geral de conduta que contemple habilidades de liderança para seleção da filosofia e da política que fará uso. Administração é o instrumento que pode ser escolhido pela pessoa do diretor em seu trabalho, ou que se pode utilizar por alguém sob sua supervisão.

Sobre a atenção do autor relacionada à formação do administrador escolar, nos conta que, na Universidade de São Paulo,

[...] sentimos, a cada passo, a perplexidade característica de quem precisa desenlear fios embaraçados em laços e nós, com as respectivas pontas escondidas. Acreditamos desde então que um bom serviço a prestar a esses estudos seria o de reconhecer e caracterizar as variações e a delimitação desse campo de estudo para chegar a conhecimento mais seguro, da área própria da disciplina, desvencilhando-a de outras, que lhe são conexas, mas têm sentido e amplitudes diferentes (Ribeiro, 1968, p.25).

Ribeiro transpira em seu ensaio toda a energia posta em suas pesquisas. Ele objetivava chegar a um conjunto de conteúdos selecionados de forma reflexiva e crítica para compor um programa de pós-graduação em Administração Escolar para diretores. Nesta incessante construção, chegou à conclusão de que a partir da doutrina de Fayol e de outros estudos europeus e americanos (Dottrens, Cubberley, Mohelman, Reeder, Sears, Simon, Thompson), seria possível compor uma teoria da administração, certamente com alguns ajustes a fim de respeitar as particularidades da docência.

Ribeiro era insistente quanto à construção de uma teoria devido a sua origem acadêmica e a necessidade que a área educacional, mais especificamente a administração escolar, estava demandando em sua época:

Sim, a teoria é, para nós, a explicação racional resultante da observação dos fatos e da reflexão crítica a respeito deles, bem como da autocrítica da própria observação feita.

Consideramos a teoria assim concebida como a conquista científica destinada a poupar a contínua retomada dos problemas “*ab initio*” e a atender, portanto, à indispensável economia da comunicação e da utilização do patrimônio de conhecimentos acumulados. Somos de opinião que é preciso reduzir a aplicação do processo indutivo às situações em que êle é realmente necessário. No ensino, partir dos fatos singulares para chegar à ideia geral é processo indispensável a certo estágio do desenvolvimento biopsíquico do estudante: seguramente e sempre o nível elementar; no nível médio já as necessidades da indução começam a ceder lugar às vantagens econômicas da dedução e, quando se chega ao nível superior, seria desperdício procurar a comunicação do conhecimento exclusivamente, ou mesmo, predominantemente, através do processo indutivo (Ribeiro, 1968, p. 26).

O autor se posiciona totalmente contra o uso de ensaio e erro na administração escolar e busca na Teoria da Administração (TA) alguns princípios auxiliares. Pondera que apesar de inspirados em empreendimentos estranhos ao ensino, a TA pode colaborar para o progresso do conhecimento na Administração Escolar e auxiliar na elaboração de alternativas mais seguras para a solução de problemas específicos da área educacional.

Nesta perspectiva é que Ribeiro insiste em estudar uma administração que seja aplicável à escola bem como a qualquer outro tipo de empresa, sem a necessidade de rotulá-la como Administração Escolar. Para o autor, a escola moderna é um empreendimento que se destina a toda a população tornando-se um empreendimento de interesse público, uma empresa do estado, como as de energia elétrica, como correios e telégrafos (Ribeiro, 1968).

Ao enxergar a escola como uma empresa, Ribeiro esclarece que é necessário considerar as peculiaridades da escola, suas

[...] altas e delicadas implicações de instituição destinada à formação das gerações novas, gravemente responsável pela manutenção e revitalização dos valores, dos padrões, dos comportamentos sociais, como criadora de homens novos para as novas situações da civilização (Ribeiro, 1968, p. 27).

Ribeiro defende que estes princípios que compõem a escola, também estão presentes na grande empresa que contrata trabalhadores, que exige financiamentos e que entrega um resultado. Se nos fixarmos somente neste ensaio de Ribeiro, é provável que tenhamos do autor a imagem de um pesquisador da educação preocupado em impor de forma linear a lógica empresarial. No entanto, em sua obra *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar* de 1952, Ribeiro considera

[...] que na escola a ideia de autoridade tem um sentido particular, já porque a distância que separa os que devem comandar dos que devem ser comandados é muito pequena, já porque a educação moderna condena as velhas bases do “*magister dixit*”, a função de comando tem, nela, um sentido próprio. A base das relações humanas na unidade ou no sistema escolar é a colaboração esclarecida e consentida e não a subordinação fundada na autoridade com força para se fazer obedecer ou se fazer crer.

Com isso queremos dizer que, na escola, a ideia de comando esvazia-se dos elementos histórico-militares que lhe fossilizaram o sentido, prejudicando sua moderna e conveniente compreensão (Ribeiro, 1952, p. 129).

Para tentarmos compreender este paradoxo, uma possível saída seria observar a visão de empresa que Ribeiro aparentava ter. Apesar dos estudos em Economia Política, em Marx, apresentarem que o objetivo da empresa privada (o lucro) só é alcançado pela apropriação do trabalho excedente produzido pelo trabalhador, subordinando-o ao capital, possivelmente esta concepção não era reconhecida por Ribeiro. Podemos deduzir desta forma pela maneira como o autor se refere à empresa, como somente “empresa, empreendimento”. Ele não utiliza a palavra “capitalista” como uma palavra diretamente ligada a empresa. Para o autor o sentido do vocábulo “empresa” parece ser bastante geral, de empreender.

Adiante, Ribeiro apresenta os três fundamentos da Administração, que em sua concepção, são de ordem geral. O primeiro trata-se da tendência à racionalização do esforço, ou seja, o uso eficaz do esforço, uma economia do esforço, utilizando somente o necessário para alcançar com êxito o que se pretende. O segundo seria a divisão do trabalho, que pode ser compreendida como repartição funcional de tarefas. Ribeiro pondera que apesar dos benefícios de organização do próprio trabalho que este ponto apresenta, também traz consigo um novo problema: a pessoa que é responsável por uma tarefa parcial, que comporá o todo, tende a se fixar em sua especialização, enxergando-a como um fim em si mesma, ameaçando a unidade do resultado final. O terceiro seria o fato de que os empreendimentos humanos estavam se tornando cada vez maiores e mais complexos, e com isso, ampliando também o risco de grandes interesses sociais: um número considerável de trabalhadores e investimentos financeiros envolvidos, além das altas expectativas por parte das comunidades que vieram de maneira gradativa a ter sua existência dependente do sucesso destes empreendimentos.

A partir destes fundamentos, Ribeiro elabora os princípios de Administração, que define como “àqueles dados que se colocam antes, acima e fora da ação administrativa, como que resumindo o que é possível estabelecer-se de mais geral na linha da filosofia e da política de ação” (Ribeiro, 1968, p.30). O primeiro trata-se de uma afirmação: Administração é meio e não fim em si mesma. Ou seja, a Administração está relacionada com um instrumento utilizado por grupos humanos com o objetivo de alcançar os fins propostos. Este princípio traz consigo uma limitação à Administração: evita com que o administrador utilize qualquer norma administrativa estabelecida, quando ela possa desfavorecer o desenvolvimento de empreendimento como um todo.

O segundo princípio afirma que a empresa é legitimada pela função social que seu trabalho oferece. Neste sentido, Ribeiro afirma que não há razão para a existência de um empreendimento se ele não serve ao interesse coletivo. A elaboração dos objetivos e dos fins da instituição, segundo o autor, não são da alçada da Administração, mas está sob sua responsabilidade elaborá-los de acordo com os objetivos propostos que devem exalar seus princípios sociais.

O terceiro princípio afirma que o trabalho é meio de sobrevivência e meio de realização da pessoa. Ao elaborar este princípio, Ribeiro cita os grandes estudos críticos que Elton Mayo e Georges Friedmann já vinham publicando em 1968 e concorda com eles sobre a superação da valorização estrita sobre a “eficiência” e a importância da contribuição do trabalho na integração social das pessoas como um aspecto essencial de realização pessoal.

O quarto princípio aponta que a sobrevivência socialmente útil da empresa depende da atualização de suas técnicas. Neste princípio, Ribeiro pondera sobre a necessidade de constante atualização e isto está sob responsabilidade da Administração. Na data em que escreveu o ensaio (1968), as empresas em geral tinham a tendência conservadora e resistência na aplicação de novos instrumentos e técnicas.

Partindo dos princípios acima elencados, Ribeiro estabelece três objetivos da Administração que serviriam à empresa, considerada por ele, globalmente. O primeiro é o da unidade de ação, compreendida como a convergência do foco e esforços das pessoas que, por meio das partes que cada uma produz, compõem o todo. O segundo objetivo da Administração é a economia da ação, ou seja, o rendimento que compensa o esforço e o material despendido e, o terceiro objetivo da Administração se refere à prosperidade do empreendimento. Ou seja, o terceiro além do melhor rendimento do capital, envolve o progressivo ajustamento dos trabalhos com o fim de atender as necessidades sociais. Outro ponto a ser considerado no aspecto da prosperidade é o do crescimento e penetração da empresa. Um outro aspecto ainda da prosperidade que a Administração precisa perseguir, seguindo o autor, é o do aperfeiçoamento das suas técnicas e serviços. Tendo em vista este objetivo, a empresa deverá utilizar as pesquisas e as experimentações, sejam as suas próprias ou de outros empreendimentos.

Outros autores também participaram da divulgação dos estudos brasileiros em gestão escolar, como Lourenço Filho. A obra sobre a qual nos debruçamos é *Organização e Administração Escolar* com sua primeira edição em 1963. A edição que utilizaremos aqui para análise será a oitava, de 2007.

O autor abre sua obra considerando a imagem que as escolas podem passar de um empreendimento autônomo, desligadas uma das outras devido as suas diferenças de gestão, de estrutura física, da comunidade a que se presta atender. No entanto, considera que esta aparência pode ser contestada quando as escolas funcionam como um sistema com objetivo comum de favorecer o desenvolvimento individual dos estudantes. Este desenvolvimento ocorre propriamente inserido em um ambiente social onde as escolas atuam formando os estudantes e os preparando para atender os desejos das famílias, da comunidade, dos centros de trabalho e das organizações cívicas e religiosas.

Lourenço Filho (2007) aponta em sua obra que qualquer estudo sobre Organização e Administração Escolar deveria partir desta ideia. Para ele, poderiam surgir duas atitudes diante destes estudos: a imitativa ou apenas fundada na rotina; e de investigação objetiva, onde há a análise dos objetivos do ensino e dos serviços realizados pela escola. Esta facilitaria uma visualização mais ampla das características do ensino e a compreensão do que está sendo bem sucedido. Assim, seria importante adotar esquemas de descrição que permitissem uma explicação racional. Estes esquemas se originam de três importantes perspectivas gerais na área da Educação: a histórica, a comparativa e a finalista, ou de eficiência.

É desta última, a eficiência, que Lourenço Filho se utiliza para abordar os estudos em Organização e Administração Escolar. Ele enxerga a necessidade de se adequar os serviços escolares a objetivos claros:

Não é que com isso se pretenda impor aos serviços escolares uma estreita visão mecânica, a qual não se adequaria à realidade dos fatos. O que se deseja é imprimir às atividades humanas, que neles se representem, sentido funcional, por maior conhecimento e gradação dos fins, e articulação mais produtiva dos elementos e recursos com que esses fins possam ser propostos e satisfatoriamente alcançados, ou a racionalização dos meios empregados (Lourenço Filho, 2007, p. 36).

Lourenço Filho já apresentava em 1970, e se visualiza isto pelo excerto acima, uma linha de pensamento onde os objetivos deveriam partir das necessidades da organização escolar, e em seguida, o uso dos recursos para alcance destes objetivos, de forma inteligente. Inclusive, mesmos antes dos acalorados debates sobre a eficiência da escola, buscava inserir na área de estudos da Organização e Administração Escolar a preocupação sobre a intencionalidade da escola, onde seria necessário substituir a “improvisação e o empirismo” por um caminho construído em conjunto, “passível de desenvolvimento racional”.

Com esta observação, Lourenço Filho prepara o leitor para entrar em uma parte importante do seu livro, onde escreve sobre Método, Organização e Administração Escolar, em

que deixa aparente a influência das teorias da Administração Científica de Taylor em suas propostas.

Se muitos os agentes, as atividades terão de distribuir-se por eles, ou por grupos em que funcionalmente se diferenciem. Uma pessoa poderá receber o encargo de definir os objetivos ou alvos gradativos em que as finalidades devam decompor-se por exigência do trabalho; outras o de reunir e coordenar elementos, a fim de que efeitos graduais sejam obtidos; ainda outras, o de executar determinadas operações, em certa sequência, coordenadas por alguém; e outras, ao cabo de tudo, o de conferir a produção, nos termos da concepção inicial do projeto e do programa de atividades que se tenha adotado (Lourenço Filho, 2007, p. 38).

As ideias de Lourenço Filho acerca da administração escolar são repletas de traços da administração geral da sua época. É compreensível, pois estas teorias eram o que havia de mais atual e fervilhavam nestes anos revolucionando os meios de produção. É possível perceber estas influências também na maneira como ele define organização e administração:

Organizar é bem dispor elementos (coisas e pessoas), dentro de condições operativas (modos de fazer), que conduzam a fins determinados. Administrar é regular tudo isso, demarcando esferas de responsabilidade e níveis de autoridade nas pessoas congregadas a fim de que não se perca a eficiência (Lourenço Filho, 2007, p. 46).

As definições usadas pelo autor refletem sua ânsia em organizar uma teoria para a administração da escola onde haja determinado controle dos sistemas e das pessoas com o fim de assegurar um melhor resultado. A ação de administrar transmite então a ideia de reunir pessoas, dividir e controlar suas atividades objetivando que, em conjunto, alcancem aos propósitos que se tinham estabelecido. Para Lourenço Filho, a existência deste trabalho em conjunto e continuado não poderá manter-se organizado sem lideranças de diversos níveis com claras demarcações e de distintas esferas de responsabilidades.

Neste sentido, organização e administração compõem as características de um mesmo processo, o da ordenação de pessoas e suas atividades em projetos, porém com características distintas: organizar é bem dispor objetos ou pessoas em condições operativas a fim de alcançar objetivos determinados. Administrar é controlar estas situações, estabelecendo espaços de responsabilidade e níveis de autoridade.

Para Lourenço Filho, o ponto de partida para a organização e administração da escola surge da análise das unidades menores para as mais complexas, os elementos que constituem a escola primeiro, em seguida, as operações, e por fim, a formação do todo. No âmbito da escola, a menor unidade é a classe de ensino. O agrupamento delas forma a escola, várias escolas dão

uma circunscrição escolar; que em seu conjunto, originam um sistema de ensino. Na distinção e relacionamento de todas estas partes e subpartes, com eficiente arranjo e com direção racional, é onde localiza-se o objeto de estudo da Organização e Administração Escolar.

Para a análise de seu objeto de estudo, Lourenço Filho sugere o uso das teorias gerais sobre Organização e Administração, que segundo ele, podem ser aplicáveis a trabalhos de qualquer natureza. O autor divide e explica estas teorias gerais em dois grupos: o de teorias clássicas e o de teorias novas. As teorias clássicas são representadas por Taylor e Fayol, e seus continuadores. Taylor se debruçou sobre o alinhamento e organização de tarefas em fábricas e oficinas com o objetivo de ampliar a produtividade e reduzir o tempo nela investido. Fayol analisou empreendimentos comerciais e industriais com o foco na análise dos processos de estruturação e funcionamento e os resumiu com os seguintes verbos: prever, organizar, comandar, coordenar e controlar.

As teorias novas não rejeitam completamente este estudo clássico, mas buscam complementá-lo, valorizando a influência das pessoas nos processos e a necessidade de se ater à motivação para o trabalho das pessoas e seus grupos. Também buscam discutir questões de treinamento durante o trabalho, das técnicas de controle e das relações de poder. Lourenço Filho reconhece que tanto as teorias clássicas como as novas apresentam relações muito próximas com a estruturação e gestão dos serviços escolares por apresentarem situações de origem educativa e formação humana.

No capítulo 3 de sua obra, Lourenço Filho analisa o tema “Os administradores escolares em ação” e inicia a exposição ponderando a divisão das atividades em qualquer empreendimento em dois grupos: as atividades operativas e as administrativas. Nas empresas que produzam coisas (mercadorias) a identificação desta divisão será mais fácil; as atividades operativas serão desempenhadas por aqueles que estão envolvidos com a produção e as administrativas, com as pessoas responsáveis pela liderança dos processos.

No entanto, para as que produzem serviços, como o caso das escolas, esta divisão pode não ser tão clara assim, visto que subentendem relações entre pessoas. A produção, nesse caso, está baseada nas relações humanas e em circunstâncias ligadas ao desenvolvimento e ajustamento de cada uma. Lourenço então oferece uma possível distinção: em termos operativos são os trabalhos que se ligam as das classes, professor-aluno. Além disso, todo o restante é de feição administrativa.

Dentre as atividades principais de um administrador escolar, estão ligadas as de coligir informações sobre os problemas que surgem no trabalho cotidiano, e a de decidir, com o objetivo de solucionar estes problemas de forma que se resolvam eficientemente e não se

reproduzam. Para que isso ocorra, será necessário que o administrador conheça o empreendimento em que esteja atuando, onde, quando, para que e por que deva atuar.

Lourenço Filho (2007) sugere neste ponto enxergar a ação administrativa sob quatro pontos específicos: a) planejar e programar; b) dirigir e coordenar; c) comunicar e inspecionar; e, d) controlar e pesquisar. O planejamento se refere a um pensar sobre as ações que se deseja realizar, considerando a qualidade e a quantidade; e programar, se relaciona a construção de objetivos progressivos com a ideia de se alcançar o que a escola se propôs. Dirigir e coordenar são ações ligadas a administração como um todo, possibilitando com que as atividades da escola funcionem na forma, tempo e hora certas. Aqui entram as divisões de tarefas, definições de campos de responsabilidades e níveis de autoridade. Comunicar e inspecionar se relacionam com a necessidade da existência de bons canais de comunicação entre superiores e subordinados, e inversamente, para que haja o exercício satisfatório da autoridade. Muitos objetivos da escola não são alcançados, ou são alcançados de forma insuficiente, de maneira parcial, por falta de informação de cima para baixo, e muitos problemas que poderiam ser evitados ocorrem por desconhecimento dos dirigentes sobre a situação real do trabalho. Inspeccionar tem a ver com a ação de analisar as condições e circunstâncias, até mesmo as de ordem pessoal, em todos os trabalhos da escola. Controle e pesquisa têm relação com a observação do desempenho dos vários atores no interior da escola e analisá-los.

Finalmente, Lourenço Filho, citando Artur Moehlman (1940), propõe uma lista para que o administrador possa conseguir eficiência de um grupo docente e influir nos processos de ensino:

- a) ordenar o trabalho de forma a ter procedimento ou meios padronizados, fundamentado em conhecimentos comprovados.
- b) controlar e ordenar as responsabilidades para que haja sincronia nos esforços e decisões a fim de que colaborem com uma maior eficiência;
- c) organizar os objetivos de forma com que possam ser avaliadas em sua execução progressiva, considerando as finalidades e os procedimentos definidos.
- d) considerar a possibilidade de existência de variação na relação entre meios e fins, com o objetivo de aprimorar os procedimentos e meios de verificação, tendo em mente o uso de bases científicas;
- e) considerar que possam existir alterações de objetivos e de procedimentos respectivos, contanto que isso resulte das bases científicas;
- f) favorecer o senso de cooperativismo e de desenvolvimento profissional proporcionando assim o progressivo desenvolvimento da estrutura escolar existente;

- g) foco nos processos de ensino e aprendizagem como situações de um mesmo processo;
- h) observação dos prédios escolares e seus equipamentos a fim de que possam ser aprimorados de forma a atender bem as necessidades dos alunos;
- i) observação dos processos de seleção e aperfeiçoamento do pessoal;
- j) construção de programas de ensino coerentes com os objetivos fixados e que sejam realizáveis;
- k) orientação à frequência regular dos alunos às aulas e o acompanhamento de seus responsáveis na vida escolar dos estudantes;
- l) conservação das instalações escolares a fim de que o ambiente seja agradável e higiênico à comunidade escolar;
- m) observação dos documentos relacionados à regularidade da escrituração escolar;
- n) avaliação dos resultados de todos os serviços da escola segundo a instrução que se tenha determinado;
- o) inspeção contínua das atividades dos professores e alunos;
- p) estreitamento das relações entre a escola e a comunidade a fim de que os profissionais da escola percebam e atendam as necessidades do ambiente e que a comunidade compreenda e auxilie o trabalho da escola;
- q) apoio financeiro suficiente para financiamento de todos os serviços.

Lourenço Filho termina o capítulo 3 de sua obra com esta lista de procedimentos de Moehlman (1940) por entender que se os administradores das escolas conseguirem articulá-la, poderá haver o surgimento de um sistema de escolas consistente.

Analisamos até aqui as principais contribuições oferecidas por autores brasileiros que se preocuparam com os rumos da gestão escolar em sua época. No item seguinte apresentamos os principais modelos de gestão escolar na contemporaneidade fazendo um resgate de sua história, começando pelas principais teorias da educação ao longo da história e as influências por elas deixadas.

3.1 UM OLHAR AO LONGO DOS TEMPOS SOBRE A GESTÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Grande parte dos autores que se dedicam a estudar as atividades relacionadas a gerir, organizar, dirigir ou a tomar decisões, as insere dentro do campo da Administração, configurando-se assim uma ciência da administração. Quando relacionadas a escola estas

tarefas caracterizam a gestão escolar, onde a organização compõe uma parte deste campo (Libâneo, 2008). Neste aspecto Vitor Paro coloca o seguinte:

Em seu sentido geral, podemos afirmar que a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. [...] Os recursos [...]envolvem, por um lado, os elementos materiais e conceptuais que o homem coloca entre si e a natureza para dominá-la em seu proveito; por outro, os esforços despendidos pelos homens que precisam ser coordenados com vistas a um propósito comum [...] A administração pode ser vista, assim, tanto na teoria quanto na prática, como dois amplos campos que se interpenetram: a “racionalização do trabalho” e a “coordenação do esforço humano coletivo” (Paro, 1986, p.18).

Outros estudiosos buscando demonstrar que a escola é uma instituição muito específica, utilizam o termo *organização* com maior tonicidade, pois entendem que a administração ocorre no interior de uma organização.

Organizar é bem dispor elementos (coisas e pessoas), dentro de condições operativas (modos de fazer) que conduzem a fins determinados. Administrar é regular tudo isso, demarcando esferas de responsabilidades e níveis de autoridade nas pessoas congregadas, a fim de que não se perca a coesão do trabalho e sua eficiência geral (Lourenço Filho, 2007, p.41).

Nesta pesquisa optamos por enxergar a escola como uma organização, pois compreendemos que ela se constitui de uma unidade social de agrupamentos de pessoas que está formada de maneira intencional. Nela estão presentes as inter-relações humanas, a intencionalidade característica das ações e o tempo prolongado do contato destas relações que identifica o ato educativo (Libâneo, 2008). Em um de seus trabalhos mais expressivos, Lourenço Filho (2007) aponta o caráter grupal e cooperativo das instituições, conceituando organização como ação articulada entre duas ou mais pessoas, onde a administração está subordinada. Assim, podemos compreender a escola como uma organização que trabalha com a formação humana, tendo seu caráter interacional humano acentuado.

A fim de que seus trabalhos apresentem êxito, alcançando bons resultados na formação de pessoas e contribuindo para o desenvolvimento da comunidade onde estão inseridas, as escolas necessitam tomar decisões e ter a direção e controle destas decisões. Este processo é denominado por Libâneo (2008) de gestão.

Utilizamos, pois, a expressão organização e gestão da escola, considerando que estes termos colocados juntos, são mais abrangentes que administração. Em síntese a organização e gestão visam promover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula; promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer o acompanhamento e a avaliação dessa participação, tendo como referência os objetivos

da aprendizagem e garantir a realização da aprendizagem de todos os alunos (Libâneo, 2008, p. 100).

Neste trabalho nos filiamos ao pensamento de Libâneo e utilizamos o termo *gestão* para abarcar as questões relacionadas a administração escolar.

Objetivando compreender melhor a trajetória da gestão escolar ao longo dos tempos a fim de que pudéssemos ter subsídios para compor um novo conceito de competência organizacional para a educação básica, entendemos ser relevante a observação dos principais pontos relacionados a gestão de cada época. Cabe neste momento a consideração de que há diversidade na concepção da história da educação, especialmente sobre seu tempo linear. Até os anos de 1980 só se falava em história da pedagogia, o termo mais amplo, *história da educação*, começou a ser revisitado na década de 1990 (Cambi, 1999).

Constatamos este ponto ao realizarmos as buscas teóricas para compor esta pesquisa. Alguns autores produzem suas pesquisas debruçando-se sobre a história da sociedade a partir do século XVIII, conhecido como o “Século Pedagógico”. Aqui se enquadram as teorias apresentadas por Demerval Saviani, Cecília Queiroz e John Dewey. Diferentemente, Marisa Bittar, Carlos Rodrigues Brandão, Franco Cambi, Cipriano Carlos Luckesi, Mario Alighiero Manacorda e Lorenzo Luzuriaga compõe seus trabalhos abarcando a história da educação como um todo. Nesta pesquisa, utilizamos da base histórica mais abrangente, pois compreendemos que para realizar uma análise consistente sobre os modelos de gestão, esse contexto será importante.

Luzuriaga (1985) em sua obra *História da Educação e da Pedagogia* valoriza a história da educação como parte importante na constituição da história cultural e da história geral. Conceitua educação como um ato de influência intencional e sistemática sobre o ser juvenil, com o objetivo de formá-lo e desenvolvê-lo. E de maneira ampla, ação genérica e abrangente de uma sociedade sobre as gerações jovens, com o propósito de preservar e ensinar sua cultura e seu modo de existência coletiva. Assim, a educação é parte crucial da vida social e cultural humana, perpassando as ciências, as artes e a literatura. Sem a educação, o processo de obtenção e propagação da cultura seria impossibilitado.

Apesar de sua relevância, a educação se constituiu em diferentes formatos ao longo do tempo, apresentando variações de acordo com as necessidades de cada grupo em sua época. É neste aspecto que a educação possui uma história que apresenta as “mudanças e o desenvolvimento que ela tem experimentado com o passar do tempo e a modificação da sociedade” (Santos; Gonçalves, 2012, p.71).

A educação compõe a cultura de um povo e está também condicionada historicamente, apresentando variações de acordo com os atributos, necessidades e a época em que estes agrupamentos de pessoas viveram (Luzuriaga,1985). Assim, é importante analisar a educação e seu contexto histórico geral, a fim de observar a relação entre as suas crises e as do sistema social. Essas crises correlacionadas entre a educação e o sistema social não devem ser compreendidas como simples casos coincidentes. Aranha (1996) aponta que as questões de educação se originam nas relações que os homens estabelecem ao produzir sua existência. Neste sentido, a educação deixa sua neutralidade e passa a receber os efeitos da influência da ideologia, pois está envolvida na política.

Considerado os fatores acima relatados que justificam a importância de nos debruçarmos um pouco sobre a educação ao longo dos tempos, nos ateremos a história da educação brasileira, começando pela análise de uma das iniciativas para organização da educação publicada oficialmente em 1599 que teve como base o *Ratio Studiorum*, um documento pedagógico utilizado pelos jesuítas.

Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil com Tomé de Souza em 1549 e tinham como função primeira converter os indígenas que aqui estavam à fé cristã por meio da catequese e pela instrução, ou seja, atendendo ao mesmo tempo aos interesses do colonizador e da Igreja contrarreformista. Neste sentido, podemos entender que o início da organização escolar no Brasil Colônia esteve intimamente relacionado à política colonizadora dos portugueses.

O *Ratio Studiorum*, um método de ensino criado por Inácio de Loyola para orientar as ações educativas dos padres na colônia e na metrópole, consistia em orientações detalhadas sobre como as práticas pedagógicas deveriam ser desenvolvidas pelos padres jesuítas, distanciando-se de um tratado pedagógico e adquirindo mais um aspecto de coletânea composta por regras e prescrições (Seco, 2006). Este documento também estabelecia o currículo com base no conteúdo orientado pela Igreja que era composto pelo ensino da gramática média, da gramática superior, das humanidades, da teologia, da filosofia e da retórica.

O *Ratio Studiorum* também delineava a gestão deste sistema de educação que era composto hierarquicamente pelo provincial geral que administrava em sua sede, Roma, em seguida o provincial que era responsável pelas escolas da sua província e o Reitor, autoridade máxima dentro da escola onde se encontrava. Dentre as atribuições do Reitor, estavam o zelo relacionado a fé e a doutrina da Igreja, bem como as outras atividades relacionadas ao bom funcionamento da escola, como orientar as atividades relacionadas à educação e à catequese, dividir as funções entre as pessoas, dirigir reuniões com os professores, dirigir solenidades escolares e verificar se o sinal foi tocado. Também compunha o rol de suas obrigações sustentar

o colégio com as suas orações e dedicação, empenhando-se para promover aos alunos saúde e bom desenvolvimento na ciência (Seco, 2006).

Neste período histórico a gestão escolar foi realçada por ações supervisoras e as relações hierarquizadas manifestadas na organização do plano jesuítico, que em especial, era de interesse dos colonizadores, pois servia de elemento de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais. Outro ponto a considerar era que os colégios jesuíticos foram os instrumentos de formação da elite colonial, isto porque por um bom período a prática educacional brasileira estava sob responsabilidade dos padres jesuítas que chegaram a estabelecer um sistema de educação no país.

Em 1759 ocorre uma ruptura na organização educacional elaborada pelos jesuítas com o conhecido Período Pombalino. Neste momento histórico o Primeiro Ministro de Portugal, Marquês de Pombal, com o objetivo de se adequar ao foco mundial dado naquele momento ao comércio manufatureiro, elaborou uma reforma no sistema de ensino na metrópole e na colônia portuguesa. Esta reforma consistiu na troca da catequização dos jesuítas pelas ideias de uma educação a serviço do Estado. Esta reforma envolveu a expulsão dos padres de Portugal e na colônia.

O ensino passa então a ser fragmentado e estruturado a partir de aulas régias dirigidas por professores que atuavam sob a inspeção do diretor de estudos que tinha como responsabilidades supervisionar o ensino, advertir e corrigir os professores e emitir relatórios ao imperador sobre a situação do ensino (Saviani, 2010). No entanto, estas alterações foram muito tímidas se comparadas a todo o sistema de educação já organizado pelos padres jesuítas. A população passa a sentir o vácuo deixado pela ausência dos padres jesuítas e passa a reclamar a continuidade e expansão das escolas brasileiras. O governo português identifica a estagnação da educação na colônia, e com base no relatório da Mesa Censória em 1767, que sinalizou as necessidades educacionais tanto na metrópole quanto na colônia, dão atenção especial aos estudos menores, que compreendiam os ensinos primário e secundário.

Em 1808 chega a Família Real ao Brasil e este evento impacta a configuração da educação. A reorganização do ensino na colônia teve como objetivo “[...] atender a demanda educacional da aristocracia portuguesa e preparar quadros para as novas ocupações técnico-burocráticas” (Paiva, 2003, p. 70). Foram fundadas as primeiras escolas de ensino superior (cursos superiores de cirurgia, anatomia e medicina e os técnicos relacionados às áreas da economia, desenho técnico, química, agricultura e indústria) e organizada a estrutura do ensino na colônia com os níveis primário, secundário e superior. O Império priorizou a organização do ensino secundário e superior, imprimindo-lhe faces mais práticas do que teóricas. O nível de

ensino elementar foi abraçado por professores particulares e aulas régias. Inserido neste cenário, o Brasil chegou à Independência sem um sistema de ensino organizado (Xavier, 1980).

Nesta conjuntura, com acesso limitado a educação, as crianças das classes mais populares não tinham muitas perspectivas de aprendizagem e denunciavam a face de um ensino precário que se destinou muito mais para a formação da elite do que a formação de seres humanos.

Quanto à administração escolar neste período, podemos ver poucas alterações, praticamente sem mudanças em relação ao período anterior: as aulas avulsas estavam presentes, a marcada fiscalização realizada pelo poder central do diretor geral dos estudos ainda ocorria nos níveis primário e secundário. No nível superior havia os diretores, que eram os próprios professores dos cursos superiores e respondiam às ordens do governo, o Imperador. Esta falta de evolução na organização do ensino brasileiro se deu devido à ausência de ações por parte de Dom João, o que acabou por permitir que o ensino permanecesse com as mesmas características do período pombalino.

As modificações na estrutura da educação do Brasil começam a aparecer devido a um marco histórico que propiciou grande impacto, a declaração da Independência. Neste momento a pauta da educação assume um espaço de importância. A jovem nação necessitaria agora construir seu quadro administrativo, precisaria substituir a elite burocrática lusitana e de regulamentações que assegurassem a instrução primária à população branca e livre.

Estas situações impulsionaram a primeira lei educacional brasileira, a Lei Geral de 1827 que determinava em seu artigo primeiro: “Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias[...]” (BRASI, 1827). A Lei Geral apresentava as diretrizes para a organização das escolas elementares, a criação das escolas para as meninas, indicava as matérias de estudo e o método a ser utilizado, estabelecia os salários dos professores e a obrigatoriedade do concurso público para o provimento das aulas.

Nessa época, as escolas elementares não apresentavam a função de diretor, os professores eram os responsáveis diretos e respondiam ao Presidente da Província. Podemos inferir que a grande preocupação de criar um sistema fiscalizante sobre o trabalho do professor presente nesta época, fosse a ausência de uma pessoa específica para a gestão da escola.

De forma geral, a educação no império ficou reduzida a existência de poucas escolas que atendiam a população oferecendo ensino primária às crianças pequenas. Estas escolas apresentavam em seu currículo o ensino da leitura, escrita, aritmética, geometria, gramática, moral cristã e doutrina católica. Ensinavam pelo método mútuo que contemplava o emprego dos alunos mais adiantados como ajudantes do professor diante de uma classe numerosa

(Saviani, 2010). Neste cenário composto por um sistema de educação precário, podemos observar um ensino público destinado a formação da elite brasileira e despreocupada com o acesso à educação das camadas mais populares.

No Ensino Secundário houve a criação da Escola Normal e a fundação de dois Liceus na Província. Para a Escola Normal a legislação não previu a criação de um cargo de diretor, determinando que “[...] a escola estará sob a imediata inspecção do governo, [...]” (SÃO PAULO – Província, 1868), no entanto para o Liceu o cargo foi estabelecido. A Lei nº 29, de 16 de março de 1847 prescreveu da seguinte forma “O governo nomeará um cidadão de intelligencia e reconhecida probidade e patriotismo para directhor do licêo” (SÃO PAULO - Província, 1868i0).

De acordo com a legislação o diretor deveria tomar conta do Liceu, supervisionar a conduta dos professores, a rotina do colégio e sugerir alterações ao Presidente da Província a quem prestava contas. Também estava a seu cargo encaminhar anualmente um relatório indicando o estado moral e intelectual do Liceu; enviar documentos registrando os alunos frequentes, os aprovados, os reprovados e aqueles que não compareceram para a realização dos exames. Os diretores também tinham sob sua responsabilidade atestar a frequência dos empregados, realizar reuniões em Conselho com os professores para discutir os problemas do Liceu, disciplinar os alunos, elaborar os horários das aulas, autorizar, diante da necessidade licença à professores e aos porteiros, intermediar a correspondência entre os professores e o Presidente da Província e marcar e presidir bancas de exames dos alunos. Para Seco (2006) esta grande quantidade de atribuições ao gestor da escola neste tempo histórico pode ser entendida ao observar o contexto do nascimento do ensino secundário que estava sendo pensado sem poder considerar experiências passadas.

Na transição do Império para a República a educação recebe atenção maior por parte da liderança administrativa brasileira, pois se entende neste período que a educação deveria ser responsabilizada pela função de moldar a população aos ideais de desenvolvimento e reconstrução da sociedade. Assim, objetivando disseminar as ideias liberais, expandiu-se a oferta de escolas para a instrução elementar. Este aumento foi reforçado após a reforma paulista que ocorreu no início da década de 1890 e criou os grupos escolares.

Neste novo contexto, as classes foram organizadas de forma seriadas e homogêneas e geridas por um diretor. A pessoa do diretor era escolhida pelo Presidente do Estado e tinha em suas atribuições a responsabilidade de gerir a escola e também a de representar o Estado e o governo. As alterações referentes as funções dentro da escola e as diferentes expectativas nutridas pela sociedade ao longo do tempo influenciaram o perfil do gestor escolar que sofreu

modificações, em alguns momentos privilegiando-se o enfoque administrativo, em outros, o pedagógico, gerando também a necessidade de definição dos “novos papéis” (Seco, 2006).

No início da década de 30 outro evento importante afetou a educação brasileira. A quebra da bolsa de 1929 nos Estados Unidos impactou a economia do Brasil e fez com que o país se reorganizasse de forma urgente. Neste contexto houve uma busca pela consolidação do processo de industrialização no país e a implantação de sistemas taylorista/fordista, com foco na racionalização científica, burocrática e empresarial. Este pensamento extravasou para outros campos da sociedade como a Educação. Passou-se a priorizar como bases científicas os aspectos relacionados a administração taylorista/fordista em detrimento do pedagógico (Seco, 2006).

Diante deste conjunto de circunstâncias, de maneira explícita a reorganização da área educacional se deu aos interesses capitalistas e afetou as concepções de formação do administrador escolar, que antes estava muito relacionada a formação de professor normalista. Neste período há a preocupação com a formação específica para atuar na direção escolar, e logo a indicação legal de que todos os cargos de diretores escolares deveriam ser supridos por profissionais formados pela Faculdade de Educação do Estado de São Paulo. Neste momento surgem também as primeiras publicações a este respeito, dentre elas merece realce o trabalho de José Querino Ribeiro, *Fayolismo na Administração das Escolas Públicas* (1938).

As décadas de 50 e 60 na área da educação pública foram marcadas preponderantemente por sucessivas reformas implantadas, entre elas a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN n. 4.024/61, que define em seu artigo 42 que “[...] o diretor de escola deverá ser educador qualificado”. Esta lei trouxe alterações importantes relacionadas a descentralização do poder na escola, além de estabelecer que os Estados deveriam regulamentar os aspectos relacionados a função de diretor. Diante destas e outras diretrizes presentes na LDBEN, a função de diretor escolar se conecta a atribuições de administração, que neste momento se caracteriza por modelos empresariais, burocráticos e com objetivos de produtividade máxima com recursos mínimos.

Nesse período histórico, a educação vivencia as concepções da Pedagogia Tecnicista no Brasil, ocorrida nos anos 1960-1979 que apresenta como principal objetivo a produção de pessoas aptas para o mercado de trabalho. Pode ser vista como uma força atuante no aperfeiçoamento do sistema capitalista, ligando-se ao sistema produtivo. Podemos inferir que esta pedagogia tenha sido implantada no Brasil para atender aos interesses do capital estrangeiro, principalmente o americano, devido a necessidade de uma mão-de-obra que pudesse ser contratada pelas multinacionais que neste momento, estavam chegando em nosso país.

Nesta direção a pedagogia tecnicista delimitou o campo educacional pela organização racional do trabalho (taylorismo/fordismo) e pelo controle do comportamento (behaviorismo) (Saviani, 2010). Neste sentido, observa-se a constituição do curso de Pedagogia que passou a habilitar os acadêmicos em divisão de áreas: a administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional e inspeção escolar imbuídos das ideias de maximizar ações e os resultados profissionais. Neste cenário encontramos um diretor escolar sobrecarregado com atribuições, cujo trabalho era desenhado sob uma esfera de supervisão e de vistoria em relação aos outros sujeitos da escola.

As décadas de 60 e 70 foram marcadas pelo empenho dos educadores e pesquisadores da época em desmontar os argumentos da concepção pedagógica produtivista, denunciando a função da escola neste momento como aparelho reprodutor das relações sociais de produção. Neste período tem seu nascedouro as teorias crítico-reprodutivistas que em seu cerne, combatiam a hegemonia instalada na sociedade capitalista. Estes movimentos de mudanças que buscavam alterações na legislação redirecionaram o papel do Administrador/Pedagogo lhe imprimindo um perfil profissional habilitado a ensinar, a gerir, a desenvolver projetos educacionais e a construir e difundir conhecimento, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidades profissionais.

Observa-se, pois, que a partir da década de 80, ocorre uma busca por teorias que não apenas fossem uma linha pedagógica, mas que se constituíssem como um caminho alternativo à pedagogia oficial e que a ela se contrapusessem. Forma-se aí o desafio da construção de pedagogias contra-hegemônicas. Este movimento no campo educacional foi estimulado por uma série de circunstâncias favoráveis, como o processo de abertura democrática; a presença de representantes de partidos contrários ao governo militar às prefeituras e aos governos estaduais; o movimento em defesa das eleições diretas para presidente da República; movimentos dos educadores; eventos brasileiros sobre educação e a produção científica crítica produzida por professores e estudantes nos programas pós-graduação em educação (Saviani, 2008).

A década de 1990 foi marcada pela busca da organização das políticas públicas no país, nos municípios, estados e federação. O contexto de um estado centralizado fazia eco nos modelos de organização da escola e a necessidade de “modernização” presente estimulou o surgimento de novos modelos de gestão, cujos objetivos gravitavam em alcançar a “[...] eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista” (Oliveira, 2000, p. 331).

No entanto, em 1996 surge a aprovação da Lei nº 9394/96, que em seu art. 3º, inciso VIII e no art. 14 o princípio da gestão democrática é assegurado e deve ser executado pelos

sistemas de ensino através das contribuições de profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e na participação das comunidades escolares. Iniciou-se neste período um processo de mudanças na escola envolvendo a descentralização e proporcionando maior autonomia e democratização. O desenvolvimento da tecnologia referente as redes interativas proporcionaram a ação cooperativa e a comunicação interna e externa no ambiente escolar, possibilitando a participação da comunidade nos processos administrativos e educativos das escolas, como por exemplo, na escolha de profissionais para os cargos administrativos.

Com a globalização e o estímulo à competitividade imposta pelo neoliberalismo, a escola passa a receber novas responsabilidades e tem projetado seu desenvolvimento em uma busca por eficiência e produtividade alterando um de seus principais objetivos que é o desenvolvimento do ser humano histórico, para a função de adequar os indivíduos às novas regras do mercado. Observam-se estes pontos ao verificar a educação pública, especialmente a gestão escolar, a partir de 1995 até 2002. Neste espaço temporal, a gestão escolar trilhou o caminho das linhas gerais da administração pública gerencial implantada pelo governo federal, que adotou elementos da reestruturação do trabalho capitalista (Ferreira, 2006).

Em 2001 o Ministério da Educação promulga a Lei n. 10.172/2001 que determina um Plano Nacional para Educação (PNE). Este plano apresentava, entre outros objetivos, aumentar o nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais relacionadas ao acesso e à permanência na escola e a democratização da gestão de ensino. Este plano recebeu muitas críticas no momento de sua aprovação, pois ele assegurou que a responsabilidade pela execução ficaria sobre Estados e Municípios, eximindo a União deste dever. Além disso, o texto apresentava um recuo da União em matéria de recursos e orçamento, pois consolidava a racionalização e otimização dos recursos já existentes. Outro caso foi a prioridade que o plano ofereceu ao Ensino Fundamental, especialmente quando se referia a oferta para populações de baixa renda (Hermida, 2006).

Assim o ensino público em todas as instâncias foi alvo de reformas neste período e as práticas pedagógicas escolares traduziram estas influencias. Devido a complexidade do processo do ensino e a busca para reaver o *status* da educação de um sistema que prepara pessoas à serviço do capital para o desenvolvimento social e econômico brasileiro, novos desafios foram impostos à gestão educacional (Lück, 2009).

Considerando às particularidades deste momento e a busca pela universalização do acesso a escola, o sentido de gestão foi alterado e passou a se associar ao envolvimento da comunidade escolar em favor da escola, onde os atores deste processo buscaram se aprimorar

em busca do sucesso do processo educativo. Neste contexto, o diretor sendo um dos responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, pela coordenação do Projeto Político Pedagógico e pela assessoria ao professor, precisou compreender de maneira intencional as formas de construção cultural que ocorrem dentro da escola (Martiniak; Gracino, 2014). Considerando que a escola se encontra inserida em uma sociedade capitalista, ela também é atacada por um volume importante de concepções moneitarizantes que distorcem os princípios envolvidos na organização do trabalho pedagógico e na sua função social. Assim, os confrontos ideológicos se estabelecem e proporcionam a reprodução de relações de força e poder (Silva Jr, 1993).

E em dezembro de 2018 temos um fato marcante para a educação brasileira: a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e o ensino fundamental. Este documento normativo orienta a organização curricular e a proposta pedagógica para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas. Trata-se de referência obrigatória para todas as instituições de ensino brasileiras. Nos ateremos mais a BNCC nas seções subsequentes mas por hora, se faz necessária a reflexão de que mesmo com o apoio de grandes grupos empresariais como a Fundação Lemann³ e o Todos pela Educação, proclamando que ela proporcionaria igualdade de oportunidades a toda a população brasileira, associações científicas e profissionais da educação divulgaram suas críticas sinalizando as situações desiguais de ensino e aprendizagem à que estavam submetidos os estudantes e os professores, considerando que o documento não trazia de forma consistente discussões sobre as condições materiais das redes de ensino no país (Giroto, 2019).

Tal discussão é urgente para que o país possa superar as diferenças entre a educação que os estudantes de classes sociais menos favorecidas recebem e a educação que a elite brasileira tem acesso. Este dualismo é apontado por Libâneo (2012b) quando o autor menciona sobre a escola do conhecimento para os ricos e a escola do acolhimento social para os pobres. Esta situação é resultado de um governo que ao não ampliar o investimento público em educação pública, se torna incapaz de fornecer condições para que de forma real os estudantes tenham oportunidade de se desenvolver e superar condições adversas. Aos menos favorecidos, cabe-lhes uma escola caracterizada por seu caráter assistencialista e inclusivo. Aos mais pobres “[...] o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência” (Libâneo, 2012, p. 23).

³ A Fundação Lemann é uma organização sem fins lucrativos, brasileira, que diz colaborar com iniciativas para a educação pública, além de desenvolver outros projetos sociais. Jorge Paulo Lemann, seu fundador, é um economista e empresário suíço-brasileiro considerado o homem mais rico do Brasil pela Forbes 2023.

Neste nosso contexto contemporâneo, a gestão escolar que objetiva se engajar no enfrentamento contra este “dualismo perverso” e atuar em uma transformação social, precisa se guiar “[...] por objetivos educacionais representativos dos interesses das amplas camadas dominadas da população” (Paro, 2003b, p. 152). Dentre esses interesses, a oferta de uma educação de qualidade que auxilie os estudantes a buscar e compreender o saber historicamente acumulado e o entendimento dos estudantes sobre seus direitos, onde a educação trata-se de um deles (Paro, 2003b).

Nos demoramos um pouco sobre alguns dos momentos da gestão escolar brasileira ao longo dos tempos porque julgamos necessário conhecer como se deu o nascedouro do sistema educacional no Brasil. A partir destas análises observamos as estruturas iniciais do ensino público no país e pudemos compreender como se configurou a gestão escolar na época do Brasil Colônia, do Império e na nossa contemporaneidade. A dinâmica da sociedade e a busca por atender as demandas existentes na instituição escolar contribuíram para que ao longo dos tempos uma diversidade de modelos de gestão fossem se configurando e desconfigurando, impondo uma diversidade de desafios aos profissionais da escola.

Contudo, em todos os períodos da história da gestão escolar entendemos que esteve presente a predominância dos interesses da classe dominante, seja na colonização do Brasil, com os interesses dos jesuítas sobre os povos originários, seja na reforma pombalina, ou na instituição da BNCC, com políticas educacionais voltadas para o atendimento das necessidades do capital. Além da clara evidência de que a Educação nunca mereceu, por parte das nossas elites dirigentes e das autoridades políticas, a prioridade necessária.

Atualmente, dentre os principais desafios da gestão escolar podemos entender que seja encontrar meios para que ela se desenvolva de forma coerente com seu objetivo principal de formar seres humanos históricos, generosos, atentos a um viver feliz para si e para o outro. Temos a convicção de que a gestão escolar é singular e necessita de aparatos específicos que a auxilie a articular todos os atores sociais inseridos na escola, mobilizando-os para que se envolvem nos processos de ensino e aprendizagem. Neste sentido é que avançamos para a próxima parte deste trabalho tentando pensar um conceito de competências específico para auxiliar nos processos de gestão escolar

PARTE II – COMPETÊNCIAS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

4. COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

4.1 Origens do conceito de Competências

Uma das definições que o dicionário Merriam-Webster online apresenta para o vocábulo *competência* é a qualidade ou estado de ter conhecimento, julgamento, habilidade ou força suficiente. Dois aspectos mencionados nesta definição podem ser ressaltados, o conhecimento, e a visão de que este conhecimento é apropriado, e a habilidade suficiente para fazer ou resolver algo. No dicionário Michaelis, a definição aparece como o conjunto de conhecimentos, e ainda, como indivíduo com profundo conhecimento de determinado assunto. Estas definições bastantes genéricas repetem seu realce sobre o lugar do conhecimento dentro da definição do conceito de competência. O dicionário Michaelis apresenta ainda em seu conjunto de definições para competência, a legitimação de uma autoridade pública de julgar certos pleitos. Esta última tem suas raízes na vida da Idade Média, onde seu emprego era, quase que único, absorvido pela linguagem jurídica.

No entanto, os primeiros usos deste conceito têm a ver com a noção de conhecimento. Desde o século VII os filósofos pré-socráticos separavam a vida da cidade (*polis*) da vida da casa (*oikos*). A casa era o local onde as mulheres e escravos cuidavam das atividades produtivas. Neste ambiente eram produzidos os bens de consumo, produtos perecíveis, itens que auxiliavam a manutenção da vida física, mas não garantiam a preservação da memória. A *polis* era o espaço público onde cidadãos livres tinham o direito ao exercício da política por meio de discursos e da persuasão (Carbone *et al*, 2009). Neste contexto, o uso da palavra apresentava-se como o maior instrumento de poder, um aparato político relevante e um meio proeminente de poder sobre outros (Vermant, 2002). A *polis* também era o espaço onde os cidadãos podiam divulgar seus feitos (narrados por via oral ou escrita) com o objetivo de conquistar a admiração de seus contemporâneos. Esta também era uma maneira de atingir as gerações futuras, uma espécie de transcendência superando a mortalidade e fazendo-se “presente no devir, na forma de uma lembrança” (Wagner, 2000, p. 41).

Na cidade transitavam os filósofos que expunham suas formulações e as apresentavam utilizando-se da argumentação, das artes, da oratória e dos debates. Neste período o conhecimento, os valores e as técnicas mentais tornavam-se importantes elementos da cultura comum e eram levados à praça pública e expostos às críticas e à controvérsia. Logo, as discussões e as polêmicas norteavam os jogos intelectuais e políticos (Vernant, 2002).

No entanto, após a morte de Sócrates, ocorreu uma mudança importante na configuração da *polis*. Os filósofos, e Platão era um deles, decidiram sair da cidade, pois não viam mais

sentido na ideia de conhecimento justificado por meio da persuasão, uma vez que o próprio Sócrates não foi capaz de persuadir os juízes a compreenderem sua inocência. Desta forma, os filósofos se voltaram para o conhecimento obtido por meio da contemplação das verdades eternas. Estas ações implicaram no abandono da vida política e repercutiram na separação do pensamento e da ação humana. Assim a vida contemplativa passa a ter superioridade a vida ativa, a reflexão passou a receber primazia sobre as atividades mundanas exercidas pelos homens. Este pensamento foi extensivo a vida pública, a economia e a vida privada.

Ainda assim, este abandono da cidade em busca de uma vida contemplativa trazia certos paradoxos: estes filósofos abandonavam a vida pública em busca de sua salvação e do conhecimento como verdade, mas ao mesmo tempo, julgavam-se os únicos a serem capazes de governar a cidade porque consideravam ter mais conhecimento do que as outras pessoas. Na Grécia pré-socrática não havia ocorrido até então a proposição da separação hierárquica entre contemplação (conhecimento e reflexão) e ação (atitude humana) (Carbone *et al*, 2009).

Logo vemos os primeiros vestígios da proposta dialética de Platão segunda a qual existe uma hierarquia inerente às formas de conhecimento em que há um conhecimento superior e um inferior. Para Platão o conhecimento sensível apreendido a partir da prática e dos sentidos do corpo são considerados menores. O conhecimento inteligível, obtido por meio da racionalidade e do intelecto apresenta mais valor.

Podemos considerar aqui a origem das discussões sobre a primazia entre o conhecimento e a ação, complexidades que o tempo histórico não ajudou a solucionar (empirismo, racionalismo, criticismo), mas pelo contrário deu-nos subsídios para fazer render os debates. É nesta esfera que se coloca a ideia de competência. Ela tem seu gene ligado a concepção de que o conhecimento, a habilidade e atitude quando relacionadas podem definir o conceito de competência.

As primeiras discussões sobre a construção do vocábulo “competências” com esta percepção, entram para o debate na década de 30, nos Estados Unidos. Por ocasião da crise econômica ocasionada pela quebra da bolsa em 1929, surge a elaboração da lei *Wagner-Peyser*, que construiu o *United States Employment Service*, órgão responsável para ajudar as pessoas a encontrarem um trabalho durante a recessão que se formou (Nunes, 2003). Neste cenário, o uso das competências se apresentou como ferramenta de gestão de desempenho utilizada para atender os desempregados durante esta crise. Esta ferramenta fornecia ao governo parâmetros para realocar todas as pessoas que solicitavam o seguro-desemprego a vagas disponíveis conforme suas habilidades de trabalho. Somente mediante a confirmação de que o candidato não havia encontrado emprego dentro de suas capacidades é que o governo concedia o seguro.

Se na década de 1930 o emprego da concepção de competências se prestou a um uso emergencial para auxiliar nas primeiras resoluções da crise instalada, na década de 1960, para Bernstein (1996) ela causou uma convergência significativa no campo das ciências sociais e psicológicas, “[...] uma convergência que talvez tenha sido única no que diz respeito à série de disciplinas díspares envolvidas com epistemologias, métodos de pesquisa e princípios de descrição radicalmente opostos” (Bernsteins, 1996, p. 76). Entre as décadas de 60 e 70 o uso do conceito pode ser encontrado nas seguintes áreas:

Quadro 3: Usos do conceito de competências em diferentes áreas do conhecimento

Linguística	competência linguística	Noam Chomsky (1965)
Psicologia	competência cognitiva	Jean Piaget (1976)
Antropologia social	competência cultural	Claude Lévi-Strauss (1976)
Sociologia	competência dos membros	Harold Garfinkle (1984)
Sociolinguística	competência comunicativa	Dell Hymes (1972)
Ciências aplicadas	Competência humana	David McClelland (1973)

Fonte: Adaptado de Bernsteins (1996)

No entanto, os primeiros trabalhos que apresentaram a busca por uma definição acadêmica de competência surgiram nos Estados Unidos na década de 1960, com psicólogo norte-americano Robert White. Suas primeiras pesquisas buscavam compreender a relação entre o indivíduo, o meio e as raízes biológicas do conceito de competência. Amparou-se nos trabalhos de Woodorth (1958) sobre comportamento para contribuir com sua primeira definição sobre competência. Para White, competência seria “a capacidade que um organismo tem para interagir efetivamente com o ambiente” (White, 1959, p. 297). Após maiores análises, White agregou ao conceito atributos comportamentais aos quais denominou de *motivações*. Diante de sua definição, a pessoa competente seria aquela que apresentando motivação, consegue desenvolver-se plenamente e assim, capaz de se relacionar bem com o meio em que vive.

Na área organizacional, o uso do conceito adquire maior espaço na década de 1970, após a publicação do artigo “*Testing for Competence Rather Than for Intelligence*” de McClelland (1973). Neste trabalho o autor explica que os testes tradicionais de conhecimentos e inteligência utilizados em seleção, eram ineficientes para prever o sucesso profissional e na vida do candidato e favoreciam preconceitos contra minorias, mulheres e pessoas de nível socioeconômico menos favorecidas. Estas considerações levaram o autor a propor a definição de competência como uma característica subjacente a uma pessoa que pode ser relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação. Diante desta conclusão, o autor lançou seu olhar a encontrar métodos de avaliação que permitissem identificar variáveis de competência capazes de causar êxito no trabalho e na vida da pessoa.

As pesquisas empreendidas por McClelland (1973) encontraram eco em vários trabalhos publicados posteriormente. Estes trabalhos envolvendo as pesquisas sobre as competências são comumente referenciadas em três principais abordagens: corrente inglesa, corrente norte-americana e corrente francesa (Civelli, 1997).

A corrente inglesa pode ser identificada pela aplicação dos governos nacionais nos Estados Unidos e na Inglaterra que ponderaram os benefícios da criação e implementação de padrões de competência. Os governos entenderam que o estabelecimento de padrões de competências era importante para definir novas práticas de treinamento no ambiente do trabalho (Winterton; Winterton, 1999).

A abordagem americana sobre competências se assemelha muito as teorias taylorista/fordista repaginadas, considerando que concebem a competência relacionada ao cargo, em que elas são construídas por meio da integração do conhecimento, das habilidades e da atitude do indivíduo. Destaca-se, dessa forma, a expressão CHA, provenientes de definições como a de Boyatzis (1982) que explica competência como um conjunto de qualificações que se destacam da maioria e que possibilitam a atuação do indivíduo acima do esperado. Nesta perspectiva, o conceito de competência é pensado como conjunto de capacidades humanas que está intimamente relacionada a um alto desempenho, que pode ser justificado pela inteligência e personalidade das pessoas. Nesta corrente a competência é entendida como um estoque de recursos que a pessoa detém e que devem estar alinhados às necessidades estabelecidas pelos cargos, ou posições existentes nas organizações.

A abordagem francesa sobre competências nasceu nos anos 70 questionando o conceito de qualificação e do processo de formação profissional. As reflexões se deram em torno dos questionamentos sobre a falta de sintonia entre o ensino e as necessidades reais das empresas. Esta abordagem apresenta-se mais relacionada a um modelo construtivista que valoriza a aprendizagem como requisito para o desenvolvimento de competências, considerando de forma relevante a formação do trabalhador por meio de programas de formação profissional. Ou seja, esta corrente relaciona educação e trabalho, sendo as competências o resultado de processos organizados de aprendizagem.

O conceito de competência que surge destas reflexões vai além da qualificação e considera os seguintes aspectos sobre as principais mutações sofridas no mundo do trabalho:

- A ideia do incidente, aquilo que ocorre de forma não prevista e que perturba o desenvolvimento do trabalho; o que leva ao entendimento de que a competência não pode estar contida nas predefinições da tarefa.

- A importância da comunicação: comunicar envolve compreender o outro e a si mesmo; aqui entende-se que a pessoa e a empresa precisam entrar em acordo sobre objetivos organizacionais e compartilhar regras comuns.

- A noção de serviço: a ideia de atender pessoas, indiferentemente de ser um cliente externo ou interno da organização precisa ser central e estar envolvida nas demais atividades do trabalho (Zarifian, 1999).

Na academia os estudos sobre competências foram abordados sob duas dimensões principais: as competências humanas sob as perspectivas individual e coletiva (Dutra, 2001; Le Boterf, 2006; McClelland, 1973; Retour; Krohmer, 2011) e as competências organizacionais (Barney, 1991; Fleury; Fleury, 2004; Mills *et al*, 2002; Prahalad; Hamel, 1990; Ruas, 2009; Ulrich, 2000).

Na dimensão humana, o estudo publicado por McClelland (1973), como relatado mais acima nesta seção, foi um dos fatores desencadeadores dos vários trabalhos subsequentes sobre o tema. Neste período os pesquisadores estavam interessados em conhecer os aspectos que contribuíam para que um profissional apresentasse desempenho superior nas realizações de suas tarefas.

No entanto um novo contexto se apresenta em 1990, a abertura da economia ao comércio internacional, a queda da inflação e a redução da presença do Estado na economia, a instabilidade e competitividade que estava se apresentando, fazem surgir a necessidade de um profissional que apresente competência em ação. Logo, o profissional com competência deixa de ser adjetivo pessoal e passa a ser uma característica do momento em que a pessoa agiu com sucesso mobilizando capacidades. Esta concepção está muito clara nas contribuições de Le Boterf (2006), para ele ninguém pode ser considerado competente a priori. A competência humana não é uma condição, não se restringe a um conhecimento ou *know how* específico. Le Boterf (1995) compreende a competência como a combinação de três eixos formados pela pessoa (sua biografia, socialização), pela experiência profissional e pela formação educacional. Para este autor, a competência humana está relacionada a saber mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado.

Na dimensão organizacional, os estudos de Prahalad e Hamel (1990) deram uma contribuição significativa para a construção do conceito de competência ao publicarem seu artigo "*The core competence of the corporation*". Neste trabalho eles apresentam como conceito de competência organizacional a condição que uma organização possui de selecionar, desenvolver, combinar e aplicar os recursos de forma integrada e que contribui para adicionar valor aos clientes, bem como para a obtenção de vantagem competitiva sustentável.

Prahalad e Hamel (1990) propõem um outro conceito que seria a ideia de competências essenciais (*core competence*). Eles oferecem a definição de que as competências essenciais podem ser entendidas como a capacidade que a organização possui de coordenar diferentes habilidades produtivas e integrar correntes de tecnologias múltiplas. Elas se caracterizam por ter o valor percebido pelo cliente, por garantir a competitividade e contribuir para a diferenciação entre concorrentes. Segundo a concepção destes autores, estas competências são resultadas de aprendizagens coletivas da organização que, como consequência, favorecem a ampliação de mercado por serem difíceis de imitação a curto e médio prazo. Logo, elas não são apenas constituídas de uma habilidade ou tecnologia isolada, mas por uma complexa harmonização de múltiplas habilidades e tecnologias (Prahalad; Hamel, 1990).

O tema sobre as competências causou grande interesse tanto na aplicação por parte das organizações como nos estudos da academia. Muitas empresas passaram a inventariar suas competências e a desenvolver planejamentos estratégicos alinhados a elas. Na academia surgiram as formulações de modelos de gestão baseados em competências (Joel Dutra, 2001, Tomás de Aquino Guimarães, 2001) e grandes debates sobre a diversidade de conceituações propostas para definir competência.

4.2 Competências na Educação

No campo educacional a ideia de construção de competências como objetivo pedagógico surge na década de 1960 com as proposições de Bloom (1956). Neste momento a noção de competência não se identificava com um conjunto de habilidades, conforme temos hoje. No contexto apresentado por Bloom as competências estavam relacionadas ao alcance dos objetivos estipulados para a compreensão de certo conteúdo. A ideia de competência também apareceu relacionada ao construtivismo de Piaget (1976). Aqui pode-se identificar as competências “[...] com esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo, segundo Piaget, de equilíbrio e acomodação” (Saviani, 2008, p.173).

No entanto, na década de 1990 o Brasil presenciou o desenvolvimento de algumas correntes que traziam em seu cerne a preocupação em cumprir um objetivo principal: servir às muitas exigências do mercado financeiro e equilíbrio fiscal. Diante disso, pedagogias consideradas contra-hegemônicas tiveram suas influências enfraquecidas, dando espaço as pedagogias cujos lemas se ligavam ao “aprender a aprender”. Apoiadas pelos discursos estatais, estas pedagogias identificaram a educação como responsável por preparar as pessoas para atuarem no mercado capitalista o qual exige mão de obra qualificada (Amaral, 2022).

Assim, na década de 90 predominaram as ideias pedagógicas relacionadas ao neoconstrutivismo, neotecnicismo e ao neoescolanovismo. É neste contexto que surge as primeiras referências à Pedagogia das Competências, com uma forte influência do autor suíço Philippe Perrenoud. Vemos também as primeiras aparições do termo *competência* na legislação brasileira, na Lei de Diretrizes e Bases em 1996.

As influências geradas por Perrenoud com a Pedagogia das Competências impactaram inicialmente as práticas educativas na educação profissional de nível técnico, por meio de críticas à escola e ao tipo de ensino tradicional e conteudista. Para Perrenoud (2000) competência em educação é saber movimentar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) com o objetivo de resolver problemas com eficácia, apresentando atitude reflexiva, capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros. Logo, a competência tem a ver com a articulação de diversos recursos cognitivos para solucionar situações diversas e que podem ser pensadas baseadas nos seguintes pressupostos: a) as competências não podem ser definidas por saberes ou atitudes, no entanto, elas mobilizam estes aspectos; b) essa mobilização só faz sentido na existência de uma situação, ponderando sua singularidade, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas; c) a execução da competência envolve operações mentais complexas que permitem determinar e efetuar uma ação objetivando solucionar uma situação; d) as competências profissionais são desenvolvidas em formação, no entanto podem ser construídas durante o exercício de uma função, de uma situação de trabalho a outra (Perrenoud, 2000).

Na concepção de noção operacional de competências, Perrenoud (1997) faz uma relação com a tomada de decisão e resolução de problemas, além da importância da transmissão de conhecimento. Para o autor uma competência possibilita a pessoa mobilizar conhecimentos com o objetivo de solucionar um problema, refere-se a uma habilidade para selecionar recursos importantes em busca de desenvolvimento de respostas inéditas, criativas, eficazes e adequadas à situação apresentada.

Perrenoud (2000) faz uma crítica a escola contemporânea e considera que ela tem se preocupado mais com os ingredientes de certas competências, e bem menos em colocá-las em prática. Pondera que durante a escolaridade básica ocorrem uma série de aprendizagens essenciais como a leitura, a escrita, a contagem, as explicações, os resumos, as observações, as produções de comparação, entre outras capacidades gerais. Os alunos aprendem os conhecimentos disciplinares, como matemática, história, ciências, artes, no entanto a escola não realiza a relação entre estes conteúdos e as situações do cotidiano dos estudantes.

Perrenoud (2009) considera que as reflexões sobre o uso das competências na educação vêm ancoradas em duas constatações: a) A transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos não ocorrem espontaneamente, é necessário desenvolver um trabalho pensado e ordenado a fim de treiná-las, o que demanda tempo, etapas didáticas planejadas e situações apropriadas. b) A realidade é que as escolas não trabalham de maneira pontual a transferência de conhecimentos e a sua mobilização, logo o treinamento é insuficiente. O resultado final que tem se apresentado são alunos com saberes acumulados que passam nos exames, mas inaptos para mobilizar o que aprenderam em situações reais, no trabalho e fora dele. Na visão do autor, a proposta de trabalho orientado por competências é uma possibilidade séria de rever uma problemática antiga da educação, a da transferência do conhecimento.

Com relação a formação dos alunos como ser social e histórico, Perrenoud (2009) também considera que os objetivos são muito generalizados: aprender a ser bons cidadãos, a construir sua própria história, a ter um bom emprego, a cuidar da saúde, entre outros. Em um exercício de esforço, como relata o autor em entrevista a um periódico de educação (Gentili, Bencini, 2000), identificou as competências fundamentais para a autonomia das pessoas. Podem ser compreendidas em oito grandes categorias: saber identificar, avaliar e valorizar suas possibilidades, seus direitos, seus limites e suas necessidades ; saber elaborar e liderar projetos de forma individual ou em equipe; saber analisar situações, relações e campos de força de forma sistêmica ; saber cooperar, partilhar liderança e participar coletivamente de atividades; saber construir e estimular organizações baseadas na democracia; saber lidar e superar conflitos ; saber valorizar as regras e elaborá-las; e saber elaborar normas negociadas de convivência que lhes proporcione convivência saudável com grupos que apresentem diferenças culturais. Em cada uma dessas grandes categorias, Perrenoud (2009) explica que necessitaria haver grupos de situações específicas a serem ensinadas, como: saber quando um direito seu, como cidadão, está sendo violado e desenvolver estratégias para mantê-lo ou recuperá-lo. Neste sentido, há um afastamento das abstrações ideologicamente neutras, permitindo clarificar o que é básico para que um ser humano possa transitar com qualidade pela vida.

Aqui chegamos no momento em que as propostas de Perrenoud (2009) esbarram na função do professor. Para lidar com ensino de competências o autor admite ser inútil exigir esforços sobre humanos dos professores sem a mudança real dos sistemas de educação. O autor denuncia que entre os que se tem dito acolhedores das propostas de competências, uma porção significativa não tem feito mais do que adotar a linguagem das competências. Para que ocorram alterações significativas no ensino, precisamos ter o indício da diminuição de peso dos conteúdos disciplinares e a proposta de uma avaliação formativa e certificativa orientada

claramente para as competências. Neste ponto, Perrenoud (2009, p.20) já antecipa que “[...] as competências não dão as costas para os saberes, mas não se pode pretender desenvolvê-las sem dedicar o tempo necessário para colocá-las em prática.” Para isso, o autor sugere que os programas sejam reformulados em torno das competências, liberando disciplinas, e introduzindo os ciclos de aprendizagem plurianuais ao longo do curso. Assim, o autor compreende que o professor poderá alterar sua representação e sua prática.

Para Perrenoud (2009) esta alteração da prática do professor compreende o uso de estratégias que envolvam resolução de problemas e propostas de tarefas complexas que desafiem e estimulem o aluno a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Estas práticas pressupõe uma pedagogia ativa, envolvida com a realidade do aluno, seja na cidade ou o campo, com objetivos de conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas.

Para que haja tempo e espaço o suficiente para o desenvolvimento destas atividades, a questão que se coloca é a necessidade da descompartmentalização dos conteúdos. Perrenoud (2009) explica que não se trata de renunciar às disciplinas, existem competências para as disciplinas, quando se trabalha neste formato. No ensino primário ele entende que seja necessário preservar a polivalência dos professores, no entanto no ensino secundário, seria interessante evitar a compartimentalização estanque e dar preferência à trabalhos menos especializados e menos fechados dentro de uma só disciplina. Quanto ao tempo escolar, o autor sugere não o utilizar totalmente entre as disciplinas, mas deixar espaços que favoreçam as etapas do projeto, as encruzilhadas interdisciplinares ou as atividades de integração.

Refletindo especificamente sobre o contexto educacional brasileiro, Perrenoud (2009) aponta o desafio da escolarização de crianças e adolescentes, da qualificação dos professores, da desigualdade social, da reprovação e do abandono escolar. O autor adverte de que a aplicação de uma pedagogia da competência não resolverá de maneira milagrosa a crise educacional que nos encontramos, no entanto Perrenoud (2009) relaciona três suportes da abordagem por competências, que se bem aplicada, promovem certo avanço: ela pode ampliar o sentido de trabalho escolar e alterar a relação com o conhecimento que os alunos em dificuldade apresentam ; contribui com a assimilação ativa dos saberes ; estimula os professores a estarem em movimento, debatendo sobre a pedagogia e a colaborarem com o desenvolvimento dos projetos escolares.

Com as propostas de Perrenoud (2002) sobre a Pedagogia das Competências e os debates sobre a LDB/96 já arrefecidos por discussões de diversos teóricos, o tema avançou no cenário brasileiro causando debates polêmicos sobre suas reais intenções. Houveram

questionamentos sobre as bases das Pedagogias das Competências e suas relações com os ideais capitalistas.

As reflexões tecidas após o consenso de Washington (1989), que discutiu estratégias com o objetivo de auxiliar a América Latina a superar a crise econômica e a retomar o crescimento, encaminharam-se para os questionamentos sobre os reais interesses dos Estados Unidos sobre o desenvolvimento dos demais países americanos, haja vista que estes deveriam focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira com base nos critérios negociados diretamente com FMI (Fundo Monetário Internacional) e Banco Mundial. Amaral (2022) faz uma relação entre este evento e o surgimento das Pedagogias das Competências, indicando que elas se apresentam neste cenário cumprindo o objetivo de atender às muitas exigências do mercado financeiro. Recai sobre a Educação a função de preparar as pessoas para atuarem no mercado capitalista em expansão que necessita de mão de obra qualificada. Assim tanto a escola como o próprio indivíduo são responsabilizados por uma série de situações, cabendo a escola oferecer um ensino de qualidade, e ao indivíduo, a escolha de preparar-se e manter-se competitivo no mercado, deixando apagadas as responsabilidades do estado.

Susana Burnier (2001) pondera que as concepções pedagógicas em torno da expressão Pedagogia das Competências têm causado importantes debates, passando por uma visão crítica dela, mas que pontua aspectos positivos, até a ojeriza sobre qualquer projeto que apareça o termo "competências". Em seu trabalho *Pedagogia das Competências: conteúdos e métodos* (2001), ela faz uma consideração sobre o contexto político-social do nosso país onde se presencia inúmeras transformações: complexificação das estruturas e das relações sociais, a disseminação de novas tecnologias que se tornam parte da rotina das pessoas, as modificações dos modos de se transportar de um local para outro, as comunicações em massa e os novos trabalhos que impõem sobre os sujeitos diferentes desafios, e compreende a ideia vigente de que as pessoas necessitam de um número muito mais elevado e complexo de capacidades.

A autora reflete sobre este cenário que apresenta constantes modificações e a maneira como os diferentes grupos sociais aparecem, fazendo-se presentes com seus ideais de vida, seus projetos, seus jeitos de interagir com essa sociedade para que possam usufruir dela de maneira mais positiva. Ela divide estes grupos em dois grandes conjuntos, os quais a autora denomina de polo dominante e polo popular.

As pessoas do polo dominante usufruem da concepção do mercado competitivo e da luta pelo poder econômico, onde os menos favorecidos não participam das mesmas oportunidades e desfalecem, sendo relegados as atividades tidas como de menor importância monetária, ou mesmo, ficam sem espaço algum ocupando as bases da pirâmide social. Esta

classe se caracteriza por priorizar a necessidade de competitividade das empresas, e estas por sua vez, focam no crescimento do lucro mesmo que para isso deixem de considerar os problemas ambientais gerados pela sua ganância, bem como os problemas sociais proporcionados pelo desemprego que provocam ao reduzir custos com fechamento de postos de trabalho. Para os que ficam, resta o trabalho excessivo com uma exigência cada vez maior do aumento da produtividade, premiação dos melhores, eliminação dos incapazes e acumulação individual de riquezas

No polo popular temos os trabalhadores que não se identificam com este tipo de funcionamento social e desejam uma sociedade que se guie valorizando a igualdade de direitos, uma qualidade de vida básica que ofereça condições para que todos usufruam livremente das múltiplas dimensões da vida (atividades artísticas, corporais e sociais). Concomitantemente, as concepções de vida das duas classes sociais estão impregnadas em nossa cultura buscando objetivos bem diferentes: competição x solidariedade, premiação x justiça social, lógica do mercado competitivo x lógica dos direitos sociais (Oliveira Sales, 2000).

Importante considerar que para a formação humana ampla e integral, a justiça social se torna condição. A complexidade que envolve a vida moderna provocou nos órgãos relacionados a Educação, tanto geral como profissional, a atenção quanto aos desafios que as pessoas estão expostas, levando-os a considerar a exigência cada vez mais alta do grau de estudo das pessoas devido a como as relações da vida moderna tem se apresentado e ainda, o intenso contato das pessoas com um volume grande de informações. Assim, a solicitação geral por parte dos trabalhadores e dos empresários pela elevação da escolaridade básica torna-se compreensível, mesmo porque a própria legislação brasileira define a Educação Básica como o percurso do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Burnier, 2001).

Para que as pessoas possam desenvolver habilidades complexas a fim de que consigam se construir como seres humanos históricos e para que possam lidar com este contexto moderno, a frequência à Educação Básica é condição. Este nível educativo proporciona às pessoas o desenvolvimento mental, social e de capacidades de realização.

No entanto a formação humana não objetiva somente preparar para a sociedade e para o trabalho, objetiva especialmente preparar para a busca da felicidade, para o “bem-viver”, como fala o professor Vitor Paro em suas exposições. Isto envolve desenvolver as suas potencialidades, oportunizar espaços e momentos para a apreciação e expressão artística, possibilitar o desenvolvimento físico-corporal e a convivência com os outros.

Para Burnier (2001) aqui já temos os primeiros confrontos entre os adeptos das Pedagogias das Competências, que afirmam ser possível o desenvolvimento de habilidades

complexas em cursos de pequena duração e isolados e os que sustentam que o curso da vida escolar pela Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) é o único caminho para desenvolvimento de competências e habilidades complexas. É importante considerar que esta proposição deva ser pensada quando há distorção idade/série, pois caso contrário, a criança/adolescente deve estar no percurso normal de sua vida estudantil. Quando há distorção idade/série, especialmente quando esta distorção não for pequena, vale ponderar que este ser humano precisa conhecer e desenvolver habilidades que o auxiliem a lidar com os desafios da vida presente dele, e de imediato. E não somente isso, como esta pessoa já está com defasagem em relação a outros que cursaram de forma gradativa e tiveram tempo e espaço para desenvolverem-se cognitivamente, social e emocionalmente, ela necessitará não somente de disciplinas básicas que os ensinem a lidar com os números, as letras, ou um conhecimento específico para uma área de trabalho. Estas pessoas necessitam de momentos para ter acesso ao conhecimento histórico socialmente construído, para se inspirarem e desejarem o conhecimento e, se possível, participarem de sua criação.

Neste sentido, pensamos aqui ser possível ponderarmos a importância das Pedagogias das Competências quando se refere a um currículo com maior foco nos conhecimentos práticos em determinada fase da vida. Quanto à Educação Básica, compreendemos a importância do ensino de conhecimentos práticos como função despertadora de interesse para conhecimentos mais profundos.

Este debate nos leva a outro ponto de confronto, desta vez feito pelos adeptos das Pedagogias das Competências, que é o ensino de conteúdos que os alunos terão a possibilidade de utilizar somente na vida adulta. As Pedagogias das Competências acreditam que um dos fatores mais relevantes para que o envolvimento do aluno ocorra, esteja relacionado ao seu nível de interesse pelo que está sendo ensinado. Assim, apresentar temas que sejam significativos e compatíveis com os interesses dos alunos, torna o aprendizado muito mais interessante e significativo. Logo, as propostas de currículos desvinculadas da realidade em que cada escola está inserida é uma desajuda à educação, pois não contribui para a formação do cidadão, desconsidera a realidade em que seus alunos estão inseridos, e com isso, favorecem o desinteresse dos estudantes interferindo de forma negativa no seu processo de aprendizagem. Sacristán (2000, p. 20) pontua que os aspectos do conhecimento, em termos de quantidade e qualidade que os estudantes “recebem das escolas impactam no nível de seu desenvolvimento pessoal, em suas relações sociais e, de forma mais contundente e visível, no status que esse indivíduo possa conseguir dentro da estrutura profissional de seu contexto.”

No entanto, é importante considerar que para uma formação humana adequada, o currículo deve ser composto sempre de novos conhecimentos, não se restringindo aos conhecimentos relacionados às vivências do aluno, às realidades regionais, ou no conhecimento sobre a vida diária. Há diferenças significativas entre um currículo que parte da realidade vivenciada pelo aluno e se esgota aí, e um currículo que parte da aplicabilidade do conhecimento à realidade do estudante e da escola e que, além disso, “[...] expressa por meio dos conteúdos propostos a importância do conhecimento formal que traz outras dimensões ao desenvolvimento humano, além do uso prático” (Lima, 2007, p.20).

Na dimensão da gestão escolar Burnier (2001) considera que qualquer implantação de uma nova proposta pedagógica como as Pedagogias das Competências pressupõem uma reorganização das instituições de Educação. Especialmente ao foco dado ao desenvolvimento do professor em serviço, que implicaria em propiciar aumento de seu campo de experiências culturais, disponibilizar tempos e espaços para o planejamento, para a construção de atividades integradas, para o compartilhamento de experiências e para o trabalho de pesquisa acadêmica e de campo. O incentivo à educação continuada dos professores necessita ser constante, consistente e deve incluir seu reconhecimento em termos de remuneração. Os contratos de trabalho dos educadores necessitam ser reavaliados, devem incluir a remuneração para todo um conjunto de atividades de preparação, como por exemplo, pesquisa de campo, pesquisa de informações, produção de materiais como recursos de ensino, preparação de aulas com estratégias diversificadas, apontamento de cada aluno e seu desenvolvimento de forma meticulosa e as reuniões de trocas entre colegas ou pedagógicas.

Outro ponto a ser observado pelas instituições que realmente estiverem comprometidas com uma Pedagogia das Competências, seria a avaliação dos recursos estruturais da escola, ou seja, precisam verificar se o professor terá à disposição suportes para os novos processos educativos: bibliotecas amplamente equipadas e atualizadas, laboratórios e oficinas com espaços físicos adequados, a quantidade de aluno por turma, possibilidade de convívio com o mercado através de pesquisas e possibilidade de trocas entre colegas de outras instituições educacionais para experiências pedagógicas e gerenciais.

Burnier (2001) faz ainda uma última proposição em seu trabalho, agora de maneira mais específica a respeito do modelo de gestão da instituição educativa. Ela pondera que se queremos formar alunos participativos e criativos, necessitamos que os professores possuam estes atributos, e isto só se desenvolve e se fortalece se as instituições forem participativas e criativas. Isto nos leva a pensar sobre o valor do clima organizacional que implica em analisar a importância da qualidade das relações do cotidiano, do estilo de liderança, dos processos

decisórios e da maneira como se dão as relações entre os diferentes grupos e segmentos presentes na escola, com suas naturais disputas e discordâncias.

Outro autor que escreve sobre as implicações da gestão em uma dimensão das Pedagogias das Competências é Lauro Carlos Wittmann (2000). Ele aponta que as proposições elaboradas por autores que se identificam com as Pedagogias das Competências consideram que a gestão escolar como área de trabalho tem enfrentado grandes desafios relacionados as alterações sofridas neste período. O autor explica que a relevância social e política da teoria e da prática da administração da educação manifesta-se como superação das teorias mecanicistas baseadas nas teorias de administração produzidas em função das empresas capitalistas de produção. Para ele, o novo olhar crítico e cuidadoso na construção de teorias educacionais e suas práticas vem conferindo à área maior relevância e trazendo de maneira muito objetiva a necessidade de profundas mudanças no pensamento e na atuação das pessoas envolvidas com a gestão da escola.

As lutas pela democratização e autonomia da escola solicitam sua (re)construção teórico-prática, ou seja, alterações especialmente administrativas e que sejam condizentes com estas novas solicitações. Para Wittmann (2000) esta espécie de reinvenção da área da gestão ocorre em decorrência da evolução sócio-histórica da produção de bens materiais e a relação com as pessoas, e no próprio desenvolvimento teórico-prático da educação. A globalização, os avanços nas ciências e nas tecnologias têm modificado e ocasionado novas formas de se relacionar e de se produzir bens materiais. Neste contexto, novas aptidões são solicitadas a fim de corresponderem a um cenário de trabalho que necessita de pessoas que saibam se desenvolver bem em equipe e que transitem com tranquilidade na universalização do trabalho intelectual.

O desenvolvimento e a intensidade das discussões sobre a educação têm demonstrado que a elaboração de um processo educativo de qualidade para todos está relacionado a uma gestão democrática em que a comunidade é corresponsável. Neste contexto, novas competências e aptidões cognitivo-afetivas são necessárias para que os gestores cumpram sua função, pois ele defronta-se com demandas distintas provenientes do desenvolvimento de uma sociedade que alterou suas relações sociais com os meios de produção.

Neste caminho de construção de uma educação reinventada, há uma demanda por modificações na estrutura organizacional na gestão da escola e que solicita gestores com novas aptidões cognitivo-afetivas. A prática educativa de qualidade, realizada com bases na democracia, apresenta como exigências sócio-históricas e histórico-educativas, a ampliação da participação da comunidade escolar numa visão de autogestão. Isto implica que o gestor

mobilize competências de coordenação, além de outras que poderíamos aqui apontar. No entanto a participação da comunidade escolar não é suficiente, pois um coletivo que oferece sua participação sem a moderação de um profissional conhecedor da área (no caso aqui, a pessoa do diretor), poderia levar à diluição da identidade escolar e dar espaço para que as responsabilidades ficassem menos evidentes, favorecendo um clima do “eximir-se”, pois afinal de contas, todas as tarefas podem ser de todo mundo.

Para Wittmann (2000), formar-se um gestor escolar em nossa contemporaneidade consiste em elaborar conversão de olhar, em executar revolução mental. Esta *metanoia* possibilitaria a todos em podermos nos inscrever de forma competente no mundo. No entanto, esta conversão, estes saltos qualitativos, não devem ser alguns instantes que nos impulsionam a outro patamar, ela deve ser um modo de pensar, já que o gestor, como educador-investigador, deva estar em estado metanoico. Os eventuais saltos qualitativos que se apresentam nas competências são reflexos dos processos de crescimento, de desenvolvimento da morfogênese cognitiva. Este aspecto da educação do gestor torna-se viável à medida que ele amplia os conhecimentos e desenvolve habilidades, e que para Wittmann (2000), não são anteriores à ação, mas se criam e se desenvolvem durante sua realização.

Outra contribuição para a área da gestão escolar ligada às competências vem de Heloísa Lück (2009), *Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências*. Esta obra foi produzida pela autora para ser utilizada em forma de um programa pela Secretaria Estadual de Educação de Tocantins com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento da qualidade da gestão escolar das escolas públicas brasileiras, a partir do desenvolvimento de competências para função de diretores escolares. Para Lück (2009, p.9) a qualidade da educação encontra-se “assentada, dentre um dos aspectos mais fundamentais, sobre a competência profissional dos diretores escolares e sua capacidade de organizar, orientar e liderar as ações e processos promovidos na escola para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.”

A autora inicia sua obra pontuando uma reflexão sobre as políticas de democratização da educação brasileira. Entre as ações que vem ocorrendo para avançar com a abertura das escolas de forma a torná-las cada dia mais abertas à comunidade e das orientações legais para sua democratização, ela traz para debate a política relacionada as eleições de diretores escolares pela comunidade. Lück (2009) considera que esta estratégia tem sido adotada como uma contrapartida ao modo como vinha ocorrendo a escolha de diretores e diretoras, caracterizada pela indicação de políticos com interesses próprios. Esta política também abarcava o pressuposto de que se a comunidade tivesse o espaço de escolha nesta questão, seria mais

comprometida com a implementação do projeto político-pedagógico construído de forma coletiva, sentindo-se parte ativa do processo educacional da comunidade.

No entanto, para Lück (2009), com a prática dessa escolha, alguns efeitos colaterais tem se apresentado, como a persistência de indicação de diretores por políticos com interesses partidários, que na visão da autora, seria um elemento “desvirtuador” do princípio de que a Educação deve estar acima de qualquer interesse de grupos específicos e de que a qualidade da Educação deve ser realizada por meio da mais elevada competência e conhecimento profissional. Verifica-se ainda que a mobilização esperada por parte da comunidade com a ideia de que as pessoas se envolvessem em um trabalho conjunto para o crescimento da Educação nem sempre ocorre. Pelo contrário, o que se tem evidenciado é a construção de uma cultura de convívio e de condescendência na escola, em vez de um processo de crescimento e de melhorias.

Diante de tais apontamentos, Lück (2009) defende que as reflexões sobre a melhora da qualidade do ensino por meio do avanço da gestão escolar têm sinalizado que o profissional diretor ou diretora da escola necessita desenvolver as competências que lhe auxiliem a exercer de forma consistente a sua função. Diante disso, muitos professores e professoras que já se encontram na função de diretor ou diretora tem buscado a formação necessária para aprimorar-se pelo desenvolvimento de competências a fim de realizar melhor sua função.

Já é compreendida a condição de que “[...] a qualidade da educação se assenta sobre a competência de seus profissionais em oferecer para seus alunos e a sociedade em geral experiências educacionais formativas [...]” Lück (2009, p.12), com o objetivo da promoção e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias a superação dos desafios apresentados em um mundo globalizado, tecnológico e com uma multiplicidade de informações cada vez maior. O desenvolvimento das competências profissionais deve ser uma tarefa assumida por todos os profissionais, pelas escolas e pelos sistemas de ensino, dado que esta postura se caracteriza como condição fundamental para a qualidade de ensino. As instituições educativas não podem ser melhores do que os profissionais que nela trabalham, tão pouco o ensino pode ser democrático e de qualidade para todos, se não for orientado sobre padrões de qualidade e competências profissionais básicas que sustentem essa qualidade (Lück, 2009).

Sobre competência, Lück (2009, p.12) distingue duas dimensões, a competência para o exercício de uma função ou profissão, e a competência da pessoa para exercê-la. A competência relacionada a função/profissão é entendida como o “[...] conjunto sistêmico de padrões mínimos necessários para o bom desempenho das responsabilidades que caracterizam determinado tipo de atividade profissional”. A definição oferecida pela autora para a competência da pessoa está

relacionada a “capacidade de executar uma ação específica ou dar conta de uma responsabilidade específica em um nível de execução suficiente para alcançar os efeitos pretendidos”. Ambas as dimensões envolvem a articulação de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas ao objeto de ação.

Para Lück (2009) é importante definir as competências que serão relevantes para o exercício da função, pois esta ação precede o estabelecimento dos parâmetros necessários que orientarão a execução do trabalho, bem como os estudos e a preparação para a atuação na profissão. Também é essencial para os processos de avaliação da efetividade do trabalho realizado, sendo que o repertório de competências necessárias a atuação na função serve de baliza para a análise da realização do trabalho.

Neste sentido, entramos nas definições de padrões de desempenho focados nas competências, que para a autora, constitui-se em condição básica para que os sistemas de ensino tenham a possibilidade de selecionar os profissionais com maior capacidade para desempenhar suas funções, e ainda, para que possam orientar o desenvolvimento das pessoas da escola ao objetivo comum de ensinar com qualidade.

Com relação a gestão da escola, Lück (2009) aponta a necessidade de o diretor ou diretora adotar uma orientação voltada aos usos das competências para o exercício de seu trabalho. A pessoa que está na função de dirigir a escola deve ter uma visão ampla de suas atribuições e do repertório de competências necessárias à execução de seu trabalho. Deve também proporcionar programas de desenvolvimento de competências a todas as pessoas da escola a fim de fazer frente aos desafios que se apresentam na Educação. Sugere ainda que a pessoa encarregada da função da gestão escolar faça uma lista de competências que julgue necessário apresentar em seu exercício e avalie diariamente o seu desempenho, como uma estratégia de automonitoramento e avaliação. Além desta indicação Lück (2009) oferece uma sugestão de um repertório de competências para a função de gestor ou gestora escolar no qual engloba 90 competências distribuídas entre as seguintes dimensões: competências de fundamentação da Educação e da gestão escolar, competências de planejamento e organização do trabalho escolar, competências de monitoramento de processos educacionais e avaliação institucional, competências de gestão de resultados educacionais, competências de gestão democrática e participativa, competências de gestão de pessoas na escola, competências de gestão pedagógica, competências de gestão administrativa na escola, competências da gestão da cultura organizacional da escola e competências de gestão do cotidiano escolar.

Apesar de Heloisa Lück “emprestar” os termos *padrões de competências* das ciências aplicadas, nos parece que a autora não os utiliza no sentido de tornar os profissionais da escola

indivíduos de comportamentos flexíveis, adaptados aos interesses do mercado. Ao compararmos o texto escrito por Lück em 1997, *A Evolução da Gestão Educacional a Partir de Mudança Paradigmática*, com a ideia de padrões de competência, é bem possível que nosso entendimento sobre as propostas colocadas por ela adquira outros contornos. Neste trabalho ela reflete sobre o tema do desenvolvimento da qualidade do ensino e expõem que esta questão demanda pensamentos e ações mais gerais e abrangentes, com visão de longo prazo, em detrimento das ações isoladas e imediatistas. Explica que o que tem se observado ao longo da história de nossa Educação é que não se consegue de fato proporcionar melhorias relacionadas a qualidade de ensino quando se intenta providenciar soluções isoladas, ora decide-se implementar as questões de metodologia do ensino, ora o domínio de conteúdo pelos professores e sua capacitação, ora a melhoria das condições físicas, etc. Conclui que ações isoladas tendem a servir de paliativo aos problemas enfrentados. A falta de articulação causada por este tipo de procedimento pode explicar casos de fracasso e falta de eficácia no emprego de recursos humanos e financeiros.

Neste sentido, Lück (1997) sustenta que para a construção de ações conjuntas, deve haver autonomia competente. Saviani (2009, p.72) também se refere ao termo *competência* utilizando a expressão competência técnica. Ele acredita que “para que a escola cumpra sua função política, é preciso que exerça bem sua contribuição específica”. Saviani (2009) argumenta que se o professor estiver comprometido com sua comunidade e seu desenvolvimento e apresentar competência técnica, desenvolverá bem sua função e isto impactará a comunidade escolar. A autonomia competente a qual Lück (1997) se refere aqui está associada, não ao desempenho do professor, mas na promoção de uma gestão educacional democrática, identificada pela divisão de responsabilidades nos processos decisórios entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema educacional. Desse modo, as unidades de ensino poderiam elaborar soluções para seus problemas utilizando os vários recursos internos dispostos nos diferentes atores da comunidade escolar. No entanto, Lück (1997) entende que esta liberdade deva ser limitada, considerando que as ações que promovem a força do conjunto só são efetivadas diante de uma coordenação geral, que evoca além da importante flexibilidade, a normatização.

Lück (1997) apresenta suas reflexões sobre a qualidade da Educação embasando-as no pensamento democrático, com a pertinência das ações competentes dos profissionais da escola, em especial na função de diretor ou diretora escolar como o caminho para se oferecer um ensino efetivo. A autora considera que o trabalho dos profissionais da escola orientado pelas competências seria uma alternativa aos desafios políticos enfrentados pela educação e sua

qualidade tão questionada. Enxerga que a educação poderia ser muito beneficiada com o desenvolvimento de competências de seus profissionais. Em uma entrevista concedida a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE) Lück refere-se muito a importância da proatividade na escola como um relevante aspecto relacionado a qualidade da Educação. Pondera que uma instituição educacional proativa age com criatividade frente aos obstáculos, apresentando projetos específicos para solucionar problemas em sua comunidade, indo além das propostas sugeridas pelas secretarias de Educação. Faz uma importante reflexão sobre o espírito e atitude, aspectos ligados as competências humanas, com que as pessoas da escola desempenham sua função, e insiste para que os profissionais da Educação acreditem em seus trabalhos e conservem a consciência que podem promover diferenças na escola e nas pessoas com quem trabalham, apesar do cenário desfavorável da Educação.

Após a observação das contribuições dos autores utilizados nesta seção para nos auxiliarem na compreensão sobre a entrada do vocábulo *competências* no ambiente educacional, buscaremos travar um diálogo aberto e não definitivo sobre suas implicações.

Consideramos que a educação brasileira pode ser definida como uma sucessão de reformas e contrarreformas que mais influenciaram as concepções pedagógicas de um extremo a outro. Com exceção das vitórias adquiridas sobre a democracia na escola e a ampliação de acesso à educação básica, a educação brasileira avançou pouco. Observamos pelo estado lamentável em que se encontra a Educação e por meio das legislações, que esta nunca foi prioridade para o Brasil. De acordo com Frigotto (2011), a escola de nossa contemporaneidade, esta que conhecemos hoje, é resultado dos entraves entre o poder absolutista do Estado, com a visão metafísica do mundo e a ideia de que desigualdade humana é um problema determinado pela natureza.

Desde o período colonial brasileiro até nossa contemporaneidade a Educação tem sido manobrada para favorecer determinados grupos sociais. No período colonial, baseado na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, há o surgimento de uma sociedade patriarcal em que os donos das terras detinham uma autoridade sem limite sobre as classes menos favorecidas. E ainda como incentivo a estas características da sociedade deste tempo, a influência dos padres jesuítas com estilo medieval europeu, que correspondia as necessidades de uma sociedade que surgia, obviamente pela perspectiva da classe dominante. A ordenação social da colônia e o conteúdo cultural apresentavam perfeita relação, pois uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, baseada por uma economia agrícola e rudimentar, não exigia pessoas críticas e letradas, mas de uma massa inculta e sujeita. Estas concepções foram reforçadas pelo uso da

religião onde os jesuítas fortaleciam a ideia da passividade dos povos originários e dos filhos dos colonos aos senhores brancos (Ribeiro, 1993).

Em nossa contemporaneidade a escola pública, que deveria ter em sua essência a universalidade e gratuidade, tem sido constituída como aparelho de hegemonia, objetivando educar para um consenso de naturalização da sociedade capitalista, formando para uma coletividade que se organiza de acordo com a natureza humana utilitarista. Frigotto (2011) faz uma reflexão sobre este fato, ele considera que se há um processo contínuo, prolongado e renovado de insistência quanto a prática deste ideário, isto sinaliza que há uma resistência ativa e luta contra-hegemônica por parte de outros. Neste sentido podemos resgatar aqui a consideração de Marx e Engel de que a história humana, até hoje, vem sendo caracterizada pela luta de classes. Neste contexto, a qualidade da educação escolar encontra-se diretamente presente nessa disputa. Dessa forma, a educação pública vem sendo produzida historicamente nos embates político-sociais onde a presença das diversas teorias e linhas pedagógicas se fazem presentes.

Saviani (2008) faz uma divisão destas teorias pedagógicas e considera que elas podem ser divididas, de modo geral, em dois grandes grupos: as que objetivam organizar a Educação com concepções que orientem a conservação da sociedade em que se insere, e as que objetivam direcionar a Educação com vistas a transformação da sociedade, colocando-se contra o modelo de Estado e de Educação estabelecido. O primeiro grupo compõe as teorias relacionadas aos interesses dominantes, intentam reforçar a concepção da Educação à serviço do estado capitalista, por esta razão tendem a conservar a ordem existente e a hegemonizar o campo educativo, são denominadas de teorias hegemônicas. O segundo grupo abarca os interesses das classes dominadas e objetivam fazer alterações na ordem existente, são as teorias contra-hegemônicas.

As concepções que fundamentam a Pedagogia das Competências são classificadas por muitos teóricos da Educação, inclusive Saviani (2008), como pertencente as teorias hegemônicas. A apropriação do termo *competências* pela Educação, como considerado no início desta seção, inicialmente expressava a situação de um estudante saber, ter se apropriado de um conteúdo ou não. No entanto, ao longo do tempo, o termo sofre a apropriação das Ciências Sociais e, o que nos parece até o momento que compomos esta parte do estudo, é que pesquisadores, teóricos e professores, simpatizantes do tema, se apoderam da teoria e a insere na Educação, sem as devidas considerações, obviamente, resguardas as exceções de teóricos sérios que somaram para o enriquecimento da concepção do tema.

A escola não é uma empresa, ela empreende a construção de seres humanos históricos. Esta formulação frasal remete-nos ao confronto exposto acima entre as teorias hegemônicas e contra-hegemônicas. A Educação brasileira tem se apresentado ao longo da história como um campo minado permeado por constantes debates entre um grupo e outro. Seus afiliadores envolvem-se em grandes disputas teóricas, concentrando-se na defesa do lado escolhido, esquecendo-se de que enquanto tratam de justificar suas concepções, o cenário educacional brasileiro pouco avança. A Educação como a temos hoje vem servindo a uma camada social em detrimento das outras que se apresentam iletradas e sem verdadeiro acesso à escola. Mesmo com a evolução histórico-econômica do país, ao longo de cinco séculos, com a transformação de uma economia agrária-comercial-exportadora para uma economia cujas bases são a indústria e a tecnologia e com os movimentos políticos e suas revoluções, o Brasil não priorizou a Educação e vemos que suas estruturas permanecem substancialmente inalteradas até nossos dias.

Evidencia-se pela história da Educação brasileira que não cabem mais na Educação contemporânea discussões que mais servem para indicar a concepção política de quem as produz, do que a expressão de contribuições reais para os problemas enfrentados pelas instituições educacionais. Neste sentido é que intentamos estabelecer um diálogo competente, aberto e não definitivo, em busca de novas sínteses. Afastando-nos da prevista obrigação de ter que definir se o uso da teoria das competências na Educação agrega ou destrói, intentamos aqui sair desta ideia binária, que há muito viemos lutando para nos escarpamos dela, mas que por algum motivo insiste em se fazer presente nas pesquisas da nossa contemporaneidade, e este é um exemplo.

PARTE III – COMPETÊNCIA ORGANIZACIONAL ESCOLAR

5 COMPETÊNCIAS, UM CONCEITO EM MOVIMENTO

Um conceito adquire “significado” por meio da sua empregabilidade, de seu uso ao longo do tempo e é influenciado por fatores internos e externos que geram modificações, imprimindo-lhe características. Isto nos reporta a ideia de Deleuze (1992) que afirma que o conceito se transforma e é transformado nas suas relações com outros conceitos e com o mundo. A sua utilização denuncia a maneira pela qual é aplicado em situações apropriadas da vida. Assim, a aplicação se apresenta quando um conceito está relacionado ao “uso” em particular e cuja compreensão é disseminada por meio da interação social. Neste movimento, o conceito pode ser efetivado e sofre contínuos refinamentos, incorporando outros significados.

5.1 Competências e a legislação brasileira

A primeira incorporação legal que vimos do conceito *competência* aparece na LDB 9394 de 1996. Esta legislação menciona a ideia de competências quando se refere a formação dos profissionais da Educação, onde os termos *conhecimento* e *competência* aparecem juntos como no excerto “[...] a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” (Brasil, 1996, art. 61, p. único, inc. I). Também apresenta a noção de competência no artigo 9º, inciso IV, onde aponta uma das responsabilidades da União que é “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Brasil, 1998, art. 9, inc. IV). Neste trecho a lei já apontava que as competências seriam eixos norteadores das escolhas dos conteúdos responsáveis por garantir a chamada formação básica comum, haja vista que no Art. 26 a parte diversificada também foi contemplada, objetivando atender as características regionais de cada escola. Indiretamente, as competências e as diretrizes construídas em acordo entre União, Estados e Municípios não só indicariam os conteúdos, mas principalmente os pressupostos filosóficos, políticos e pedagógicos à Educação brasileira.

A aprovação da nova LDB 9394/96 foi um marco para o início dos debates e para os movimentos de reforma da Educação no Brasil que trouxeram o currículo como foco das discussões. Entre as reformas, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN) apresentou significativa relevância. Esse documento apontava um currículo a ser trabalhado por áreas de conhecimento e por “temas transversais” (ética, saúde,

meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo). As bases dos PCNs trouxeram em sua essência o conteúdo proposto pelo Relatório Delors (1996), qual sejam: atender às demandas de uma sociedade capitalista e preservar a coesão social (se é que ela em algum momento existiu).

No entanto, as críticas negativas contra os PCNs por parte do meio acadêmico nacional foram muito significativas, o que impulsionou as primeiras discussões para a elaboração de diretrizes. Alguns críticos mais expressivos deste momento, entre outros intelectuais, foram convidados pelo governo para assessorar na elaboração das novas Diretrizes Nacionais para o Currículo da Educação Básica (DCN). Já havia como justificativa para a reformulação das DCNs a criação da Lei 11.274 de 2006, que instituiu a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Também estava posta a emergência da atualização das políticas públicas educacionais que fortalecessem o direito a todo brasileiro à formação humana e profissional. Assim, acordou-se entre o Conselho Nacional de Educação (CNE), algumas entidades e instituições ligadas à educação a função de analisarem e atualizarem o documento com o objetivo de atender as novas demandas da Educação Básica (Malanchen, 2016).

Então em 2013 é divulgada a versão atualizada das DCNs com o objetivo de estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar. Este documento traz em seu texto o vocábulo *competência* com maior frequência do que a LDB. A primeira vez que ele é utilizado, refere-se à repetição da LDB (art. 9, inc. IV) sobre a atribuição da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, de elaborar competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Nos parece que as noções de competências pensadas neste documento referentes a aprendizagem dos estudantes, se aproximavam da tradição francesa em que as competências estão relacionadas ao movimento do conhecimento no momento da ação. Há também uma identificação do emprego do conceito com a epistemologia genética de Jean Piaget, particularmente na teoria da equilibração. Esta teoria aponta a ocorrência de um desequilíbrio estruturalmente perturbador quando a pessoa se depara com circunstâncias desconhecidas ou desafiadoras, em que ela reorganiza seu pensamento em busca de soluções e consegue desenvolver um pensamento mais complexo do que anteriormente, recursivo e gradativamente mais amplo em termos de conhecimento. As competências são identificadas aqui como os esquemas mentais que fazem a interação entre os conhecimentos que a pessoa já possui, aqueles adquiridos pelas experiências e os saberes formalizados.

Após a divulgação do DCNs de 2013, as discussões já estavam muito intensas sobre a entrada oficial do conceito de competência por meio da LDB. Um dos aspectos apontados como nocivos à Educação tratou-se da possível valorização da construção das competências em detrimento da transmissão de conteúdos (Ramos, 2006). Outro ponto levantado para discussão foi a compreensão de que o desenvolvimento de competências pelos alunos e pelos indivíduos de modo geral compõem a lista de compromissos exigidos pelo FMI e Banco Mundial como condição para que os países necessitados recebam ajuda financeira.

Ao longo do documento a utilização do conceito *competência* aparece também evocando o sentido que possuía no final da Idade Média, usado na linguagem jurídica, onde servia para atribuir a alguém ou a alguma instituição a responsabilidade de algo.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (DCNs, 2013, p. 8).

O emprego do conceito no documento com este significado é recorrente e segue ao longo do texto apontando as responsabilidades de variadas partes (CNE, professores, escola, entre outros). Aqui a aplicação do termo não causa reações específicas. Isto ocorre porque quando o vocábulo *competência* é aplicado desta forma, ele carrega um significado “de desempenhar certos encargos”, o que na razão humana brasileira, já está bem acomodado.

Na medida que analisamos o documento, encontramos a aplicação do conceito no espaço dedicado a Educação de Jovens e Adultos (EJA) onde a modalidade de ensino é caracterizada pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, afim de que não haja semelhança com o ensino regular para crianças e adolescentes, e que permita aos jovens e adultos percursos individualizados e conteúdos significativos. É neste momento que as DCNs apontam que esta modalidade de ensino deve desenvolver “agregação de competências para o trabalho” (DCNs, 2013, p. 41).

Na mesma seção o termo volta a ser usado quando a situação dos exames supletivos é mencionada. O documento indica a idade mínima para a inscrição e realização de exames de conclusão do Ensino Fundamental de 15 anos completos, e para os de conclusão do Ensino Médio é a de 18 anos completos. Quanto a certificação do conhecimento e das experiências, as DCNs definem que serão avaliados por meio de exames “para verificação de competências e habilidades” a serem norteados por meio de diretrizes específicas elaborados por órgãos

normativos (DCNs, 2013, p.41). Com o mesmo sentido de conhecimento em movimento e aplicação, o termo é empregado nas seções de educação especial e educação no campo e se referem ao aprendizado do aluno.

No capítulo IV das DCNs, no espaço reservado para as orientações sobre as formações dos professores, o conceito é novamente empregado evocando o sentido daquilo que é necessário saber. O documento sinaliza a preocupação em resgatar a imagem de valor do profissional da Educação e indica que a formação inicial do professor, bem como a continuada, deve prepará-lo para o exercício das suas funções, indicando, entre outros pontos, que

[...] além de um conjunto de habilidades cognitivas, o professor deve saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente; [...], e desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias (DCNs, 2013, p. 79).

O emprego do termo *competência* nas DCNs de 2013 apresentou uma apropriação de significado que causou percepções antagônicas. Para um grupo importante de teóricos e pesquisadores, o emprego do conceito *competência* na Educação denuncia como as instituições escolares contribuem para uma formação com os propósitos não somente baseados na qualificação do futuro trabalhador dentro do sistema capitalista, mas para a naturalização de um sistema baseado na “espoliação do homem pelo próprio homem”. No entanto, outros pesquisadores entendem a proposta por competências como um pressuposto central a construção de aprendizagem participativa envolvendo o mundo da sala de aula e o mundo externo, caracterizando-se como uma prática socioconstrutivista.

A apropriação do conceito de competência com uma significância mais acentuada de aprendizagem para o mercado de trabalho se configura na reforma do Ensino Médio em 2018. Com a justificativa do surgimento das novas experiências educacionais em virtude da aceleração da produção do conhecimento e da ampliação dos acessos a informação, e com isso, as transformações do mundo do trabalho, o governo propõem a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, 2018). Este documento acentua as tensões em torno da reforma e da própria utilização do conceito de competência que se afasta gradativamente do significado de aquisição, construção e movimento do conhecimento, para um aprender direcionado a flexibilidade das circunstâncias de um mundo capitalista.

Diante das novas DCNEM, a formação técnica e profissional passa a compor o currículo do próprio Ensino Médio. O que se coloca com esta reforma é que muitos estudantes que optarem pelo itinerário de formação técnica passarão pela privação da parte do currículo

referente a formação geral básica em detrimento de uma formação profissionalizante. Há aqui uma grande tensão entre os teóricos da Educação, pois é relevante a diferença de currículo entre aqueles que optarem pela profissionalização ainda no EM e aqueles que escolherem os demais itinerários formativos. Mesmo que formalmente todos os itinerários habilitem os estudantes ao prosseguimento dos estudos na Educação Superior, é importante considerar que muitos estudantes não terão as mesmas condições para o ingresso nos concorridos exames seletivos, haja vista que o processo seletivo para o ingresso nos cursos de graduação será baseado nas competências e nas habilidades indicadas na Base Nacional Comum Curricular. Assim, os estudantes que optarem pelos itinerários formativos que abarcam as áreas de conhecimento da BNCC terão as 3.000 horas de formação, enquanto que os estudantes que seguirem pelo itinerário de formação técnica e profissional terão, no máximo, 1.800 horas destinadas ao ensino de conteúdos que tomam por base as “competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular”. Além de se verificar uma desigualdade quanto as condições de acesso ao Ensino Superior, verifica-se a utilização do termo *competência* e sua vinculação ao mundo do trabalho, quase exclusivamente. Constata-se isso ao longo de toda a leitura do documento, de forma explícita na definição de competências que o documento se apropriou:

VI - Competências: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no § 1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (DCNEM, 2018, p.2).

Percebe-se que a legislação educacional brasileira se materializa com a ideia de competência voltada para a qualificação no trabalho, distanciando-se da concepção de competências que envolve uma prática pedagógica que além da transmissão dos saberes, abarca o processo de construção, apropriação e mobilização destes saberes.

Um outro ponto que tensiona as discussões sobre o uso do conceito de competências nas DCNEM (2018) foi a aprovação da Lei 13.415 de 17 de fevereiro de 2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio e incluiu na LDB a possibilidade dos sistemas de ensino reconhecerem competências e firmarem convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

- I - demonstração prática;
- II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

- III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
- IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
- VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (Brasil, 2017, art. 4, § 11, inc. I-VI).

Esta inclusão na LDB abriu possibilidades de novos caminhos para o cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, como a externalização e as parcerias com outras instituições, a educação a distância e formas de reconhecimento de competências e experiências adquiridas fora de instituições escolares. Estas alterações, mesmo que descritas somente na LDB, foram normatizadas com maiores detalhes nos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, tanto para o Ensino Médio quanto para a Educação Profissional

A questão que se coloca é que mediante a LDB o currículo escolar do Ensino Médio não precisa mais ser integralizado no local aonde o aluno está vinculado e que uma parte do seu currículo pode ser completado em outros locais, deixando de ser responsabilidade da escola. Ainda na LDB temos que “[...] os diferentes arranjos curriculares do Ensino Médio, compostos pela Base Nacional Comum Curricular e pelos diferentes itinerários formativos, deverão considerar a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, art. 36). É importante perceber que “essas possibilidades” podem estar relacionadas ao recurso da externalização de parte das exigências curriculares, pois ainda a LDB aponta sobre o itinerário de formação técnica e profissional, e estabelece que sua oferta poderá ser “realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições” (BRASIL, 1996, art. 36, § 8). Alguns pesquisadores questionam este artigo, pois possibilitou às DCNEM a liberdade de declarar que

§ 8º A oferta de itinerários formativos deve considerar as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino.

§ 9º Para garantir a oferta de diferentes itinerários formativos, podem ser estabelecidas parcerias entre diferentes instituições de ensino, desde que sejam previamente credenciadas pelos sistemas de ensino (Brasil, 2018, art. 12).

Ao longo do documento, “estas parecerias” são explicadas apontando que as instituições de ensino podem efetuar estas relações “em parceria com as empresas empregadoras, incluindo fase prática em ambiente real de trabalho no setor produtivo em ambientes simulados” (BRASIL, 2018, art. 15, § 6º). Estas normatizações, além de sinalizarem uma verdadeira “desescolarização do currículo do Ensino Médio e da formação profissional” (Piolii; Sala, 2021, p. 13), confirmam o emprego do conceito de competência em uma concepção de educação

identificada, acima de tudo, pelo preparo para o trabalho. Observa-se o viés mercadológico e utilitarista que a própria legislação imprimi à escola, dando-lhe a função de qualificar pessoas para o mercado de trabalho, eximindo-a de sua mais sublime responsabilidade que é assegurar a formação do ser humano histórico, intelectual, crítico e capaz de alterar a realidade social em que vive.

Nos inscrevemos no pensamento de que a Educação brasileira solicita urgentes alterações para que possamos, de alguma forma, enxergar o desenvolvimento dos estudantes na repercussão de uma sociedade mais justa e feliz, mais humanizada. Compreendemos que o uso das noções de competências pode acrescentar novos rumos à Educação, no entanto, não por meio destas maneiras opacas e plagiadas que o governo brasileiro tem se apropriado, utilizando-se da Educação para seus interesses questionáveis. Entendemos aqui a importância do modelo educacional por competências, desde que a valoração maior seja o desenvolvimento do ser, do incentivo a construção do conhecimento e sua aplicação. E que, como objetivos agregados, o desenvolvimento de temas ligados ao campo do trabalho seja apresentado trazendo à Educação a integralidade de aprender a criar, a fazer, a organizar e a aplicar.

Outro texto que analisamos para compor esta parte da tese foi a Base Nacional Comum Curricular, um documento norteador para a organização curricular da Educação brasileira. Sua definição encontra-se no corpo de seu texto e apresenta o seguinte:

É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB, nº 9.394/1996 (Brasil, 2017. p. 9).

Assim, a BNCC pode ser compreendida como o documento que define os objetivos de aprendizagens das instituições de educação nas diferentes etapas formativas dos estudantes. O documento é composto por uma lista de competências e habilidades específicas que os currículos devem contemplar. Nesta linha, os proponentes da BNCC indicam que os sistemas de ensino devem estar baseados nos pilares formativos expostos por Delors (1996): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver, com ênfase no aprender a fazer.

No entanto, a concretização da produção da BNCC passou por 3 versões: a primeira no ano de 2015, a segunda em 2016 e a última versão homologada no final do ano de 2017. A composição aprovada para o Ensino Médio ocorreu logo após a Reforma do Ensino Médio, em 2018. Entre a elaboração deste documento e sua aprovação, seria importante considerar o contexto político e as disputas envolvidas durante este processo. A BNCC teve seu início de construção durante o governo Dilma (2011- 2016), passou por análises durante o governo de Michel Temer e Jair Bolsonaro até sua publicação e homologação final. Este percurso caracterizou-se por um campo de disputas pela pressão dos grupos monopolistas de “empresariamento da educação”.

Ao consultar e analisar a primeira versão da BNCC (Brasil, 2015), observamos que o conceito de competência apareceu uma única vez, ao explicar sobre a necessidade do aluno do EM em desenvolver competências de abstração durante o ensino da Matemática. Esta primeira versão não apresentava explicitamente o foco na pedagogia das competências. Para Malanchen e Santos (2020) a construção da BNCC guiou-se neste momento por uma concepção mais pragmática, com o delineamento do currículo baseado em conhecimentos.

Na segunda versão da BNCC, o emprego do conceito competência aparece somente três vezes ao longo do documento. A primeira, na área da Matemática para EF I, indicando que os alunos necessitam adquirir conhecimento matemático para desenvolver domínios de competências e habilidades e estarem preparados para lidar com uma sociedade cada vez mais exigente (BNCC, 2016, p. 134). Em um segundo momento, o conceito é utilizado na área do EM, no eixo 4, solidariedade e sociabilidade para apontar a necessidade do estudante do EM de desenvolver competências importantes para uma sociabilidade própria dos sistemas democráticos e republicanos. Em um último momento, o vocábulo é empregado na parte também do EM, na área de Filosofia, indicando que a BNCC quando comparada com instrumentos curriculares anteriores, [...] mostra-se mais propositiva que a dos PCNEM (2000 e 2002), com sua prescrição geral de competências e habilidades, mas bastante mais aberta que aquela das Orientações Curriculares Nacionais (2006)” (BNCC, 2016, p. 636).

O que empreendemos destas análises é que o uso do conceito de competência no cenário da Educação brasileira vem sofrendo uma impregnação gradativa e acentuada da concepção de uma Educação baseada na racionalidade técnica e instrumental que forma pessoas trabalhadoras para trabalhos já criados por uma lógica de mercado de países desenvolvidos, sem considerar a formação humana integral.

A versão final da BNCC homologada em 22 de dezembro de 2017 para Educação Infantil e Ensino Fundamental e a versão aprovada para o Ensino Médio no final e 2018

denunciam esta ocorrência apropriando-se do conceito de competência como uma estratégia para organizar a Educação brasileira aos moldes dos interesses dos grupos empresariais que direcionaram essa versão final.

Os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate até então indicam praticamente os mesmos “parceiros”. Instituições financeiras e empresas — Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola (Macedo, 2014, p. 1540).

Diante destas ocorrências, vimos um documento final aprovado em 2017 todo definido e organizado por competências e habilidades e também por direitos e objetivos da aprendizagem. Para que a BNCC apresentasse uma alteração tão significativa, os proponentes a justificaram indicando que ela está fundamentada na também alteração da LDB 9394/96 pela aprovação da lei nº 13.415 de 2017:

Art.35. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

Art. 36 § A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (Brasil, 2017, art. 35 e 36).

A Educação brasileira passa a caracterizar-se por instituições de Educação que se organizam em torno das necessidades e possibilidades da sociedade no presente, podendo ser elas sobre as modificações sociais e culturais ou de qualificação profissional. As concepções de gestão de desenvolvimento que a globalização busca impor no mundo ocidental, com diferentes modos de efetivação, transforma o nosso mundo vivido um mundo técnico e instrumental (Novaes, 2009).

Nesse projeto educativo surgem reclames solicitando a necessidade de revisão do papel da escola, de forma que ela apresente um ambiente mais atrativo e menos disciplinar, e ainda, que seja um espaço de busca não somente do conhecimento, mas sim, que se transforme numa agência de serviços dentro da sociedade, atendendo as situações de emergência que diminuem as situações de pobreza e desigualdade (Saviani, 2007).

Esta situação atravessa o objetivo principal da escola que é justamente a formação do ser humano histórico, capaz de alterar realidades adversas e promover a justiça social. Para tanto, Malachen e Santos (2020) dizem que a organização da escola deveria pautar-se em um currículo que viesse a atender as demandas de inclusão social e que o sentido de conhecimento

evocasse o ato de apropriação das formas mais desenvolvidas e elaboradas das ciências, das artes e da linguagem. Contudo, a realidade proposta pela BNCC passa a secundarizar estes conhecimentos, valorizando os “novos conhecimentos” provenientes da realidade imediata.

5.2 As faces da competência

Deleuze e Guattari (1992) consideram o conceito como o contorno, a configuração de um acontecimento por vir. Corroborando essa ideia, Gallo (2000) define conceito como uma aventura do pensamento que promove acontecimento ou vários acontecimentos, possibilitando a formação de um ponto de vista sobre o mundo, sobre o vivido. Logo, um conceito é criado inserido em uma multiplicidade de situações e alimenta-se das mais variadas fontes: do mundo filosófico, da ciência, ora do mundo da arte e, por transitar nestas distintas esferas, passa a ter seus significados alterados conforme os fenômenos vividos (Deleuze; Guattari, 1992).

Conforme refletido nas linhas iniciais deste capítulo, os primeiros usos do conceito de competência apresentavam significados diferentes dos que temos na atualidade. Além das alterações sofridas sobre sua significância, sua utilização trazia subtendida uma porção de outras situações. Na Idade Média, o conceito de competência dizia respeito à faculdade atribuída a uma pessoa ou a uma instituição de analisar certas questões e emitir pareceres. O seu uso trazia à tona toda uma circunstância jurídica. Em consequência de sua aplicação ao longo do tempo, o termo veio a designar o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém de expor suas análises sobre determinado assunto e, mais tarde, passou a ser utilizado também para qualificar o indivíduo capaz de realizar certo trabalho (Isambert-Jamati, 1997). A significação do termo começa a sofrer transformações em decorrência, do que chama Deleuze e Guattari (1992), de um encontro violento do pensamento com o problema. As transformações sociais e epocais são aqui o problema.

A ocorrência da Revolução Industrial e o advento do taylor-fordismo acentuaram a necessidade de um novo significado, o de alguém ou de alguma instituição que realiza bem sua função. É neste momento que o vocábulo passa a ser incorporado à linguagem organizacional. No campo educacional, temos as propostas de Bloom (1956) que utiliza o termo para explicar sua metodologia para o desenvolvimento de domínio cognitivo composta por seis níveis. As competências adquiridas pelos alunos ao cumprirem os objetivos de um determinado nível abarcam também as competências relacionadas aos níveis anteriores. Aqui o termo é usado para indicar uma condição não definitiva, considerando que o aluno pode vir a alcançar determinado objetivo de aprendizagem e aprender aquela competência que ainda não havia assimilado.

No cenário das empresas brasileiras, o vocábulo tinha um significado completamente oposto. O debate sobre o conceito de competência no Brasil emerge na discussão acadêmica baseada inicialmente na literatura americana, entendendo competência como um insumo interno, algo que a pessoa tem ou não tem. A introdução de autores franceses como Le Boterf e Zarifian ampliaram o significado do termo indicando a relação de competência como uma inteligência prática que busca soluções apoiadas sobre os conhecimentos adquiridos (Fleury; Fleury, 2004). Apesar do significado do termo apresentar maior abrangência, um dos sentidos mais fortes que as empresas se apropriaram foi o de que as organizações precisavam de pessoas que soubessem desempenhar tarefas de forma a cumprir as exigências do mercado, pois necessitavam vencer a competição posta pelo capitalismo. Este significado extravasou os muros das empresas e aos poucos, foi absorvido pela educação.

Na LDB 93934/96 o termo competência não consta com o sentido de “preparo de mão-de-obra para o Brasil”, e nem altera o sentido de importância dos conhecimentos científicos, no entanto o termo vai adquirindo este formato ao longo das formulações de pareceres, decretos e leis (DCN, 2013, DCNEM, 2018, BNCC 2015, 2016 e 2018 em suas três versões, e a lei 13415/2017) posteriores e à medida que outras instituições de caráter neoliberal aumentam sua influência sobre a Educação brasileira (UNESCO por meio do Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Educação: um tesouro a descobrir, de Jacques Delors em 1998 e BM).

Estas influências presentes no contexto epocal societal brasileiro geraram uma tendência que busca se desenvolver tendo como padrão os modelos econômicos e de gestão importados dos países desenvolvidos. No entanto, esta “cópia” traz consigo apenas fragmentos desses modelos, que é o da produção de bens e serviços (Adams; Dorneles; Lauxen, 2017). Ficam de fora as possibilidades de criação e gestão de competências num viés relacionado ao desenvolvimento das pessoas e das instituições com o objetivo de viver e desenvolver suas funções na sociedade com qualidade.

Nos inscrevemos no uso do conceito de competência em uma pedagogia que contribua para a lógica social, que através das atividades práticas, e não somente sobre elas, mas sobre todo o conhecimento construído ao longo do tempo, desperte o sentido de aprender das pessoas. Defendemos uma pedagogia das competências que ofereça além dos conteúdos necessários para a formação de um sujeito histórico, a interatividade entre todo o meio do qual o aluno faz parte. Também compreendemos que deva estar entre os objetivos de uma pedagogia das competências, a formação para o trabalho. Contudo, acreditamos que existam distinções entre

a formação do ser humano para o trabalho e da formação do ser humano para o mercado de trabalho.

Nos demoramos um pouco no texto sobre as pedagogias das competências por ser impossível de estudar o vocábulo *competência* sem passar por elas. Estávamos muito interessados em investigar sobre as origens e modificações assumidas pelo conceito de competência a fim de compreendermos o impacto gerado por estas alterações de sentido sobre a Educação, pois nossa tese é de que a construção de um conceito sobre um tipo específico de competência organizacional próprio para instituições de Educação básica possa ser uma alternativa a escola para oferecer um trabalho de qualidade.

Em qualquer área de atuação da sociedade é requerida competência de ação no sentido de fazer com qualidade. Assim, na Educação, não somente o educador precisa ser competente, mas a escola em si precisa apresentar um trabalho significativo à comunidade. Nas legislações e nos textos usados para construção deste trabalho, não encontramos indicações sobre as competências que uma instituição de educação básica deva apresentar para oferecer um trabalho relevante. É curioso como as legislações brasileiras se ocuparam de indicar o quanto o aluno tem que saber para poder ser preparado para uma sociedade direcionada a solicitar apenas a sua força servil. Também chama a atenção o quanto o governo vem formulando avaliações de larga escala para verificar o resultado do trabalho das escolas, no entanto não encontramos documentos norteadores para as competências da escola como organização.

Tendo em vista que o objetivo maior da comunidade educacional se revela em se estabelecer como um local de ensino inspirador, onde as pessoas de maneira coletiva, busquem não somente o ideal de ensinar o conhecimento historicamente produzido, mas o de construir e aprender considerando os princípios de contínua renovação do conhecimento, para todos os atores desta comunidade, a questão que fica é: Como a escola pode organizar-se de forma a cumprir o que se propõe? Com esta orientação de pensamento é que direcionamos nossa escrita para a construção de um novo conceito de competência específico para as instituições de educação básica. Ambicionaremos este intento no próximo capítulo deste trabalho tendo por base teórica os autores que solidificaram a pesquisa até o momento, especialmente as concepções de criação de conceito de Gilles Deleuze e Félix Guattari e outros que convidaremos à medida que novas descobertas se apresentarem.

6. COMPETÊNCIA ORGANIZACIONAL ESCOLAR, TRAJETÓRIAS DE UM CONCEITO

As concepções de educação ocidental têm sido grandemente influenciadas por uma matriz platônica que se baseia em um aprendizado como reconhecimento, como reaprender daquilo que já se havia apropriado em outro momento. Para Platão o conhecimento é uma função da alma racional que é eterna e participa do “mundo das ideias”. Este seria um mundo anterior ao mundo experienciado aqui, uma espécie de tempo antes do tempo real vivido. No entanto, quando esta alma se reencarna em um corpo que nasce neste ambiente terrestre, considerando as limitações materiais da nova situação, ela se esquece de todas as ideias, de todo conhecimento aprendido anteriormente. Em decorrência do desenvolvido natural da pessoa, com o estímulo e a habilidade de alguém que o ensine, a alma vai, aos poucos, se “recordando” daquilo que já sabia. Aí temos a gênese do entendimento de que o aprender refere-se a uma reconhecimento, em voltar a saber algo que já se sabia.

Na trajetória das concepções pedagógicas esta matriz pouco sofreu alteração, muito pelo contrário, ela foi incentivada pela Psicologia Educacional com a inclusão das palavras justapostas “ensino-aprendizagem”, que realçou a ligação de forma indissolúvel destas duas ações: o ensinar e o aprender. É importante considerar o valor que a relação destas duas ações apresenta para a Educação, no entanto é necessário cautela, pois quando a utilizamos como condição para o desenvolvimento de um ser, estaremos fadados a aceitar que só se aprende aquilo que é ensinado; não se pode aprender sem que alguém ensine. O que implica em outra situação: quem ensina pode controlar o que, como, quanto alguém aprende.

Contrariamente a estes pensamentos, encontramos Gilles Deleuze. Baseamos este capítulo, que abarcará a construção de um novo conceito, sobre as construções teóricas deste autor, porque além do repertório que seus trabalhos apresentam para subsidiar a produção conceitual que intentamos realizar, Deleuze apresenta uma afinidade com a Educação. O autor não se dedica de forma pontual à pesquisa do ato de ensinar, apesar de ter sido professor de Filosofia em Liceus e em Universidades. Porém em duas de suas obras nos deparamos com subsídios, como se refere Gallo (2017), para uma “quase-teoria do aprender”: *Proust e os Signos* (2003) e *Diferença e Repetição* (2006a). No primeiro livro Deleuze faz uma análise da obra de Marcel Proust, discutindo a questão dos signos e caracterizando o aprender como um encontro com signos. O singular aqui é que Deleuze não valoriza a ideia do signo emitido, ensinado, mas realça o aprender como um encontrar-se com esses sinais.

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (Deleuze, 2003, p. 4).

No excerto acima Deleuze deixa clara sua concepção de que a aprendizagem pode ocorrer em qualquer relação, com pessoas ou com coisas. Estas ocorrências apresentam o potencial de mobilizar em nós um aprendizado, mesmo que inicialmente este processo seja inconsciente. Muitas vezes este conjunto de signos pode passar a fazer sentido somente no final do processo, que é quando ocorre o aprender (Gallo, 2017).

Em *Diferença e Repetição* (2006a), Deleuze propõe “A imagem do pensamento”, onde o autor apresenta a tese de que o pensamento não é “natural” no ser humano, mas que surge devido a um estímulo-problema. Embora estas duas obras apresentem certa relação com o ato de aprender, será em *O que é Filosofia?* (1992) e *Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia* (1995) que nos debruçaremos para construir nosso conceito de competência organizacional escolar.

A obra *O que é Filosofia?* é um confronto às nossas percepções do que seja o pensar. Deleuze e Guattari propõem que o ato do pensamento se dá a partir do confronto com alguma coisa que chamamos de problema, em que nossas categorias usuais não são suficientes para propor uma solução. Então somos forçados a pensar. E neste pensar verdadeiramente aprendemos. É por esta dimensão que Deleuze defende a noção de um aprender que não é reconhecimento, mas criação de algo novo, um acontecimento singular no pensamento, a criação de um novo conceito.

6.1 O que é um conceito?

Deleuze e Guattari (1992, p. 46) tomam para a filosofia a atividade de criação de conceitos. Expressam isso pela famosa frase “a filosofia é arte de criar conceitos, de inventar, de fabricar conceitos.” Para os autores, o ato de criação é a atividade filosófica por excelência. Esta afirmação nos direciona a entender que os conceitos são construídos e não descobertos. Eles não obedecem a uma progressão dialética, contudo são construções que devem surgir em busca da solução de problemas da vida. Esta indicação dos autores nos remete a concepção de filosofia que eles propõem, não contemplativa e estática, mas principalmente criadora.

Deleuze e Guattari definem o conceito como

(...) uma multiplicidade, uma superfície ou um volume absoluto, alto-referentes, composto de um certo número de variações intensivas e inseparáveis, segundo uma ordem de vizinhança, e percorridos por um ponto em estado de sobrevoo. O conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir pela inseparabilidade de um número finito de componentes heterogêneos percorrido por um ponto em sobrevoo absoluto, à velocidade infinita (Deleuze; Guattari, 1992, p. 46).

Com esta definição é possível analisarmos alguns pontos sobre as características que os autores indicam sobre o conceito: 1) a multiplicidade com traços intensivos (número finito de componentes heterogêneos); 2) a presença da consistência, da endoconsistência e exoconsistência (inseparabilidade destes componentes finitos); 3) é relativo e ao mesmo tempo absoluto enquanto “sobrevoo à velocidade infinita”.

O conceito é uma multiplicidade de totalidade fragmentária, um constructo dado por outros elementos que podem ser formados por outros conceitos. É uma multiplicidade relacionada a intensidade e menos quantitativa em que estes traços intensivos dão a cada conceito a ideia de ponto de condensação ou de acumulação de seus próprios componentes. Eles vão ao infinito e se são criados, jamais surgem sem alguma necessidade. Tornam seus componentes inseparáveis, heterogêneos e distintos, o que define sua consistência, sua endoconsistência. O “sobrevoo” trata-se do estado do conceito ou sua infinitude própria, sendo os infinitos maiores ou menores segundo a quantidade de componentes. O aspecto da infinitude ocorre por conta do seu sobrevoo ou sua velocidade, mas finito quando relacionado ao traço que contorna os componentes.

Devido a sua característica de ser formado por múltiplas camadas, o conceito apresenta em seus componentes um gradiente intensivo (o próprio traço intensivo), caracterizando-se como uma variação modal que entra em uma relação de ressonância mútua conferindo ao conceito uma endoconsistência e uma exoconsistência. Este traço intensivo do conceito é que lhe confere a ideia de uma individuação em ato e que faz do conceito um processo, e não apenas um simples ponto a ser descoberto. Ele pode ser entendido como um regime de variações mútua dentro do plano utilizado para sua produção, em que este plano também se caracteriza inserido em uma variação infinita. Assim, cada conceito é uma variação dentro da variação do plano, uma área dentro de uma área de diferença. Logo, a endoconsistência se refere à composição infinita de um conceito se pensarmos que seus componentes podem ser eles mesmos desdobrados em outros conceitos.

Observando a concepção de conceito que Deleuze e Guattari (1992) apresentam, podemos compreender que o conceito de conceito não é pensado sob a forma de uma identidade

qualquer, mas composto de fragmentos de elementos heterogêneos reunidos por uma diferença interna. Logo, cada conceito remete a outros conceitos, seguindo uma ideia de horizontalidade e verticalidade. Verticalmente se observarmos as possibilidades de desdobramento infinito da multiplicidade e, horizontalmente, quanto a compreensão de que ele próprio tem “zonas de indiscernibilidade” das quais advém outros conceitos.

Há no conceito o traço de um caráter histórico. Percebe-se isso ao compreender o processo mesmo de constituição do conceito a partir de outros conceitos, em que estas conexões sinalizam as bordas fluidas e porosas que indicam a determinação de um conceito como um todo autoidêntico. Logo, os conceitos estão sempre imbricados, sobrepostos ou misturados uns aos outros. Deste modo, igualmente, “os conceitos não são jamais criados do nada”, mas uma produção imanente envolvendo elementos variados previamente dispostos.

Aqui chegamos, no que apontam Deleuze e Guattari (1992, p. 32), na exoconsistência. Trata-se da relação de um conceito com outros conceitos “quando sua criação implica uma ponte com outros conceitos sobre o mesmo plano.” Esta característica decorre do caráter de multiplicidade do conceito, pois ele não é definitivo e fechado, muito pelo contrário, ele é vulnerável a novas composições com outros conceitos no mesmo plano usado para sua construção. Nesta perspectiva, o conceito apresenta uma dupla individuação que traça sua interioridade e sua exterioridade, em que esta interioridade está sempre em relação a uma exterioridade (os outros conceitos). E é pela dimensão da exterioridade que o conceito apresenta a possibilidade de se ligar a outros conceitos que apresentam elementos conceituais distintos daqueles que o compõem. Deste modo, a endoconsistência, podendo ser entendida como zonas de vizinhança, e a exoconsistência, como pontes ou saltos entre conceitos, compõem os traços intensivos na caracterização do conceito de conceito.

Outra característica importante pontuada por Deleuze e Guattari sobre o conceito de conceito é a ideia de relativo e o absoluto. Os autores apresentam estes termos tomando-os como mutuamente dependentes e complementares: o conceito é relativo aos seus próprios componentes, aos outros conceitos, aos problemas que se supõem deva resolver. Também é absoluto pela condensação que opera e pelas condições que impõem ao problema partir dos traços intensivos. Sua absolutividade se assume pela característica de constructo que o conceito assume, onde ele surge sem uma submissão a um referente empírico. Esse caráter absoluto, então, é a sua autoprodução inserida em uma totalidade fragmentária a partir dos seus componentes. Diante desta característica que pode parecer paradoxal, temos a relatividade no interior do absoluto. Isto porque a existência do conceito está condicionada sobre a multiplicidade dos seus traços de composição.

Os atributos expostos acima sobre a ideia de conceito já indicam o caráter acontecimental do conceito. Desvencilhando-se da concepção grega de essência ou substância em sentido clássico, o conceito é visto por Deleuze e Guattari com um processo de individuação em ato a partir de uma gênese pelo heterogêneo, onde ele se difere dos estados de coisas. Deleuze e Guattari, no contexto dessa discussão, indicam que a criação conceitual deve estar à cargo da filosofia, e que o resultado desta criação deve necessariamente introduzir algo de novo no pensamento em decorrência do encontro com o problema, produzindo novos efeitos e alterando os estados de coisas.

Para clarificar a concepção de conceito, Deleuze e Guattari trazem o exemplo do conceito do cogito de Descartes. O problema que suscita o aparecimento deste conceito é distinto dos seus predecessores: Descartes deseja se despir de suposições anteriores e intenta elaborar um novo pensamento colocando em dúvida sua aprendizagem passada e vivida. O conceito do cogito, pois, é a resultante deste campo problemático. O “penso, logo existo” apresenta como componentes “duvidar, pensar, ser” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 37). A multiplicidade presente no conceito se expressa na forma: “eu penso, ‘logo’, sou; ou mais completamente: eu que duvido, eu penso, eu sou, eu sou uma coisa que pensa.” Estes componentes se ordenam nas zonas de vizinhança ou de indiscernibilidade que fazem passar de uma à outra formando sua inseparabilidade. A primeira zona encontra-se entre duvidar e pensar (se duvido, penso), e a segunda está na relação entre pensar e ser (se penso, sou alguma coisa). Os componentes aqui apontados são verbos, mas não necessariamente serão sempre assim, a condição é que sejam entendidos como uma variação. Logo, a dúvida como um dos componentes do conceito do cogito, apresenta-se como as fases de uma variação: dúvida científica, sensível, objetiva. A mesma análise é aplicável para os modos de pensamento (sentir, imaginar, ter ideias) e para os tipos de ser, coisa ou substância: o ser infinito, o ser pensante finito, o ser extenso. No conceito do cogito, ele retém somente a ideia de ser pensante, deixando de fora as demais variações, tornando-se um exemplo de momento em que o conceito se fecha como totalidade fragmentária.

6.2 Deleuze e Guattari, possibilidade de uma rota de construção de conceito

Se o século das Luzes pode ser conhecido como o século da criação dos conceitos, e Febvre (1968) mostra isso, pois foram criados a maioria dos conceitos gerais: absoluto, relativo, abstrato/concreto, conceito, critério, análise, síntese, dedução, indução, sistema, e permitiram a

renovação científica e filosófica, a necessidade de criação de conceitos complexos indica característica de um mundo em movimento (Ferreira, 2012).

Para Deleuze (1992), a produção de conceito é uma atividade criadora que expõe novas maneiras de pensar, de sentir e de ver, de buscar compreensão ao não compreensível. A necessidade de compreender tão debatida em nossa contemporaneidade, foi construída com a história e com a necessidade de dar sentido. Em resposta a esta exigência, se produzem um conjunto de conhecimentos sobre determinado objeto, a saber, os conceitos, um tipo de ferramenta mental que nasce com a linguagem e que cria mundos (Hardy-Vallée, 2013).

Precisamos ser construtores e criar conceitos que deem conta da diversidade, da novidade, do diferente para que a multiplicidade de sentidos e seus movimentos sejam respeitados. O conceito precisa conservar seu caráter geral, mas também não pode ser entendido como uma conclusão, ele é na verdade uma introdução. Criar um conceito significa multiplicar as ocasiões de eventos, em ampliar as possibilidades. O conceito criado, além de sua definição ou do diálogo utilizado para sua construção, não é uma simples descrição, tão pouco uma representação abstrata que suporta ideias generalistas ou ainda, réplicas de outros conceitos com suaves diferenças. Deleuze e Guattari nos dizem que

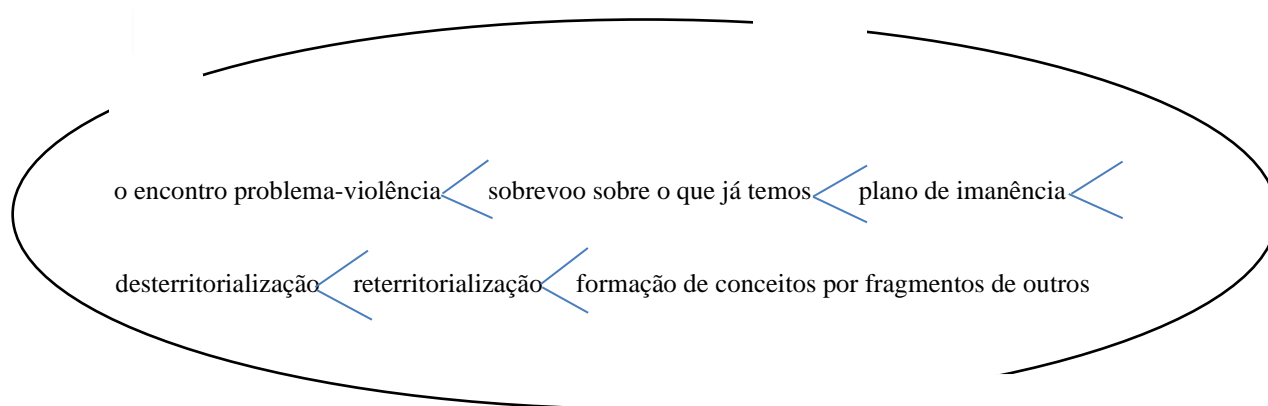
A crítica implica novos conceitos, tanto quanto a criação mais positiva os conceitos devem ter contornos irregulares, moldados sobre sua matéria viva. Que é desinteressante por natureza? Os conceitos inconsistentes, o que Nietzsche chamava de os “informes e fluidos borrões de conceitos” – ou então, ao contrário, os conceitos por demais regulares, petrificados, reduzidos a uma ossatura? Os conceitos mais universais, os que são apresentados como formas ou valores eternos são, deste ponto de vista, os mais esqueléticos, os menos interessantes. Não fazemos nada de positivo, mas também nada no domínio da crítica ou da história, quando nos contentamos em agitar velhos conceitos estereotipados como esqueletos destinados a intimidar toda criação, sem ver que os antigos filósofos, de que são emprestados, faziam já o que se queria impedir os modernos de fazer: eles criavam seus conceitos e não se contentavam em limpar, em raspar os ossos, como crítico ou historiador de nossa época (Deleuze; Guattari, 1992, p. 108).

Para Deleuze e Guattari (1992), a criação de conceitos traduzia a afeição intelectual, noológica e afetiva capaz de dar conta de um movimento do pensamento distinto dos usuais, com o objetivo de solucionar um encontro violento com um dado problema. A necessidade de criação de novos conceitos diz respeito a fluidez da vida e sua multiplicidade. No entanto há algum protocolo a seguir a fim de criar novos conceitos? Conceitos relevantes, que não sejam plágios de outros mais antigos ou propostas tão fechadas que não abarcam possíveis resoluções aos problemas encontrados?

Intentamos aqui pensar um possível percurso de criação conceitual a partir do modo como Gilles Deleuze e Guattari (1992) articulam os conceitos de plano de imanência,

desterritorialização e territorialização. Entendemos que esses conceitos remetem a outros que serão mencionados oportunamente no corpo desta seção. Também ousaremos inserir outros possíveis estágios (sobrevoo sobre o que já temos e formação de conceitos por fragmentos de outros) juntamente com os conceitos já propostos pelos autores franceses a fim de tecermos um caminho alternativo de produção conceitual com vistas a atender o objetivo geral desta pesquisa: a proposta de construção de um conceito sobre uma competência específica para a escola: a competência organizacional escolar. Optamos por apresentar este percurso de criação por meio da figura a seguir. Representamos o caminho por possíveis estágios seguidos por linhas que se abrem após a cada elemento indicando a natureza do percurso: flexível, aberta às multiplicidades, expostas a considerar as subjetividades que se apresentarem, mas que sim, apresenta um fio condutor. A parte aberta da figura expressa possíveis rupturas pelas quais ou através das quais outras criações serão possíveis, seja enriquecendo o percurso proposto ou reelaborando-o conforme a necessidade do problema a que intenta solucionar.

Figura 1: Possível percurso de criação de um conceito



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

6.2.1 O encontro problema-violência

Segundo Deleuze (2006b), a sensibilização à aprendizagem ocorre quando o pensamento é forçado a pensar, e esse incômodo é um acontecimento que foge do modelo de reconhecimento e possibilita a criação de algo novo. De forma especial, o problema é como o motor do pensamento, ele é muito mais abrangente do que a ideia comum que se tem sobre a atividade de pensamento porque:

Há no mundo alguma coisa que nos força a pensar. Este algo é objeto de um encontro fundamental e não de uma reconhecimento. Ele só pode ser sentido. É assim que ele se opõe à reconhecimento, pois o sensível, na reconhecimento, nunca é o que só pode ser sentido,

mas o que se relaciona diretamente com os sentidos num objeto que pode ser lembrado, imaginado, concebido. Aquilo que só pode ser sentido sensibiliza a alma, torna-a “perplexa” (Deleuze, 2006a, p. 203-204).

O problema surge em decorrência do encontro com algo que força o pensamento a pensar. O pensamento não é dado a qualquer espécie de reconhecimento ou problemas idealizados. No entanto, uma verdadeira força maior se coloca em pôr o pensamento em ação quando um problema confronta o ato de pensar. Pode-se dizer que o pensamento é um incômodo sentido que se inicia no âmbito da experiência sensível. Logo, “[...] problema é sempre uma singularidade” e ainda, “[...] não apresenta fórmula predeterminada” (Gallo, 2012, p.72).

Podemos compreender esta força violenta sobre o pensamento em dois momentos: quando percebemos algo como um problema, e quando buscamos realizar um possível encontro de solução a partir da problematização. Em *Proust e os Signos* (2003), Deleuze se refere à violação como elemento desencadeador da invenção. Para o autor, o artista é impactado por um signo que o incomoda e o obriga a criar. Pois, “[...] sem algo que nos force a pensar, sem algo que nos viole o pensamento, este nada significa [...], mais importante do que o pensamento, é o que dá a pensar” (Deleuze, 2003, p.83).

Esta violência, que para este trabalho será concebida como uma força estimuladora, força o mergulho na imanência e compõe um campo de singularidades diferenciadas, ainda não compreendida. Deleuze e Guattari (2003) realçam o valor desta força estimuladora para a criação, apontando o que eles chamam de caos como algo que rasga os modelos de representações estabelecidos. Logo, pensar significa defrontar-se com um problema que durante um tempo está inserido em um caos e passar a compor com ele. Neste sentido, o ato da criação é denominado pelos autores de caóide.

Define-se o caos menos por sua desordem que pela velocidade infinita com a qual se dissipa toda forma que nele se esboça. É um vazio que não é um nada, mas um virtual, contendo todas as partículas possíveis e suscitando todas as formas possíveis que surgem para desaparecer logo em seguida, sem consistência nem referência, sem consequência. É uma velocidade infinita de nascimento e esvanecimento (Deleuze; Guattari, 1992, p.140).

Poderíamos empreender que a força estimuladora, o caos, o virtual e a imanência são aspectos relacionados ao encontro que torna possível a criação. O ato do pensamento se dá a partir do confronto com impensável. Para Deleuze e Guattari (1992), não pensamos na calma que visa descobrir uma questão, pelo contrário, pensamos verdadeiramente somente quando somos confrontados com alguma coisa que chamamos de problema, uma diferença

inapreensível na qual nossa cognição e categorias usuais para lidar com o mundo são tremidas e perdem sua capacidade de dar conta. É neste intenso encontro que se pensa realmente. Trata-se do impacto do impensável e suas ressonâncias. O encontro com o problema segue como condição para Deleuze e Guattari (1992) para a criação de conceitos. Não se criam conceitos do nada, eles precisam nascer de uma necessidade.

O campo educacional tem se apresentado na contemporaneidade com uma área carente de propostas que solucionem os muitos desafios da escola de educação básica desta época. Logo, além de considerar a escola um local de construção e disseminação do conhecimento, compactuamos com Vitor Paro (2008) de que ela carrega sobre si a responsabilidade de compartilhar a cultura e contribuir para a formação do ser humano histórico. Diante desta compreensão, avaliar a qualidade do ensino na educação básica consiste também em considerar o quanto ela tem alcançado estes aspectos junto à comunidade escolar.

No entanto, como se organizam os trabalhos escolares a fim de que estas possibilidades sejam devidamente desenvolvidas, e os alunos tenham acesso a um ensino verdadeiramente democrático? Paro aponta uma análise sobre a estrutura da escola fundamental amparando-se em dois princípios: um predominantemente técnico e outro predominantemente político. Por hora, nos ateremos ao primeiro princípio por apresentar relações com esta seção. O princípio técnico é de natureza administrativa e pressupõem a administração como mediação, ou seja, como utilização racional de recursos para a realização de fins determinados (Paro, 1986). Logo, partindo desta definição a qual nos filiamos, de que a administração se relaciona à coerência entre meios e fins, os meios não podem necessariamente conflitar com os fins objetivados. Ora, respeitando este princípio, a estrutura administrativa da escola não pode ser considerada neutra, ela é quem contribui ou não para a consecução dos objetivos estabelecidos. Se a escola objetiva oferecer um serviço de qualidade, é necessário pois, que a estrutura escolar, tanto em seus aspectos pedagógicos quanto em seus aspectos organizacionais, esteja bem alinhada com os fins educativos.

Na visão de Heloisa Lück (2009), Libâneo (2008) e Vitor Paro (2008), a qualidade da escola está intimamente relacionada aos aspectos da sua gestão. A nosso ver, além deste ponto, outro possível problema que possa estar influenciando na falta da qualidade escolar, é justamente uma questão de suporte para a gestão escolar. É sobre ela que se assenta a responsabilidade da liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, em um movimento de coordenação do esforço humano com vistas ao desenvolvimento de um ambiente educacional capaz de possibilitar aprendizagens com o nível mais elevado possível.

Como as instituições escolares poderão alcançar ao que se propõem e saírem desta realidade lamentável que se apresenta a educação brasileira, com um ensino que não ensina, que em 2022 deixou de fora 1,04 milhão de estudantes dos 4 aos 17 anos, se não tiverem um instrumento específico utilizável em sua gestão que articule o uso de recursos disponíveis com vistas à consecução de seus objetivos? Eis o nosso encontro violento com o problema.

6.2.2 Um sobrevoo sobre o que já temos

Na construção da essência do conceito, das suas características primordiais ou atributos, a diferenciação dos seus antecedentes possibilita uma análise conceptual mais integrada, dado que os antecedentes apresentam valor semântico diferente dos próprios atributos. Os antecedentes surgem como causas, circunstâncias ou eventos que precedem a produção de um novo conceito. A sua compreensão possibilita identificar quais os aspectos necessários para que a proposta de um novo conceito intente resolver o problema que impulsionou sua criação de maneira mais adequada.

O objetivo deste segundo passo desenvolvido para compor o percurso de criação conceitual é o de revisitar os conceitos sobre competências já existentes que possam, de alguma forma, apresentar relações com o conceito que intentamos criar. O critério que utilizamos para a seleção foi o pioneirismo e os conceitos utilizados pelas legislações brasileiras.

6.2.2.1 Algumas propostas sobre o conceito de competências

Nesta subsecção elencaremos algumas propostas sobre o conceito de competências com o objetivo de analisar o que já foi apresentado até o momento pela literatura e, principalmente, para que as contribuições que desejamos fazer sobre a proposição de um conceito de competência organizacional para a escola não seja um mero apanhado das concepções já existentes, mas que apresente aspectos promissores e ofereça novas perspectivas. Necessitaríamos obviamente revisitar concepções que se aproximassem do conceito de competência organizacional para escolas, o que até o momento não localizamos na literatura. As bases teóricas mais aproximativas que encontramos foi o conceito de competência humana, este sendo objeto de copiosa produção acadêmica. Logo, iniciaremos nossas análises sobre alguns dos principais conceitos de competências que influenciaram a educação. Partiremos da concepção de Robert White por compreendermos que suas propostas motivaram os debates iniciais do tema em uma dimensão de valoração humana.

Na década de 1960, o psicólogo americano Robert White apontou uma necessidade humana ainda não debatida no meio acadêmico. Em suas pesquisas, o autor descobriu que o ser humano apresenta a necessidade de dominar o seu ambiente, isto implica tanto as questões referentes aos objetos quanto às relações. As pessoas sentem o desejo de serem agentes causais dos fenômenos da vida e não meros observadores. Este traço humano traz agregado a si a vontade de agir que implica no desenvolvimento das próprias competências.

Amparou-se nos trabalhos de Woodorth (1958) sobre comportamento para contribuir com sua primeira definição sobre competência. Para White, competência seria “a capacidade que um organismo tem para interagir efetivamente com o ambiente” (White, 1959, p. 297).

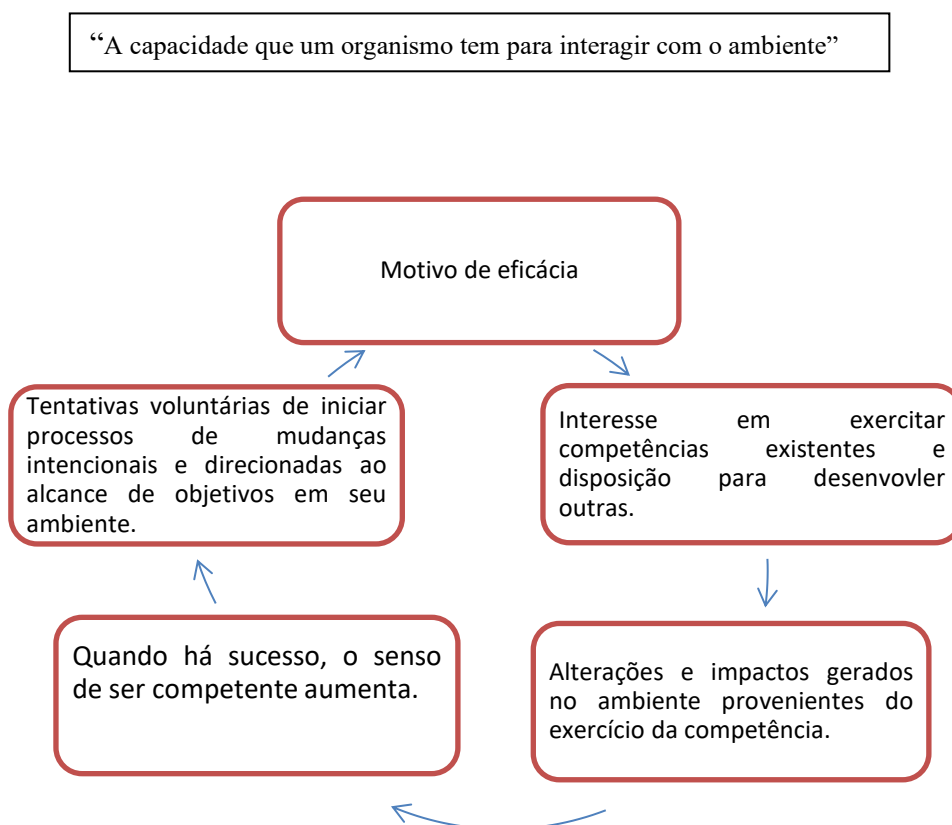
Na proposta de White o cerne de suas investigações são a ideia de que as pessoas buscam ser agentes da vida e apresentam um “motivo de competição” ou “motivação de eficácia”. O autor percebe estas condições mesmo em crianças muito pequenas, pois é nesta fase da vida que o ser humano aprende que pode interagir com o seu ambiente e que pode provocar acontecimentos nele. White propôs que à medida que as pessoas vão alcançando mais sucessos ou mais fracassos ao passo que interagem em seu pequeno mundo imediato, seu motivo competitivo vai sendo construído e isso influenciará na formação de suas forças ou fraquezas. Ou seja, se os triunfos foram maiores, a razão da competição terá sido potencializada e se prevalecerem os fracassos, ela terá sido afetada e diminuída. São claras as observações que o autor coloca sobre as possibilidades de desenvolvimento das competências em uma fase posterior da vida, mesmo com o acúmulo de fracassos do passado, bem como a probabilidade de uma perda de competências na fase adulta causadas por situações adversas.

A compreensão sobre competências que White tinha era muito mais relacionado ao desenvolvimento pessoal, entendido no âmbito da motivação. O conceito aqui referia-se a percepção de que uma pessoa pode manipular e afetar o ambiente de maneiras consistentes com as intenções pessoais. Na infância White indicou que é na fase dos 6 aos 10 anos de idade que a criança desenvolve o motivo competitivo. E é na adolescência que seu potencial pode ser elevado ou aumentado variando de acordo com os afetos, trocas e experiências vividas. Na fase adulta, um motivo competitivo poderoso ou enfraquecido pode ser refletido nas vivências do trabalho.

Para White (1959), o lócus do trabalho é o principal ambiente em que o sentido de competência do adulto pode ser exercido. Nos trabalhos que ofereçam autonomia, esse motivo será alimentado, porém em funções rotineiras e rigidamente estruturadas, a competência dará espaço a passividade, pois a pessoa não dispõe de espaço o suficiente para ter iniciativas de

interação. Tentamos expressar a ideia de competência proposta por White no seguinte esquema que adaptamos de Reeve (2006):

Figura 2: Conceito de competência proposto por White (1959)



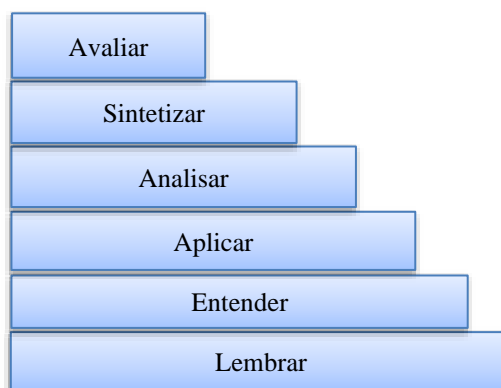
Fonte: Adaptado de Reeve (2006)

A figura apresenta a proposição de White sobre uma concepção de competência relacionada a capacidade que o ser humano tem de afetar o ambiente. Ele agregou a ideia da motivação como um recurso inicial para o desenvolvimento de ações sobre o ambiente e de sucesso como reforço motivacional para continuar criando outras tentativas voluntárias de uso das capacidades sobre o meio. Aqui o conceito estava relacionado ao desenvolvimento do ser como pessoa capaz de interagir em seu espaço e proporcionar alterações objetivadas.

No campo pedagógico entendemos que a concepção de competência surge em 1960 com as pesquisas e proposições de Benjamin Bloom (1956) e um grupo de especialistas membros da Associação Americana de Psicologia. De tais pesquisas, surge a Taxonomia de Bloom com os domínios cognitivos. Trata-se de uma escala que indica os níveis de aprendizagem que se espera que o aluno desenvolva durante sua trajetória em busca do conhecimento (Krathwohl,

2002). Esta taxonomia classifica em níveis os objetivos de aprendizagem do estudante, e é necessário que o estudante adquira habilidades e competências em um nível para que lhe seja possível compreender o seguinte, logo se tratando de etapas evolutivas (Bloom, 1956).

Figura 3: Taxonomia de Bloom



Fonte: Bloom (1956)

Em nossas buscas, encontramos uma possível definição utilizada por Bloom sobre o conceito de competência. Bloom *et al.* (1972) debatem a ideia de competência como o resultado da combinação de habilidades e conhecimentos que estão sendo utilizados para um determinado fim. No entanto, ao que parece, ele estava mais preocupado em expor seus achados sobre uma possível teoria da aprendizagem do que propriamente lançar um conceito sobre competência. Inserido em sua taxonomia, Bloom traz a concepção de competência como um aprendizado, que além do conhecimento adquirido, a pessoa apresenta destreza em organizar o raciocínio direcionando o conhecimento adquirido para a resolução de problemas reais e situações mais complexas.

Outro conceito que analisaremos aqui será o de Phillippe Perrenoud por entendermos que as concepções do autor sobre o conceito de competências impactaram de forma significativa a educação brasileira. Fizemos algumas considerações sobre o envolvimento do autor com as pedagogias das competências nas seções anteriores deste trabalho, por agora nos reservaremos a analisar a sua proposta de conceito de competências.

Para Perrenoud (2003, p. 8) a “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Analisando o conceito apresentado e utilizando outros textos em que o autor reflete sobre o tema, temos o entendimento de que a competência pode ser traduzida pela capacidade de agir eficazmente perante um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. O conceito de Perrenoud envolve um saber em

uso que exige integração e mobilidade dos conhecimentos e das capacidades com o objetivo de solucionar um problema em contexto.

Nesta definição proposta por Perrenoud (2003), é possível encontrar diferentes componentes das competências: saber-saber, saber-fazer, saber-ser. O que é possível inferir aqui é que a pessoa além de ter certo conhecimento, mesmo que o autor faça a ressalva de que a competência não se limita necessariamente sobre ele, a pessoa precisa saber que sabe. Outra situação é que os saberes fazem parte da competência, mas não são a competência. As competências em si envolvem ação, o saber-fazer, no entanto não é porque as ações são descritas que explica ou possibilita a própria ação ou sucesso delas; e ainda, Perrenoud (2003) expõe que as competências estão condicionalmente relacionadas com o contexto, e o saber ser não tem implícito esse contexto.

Figura 4: Concepção de Perrenoud (2003) sobre competências



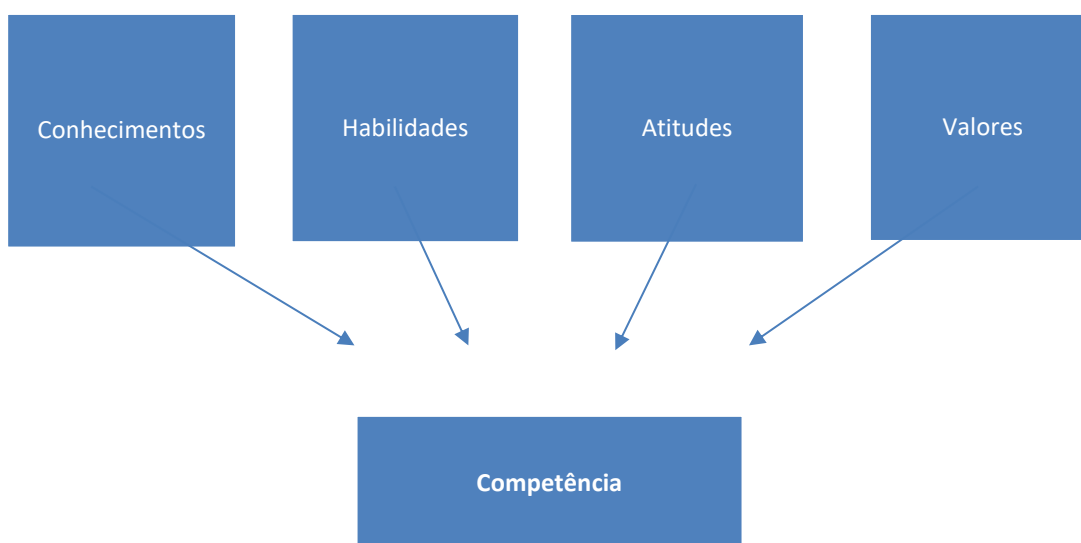
Fonte: Elaborado pela autora baseada na concepção de competência de Perrenoud (2003)

Após refletirmos sobre o conceito de competências de alguns autores relevantes da área da Pedagogia e da Psicologia, passaremos analisar agora o conceito empregado pelas legislações brasileiras. Observaremos o trânsito deste conceito na Lei 9394/96, nos DCNs de 2013, DCNEM 2018 e BNCC 2018.

Dentro da LDB, por ocasião da sua elaboração inicial, o desenvolvimento de competências não estava previsto. O vocábulo *competência* aparece apenas no artigo que trata da formação dos profissionais da educação, onde diz o item I do Art. 61: “a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” (Brasil, 1996, art. 61, p. único, inc. I). No período de construção desta lei os debates sobre as competências não haviam se apresentado tão intensos como vimos acontecer nos anos posteriores, além do que, ao examinar o Artigo 61 da LDB, é possível empreender que o vocábulo não estava impregnado de sentidos variados, sendo utilizado aqui com o significado de expressar a responsabilidade de algo ou alguém, neste caso, as responsabilidades do professor quanto.

Nas DCNs de 2013, o vocábulo competência aparece com mais frequência e apresentando sentidos variados, como na parte introdutória do documento utilizada para expressar a obrigação da federação, dos estados e municípios em formular orientações com vistas a assegurar a integração curricular das três etapas níveis de escolarização (DCN, 2013, p.10). No entanto, ao longo do documento, já temos o uso do vocábulo indicando que a Educação seria norteada por competências (p. 43, 44, 91, 156,168). No entanto, o documento não apresenta uma definição sobre o vocábulo, mas percebemos durante a análise que quando a palavra competência é empregada com o sentido de saber sobre algo, ocorrem a repetição das seguintes expressões: desenvolvimento de conhecimento, competências, atitudes, valores e habilidades. É possível empreender sobre estas repetições que para este documento a concepção de competência utilizada seja a mais tradicional que consiste em “um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes” (Spencer; Spencer, 1993; McClelland, 1973), com a inserção do vocábulo *valores*: um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes.

Figura 5: Concepção de competência possivelmente utilizada nas DCNs (2013)

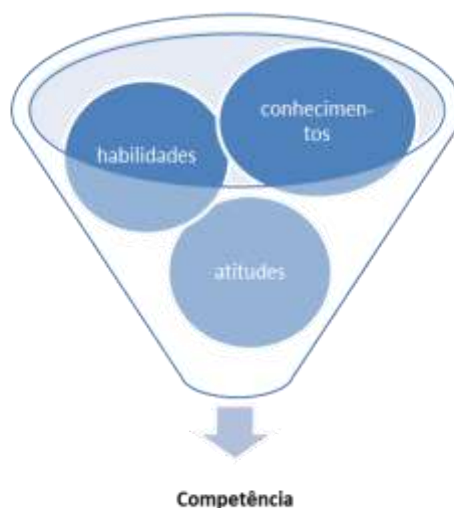


Fonte: Elaborado pela autora com base nos DCNs (2013)

Para a reforma do Ensino Médio, a DCNEM (2018, p. 2) já traz de maneira explícita o conceito sobre competência que se compromete a empregar: “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” Este conceito formado por quatro componentes: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores expressam uma ideia de competência relacionada ao uso exclusivo do conhecimento para soluções imediatas

de uma sociedade flexível. Evoca pela tríade “conhecimento - habilidade - atitude”, a adaptação da pessoa em um tipo de cidadão projetado para atender às necessidades do processo produtivo.

Figura 6: Concepção de competência utilizada nos DCNs (2018)



Fonte: Elaborado pela autora baseada na DCNs (2018)

O conceito é fechado e absoluto nesta concepção, afastando qualquer possibilidade de construção de conhecimento, de “conhecer” o conhecimento passado elaborado ao longo do tempo, já que as necessidades imediatas, e somente elas, são contempladas nesta definição de competência.

A BNCC (2018), tratando-se de um documento que detalha ou explicita as DCNs, segue carregando a mesma concepção de competência, no entanto, são acrescentadas especificações em dois componentes:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2018, p. 8).

A inclusão da observação “conceitos e procedimentos” no componente “conhecimento” apela, ainda mais, para o uso do conhecimento de maneira mecânica, utilitária e mercadológica. Ao relacioná-lo a conceitos e procedimentos, o conceito de competência recebe um significado rígido e fechado de que o conhecimento se refere a, apenas, conceitos e modos específicos de proceder. Há ainda outros questionamentos, um pouco óbvios para nós, sobre o entendimento do conceito de competência desta forma. Formado por três componentes: conhecimento +

habilidade + atitude, como saber em que proporção eles devam existir (já que apontam a mistura dos três elementos) para que o resultado da equação seja a competência?

Este sobrevoo que fizemos sobre o que já se tem produzido acerca do conceito de competências, além de proporcionar oportunidades de conhecimento sobre o construído, nos auxiliou a tecermos reflexões sobre algumas fragilidades nas elaborações deste conceito, desalojando-nos de algumas certezas e provocando-nos à algumas guerrilhas internas. Estávamos assim, iniciando o conhecimento e ao mesmo tempo compondo o nosso plano de imanência.

6.2.3 O plano de imanência

Refletir sobre a imanência é pensar a vida. E este pensar envolve um processo de desaceleração e uma tentativa de mapear o que se passa a ver. Neste sentido, Deleuze e Guattari (1992) colocam suas proposições sobre a ideia de plano de imanência, o que para os autores pode ser entendido num primeiro momento como o mapa do mundo. Este mapa oferece condições de locomoção para que o criador de conceitos tenha em um primeiro momento uma espécie de porto (in)seguro onde possa problematizar a realidade, fazendo com que ela se subjetive, se dobre, de determinado modo.

Desse modo, o plano de imanência pode ser compreendido como o local aonde se elabora um modo de vida proveniente dos pensamentos atacados, dos pensamentos forçados a pensarem sobre o inapreensível, sobre a reflexão constante da necessidade de experimentar o não pensado. Logo, por ser a matéria do pensamento, e não propriamente o pensamento, o plano de imanência é pré-filosófico e pré-conceitual, e é sobre este plano que o pensamento se produzirá.

Contrariando o pensamento platônico de que o mundo material não poderia ser pensado devido às suas características fugidias, e de que a única coisa pensável seria o mundo das ideias por seus atributos imutáveis (Deleuze, 1975), Deleuze e Guattari apontam justamente ao contrário, que é sobre isso que temos que pensar, e aí, propõem a criação de um mapa que se traça sobre o caos para que seja possível se locomover nele e, assim, poder pensá-lo. Assim, traçar um plano na imanência significa fazer um recorte no caos de tal modo que seja possível pensar. Podemos compreender como uma fatia recortada de um caos que permanece livre, e infinitamente livre em todas as outras direções e dimensões. O plano na imanência implica como que um crivo, uma espécie de limite, contendo o rio de Heráclito (Prado Jr, 2000).

A questão que pode ficar é: como pode-se criar conceitos que deem conta de responder algumas de nossas questões em um plano aonde o caos é uma de suas principais características? Para Deleuze e Guattari (1992), o caos não se caracteriza por ausências de determinações, mas a pura imanência que estimula constantes desterritorializações sobre suas configurações. Assim,

O que caracteriza o caos, com efeito, é menos a ausência de determinações que a velocidade infinita com a qual elas se esboçam e se apagam: não é um movimento de uma à outra, mas, ao contrário, a impossibilidade de uma relação entre duas determinações, já que uma não aparece sem que a outra já tenha desaparecido, e que uma não aparece como evanescente quando a outra desaparece como esboço (Deleuze; Guattari, 1992, p. 59).

Assim, os planos de imanência funcionam como desacelerações do caos, são como esboços que se configuram momentaneamente. Neste movimento caótico, o plano de imanência é um recorte do que se faz no caos a fim de que se crie consistência e, assim, possa ser pensado. O plano de imanência é condição para a criação filosófica porque ele é o solo e o horizonte da produção de conceitos. O plano não é um conceito e nem deve ser confundido com os conceitos, no entanto, não há conceito fora do plano, pois é ele que lhe dá consistência e vida própria. O conceito não existe fora dele, embora não possa ser distinto dele. O conceito é como uma ilha no mar, onde este mar é o plano. Os conceitos povoam o plano de imanência instaurado por um filósofo que pode criar desenvolvendo outros planos, ou mesmo, utilizar um plano já criado por outro filósofo. “Os conceitos são acontecimentos, mas o plano é o horizonte dos acontecimentos, o reservatório ou a reserva de acontecimentos puramente conceituais.” (Deleuze; Guattari, 1992, p.46).

O plano de imanência pode ser entendido também com um “Uno-Todo”, ou seja, é ele que compreende todos os conceitos. Assim, ao afirmarmos que a filosofia tem seu início criando conceitos, necessariamente o plano de imanência deve ser considerado como pré-filosófico, pois para a criação dos conceitos, pressupõem-se um plano de imanência. Deleuze explica isso utilizando a figura de um planômeno: é como se fosse uma mesa, “[...] não é um conceito, nem o conceito de todos os conceitos [...]” (Deleuze; Guattari, 1992, p.45), é o lugar onde os conceitos são constituídos. Assim, para os autores o conceito é:

[...] o começo da filosofia, mas o plano é a sua instauração. [...] é o plano de imanência que constitui o solo absoluto da filosofia [...] sobre os quais ela cria seus conceitos. Ambos são necessários, criar conceito e instaurar o plano, como duas asas ou duas nadadeiras (Deleuze; Guattari, 1992, p.52).

A proposta de Deleuze e Guattari (1992) sobre a necessidade de um plano de imanência para construção de conceitos está muita relacionada a ideia de rizomas que os autores criaram. Deleuze e Guattari fazem uma analogia a tipos de vegetação e tipos de pensamento. O esquema hierárquico, denominado pelos autores de arbóreo, funciona como a figura de uma árvore com estrutura pivotante que conserva unido e centralizado tudo que está conectado a ela.

Toda lógica da árvore é uma lógica do decalque e da reprodução. [...] Ela consiste em decalcar algo que se dá já feito, a partir de uma estrutura que sobrecodifica ou de um eixo que suporta. A árvore articula e hierarquiza os decalques, os decalques são como folhas da árvore (Deleuze; Guattari, 1995, p. 21).

O conceito de rizoma é proposto pela primeira vez em um texto chamado *Rhizome*, que posteriormente foi publicado como primeiro capítulo de *Mil Platôs*, volume 1 (1995). Foi desta publicação que o termo passou a ser mais conhecido no meio acadêmico. Trata-se de uma alternativa ao pensamento hierárquico, “arbóreo”, com um centro e suas ramificações. Deleuze e Guattari propõem a ideia de rizomas como uma concepção de formas de pensar, envolvidas de multiplicidades.

Os autores se apropriam da ideia de rizoma encontrada na botânica para exemplificar uma forma de pensar o mundo contrária a maneira binária, cujas principais características eles relacionam ao sistema arbóreo, com uma raiz pivotante, com um ponto inicial que se divide em partes. Este modelo de pensamento se caracteriza intimamente aos movimentos de análise e síntese, de divisão e de composição. Está relacionado as proposições aristotélicas de categorização, ou seja, parte-se de algo maior e compartimentaliza-se as partes afim de ampliar as possibilidades de compreensão. Deleuze e Guattari (1995) opõem-se a este modelo apontando que o problema maior deste pensamento é que ele nunca compreendeu a multiplicidade, pois necessita de unidade principal, que se chegará a duas e depois três...

Oposto a esta forma de enxergar a vida, os autores propõem o rizoma, ou o sistema-radícula. Uma planta rizomática cresce horizontalmente e é geralmente subterrânea, podendo ter porções aéreas. Estrutura-se de forma descentralizada, ao contrário do tipo arbóreo, que é centralizado e regido por uma hierarquia. O rizoma, de forma específica, é um caule em forma de raiz, rico em reservas nutrientes, e que se caracteriza pela capacidade de emitir novos ramos, como as gramíneas ou orquídeas. Aqui a raiz principal abortou, ou se destruiu em sua extremidade, ela recebe uma multiplicidade de raízes secundárias que se encontram em diversos movimentos. Há a necessidade de dar voz ao múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, possibilitando espaço para outras e outras dimensões que se dispõe,

norteados pela concepção de $n-1$ (do uno compondo o múltiplo, estando sempre subtraído dele). Isto é para Deleuze e Guattari um sistema chamado de rizoma. Eles ponderam se a botânica toda não seria rizomórfica. Chegam a esta suposição ao considerar os bulbos e tubérculos e perceberem que as plantas com raízes podem ser rizomórficas num outro sentido inteiramente diferente. Incluem a observação de certos animais como os ratos e suas ninhadas, bem como os lobos e as matilhas. As tocas são rizomas com todas suas funções de hábitat, de provisão, de locomoção, de fuga e de ruptura.

No entanto não há somente benefícios no pensamento rizomático, há o melhor e o pior no rizoma: há o alimento plantado, mas há a erva daninha, há o animal, a grama, bem como o capim. Como então compreender melhor a proposta de rizoma empreendida por estes autores franceses? No livro *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (1995), Deleuze e Guattari enumeram certas características aproximativas do rizoma.

1o e 2o - Princípios de conexão e de heterogeneidade: refere-se ao fato de que qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro. Distingue-se do modelo arborescente que se fixa em pontos de início e desenvolvem-se em torno de uma hierarquia. Num rizoma, ao contrário, cada linha não segue necessariamente um plano de organização: cadeias semióticas de diferentes origens são aí conectadas com modos de codificação e dos estatutos dos estados das coisas distintos: cadeias biológicas, sociais, políticas, etc. No rizoma a conexão de cadeias semióticas não cessam, as intercorrências entre organizações de poder, situações que remetem às artes, às ciências, à vida, são constantes. Aqui está o princípio da heterogeneidade que se revela pela noção de uma realidade complexa, em que “diferentes estatutos de estado de coisas” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 14) existem estabelecendo conexões diversas e múltiplas. Assim, fica desgastado o pensamento de uma “coisa ou outra”, e surge como “uma coisa e outra”.

3.o - Princípio de multiplicidade: este princípio se relaciona ao abandono do pensamento dicotômico que estabelece a separação binária entre os objetos. As multiplicidades são rizomáticas. A unidade que serviria de pivô é inexistente, não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que se alteram e se transformam conforme as leis de combinação que fazem crescer ainda mais a multiplicidade. Nos rizomas não encontramos um ponto estrutural, mas somente linhas que se interconectam ilimitadamente uma a outra. A noção de unidade ocorre quando se produz numa multiplicidade uma tomada de poder pelo significante ou um processo correspondente de subjetivação, como o que ocorre com o Uno quando passa a ser dividido pela lógica binária da diferenciação no sujeito. A unidade se estabelece sobre uma dimensão vazia e suplementar em relação ao sistema em questão implicando numa sobrecodificação. Porém um rizoma, ou multiplicidade, não se permitem

sobrecodificar e não apresentam dimensões suplementares ao número de suas linhas. Neste sentido, todas as multiplicidades são planas e ocupam todas as suas dimensões. O que nos leva a pensar então em um plano de consistência das multiplicidades, que se compõem com dimensões crescentes em decorrência do número de conexões que se efetuam nele. Deleuze e Guattari propõem a ideia de que as multiplicidades são definidas pelo fora: pela linha abstrata (diz respeito às subjetivações), linha de fuga (relaciona-se à desterritorialização, a um fugir ativo com todos os riscos de uma fuga) ou de desterritorialização que se ao conectarem, proporcionam alterações em si mesmas.

4° - Princípio de ruptura a-significante: A concepção de rizoma abarca a ideia de ruptura em qualquer região e também sua retomada em torno de uma de suas linhas ou outras que vierem a compô-lo. Entre as linhas que compõem um rizoma, as segmentares, que proporcionam a conservação do território e evitam os assaltos do caos. Estas linhas estratificam, conservam a territorialização, organizam e atribuem significados, etc. Há também a presença de linhas de desterritorialização que possibilitam as fugas abrindo novas possibilidades e ampliando a multiplicidade. A ruptura estará presente no rizoma cada vez que as linhas segmentares explodirem em uma linha de fuga, em um movimento contínuo de arremesso de uma contra as outras. Estas rupturas causadas pelas linhas de fuga podem oferecer o risco de apresentarem em si organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante, abrindo possibilidades de se cair no buraco negro do microfascismo.

5° e 6o - Princípio de cartografia e de decalcomania: neste princípio é reafirmado a condição de um rizoma sem nenhum modelo estrutural ou gerativo. As ideias de modelo genético ou de estruturas profundas não correspondem a composição de um rizoma por serem entendidas como unidades pivotantes que servirão de bases para organização de outros estados sucessivos. Estas concepções impediriam de se sair do modelo representativo da árvore. Eixos genéticos ou da estrutura profunda são princípios de decalque, reproduções do real. O sistema arborescente articula e hierarquiza os decalques que podem ser vistos como folhas da árvore. No entanto o rizoma é a construção de um mapa e não um decalque, em que o mapa se opõem ao decalque por ser a construção do real. Assim o mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, mas o constrói e viabiliza a conexão dos campos e liberação de corpos sem órgãos, compondo um plano de consistência. O mapa é acessível em todas as suas dimensões, pode se desmontar, ampliar ou receber alterações. Pode ser uma construção individual ou coletiva, pode ser adaptado, perfurado ou revertido. Devido ao mapa ter múltiplas entradas, ele colabora para ampliação da multiplicidade, contrariando o decalque, que volta sempre "ao mesmo".

O pensamento rizomático tem a potência de desenraizar o ser. É o esforço de pensar a multiplicidade sem encerrá-la em uma totalidade, descentrando o pensamento sobre o plano de imanência. Andamos por entre estes planos de pensamento, circulamos por eles e somos atravessados pelos afetos de cada plano. Dentro do plano de imanência, constroem-se imagens do pensamento que elaboram modos de vida, confronta-se com problemas, traz valores e cria-se conceitos com o intuito de resolver estes problemas.

Deleuze e Guattari são autores que a nosso ver escrevem por enigmas. Não estão preocupados em serem didáticos e não aparentam a preocupação de seguirem um fio condutor em suas produções. Pelo contrário, expressam em seus trabalhos, na forma que os compõem, o rechaço contra a ideia arborescente compondo seus livros de maneira rizomática, (um desespero para as pesquisas e métodos tradicionais) dando ao leitor a possibilidade de ler por saltos, indo de um capítulo ao outro sem a necessidade de seguir uma cronologia.

A ideia de plano de imanência que os autores propõem é um modelo rizomático que nos proporciona a liberdade de pensar considerando as multiplicidades. No nosso caso, fazendo um recorte no caos para pensar a educação brasileira considerando este corte encharcado de rizomas que apresentam movimentos infinitos sendo atravessados constantemente por linhas duras, maleáveis e por linhas de fuga (nos demoraremos mais sobre elas no tópico seguinte) proporcionando territorializações e desterritorializações (analisaremos estes dois conceitos nos tópicos seguintes).

Neste segundo passo de um possível percurso de criação de conceitos inspirado em Deleuze e Guattari (1992), estamos entendendo por hora que a elaboração deste plano de imanência muito está relacionada aos afetos que sofremos dos encontros a que estivemos expostos e como escolhemos reagir a eles, a quanto nos permitimos nos deixar influenciar pelo já existente, pelo que é possível, mas ainda inexistente e pela generosidade de considerar as multiplicidades ainda inapreendidas.

Referimo-nos “por hora”, por decidirmos nos colocar em estado de observação sobre nós mesmos, sobre os diversos rizomas que tem surgido no recorte que optamos por fazer sobre a educação brasileira. Nossa atenção se voltou para os aspectos relacionados a gestão escolar, em que fomos atravessados por um encontro violento com o problema sobre as competências da escola básica e a ideia que, a esta altura, nos parece inerente a nós mesmos (talvez por estarmos impregnado e impregnadas por tantas leituras deleuzeanas), de criar um conceito.

6.2.4 A ideia de Território

Deleuze e Guattari fazem a leitura do social utilizando o desejo, e o desejo não como falta, conforme visto na psicanálise, mas como força construtora. Eles propõem pensar o desejo como um construtivismo, despojando-se da concepção do par sujeito-objeto (aquele que deseja e aquilo que é desejado). O desejo seria maquínico, entendido pelas explicações de Guattari e Rolnik da seguinte maneira:

As máquinas, consideradas em suas evoluções históricas, constituem [...] um *phylum* comparável ao das espécies vivas. Elas engendram-se umas às outras, selecionam-se, eliminam-se, fazendo aparecer novas linhas de potencialidades. [...] no sentido lato (isto é, não só as máquinas teóricas, sociais, estéticas etc.), nunca funcionam isoladamente, mas por agregação ou por agenciamento. Uma máquina técnica, por exemplo, numa usina, está em interação com uma máquina social, uma máquina de formação, uma máquina de pesquisa, uma máquina etc. O desejo é maquínico porque ele produz, é criativo, agencia elementos. Não podemos reduzir essa concepção de desejo ao simples maquinismo, como uma herança de algum tipo de racionalismo ou como uma metáfora de apologia ao mecânico como algo superior ao humano (Guattari; Rolnik, 1996, p. 320).

Assim, a concepção de desejo usada pelos autores implica diretamente na relação que esta força articula sobre o seu entorno no sentido de que sempre que desejamos algo, muitas relações surgem. Podemos pensar no desejo de uma criança de obter um determinado brinquedo, vamos pensar aqui em uma boneca. Ela não deseja somente adquirir o brinquedo, ela quer um evento que propicie a brincadeira, como a presença de um amigo, ou ainda, outras roupinhas para trocar a boneca. Nunca desejamos só uma coisa, desejamos sempre um conjunto de coisas. Aqui temos a ideia de que o desejo como força construtiva vem sempre agenciado, criando territórios.

Apesar de alguns autores restringirem a visão Deleuze-Guattariana sobre território ao âmbito psicológico (como Tomlinson, 1999), Haesbaert e Bruce (2002) apontam que o conceito elaborado pelos autores possui amplitude e pode englobar outras versões de territórios, como as relacionadas a vida animal. A que utilizaremos aqui é a versão utilizada na Filosofia que Felix Guattari e Rolnik expõem em seu livro *Micropolítica: Cartografias do Desejo*:

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de

investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (Guattari; Rolnik, 1996, p.323).

Na filosofia Deleuze-Guattariana a ideia dos conceitos de território e de agenciamento são relacionais, pois o território é um agenciamento. Os agenciamentos ultrapassam o espaço geográfico, eles não se limitam a ele e isso complexifica o entendimento destes conceitos. Considerando que tudo pode ser agenciado, logo tudo também pode ser desterritorializado e territorializado. Podemos pensar aqui que a compreensão de agenciamento se baseia na ideia de que ele é territorial. Seria necessário então descobrir a territorialidade que envolvem estes agenciamentos, pois ela excede ao mesmo tempo o organismo e o meio, e a relação entre ambos (Deleuze; Guattari, 1997).

A construção de território se dá através de agenciamentos que são classificados por Deleuze e Guattari em dois tipos: agenciamentos coletivos de enunciação e agenciamentos maquínicos de corpos (ou de desejo). Os agenciamentos maquínicos de corpos são as máquinas sociais, as relações entre os corpos humanos, corpos animais, corpos cósmicos. Deleuze e Guattari elaboraram muitos conceitos para poder compor sua filosofia, e o conceito de máquina é um deles. Para compreendermos os dois tipos de agenciamentos propostos pelos autores, seria importante refletir sobre a concepção de máquina empregada por eles. A primeira consideração acerca do conceito de máquina é de que este não é colocado pelos autores sempre no sentido metafórico. Deste modo:

Definimos a máquina como qualquer sistema de cortes e fluxos. Assim, tanto falamos de máquina técnica, no sentido usual da palavra, como de máquina social, ou de máquina desejante. É que, para nós, máquina não se opõe de modo algum nem ao homem nem à natureza [...]. Por outro lado, máquina não se reduz ao mecanismo (Deleuze, 2006b, p. 280-281).

Deleuze (2006) analisa que em cada tipo de sociedade houve a presença de tipos de máquinas que se justificavam com o cenário vivido na época. Ele chama de máquinas simples ou dinâmicas, as presentes nas sociedades de soberania, as máquinas energéticas para as de disciplina e máquinas cibernéticas as presentes nas sociedades de controle. Lazzarato (2019) citando “O mito da máquina”, de Mumford, aponta que a máquina arcaica do antigo Egito já funcionava sob a exploração dos escravos.

Para a ampliar a compreensão do que Deleuze e Guattari indicavam como máquinas, eles forneceram o exemplo de certos agrupamentos, como conjunto homem-cavalo-arco que constitui uma máquina guerreira nômade (as pessoas formam uma máquina de trabalho nos cenários burocráticos de grandes impérios), e ainda, o dançarino, que compõe máquina com o

palco e seu par. Assim, máquinas podem ser compreendidas como aquilo que se concatena, que se acoplam e desacoplam conforme os fluxos norteados pela vontade de verdade e pelo desejo, imanentes às máquinas sociais.

Assim, com tal compreensão sobre o conceito de máquinas proposto por Deleuze e Guattari, poderemos refletir sobre os pensamentos dos autores sobre os tipos de agenciamentos que eles propõem, o agenciamento maquínico de corpos e o agenciamento coletivo de enunciação. Os agenciamentos maquínicos de corpos são as máquinas sociais, as conexões entre os diversos corpos existentes (humanos, animais, cósmicos). Caracterizam-se pela combinação entre os corpos em uma sociedade, não sendo possível ver o corpo social fora do corpo da natureza. O agenciamento maquínico vai abarcar os modos de vida existentes, e nesta dimensão, a criação de territórios de diferença será uma boa condição para garantir o respeito a multiplicidade. Os agenciamentos coletivos de enunciação podem ser compreendidos como um “regime de signos, a uma máquina de expressão cujas variáveis determinam o uso dos elementos da língua” (Deleuze; Guattari, 1995b, p. 32). Referem-se a um regime de signos compartilhados, á linguagens e símbolos. Não se relacionam a um sujeito, já que sua produção só se efetiva nas relações sociais. Deleuze e Guattari consideram que os agenciamentos maquínicos de corpos (conteúdo) têm uma forma, bem como os agenciamentos coletivos de enunciação (expressão) também têm uma forma, tornando nula a concepção de que os agenciamentos coletivos são a expressão dos agenciamentos maquínicos de corpos. O que haveria aqui seria uma relação entre os dois agenciamentos onde um percorre o outro, intervindo entre si em um movimento recíproco e não hierárquico.

É no processo deste movimento entre agenciamentos que um território se constitui. Podemos ter como um exemplo de territorialização, o livro. Há a presença dos dois tipos de agenciamento: maquínicos de corpos, em que os corpos da natureza (árvores), o corpo do autor, o corpo das técnicas e das multiplicidades se atravessam; e do agenciamento coletivo de enunciação, que se revela no uso de um sistema sintático e semântico. Podemos nos territorializar em qualquer coisa, desde que façamos agenciamento maquínico de corpos e agenciamentos coletivos de enunciação.

Os agenciamentos maquínicos de corpos e os agenciamentos coletivos de enunciação são dois componentes que formam o território. No entanto Deleuze e Guattari inserem outros dois componentes, a desterritorialização e a reterritorialização para completar o sentido de território.

Para explicar estes eventos, Deleuze e Guattari propõem um olhar cartográfico, indicando linhas específicas: as linhas molares, as moleculares e as de fuga, construindo uma

espécie de mapa do agenciamento: a cartografia das multiplicidades. Não pretendemos neste trabalho nos aproximarmos da cartografia com profundidade, porém nos ateremos nas linhas que atravessam os territórios citadas pelos autores franceses porque nos auxiliarão a compreender a formação de conceitos.

As linhas molares podem ser reconhecidas por quatro características principais que indicam a conservação do território: arborescência, binaridade, circularidade e segmentaridade. A linha molar atua com o plano de organização e sobre-codificação, objetivando impedir relações com o caos e buscando por meio de processos fortificar o território e agilizar a reterritorialização. Ou seja, quanto mais dominante é a linha molar, mais resistente à encontros caóticos e ágil será no processo de reconstrução de seu território. Não necessariamente as linhas duras presentes em nosso contexto são negativas, pois ao pensar na sustentação de um território, a ausência delas causaria esfarelamento, proporcionando buracos negros da subjetividade. Outra questão a ser lembrada, é que sem as linhas duras não podemos garantir a repetição na qual vai se instaurar a diferença.

O outro tipo de linha sugerido por Deleuze e Guattari e que vamos retratar aqui são as linhas moleculares. Este tipo de linha, diferente da linha molar que é sedentária, ela apresenta a característica de ser migrante porque é a linha do devir, da produção de algo diferente sobre o que é comum. A dimensão molecular segue o ritmo do andamento do próprio encontro, embora ela mesma provoque certa consistência. Mesmo que ela perfure os esquemas maiores de representação da molaridade, sua desterritorialização é relativa. Ela promove um regime menor, ao mesmo tempo que não se aprisiona no esquema significante-binário, permite criar velocidades-ritmos que passam entre os esquemas de organização dominantes. Isto não se refere ao ato de acrescentar na linha um novo segmento aos segmentos existentes (uma terceira classe, uma terceira idade), mas de traçar uma outra linha no meio da linha segmentária, entre os segmentos, os fazendo movimentarem-se segundo as velocidades e lentidões variáveis num movimento de fuga ou de fluxo (Deleuze; Partnet, 1996),

Nesta lógica, a linha molecular tira consistência do próprio encontro e não do plano de organização, ela se desenvolve no plano de imanência onde ela proporciona singularidades derivadas dos encontros. Neste sentido, a linha molecular se torna o espaço do devir: “[...] são fluxos moleculares de limiares [...] Passa-se muita coisa nesse tipo de linhas, de devires, de micro-devires, que não tem o mesmo ritmo que a nossa história” (Deleuze; Partnet, 1996, p. 151). Tratar-se-ia da ideia de um estado de sujeição sendo ocupado pela experimentação, à composição de modos de existência e renovação do território.

Outra linha cartográfica apontada por Deleuze e Guattari (1997) é a linha de fuga. Trata-se de uma multiplicidade nômade possibilitando a desterritorialização. Implica no fenômeno de, a partir de um encontro, abandonar o velho território e abrir-se para novas possibilidades. Este encontro específico promove uma desterritorialização criativa do território, onde criação é produção da diferença, ao passo que a manutenção dos esquemas de representação do mundo atravança a diferença porque privilegia o modelo já estabilizado. Para que haja a produção da diferença, é necessário que os esquemas de referência estabelecidos sejam tremidos por um algo de fora, em um encontro violento, de maneira involuntária e forçada.

Gilles Deleuze (2006b) exemplificou o valor de uma cisão por meio de eventos violentos da natureza para a ideia de formação de ilha deserta. O requisito para a re-criação da ilha é a ação violenta que a separou do território. Neste sentido, o ato da criação só se apresenta quando se distancia de seu território por evento violento.

Deleuze e Guattari realçam a importância da violência para o ato criativo, destacando o caos como fenômeno que rasga os modelos de representações estabelecidos. O confronto violento faz escapar uma linha de fuga que pode ser uma esperança para o novo, como também pode ser um caminho para o buraco negro do microfascismo, por exemplo. O surgimento da linha de fuga então, não necessariamente nos leva a novas possibilidades de pensamento e de criação, pois dependerá muito do que se faz diante de sua existência.

As linhas de fuga trazem como principais características cinco aspectos: a-significância e a-centralidade que se revela no fato de que esta linha abandona o território, escapando dos esquemas de representação centrados no significante-rostos, logo torna-se a-significante e a-centrada; ela é a-segmentada pois destrói os segmentos e hierarquias de poder que insistem em classificar o indivíduo (a-binarismo); é traidora, porque ao exercer as características anteriores, ela trai o rosto e a segmentação presentes no território; e ela opera a conjunção de fluxos descodificados em velocidades e tempos imperceptíveis que antecedem qualquer estratificação: seja ela criativa, seja microfascista ou de morte.

Estas características da linha de fuga são provenientes de um aspecto primeiro desta linha, ela é antes de tudo desterritorializante. Qualquer território pode se desterritorializar, ele pode abrir-se e seguir uma linha de fuga, saindo de seu curso, até chegar a não existir mais. Este tipo de acontecimento tem sido recorrente em nossa contemporaneidade, as pessoas tem sido intimadas a se desterritorializar no sentido de que seus territórios “originais” são postos em xeque constantemente com a divisão social do trabalho e “com os sistemas maquímicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais” (Guattari; Rolnik, 1996, p.323).

Deleuze e Guattari entendem que a desterritorialização está relacionada ao pensamento, à criação. O ato de pensar acontece no processo de desterritorialização, pois o pensamento verdadeiro apresenta como condição a criação, e para se criar algo novo, logicamente rompe-se com o território existente, criando outro. Como vimos anteriormente, o pensamento para Deleuze e Guattari, é movido ou forçado pelo fora. No entanto, como isso se processa? Como ocorrem estes movimentos? Estas questões fazem voltar nosso pensamento aos conceitos sobre as linhas e as afecções territoriais molar e molecular expostos acima. Elas correm pelo território influenciando os agenciamentos e promovendo ora fluxos molares, ora fluxos moleculares, ora ambos.

Os fluxos molares se compõem pelas linhas molares e evocam situações engessadas, construídas retilineamente, agindo como elemento que enquadra e que classifica, desoportunizando novas vias de pensamento. O molecular, por sua vez, é uma afecção territorial sem forma, composta por linhas e pontos desorganizados, caótico em sua maneira de ser, intentando escapar do molar sem o conseguir. O molar segmenta, enquadra, classifica, ao passo que o molecular é fluido, flexível, liso.

Deleuze e Guattari sacam o conceito de molar (forma pela qual se representa a massa do átomo através da matéria) da química e em um movimento de desterritorialização/reterritorialização, desterritorializam-no da química para reterritorializá-lo na filosofia. A desterritorialização é o movimento de abandono de um território, é quando uma linha de fuga se materializa e altera o território. Esta lógica segue as premissas da filosofia da diferença, sendo também de natureza coletiva e imanente, no sentido de que os processos de desterritorialização ocorrem de encontros entre “velocidades diferentes”, de contatos com o fora do território, trazendo o caos para o território e liberando as linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1997). Refere-se a uma dinâmica entre repetição e diferença, sendo que a diferença se manifesta na repetição, e a repetição se renova na diferença. O surgimento da diferença provem das repetições que ocorrem no território e seu encontro com o caos.

Deleuze e Guattari afirmam que a desterritorialização e a reterritorialização são processos que estão interligados, pois se há um movimento de desterritorialização, conseqüentemente haverá um movimento em busca de uma reterritorialização e este processo nunca é feito de maneira solitária.

Jamais nos desterritorializamos sozinhos, mas no mínimo com dois termos: mão-objeto de uso, boca-seio, rosto-paisagem. E cada um dos dois termos se reterritorializa sobre o outro. De forma que não se deve confundir a reterritorialização com o retorno a uma territorialidade primitiva ou mais antiga: ela implica necessariamente um conjunto de artifícios pelos quais um elemento, ele mesmo desterritorializado, serve

de territorialidade nova ao outro que também perdeu a sua. Daí todo um sistema de reterritorializações horizontais e complementares, entre a mão e a ferramenta, a boca e o seio (Deleuze; Guattari, 1996, p.41).

Desterritorializar e reterritorializar envolvem sempre as alterações de agenciamentos que foram afetados por ocasião de uma linha de fuga. Estes processos podem ser vistos como em um movimento ilimitado, por um dado momento, até que os indícios da reterritorialização apareçam, imprimindo-lhe um novo tipo de organização. Os movimentos neste processo implicam em uma velocidade que o mais rápido, não necessariamente é o mais intenso ou o mais desterritorializado. O que ocorre é que o mais rápido conecta sua intensidade com a intensidade do mais lento, e não o sucede por isso, no entanto trabalha simultaneamente sobre um outro estrato ou sobre um outro plano (Deleuze; Guattari, 1996).

Quando colocamos em questão o fator intensidade, podemos concluir que o menos desterritorializado se reterritorializa sobre o mais desterritorializado. A desterritorialização refere-se ao pensamento, à criação. Para Deleuze e Guattari pensamos quando passamos pelo processo de desterritorialização, que implica em romper com o território existente e a passar a criar algo novo em um processo de reterritorialização. Os agenciamentos que funcionavam como elementos constitutivos do território, também operam na desterritorialização. São novos agenciamentos, provenientes de novos encontros, desempenhando novas funções e novos arranjos que caminham para uma reterritorialização. Essa reterritorialização pode ser compreendida como a obra criada, o novo conceito, a pintura finalizada, a casa concluída.

Neste trabalho intentamos desterritorializar o conceito de competências inserido no campo da Educação, desgastado pela lógica capitalista, para territorializá-lo em um possível ambiente pulsado pelo devir. Pressupondo que a aplicação do conceito de competências em um território de Educação solicita considerar os movimentos rizomáticos de um campo que lida com o ser humano, estamos atentos a ideia de que os assaltos das linhas de fuga não certificam certa qualidade, bem como o enrijecimento de fluxos molares não atestam deficiência. Há perigos e ganhos nos dois fluxos/processos.

Em um movimento de luta, onde o molar enquadra o molecular enquanto este resiste, tem seu lugar na esfera da Educação. Os fluxos molares e moleculares têm importância em qualquer área, muito mais em um campo que envolve a formação de pessoas. Sem os fluxos molares, o território se esfacelaria, são estas linhas duras que lhe dão sustentação. Abrir mão delas seria abdicar de muitas coisas já construídas na Educação, como se nada prestasse e tudo tivesse que ser refeito sempre.

A produção de um conceito de competência organizacional escolar elaborado em um território exposto aos fluxos das linhas de fugas pode trazer à academia uma movimentação que parte da diferença, além da revisitação de autores e obras que discorram sobre a gestão escolar, sobre a qualidade da Educação e sobre possíveis caminhos de produção de conceitos, pode ser um espaço de criação na própria produção acadêmica.

6.2.5 A criação de um conceito por fragmentos de outros

O surgimento de um conceito advém das tentativas de solução de um problema. O conceito nasce diante de um empecilho posto diante do caminho da vida em que o tal empecilho chama-se *acontecimento*, e o conceito é a vida, que busca superar os desafios por meio do pensamento. Assim, criamos conceitos para uma realidade específica: em um determinado tempo histórico, em um contexto pontual, com problemas e questões a se resolver.

Na criação de conceitos, é importante compreender que “Não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem, portanto, uma cifra. É uma multiplicidade” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 27). Ao mesmo tempo que tem a característica de múltiplo, todo conceito é absoluto em si, mas operando em uma condensação, tendo seus componentes heterogêneos em movimento. O conceito é irregular e múltiplo porque foi fabricado envolto a um acúmulo de pensamento, um equilíbrio fino de uma multiplicidade, em que seus componentes tendem a ser inseparáveis nele. Embora múltiplo, seus componentes são distintos, heterogêneos e não separáveis, eis o estatuto do conceito, segundo Deleuze e Guattari (1992). Isto define a consistência do conceito, em que cada componente é distinto e apresenta um recobrimento parcial, uma zona de indiscernibilidade com o outro. Podemos usar aqui como exemplo a proposta de Deleuze e Guattari (1992) sobre o conceito de Outrem. O mundo possível não se apresenta desvinculado do rosto que o expressa, embora seja distinto em sua concepção; e o rosto está presente no mundo possível, mas não se confunde com ele. Os componentes permanecem diferentes, mas algo passa entre eles firmando esta ligação tornando-os indiscerníveis. Estas zonas de inseparabilidade definem a consistência interior do conceito.

Um outro aspecto do conceito considerado por Deleuze e Guattari é sua característica de ponto de coincidência, de acumulação ou de condensação dos próprios componentes. Podemos considerar que o ponto conceitual percorre seus componentes, em que cada componente se torna um traço intensivo, uma ordenada intensiva a ser entendida como uma singularidade – “um mundo possível”, “um rosto” - que pode adquirir características de generalizações ou particulares, conforme lhe designam valores variáveis ou aspectos únicos.

Isto ocorre porque, para Deleuze e Guattari (1992), não há nem constante nem variável no conceito e as relações não são de extensão e nem de compreensão, mas somente de ordenação. Seus componentes não são nem constantes nem variáveis, mas caracterizam-se por ser puras e simples variações pelas suas vizinhanças. Podemos propor aqui um exemplo sobre o conceito de professora. A definição para este conceito não vai estar orientada pela nacionalidade da pessoa, cor de sua pele ou outras características físicas, mas com uma pessoa que se graduou em uma área de ensino, que ensina uma disciplina ou área em uma instituição de ensino. Assim, o conceito é uma heterogênese, composto pela ordenação de seus componentes por zona de vizinhança (assim adquirindo a característica de ordinal) regidos por uma intensão presente em todos os traços que o compõem. Logo, o conceito se apresenta como absoluto e relativo simultaneamente: seus traços absolutos se manifestam diante da condensação que opera entre os componentes, pelo lugar que ocupa no plano e pelas condições que impõem ao problema, no entanto é relativo a seus próprios componentes, aos outros conceitos e aos problemas que se considera resolver.

Na arte de elaborar conceitos, é importante considerar os movimentos que percorrem esta atividade construtora. Muitos conceitos são produzidos por filósofos que não cessam de remanejá-los e de reelaborá-los em um movimento contínuo de pensamento em busca de proposições para uma vida do presente repleta de devires. Leibniz (2002) dizia que acreditava estar entrando em um porto, quando na verdade estava sendo jogado novamente em pleno mar, ao relatar seus sentimentos sobre pensar que estava chegando à conclusão de algo, quando na verdade via necessário recomeçar todo o processo. A atividade criadora de conceitos, ou mesmo o remanejamento, é tão fluida que basta tirar ou acrescentar um novo componente, num ponto de detalhe que se avoluma e, enfim, temos uma nova condensação e um novo conceito nasce.

Foi assim com o cogito de Descartes, que é usado como exemplo por Deleuze e Guattari (1992a) para explicar os componentes de um conceito. Já mencionamos este ponto nas seções anteriores deste trabalho e vamos trazê-lo novamente aqui, no entanto, para abordar sobre como um conceito pode sofrer modificações ou ser formado por fragmentos de outros. Consideramos ser relevante esta análise para a construção do conceito de competência organizacional escolar que começará a ser desenhada neste capítulo.

Vamos nos deter aqui sobre as proposições de Kant sobre o conceito do cogito. Kant construiu um plano transcendental que apagou a dúvida colocada por Descartes, propondo outras situações. No excerto retirado da Dialética Transcendental na primeira Crítica, temos o seguinte:

O 'eu penso' é, como já foi dito, uma proposição empírica e contém em si a proposição 'eu existo'. Não posso, contudo, dizer "tudo o que pensa existe", pois então a propriedade do pensamento tornaria todos os seres que a possuem, noutro tantos seres necessários. Por isso, a minha existência também não pode se considerar deduzida da proposição "eu penso", como Descartes julgou (pois de outra forma deveria supor-se, previamente, "tudo o que pensa existe"), mas é-lhe idêntica (Kant, 2001, p. 387).

Kant criticou as propostas de Descartes sobre a existência humana ser deduzida da proposição "eu penso". O problema para Kant é que ele considerava a possibilidade de haver uma diferença de compreensão entre o que pensamos sobre o mundo e como o mundo realmente seria. Ele questionou sobre a confiança que podemos ter sobre o que pensamos, já que os instrumentos que utilizamos para compreender o mundo são nossas experiências transformadas em conteúdos por nossa linguagem.

Kant afirmou a existência de uma realidade externa e independente do sujeito, chamando-a de *coisas em si* ou númenos (noumena). Nossa percepção sobre como as coisas são não significa que elas assim sejam, pois estamos processando coisas advindas dos nossos sentidos, ou seja, não estamos realmente entrando em contato com a coisa em si. Para Kant, temos a possibilidade de acessar apenas os fenômenos, isto é, a cognoscibilidade ocorre somente sobre como as coisas em si se apresentam ao sujeito (fenômeno) (Kant, 2001).

O idealismo transcendental proposto por Kant, então, nasce trazendo possíveis respostas a estas proposições. Ele a explicou da seguinte forma: "Chamo idealismo transcendental de todos os fenômenos a doutrina segundo a qual nós os consideramos sem exceção simples representações, não coisas em si" (Kant *apud* Lalande, 1993, p. 489).

Voltando ao cogito, Kant criticou Descartes por ter usado a dúvida como uma estratégia razoável para se chegar à verdade e apresentou um plano transcendental que alterou a natureza dos pressupostos. Este plano o "autorizou" a declarar que se "eu penso" trata-se de uma determinação que se liga a uma existência indeterminada ("eu sou"), isso não nos dá o entendimento de como este determinado se tornará determinável, e nem como ele aparecerá como determinado. Kant questionou Descartes por ter dito "eu sou uma substância pensante", já que não havia bases para uma proposição assim.

Então para Kant, o conceito do cogito necessitava ser ampliado ou ressignificado. Ele insere um novo componente: o tempo. Kant insere precisamente este componente por entender que a existência do mundo exterior pode ser verificada pela nossa mente porque temos de maneira inata a ideia de tempo. Logo, minha existência indeterminada se torna determinável, porém determinável como eu passivo e fenomenal, com uma característica variável (Deleuze; Guattari, 1992).

Descartes construiu o cogito como conceito retirando a ideia de tempo como forma de anterioridade para imprimir-lhe o sentido de modo de sucessão que remete à criação contínua. Kant insere o tempo no conceito do cogito, mas não a concepção de tempo platônica. Ele cria o conceito de tempo e o propõem como forma de interioridade, percebido como sucessão, simultaneidade e permanência.

O que vemos aqui é a ampliação de um conceito “canônico” reelaborado em outro plano por um filósofo que sentiu a necessidade de atualizá-lo para os problemas de seu tempo. Eis que o cogito apresenta agora quatro componentes: eu penso, logo sou ativo, possuo existência que é determinável no tempo; eu sou, determinado como um eu passivo que se representa em sua atividade de pensar.

Semelhante caso será a construção do conceito que intentamos compor aqui. Resgataremos o conceito de competência organizacional construído em nosso trabalho dissertativo, que posteriormente foi publicado em forma de artigo, (Alves; Ghedine, 2022), desterritorializando-o, deixando-o exposto ao devir e, assim, daremos indícios de possíveis componentes para um conceito que se atualiza conforme os problemas da escola. É importante ressaltar que o conceito apresentado em nosso trabalho dissertativo foi elaborado pensando em identificar as competências organizacionais de qualquer instituição, inclusive para as de Educação. No entanto, a caminhada acadêmica que trilhamos posteriormente ao mestrado, os momentos de conversas com meus professores orientadores para esta tese e as leituras e pesquisas realizadas para compor este trabalho, serviram de rasgos para o surgimento de linhas de fuga que “bagunçaram” o que há muito já estava posto.

Em primeiro momento, precisamos esclarecer aqui que a construção do conceito de competência organizacional tratado em nossa dissertação não foi o objetivo principal do trabalho, e nem se fazia presente dentre os demais objetivos. No entanto, ele se originou de maneira sutil ao fim do trabalho após uma espécie de triangulação de dados. Elaboramos uma pesquisa bibliográfica sobre as concepções do termo, fizemos um *focus group* para compreender quais competências organizacionais uma escola de qualidade deveria apresentar e realizamos entrevistas semiestruturadas com o mesmo objetivo do *focus group*. A construção do conceito neste trabalho se deu desta forma, muito fundamentada em um campo epistemológico da gestão escolar e das ciências aplicadas, que intentamos aqui neste trabalho arrastá-lo e expô-lo há diferentes campos, estabelecendo relações mais amplas, que ainda não estavam colocadas.

Pensar a construção de um conceito de competência organizacional no campo da Educação, da administração, da filosofia, da história e da psicologia, hora mais em um do que

em outro, nos possibilitou sermos atingidos por distintas linhas de fuga causando constantes turbulências e nos jogando ao mar novamente. Em um mar solitário onde todos os caminhos são possíveis, pois quando nos vemos sem uma rota, qualquer caminho é uma opção. Não havia mais âncora, somente pensamento livre e fluido. Houve espaço para pensar e refletir, com a permissão de se experimentar em diversos campos e de se observar por distintos prismas. No entanto, este momento exigiu ser pausado por um recorte no caos, assim tornando possível a construção de algo que tentava resolver um problema. Mas não sabíamos ao certo como isso se daria. Até que nos “debruçamos sobre os ombros de gigantes” e começamos a perceber no mar uma invasão de conceitos, formando como que arquipélagos. Visitamos alguns arquipélagos, e maravilharmo-nos com a singularidade de cada um deles, embora a constatação de que eles nos serviriam por determinado período do tempo e em determinado contexto histórico foi uma experiência vivida. A compreensão de que os conceitos são passíveis de análise e de reformulações evidenciou a necessidade de estarmos receptivos à chegada de mais linhas de fuga.

Além de buscar entender a elaboração de conceitos em campos epistemológicos distintos, as linhas de fuga nos impulsionaram a refletir sobre a necessidade de se criar conceitos favorecendo um espaço dentro da própria criação para surgimento de outras linhas de fuga. Isso porque nos ajuda a pensar que a própria criação só adquire sentido se é plausível de alterações e processos de melhora, de desenvolvimento. No nosso caso, a proposição de um conceito de competência organizacional escolar vem também como uma análise e crítica sobre como tem sido construídas as coisas sobre a escola e na escola. A educação básica vem sendo orquestrada da mesma forma e ensinando do mesmo jeito ano após ano, época após época, do Brasil Colônia à República, servindo aos interesses dos grupos de pessoas que são melhores favorecidas, à religião e à políticos egocêntricos. Ela vem sendo limitada inclusive por teorias advindas da própria pedagogia, onde a criação e a liberdade de se pensar livremente sobre o mundo são colocados nos bancos dos réus como promotores da desordem e da qualidade educacional. Neste limite imposto pela escola e sobre ela, a capacidade da sensibilidade que pressupõe a capacidade criadora, esvanece e inibe qualquer iniciativa de melhora e assim, a escola se perde dentro deste seu limite infundado, parece-nos até que se protegendo propositadamente.

Neste sentido, nosso esforço em desenvolver um conceito de competência organizacional escolar vem inspirado nas observações sobre o que as linhas de fuga podem nos propiciar de novo para o entendimento deste tipo de competência na escola. Em nosso referencial teórico, ficou-nos bastante claro que o conceito de competências na escola, mesmo quando ele ainda não havia sido construído formalmente, falhava por ser fechado e por ser um

fator limitante do desenvolvimento humano, pois quando pensamos em formar um ser para alguma coisa (formar para atender a necessidade da sociedade, dos jesuítas, do trabalho), naturalmente encerramos todas as outras possibilidades, inclusive as do próprio ser. Logo, o conceito de competência organizacional desenvolvido aqui necessita ser aberto, atualizado, fluido e propiciador de linhas de fuga dentre dele mesmo. Isso significa pensar a construção de conceito de outra forma, pensar para fora e para dentro, em um exercício constante de análise sobre a singularidade que se apresenta e sobre a generalidade que insiste em se estabelecer e calar as manifestações do devir. Compreendemos que a construção conceitual só faz sentido se for condicionada aos processos de constantes análises, ou seja, o conceito necessariamente precisa ser colocado como objeto de análise constante, pois em decorrência de sua utilização emergem singularidades, fissuras, tentativas de rupturas que se dão de formas variadas e expressam-se de maneiras distintas. Neste rico movimento, o conceito precisa ser adequado, reformulado ou repensado para que cumpra o objetivo pelo qual nasceu, o de resolver um problema.

No caso da competência organizacional escolar, o conceito que intentamos propor aqui, está sendo pensado neste trabalho como uma expressão da lacuna de qualidade na escola. Fundamentamo-nos nas construções teóricas de alguns autores utilizados para compor esta tese e empreendemos destas leituras que o foco principal na educação básica é a formação do ser humano histórico, ético, generoso, que construa um bom viver para si e para os outros. Nos filiamos a concepção de que estes objetivos só podem ser alcançados mediante a oferta de um serviço de qualidade, que segundo Libâneo (2008) e Lück (2009), estão em relação estreita com as implicações da gestão escolar. Assim, desejando cutucar “a ferida”, nos debruçamos a pensar uma possibilidade que viesse auxiliar os processos de gestão na escola e chegamos a algumas conclusões sobre o conceito de competência escolar. A primeira e mais importante conclusão, é que o conceito não pode ser conclusivo, ele pode ser um fio condutor num primeiro momento. A outra conclusão, conforme já demos pistas acima, ele precisa ter em sua constituição fatores propiciatórios de linhas de fuga. Neste sentido, o conceito aqui proposto para competência organizacional escolar será composto por alguns fragmentos do conceito de competências produzido em nosso trabalho dissertativo e por mais alguns componentes oriundos das análises teóricas utilizadas neste trabalho. Ao propor um conceito de competência organizacional escolar, intentamos apenas oferecer um fio condutor para que cada instituição escolar, respeitando sua singularidade, possa adaptá-lo ou rearranjá-lo, conforme suas necessidades.

Pois bem, vamos ao conceito de competência organizacional utilizado em nosso trabalho dissertativo:

(...) competência organizacional como a mobilização de recursos e capacidades coletivas que a organização possui e que geram um conjunto de aprendizagens sociais e proporcionam melhora no desempenho, agregando valor econômico e social às organizações e às pessoas (Ostetto 2019).

Considerando que a gestão escolar apresenta especificidades por se referir à uma organização que trabalha como campo formador do ser humano histórico e que cedia os entrecruzamentos de culturas, é importante a compreensão de que os objetivos a serem realizados relacionam-se à emancipação cultural de sujeitos históricos. Logo, os meios utilizados por esta gestão devem ser coerentes para que se chegue aos fins humanos desejados, oportunizando a apreensão do saber como objetivo principal a ser cumprido como condição de construção da sua cidadania.

Assim, há a necessidade urgente de que a instituição escolar orchestre seus recursos de maneira intencional ao alcance de seus objetivos. A ausência de planejamento e organização sobre como a escola está e sobre o que será feito para deixá-la em uma situação de crescimento é um atestado de fracasso. Distintamente de outros bens e serviços em que seus usos ocorrem dentro de um espaço e tempo mais ou menos definidos, permitindo assim a aferição de sua qualidade, os resultados ou impactos da educação sobre uma pessoa se estendem, às vezes, por toda sua vida, embaraçando as possibilidades de se medir a qualidade, complexificando, mas não impossibilitando. Neste sentido, na Educação, a garantia de um bom “produto” só pode ser esperada se garantirmos um bom processo (Paro, 1998).

Um processo educacional relevante, onde se contemple o desenvolvimento do ser em sua amplitude e lhe favoreça o acesso ao conhecimento historicamente construído exige ciência, exige planejamento cuidadoso. É neste sentido que enxergamos a necessidade de trazer a primeira parte do conceito de competência organizacional inicialmente construído em nosso trabalho dissertativo “Mobilização de recursos e capacidades coletivas ...” para compor o conceito de COE. Optamos por trazer ou tirar fragmentos e componentes do conceito em análise por compartilhar com Deleuze e Guattari (1992) de que há possibilidades de criação nesta ciranda de palavras com o fim de se (re)elaborar um conceito que atenda às necessidades do contexto onde está sendo recriado.

6.2.5.1 Mobilização de recursos e capacidades coletivas

Esta expressão tão usada na área das ciências aplicadas pode ser entendida como uma capacidade que é direcionada desde o momento da identificação até a implementação de recursos em ações e projetos (Tondolo *et al.*, 2019). O termo “mobilização de recursos” apresenta amplitude maior do que a ideia de captação de recursos, pois envolve outras concepções além de adquiri-lo, relaciona-se a um esforço maior na gestão destes recursos, otimizando-os com o objetivo de proporcionar a continuidade da instituição, bem como seu crescimento. A inteligente mobilização de recursos implicaria, então, em além de adquiri-los, a elaboração de planos para organizar da melhor forma possível a maneira que serão utilizados.

Logo, a mobilização de recursos é indispensável em qualquer instituição, pois está estreitamente relacionada com a articulação da estratégia organizacional, proporcionando sustentabilidade por meio do alcance de seus objetivos (Armani, 2008). Mobilizar recursos de maneira sábia e tecer estratégias inteligentes para que as organizações prosperem, não serão atestados de sucesso, caso não seja colocada em prática mediante uma ação pensada em conjunto, direcionada ao alcance de seus objetivos, com seus aspectos operacionais discutidos e indicados. E essas condições somente são garantidas, em qualquer instituição, mas agora nos ateremos às educacionais, mediante a conscientização das pessoas da escola em construir uma história de trabalho que se faz mediada pela importância do planejar.

O ato de planejar na escola não é um debate novo, no entanto muitas escolas ainda pecam ao compreendê-lo como algo burocrático que lhes consome o tempo das atividades diárias, sem perceber que suas práticas sem um planejamento que organize e dê sentido e unidade ao trabalho, tendem a apresentar ações improvisadas, aleatórias, imediatistas e guiadas pelo ensaio e erro (Lück, 2009). Falamos aqui de um planejamento flexível, aberto a riqueza proporcionada pela multiplicidade, de um planejamento elaborado com o maior número de pessoas envolvidas no ato de educar.

A ausência de planejamentos na educação não impede sua prática, mas se trabalha sem direção e sem consistência. As aulas ocorrem, as variadas reuniões são realizadas, mas sem a promoção da convergência de propósitos em torno das questões debatidas e definidas no coletivo. E as avaliações? Elas ocorrem, afinal parecem ser o único instrumento conhecido e com uma confiabilidade acima de qualquer suspeita sobre sua capacidade de fornecer dados precisos a respeito da qualidade do ensino. Assim também os desafios diários que chegam à escola, eles tendem a ser enfrentados, mas de forma inconsistente, com reatividade e sem visão de conjunto,

porque não se desenvolveu o pensamento de planejar coletivamente, nem o hábito de se analisar de forma objetiva o problema e pensar sobre possíveis soluções para superá-los.

O planejamento é um processo importante em todos os segmentos da atividade educacional. Ele tornou-se uma condição devido as complexidades que envolvem o ato educativo de promover alterações nas condições existentes a fim de se ter novas situações de forma consistente. A elaboração do planejamento educacional originou-se da necessidade de se ter um enfrentamento organizado aos desafios que se colocam e que necessitam da ação humana. Ter um planejamento para a Educação e sua gestão significa tornar claro e entendida os seus objetivos, seus rumos, suas intenções, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de organizar de forma que fique entendível a todos os envolvidos os aspectos necessários para a sua efetivação. Para isso, é importante compreender que a elaboração do planejamento solicita uma visão global e abrangente sobre a natureza da Educação, da gestão escolar e suas possibilidades de ação (Lück, 2009).

É oportuno refletir sobre o aspecto de que as finalidades, princípios e diretrizes da Educação serão somente contemplados quando traduzidos em ações integradas, constantes, ordenadas por objetivos claros, em que haja especificações de responsabilidades estabelecidas, tempo e recursos previstos e especificados. O trabalho educacional que é sensível ao ser humano está impregnado de flexibilidade, e não poderia ser diferente, pois a escola é um caldeirão de multiplicidades e rupturas. No entanto, olhar para a Educação e em nome destas características intuir que não se deva planejar, pois o planejamento poderia enrijecer o processo e lhes tirar a bênção do devir, é assinar um atestado de ineficiência e cultivar no interior da escola seres humanos destituídos de propósito que formarão outros seres humanos, além de destituídos de propósito, analfabetos funcionais.

Na literatura encontramos alguns tipos de planejamento escolar, específicos de acordo com sua finalidade e abrangência. Mediante a complexidade que é a área educacional, a diversidade de planejamentos surge através de vários desdobramentos para a realização dos seus objetivos, de acordo com o nível e âmbito da ação educacional pretendida. Contudo, pelo princípio da unicidade, embora atendam de forma específica os objetivos a que se propuseram contemplar, todos os planos resultantes desse processo necessitam estar intimamente associados, realizando-se de forma interativa (Lück, 2009).

Entre os tipos de planejamento, queremos nos ater ao que se refere a parte inicial do nosso conceito de COE, “Mobilização de recursos e capacidades coletivas...”, o plano de gestão escolar (PGE). Trata-se de um plano que contempla e define a natureza da escola, a sua missão,

visão, valores, finalidades e objetivos gerais, estratégias de atuação envolvendo procedimentos de auto avaliação (da escola sobre ela mesma) sobre o trabalho desenvolvido e planos de melhora. Este plano engloba a política educacional da escola e as regras e regulamentos que possam garantir a sua efetivação. Ele auxilia a escola a enxergar-se, a traçar planos para onde deseja chegar com seu grupo de pessoas e com que recursos.

A organização do PGE está assentada sobre os princípios de gestão democrática e no desenvolvimento das capacidades de seus atores. Já no primeiro momento da produção do plano, onde a escola pensa sua missão, visão e valores, ela começa a ter a percepção dos recursos que lhe serão necessários. No entanto, é na organização dos objetivos que são elaborados em busca do cumprimento de sua missão, visão e valores, é que a escola tem a oportunidade de perceber quais recursos já possui para alcançar seus objetivos, e os que lhe faltam. Aqui, entendamos, recursos como capacidades, pessoas e seus talentos, e inclusive, como valores financeiros. A mobilização inteligente destes recursos e das capacidades coletivas da escola deve ter como objetivo principal a manutenção da gestão democrática e a formação do ser humano histórico, com seu direito máximo de uma aprendizagem saudável.

Na parte destinada a elaboração das estratégias, é o momento de pensar como é possível alcançar o que a escola está se propondo. As estratégias deveriam ser simples, objetivas e determinadamente relacionadas ao alcance dos objetivos. O simples não é sinônimo de empobrecimento, mas de descomplicado, que permite fazê-lo dentro de um prazo razoável e, que por isso, há espaço para se produzir de maneira profunda. Dentre as estratégias estabelecidas pela escola, as de automonitoramento devem estar bem claras, constando quais indicadores poderão ser usados e a periodicidade que ocorrerá esta autoavaliação, quais atores da comunidade escolar participarão e como participarão. Após a realização das autoavaliações, este precioso conteúdo de informações deverá ser usado de forma cuidadosa, com estabelecimento de planos de melhora.

Buscamos no portal de periódicos da CAPES trabalhos que demonstrassem as relações entre a aplicação de um plano de gestão escolar e impactos no desenvolvimento dos estudantes. Utilizamos as palavras-chave “planejamento da gestão escolar” *and* “impacto no desenvolvimento dos alunos”, “planejamento da gestão escolar” *and* “impacto no desempenho dos alunos”, “planejamento da administração escolar” *and* “impacto no desenvolvimento dos alunos” “planejamento estratégico escolar” *and* “impacto no desenvolvimento dos alunos” e não encontramos trabalhos que abarcassem este tema. Observamos então algumas pesquisas realizadas com escolas do exterior e encontramos entre os estudos, dois que nos chamaram a atenção por analisar os efeitos dos planos de melhoramento (planejamento estratégico da gestão

escolar construído após a verificação de deficiência nos processos da escola, entre eles os de ensino) sobre o desempenho dos estudantes. Citamos aqui as experiências da Jamaica e Itália.

Entre os anos de 1998 e 2005, a Jamaica aplicou programa educativo para apoiar as 72 escolas que apresentaram os piores desempenhos acadêmicos. O programa consistia em que cada uma das escolas deveria desenvolver um plano de melhoramento e aplicar uma das intervenções propostas pelo Governo Central. Entre as alternativas, tinha-se por exemplo, o aumento no uso de ferramentas de tecnologia e a ampliação da participação da família na educação dos filhos. A partir da estratégia metodológica de *matching score*, Lockheed, Harris e Jayasundera (2010) elaboraram um grupo de controle para analisar a efetividade dos planos de melhoramento. O estudo apontou alterações nos processos institucionais, mas não verificou impactos significantes na aprendizagem dos estudantes. Os alunos destas escolas não apresentaram diferenças na proficiência em Matemática e Leitura quando comparados a estudantes de outras escolas.

Outro estudo sobre os impactos da aplicação dos planos de melhoramento foi na Itália. Caputo e Rastelli (2014) analisaram os resultados acadêmicos dos estudantes nas escolas que participavam do programa Projeto de Qualidade e Mérito (PCM). Este programa envolvia um curso de formação aos docentes, disponibilizava instrumentos para a realização de um diagnóstico dos problemas da escola e material explicativo sobre o planejamento didático e de apoio para a aprendizagem dos alunos. Para a elaboração da análise dos resultados, os autores utilizaram dados de rendimento acadêmico das escolas e constataram um aumento dos resultados nas escolas que participaram do programa.

A elaboração de planos de gestão é uma opção relevante para o desenvolvimento da qualidade dos trabalhos escolares, pois pode auxiliar a escola e as pessoas que dela fazem parte a organizarem suas ideias e contribuições, concatenando-as em favor da construção de uma escola formadora do ser humano histórico. E ainda, é no ato da construção de planos de gestão que as necessidades escolares são apontadas e, por consequência, a solicitação de um enfrentamento. Este processo todo de planejar ajuda a clarificar para onde e quando serão necessários mobilizar recursos e capacidades no ambiente escolar. Com este movimento, as escolas adquirem experiência e a possibilidade de iniciar um processo de aprendizagem sucessivo que possibilita à escola refletir sobre suas práticas e apontar caminhos de solução em grupos, em debates abertos, mas com objetivos claros de tentativas de solução, bem como desenvolver a capacidade de lidar com novos desafios.

6.2.5.2 Geração de um conjunto de aprendizagens objetivas, subjetivas, intelectuais, físicas e éticas à escola e às pessoas

Aqui optamos por alterar um componente do conceito de competência organizacional da nossa dissertação, *as aprendizagens sociais*, para inserir *aprendizagens objetivas e subjetivas, intelectuais, físicas e éticas à escola e às pessoas*, por entendermos que o componente inicial transmitia uma ideia generalista de tópicos que deveríamos aqui sugerir de maneira mais clara.

A Educação evoca uma concepção maior do que aquisição de conhecimentos em livros, uma educação de qualidade abarca não somente a disciplina mental, mas o desenvolvimento físico, social e ético (White, 2008). Trata-se da busca por atender e disponibilizar subsídios para o desenvolvimento harmônico do maior número de faculdades do ser humano.

Uma Educação relevante à sociedade e ao ser que está em processo educativo gera um conjunto de aprendizagens significativas, entre elas a aprendizagem intelectual. Propõe-se que a escola com qualidade educativa seja aquela que tenha competência de buscar condições para que todos os alunos possam ter as mesmas oportunidades de acesso aos saberes produzidos historicamente e, por meio deles, alcancem o desenvolvimento cognitivo, físico, ético e social. Uma escola assim solicita relações pedagógicas que objetivem à conquista do conhecimento, o aperfeiçoamento das capacidades intelectuais e o desenvolvimento da formação ética e social pelos alunos. A busca da escola sobre estes aspectos não só favorece a formação do ser humano, mas também contribui para a diminuição da diferença entre os grupos sociais, já que a superação das desigualdades sociais se encontra muito relacionada com o acesso ao conhecimento.

Que a escola desenvolva a capacidade de favorecer acesso ao conhecimento historicamente produzido, não quer dizer que ela deva ocupar-se tanto sobre esta tarefa que desprivilegie em seu fazer pedagógico as práticas socioculturais vividas pelos alunos, um possível ponto de encontro da riqueza das multiplicidades. O processo de ensino seria enriquecido se tais práticas fossem relacionadas ao caminho de aprendizagem dos conteúdos escolares, criando interconexões entre os conceitos científicos discutidos pela escola e as vivências do cotidiano dos estudantes. Aqui se trata de assegurar o direito à semelhança e à igualdade por meio das possíveis conexões que os estudantes possam fazer do seu cotidiano à formação científica, que por consequência, viabiliza condições para o desenvolvimento cognitivo, físico, ético e social. Contudo a diferença deve ser considerada, pois a escola se faz para sujeitos diferentes. Trata-se de uma escola que funcione ao mesmo tempo o princípio da

diferença cultural e o da identidade como ser humano, o princípio do direito à diferença e do direito à semelhança (Charlot, 2005).

Uma escola que se propõe a desenvolver a habilidade de relacionar as formas de vida das pessoas que dela fazem parte, considerando suas condições sociais e suas práticas socioculturais com o trabalho dos conteúdos científicos, consegue a proeza de fazer o que Hedegaard e Chaiklin (2005) denominam de “abordagem do duplo movimento”. Podemos entender isso como um vai e vem entre os conhecimentos teóricos e o conhecimento pessoal vivido pelo estudante no cotidiano da família e na comunidade. Esta conexão é importante para mobilizar os motivos dos alunos para as diferentes áreas do conhecimento e ajudá-los a perceber sentido nas aprendizagens

Nesta forma de ensino, o conhecimento teórico-conceitual e o conhecimento local podem tornar-se integrados, de modo que este conhecimento possa enriquecer os conceitos pessoais das crianças, usando-o na compreensão da prática local cotidiana. Na perspectiva radical-local, o professor parte da compreensão das crianças e a orienta para tarefas e problemas ligados ao conteúdo que, assim, torna-se significativo para a criança e motivador para a compreensão tanto dos princípios teóricos da matéria quanto dos problemas da prática local e conhecimentos de sua comunidade (Hedegaard; Chaiklin, 2005, p. 81).

Assim, o processo de aprendizagem, que tem como uma de suas referências o conhecimento teórico-científico, auxilia o estudante na organização de suas experiências e concepções sobre um sistema conceitual, auxiliando-o assim a adquirir “ferramentas mentais” que o ajudarão na análise e compreensão do mundo ao seu redor.

A escola que desenvolve a habilidade de gerar um conjunto de aprendizagens intelectuais, conseqüentemente gera aprendizagens éticas e sociais, pois o conhecimento teórico-científico e os procedimentos mentais (conceitos) proporcionam aos estudantes possibilidades de, ao retornarem à prática social cotidiana, os utilizarem para serem agentes de transformação em suas condições de vida e das suas relações.

Um outro aspecto da Educação a ser promovido por uma escola que se coloque como fator relevante na formação de seus estudantes é a atenção ao desenvolvimento físico. Miller (1997) relata em um de seus trabalhos sobre esportes em equipe, a resposta de um professor de Educação Física à indagação feita sobre qual era sua função na escola. “Eu ensino coragem, honestidade, perseverança, disciplina e cooperação”. Realmente o ensino do desenvolvimento físico está agregado às contribuições na formação de um ser humano mais preparado para os desafios da vida e com maiores possibilidades de desenvolver ações considerando a ética. Isso decorre porque os momentos destinados à cultura do corpo e do movimento proporcionam aos

estudantes uma diversidade de experiências através de situações onde lhes é possível criar, inventar, descobrir movimentos novos, e assim reelaborar conceitos e ideias sobre os movimentos e suas ações. Ademais, é um espaço possível para que, através de situações de experiências com o próprio corpo, com os materiais disponibilizados nos ambientes e com a interação social, os estudantes descubram os próprios limites, tenham que lidar com desafios e perdas com ética, aprendam a cuidar e valorizar o próprio corpo, percebam a origem do movimento, expressem sentimentos utilizando a linguagem corporal, localizem-se no espaço, entre outras situações possíveis de se estabelecer nos momentos de desenvolvimento físico.

Cada estudante possui variadas formas de pensar, de jogar, de brincar, de falar, de ouvir e de se movimentar. Em seu cotidiano, no relacionamento com a família e com a sociedade utilizam-se destas diferentes linguagens para se expressarem e assim trilham um processo de construção da sua cultura e da sua identidade como ser humano. O corpo possibilita aos estudantes percorrer, investigar e apreender o mundo, construindo relações com os outros e com o meio, interagindo e produzindo cultura. Essas culturas serão baseadas nestes encontros e necessitam ser acomodadas sob o olhar sensível de um adulto da escola, que lhes ensinará valores de ética e de respeito mútuo. O que implica nas práticas da escola que necessitam respeitar, compreender e acolher o universo cultural infante/juvenil, possibilitando ao estudante outras formas de produzir conhecimento que são fundamentais para o seu desenvolvimento.

É importante para toda escola que desejar oferecer uma educação relevante, considerar que o ser humano se expressa, e muito, por meio do seu corpo. Pela linguagem corporal há muito a ser dito e há muito a ser ouvido. O corpo é antes de tudo um centro de informações que necessita de auxílio para ser decodificado. Seja na Educação Infantil ou Ensino Médio, o estudante expressa-se por meio de linguagens corporais, que são ricos de sentidos e de intencionalidades.

Contudo, a Educação brasileira impregnada por concepções advindas de uma história de repressão, falha em auxiliar os sujeitos a perceber seu próprio corpo, seus desejos e suas vontades expressas em seus movimentos. Houve uma explosão do pensamento positivista em dado momento da história que adentrou as fronteiras da Educação e permeou às práticas do desenvolvimento físico nas escolas, sustentando todo um pensamento moderno baseado na dualidade, desvinculando o sujeito do seu corpo e valorizando muito mais as experiências cognitivas em detrimento da consideração do corpo como elemento fundamental do processo de produção de conhecimento. Por consequência, as demonstrações relacionadas a expressão corporal passaram a ser compreendidas como ações inconvenientes, tidas como distração e

desvios das funções da mente dentro do processo educativo e que necessitavam serem reprimidas em nome da disciplina (Basei, 2008).

Inserida na visão capitalista, as manifestações corporais são ainda compreendidas em um cenário baseado na razão instrumental, onde o movimento humano deve ser o mais econômico e eficiente possível visando alcançar determinados objetivos que estão relacionados somente a resultados técnicos. Esta forma de entendimento do movimento humano busca objetificar o sujeito, cujo principal interesse é a otimização de recursos.

Uma escola que se propõe a desenvolver os estudantes de forma harmoniosa necessita considerar as manifestações corporais como modo de expressão e de vinculação destes sujeitos com o mundo. Logo, o corpo não pode ser pensado como experiência desvinculada da inteligência ou ser compreendido como uma forma mecânica de movimento, inapto na produção de novos conhecimentos (Basei, 2008). O movimento humano deve ser entendido como uma linguagem com capacidade expressiva, muito mais complexa do que a concepção mecanicista de movimento que o capitalismo propõe.

Diante destas análises, entendemos que uma escola que deseja gerar aprendizagens físicas deve considerar a necessidade de práticas pedagógicas que ofereçam aos estudantes espaços de criação, de expressão e de produção do saber por meio de experiências e vivências de movimento, pois o sujeito em seus movimentos, encontra-se “em um diálogo pessoal e situacional com o mundo” (Gordjin; Tamboer, 1979, p.14). Desta forma, os estudantes devem ser compreendidos como pessoas detentoras de sua liberdade e de sua autonomia em sua totalidade, seres humanos com experiências singulares, específicas e biográficas, inseridos a um contexto sociocultural. É nessa relação que o movimento humano se torna um possível diálogo entre homem e mundo.

Assim, tecemos algumas considerações sobre o segundo componente do conceito de competência organizacional escolar que propõe a geração de um conjunto de aprendizagens intelectuais, físicas e éticas que compõem as aprendizagens objetivas. Deixamos para este momento do texto as análises sobre as aprendizagens subjetivas por compreendermos que elas permeiam todo o processo educativo, contudo não são tão explícitas quanto as demais e por isso, em muitos casos sua relevância é diminuída, o que se constitui em um grande equívoco. Assim, falar nas aprendizagens subjetivas significa compreender que a produção da subjetividade não é entendida como origem, mas consoante a configuração sócio-histórica em que se encontra, como um processo. Logo, a subjetividade não é um dado prévio e nem um ponto de partida, está mais para um ponto de chegada de um profundo percurso (Birman, 2000). A concepção de subjetividade pode ser enriquecida pela noção de subjetivação de Michel

Foucault (1988) e Deleuze (1992). Os autores se referem a essa noção relacionando-a sempre com palavras como “formas”, “modos”, “processos”, indicando que a subjetivação nunca está terminada, mas se apresenta como um processo contínuo. Diante disso, há múltiplos modos de se subjetivar ao longo da história e este aspecto pode influenciar o sujeito na transformação, na manutenção ou na fixação da sua identidade (Foucault, 1997).

Analizamos até aqui a relevância dos componentes sobre a mobilização de recursos e capacidades coletivas e a geração de aprendizagens para a composição do conceito de competência organizacional escolar. Chegamos então a seguinte proposta:

Figura 7: Proposta do conceito de Competência Organizacional Escolar

Competência organizacional escolar é a mobilização de recursos e capacidades coletivas que a escola possui e que geram um conjunto de aprendizagens objetivas e subjetivas, intelectuais, físicas e éticas à escola e às pessoas E

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Optamos por organizar o conceito envolto por linhas por querermos representar a sua absolutilidade e sua relatividade. As linhas expressam de certa forma a característica absoluta do conceito pela condensação que opera entre os componentes, pelo local que ocupa sobre o plano de imanência e pelas condições que impõem ao problema que objetiva resolver. Os espaços entre as linhas revelam as características relativas que se manifestam por meio dos componentes, da relação com outros conceitos, ao plano que o circunscreve e aos problemas que lhe suscitaram a origem.

Além do aspecto absoluto e relativo do nosso conceito, nos apropriamos das linhas para indicar a presenças das linhas molares, das linhas moleculares e das linhas de fuga. Estas linhas coexistem dentro do nosso conceito e eventualmente podem transformar umas nas outras. As primeiras linhas, as molares, podem ser encaradas aqui como aquilo que dá o sustento para o processo de reterritorialização ocorrido na formação do novo conceito. Elas se fazem necessárias, pois conseguem dar parada as paixões de abolição total, no total desmoronamento. Podem ser percebidas no conceito não somente pelas linhas mais escuras e grossas que o envolvem, mas pela presença de componentes que expressam objetivos clássicos da Educação.

As linhas moleculares são expressas na representação do conceito por meio das linhas mais suaves e sinuosas. Elas permitem ao conceito ser analisado e repensado não para ir de um segmento ao outro, mas para fazer vacilar sua identidade e para flexionar os segmentos duros,

como se os segmentos se invadissem e se confundissem abrindo espaço para o devir. O devir é sempre molecular, encontra-se nas rachaduras e não nos objetos ou formas segmentares, não apresenta linearidade em seu processo de origem, fim ou destino, constitui-se sempre uma zona de indiscernibilidade. Ser atravessado por um devir é estar em uma ordem de aliança, com uma força potência que questiona qualquer identidade (Deleuze; Guattari, 1995).

A conjunção *E* ao fim do conceito e as linhas que disparam para fora representam as linhas de fuga do nosso conceito. Linhas de possíveis rupturas pelas quais ou através das quais outras criações serão possíveis, seja enriquecendo o conceito proposto ou reelaborando-o conforme a necessidade da escola que o abraça. Estas linhas permitem validar as singularidades de cada escola, pois são as linhas dos devires imperceptíveis que tem a liberdade de fluir e agregar.

Em nosso conceito intentamos construir um fio condutor entre os componentes que apontasse para uma escola cujos objetivos cumprissem sua função de ensinar com excelência. Entendemos que qualquer proposta, ação ou programa escolar, deve estar condicionada a garantir a qualidade da Educação, por isso relacionamos tanto em nossa escrita a elaboração de do nosso conceito de competência organizacional com as possibilidades de uma escola de qualidade que cumpra sua função de ensinar. No entanto, o caldeirão de multiplicidades e rupturas que caracteriza a escola, o próprio ato sublime de educar permeado por tantas subjetividades indica que a aplicação de um conceito no limite do geral, falha. Neste sentido, compreendemos que a utilização de um conceito de competência na Educação condiciona sua utilidade a um olhar atento e sensível aos devires singulares da escola que possivelmente emergirão da própria experiência de aplicação do conceito. Assim seremos capazes de nos tornarmos construtores de novos conceitos para a educação E

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios de nos embrenharmos em uma pesquisa na área da Educação, tendo como questão de pesquisa, e de vida, a problemática da Educação brasileira, fez-nos trilhar caminhos diferentes, em que o diferente de início nos deu a sensação de oposição. No entanto, sendo impactados por Deleuze, compreendemos que a diferença é o fato primordial e a repetição das coisas, o mesmo, é uma convenção. Não vemos as coisas de maneira idêntica porque assim elas sejam, mas porque nos é conveniente. Construimos a partir destas identidades uma certa visão de mundo e das coisas que nos fazem viver mais ancorados, em certo nível de segurança. Não queríamos construir um estudo sob a forma da moda, revirando velhos conceitos e propondo pequenas alterações cansativas.

Ao compreender que muitos desafios quanto à competência organizacional da escola estavam relacionados a gestão, entendemos a pertinência de nos debruçarmos um pouco sobre este campo e intuímos, a partir das bases teóricas utilizadas, que além das singularidades que caracterizavam a instituição escola, a dinâmica histórica apresentada pela gestão escolar brasileira solicitava uma proposta distinta das convencionais. Entendemos que a gestão escolar precisava ter maior subsídio, e este subsídio precisaria buscar atender as singularidades do meio escolar, e ao mesmo tempo ser um fator promotor da qualidade.

Então a proposta de nos dedicarmos a uma construção conceitual que envolveu combinar análises e leituras tão distintas, entre legislações, textos sobre as origens dos vocábulos, textos pioneiros na área da gestão escolar, e trabalhos filosóficos, era, de fato, provocadora. Estas leituras combinadas nos deram bases para nossa construção teórica que envolvia, de partida, a compreensão do que seria um conceito.

Deleuze e Guattari foram nossos autores base para pensar formas de penetrar nesse universo dos conceitos. A leitura de seus materiais, especialmente *O que é a filosofia?* (1992) nos ajudou a compreender sobre a natureza de um conceito, de sequenciar sua história, de lidar com suas camadas temporais, de pensar de forma distinta sobre aspectos silenciados e de nos fazermos também construtores de conceito.

Investir no tema da construção de um conceito específico para a gestão da Educação básica envolvendo as competências, significou também problematizar a inserção deste tema na Educação. Intentamos aqui produzir reflexões diferentes e buscar escapar das simplificações. Nesse sentido, o movimento de nossa escrita se direcionou em produzir um outro caminho para pensar a produção do conceito de competência organizacional escolar.

A compreensão de que as produções conceituais quando pressupostas e tidas como possibilidade de aplicação no limite do geral não seria sustentável, veio durante as reflexões sobre como seria a composição de um conceito para a escola. Até porque os usos de conceitos na Ciências Aplicada, inclusive os de competências organizacionais, também não obtiveram êxito significativo nestas condições. Esta teoria da Administração dependeu de trazer à jogo outras epistemologias, como a Filosofia (ética ao construir os indicadores de competências, ao estabelecer comportamentos competentes, etc.), a Educação (aprendizagem organizacional), a Psicologia (seleção e capacitação de pessoal), entre outras a depender do ambiente aonde era aplicada. Logo entendemos que a proposta de um conceito de competência organizacional para a escola só seria possível se estivesse condicionada a ser objeto constante de análise e a ter em seu próprio cerne elementos propulsores de linhas de fuga capazes de dar conta das multiplicidades características do ambiente escolar.

Foi então que inspirados nos trabalhos de Deleuze e Guattari (1992, 1995) propusemos um possível percurso de construção de conceitos, qual seja, a) o encontro problema-violência; b) sobrevoo sobre o que já temos; c) plano de imanência; d) desterritorialização e) reterritorialização; f) formação de conceitos por fragmentos de outros. Este percurso nos auxiliou na consecução do nosso objetivo geral que era a proposta de um conceito de competência escolar que transcrevemos da seguinte forma: Competência organizacional escolar é a mobilização de recursos e capacidades coletivas que a escola possui e que geram um conjunto de aprendizagens objetivas e subjetivas, intelectuais, físicas e éticas à escola e às pessoas E...

Convém ainda destacar que não foram outros conceitos sobre competências organizacionais das Ciências Aplicadas que nos inspiraram para a elaboração deste nosso conceito. Além de parte dele ter elementos do conceito proposto em meu trabalho dissertativo (Ostetto, 2019), o movimento de pesquisa teórica realizada para compor este trabalho é que nos auxiliou a decidir, inclusive, o que sugerir em termos de novos componentes. Como possível último elemento propusemos a conjunção *E*, pois compartilhamos das reflexões de Deleuze e Guattari sobre a importância das linhas de fuga e as possibilidades que ela oferece para construção de algo novo.

Finalizamos este trabalho com a intenção de desafiar novos olhares sobre o mesmo, com a intenção de promover maneiras distintas de se pensar sobre o nosso conceito proposto. Convidamos então aos mais resolutos à provocação de adensar seu conteúdo, seguindo uma lógica de respeito ao campo educacional, considerando suas singularidades e multiplicidades.

Incitamos ainda aos mais arrojados a verificar sua pertinência em algum estudo de caso e oferecer possíveis alterações.

Por mais que sejam introdutórios os rumos da reflexão que apresentamos, esperamos poder ter sido de algum auxílio sobre o repensar da escola como uma instituição singular, que necessita ter aspectos de sua constituição considerados, onde as multiplicidades evocam devires constantes. E nestes ricos movimentos tão característicos do ambiente escolar, a nossa contribuição teórica sobre o conceito de competência organizacional fica como uma proposição para a escola que deseja acolher possibilidades de oferecer um trabalho com maior qualidade e de cumprir sua função social.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, A.; DORNELES, E. F.; LAUXEN S. L. As competências como um modo de pensar a educação. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 2, 2017.
- ALBROW, M. **Do Organizations Have Feelings?** Londres: Sage, 1997.
- ALVES, M. C. O. GHEDINE, T. Gestão por Competência em uma Rede de Educação Básica Confessional. **Revista Ciências Administrativas**, v. 28, 2022.
- ALVES, T.; PASSADOR, C. S. **Educação pública no Brasil: condições de oferta, nível socioeconômico dos alunos e avaliação.** São Paulo: Annablume, 2011.
- ALVESSON, M.; WILLMOTT, H. On the idea of emancipation in management and organization studies. **Academy of Management Review**, v.17, n. 3, 1992.
- AMARAL, M. F. Educação e epistemologias: críticas à pedagogia das competências à luz da pedagogia histórico-crítica. **Filosofia e Educação**, v.14, n. 1, 2022.
- ARANHA, M. L.A. **História da educação.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARMANI, D. **Mobilizar para transformar: a mobilização de recursos nas organizações da sociedade civil.** São Paulo: Peirópolis, 2008.
- BARNEY, J.B. Firm resources and sustained competitive advantage. **Journal of Management**, v. 17, n.1, 1991.
- BASEI, A. P. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Ibero Americana de Educación**, v.47, n. 3, 2008.
- BERNSTEIN, N. **Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique.** Londres: Taylor & Francis, 1996.
- BÍBLIA Sagrada. 2. ed. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009.
- BLOOM, B. S. *et al.* **Taxonomy of educational objectives.** New York: David Mckay, 1956.
- _____. **Taxonomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo.** Porto Alegre: Globo, 1972.
- BOYATZIS, R. **The competent manager: a model for effective performance.** New York: John Wiley & Sons, 1982.
- BRANDÃO, H.P.; BABRY, C.P. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. **Revista do Serviço Público Brasília**, v.2, n.56, 2005.
- BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas

as cidades, villas e logares mais populosos do império. FERREIRA, S.B.B.X. **A expansão escolar campineira e a grande lavoura no fim do império**. 1982. 249 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas 1982.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, col. Leis do Brasil, p. 11429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, col. 1, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, seção 1, p.1, 09 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, col. 3, p. 1, 07 fev. 2006.

BRASIL. Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a política e as diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública federal direta, autarquia e fundacional, e regulamenta dispositivos da lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, col. 3, p. 3, 24 fev. 2006.

BRASIL. Disponibilização da 1ª versão da BNCC, em 16 de setembro de 2015. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf> Acesso em 24 de maio de 2024.

BRASIL. Disponibilização da 2ª versão da BNCC, em 3 de maio de 2016. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf> Acesso em 24 de maio de 2024.

BRASIL. Lei nº 13415, de 17 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.1, 17 fev. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.41-44, 22 dez. 2017.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: Distrito Federal, 22 de nov. de 2018.

BRASIL. Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta. **Diário Oficial da União**: Distrito Federal, 28 ago. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CP 04 de 11 de maio de 2021. Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. Brasília, DF: Ministério da Educação, 11 mai. 2021. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191151-pecp004-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 17 mai. 2021.

BERTRAND, Y. **Teorias contemporâneas da educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

BEYSSADE, J. M. A crítica kantiana do cogito de Descartes. **Analytica**. Rio de Janeiro, v. 24, n. 1-2, 2020.

BIRMAN, J. **Entre cuidado e saber de si: sobre Foucault e a psicanálise**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

BITTAR, M. **História da educação: da antiguidade à época contemporânea**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

BURNIER, S. Pedagogia das competências: conteúdos e métodos. **Boletim Técnico do Senac**, v.27, n. 3, 2001.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAPUTO, A.; RASTELLI, V. School improvement plans and student achievement: preliminary evidence from the Quality and Merit Project in Italy. **Improving Schools**, v. 17, n. 1, p. 2014.

CARBONE, P. P.; BRANDÃO, H. P.; LEITE, J. B. D.; VILHENA, R. M. P. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

CARVALHO, A.; DIOGO, F. **Projeto educativo**. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

CAVALACANTE, D. M. O procedimento da criação: imanência e produção de diferença em Gilles Deleuze e Félix Guattari. **Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência**. Rio de Janeiro, v. 13, n.3, 2020.

CHARLOT, B. **Relação com o saber: formação dos professores e globalização**. Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.

CIVELLI, F. F. New competences, new organizations in a developing world. **Industrial and Commercial Training**. Guilsborough, v. 29, n. 7, 1997.

COMPETÊNCIA. In: DICIO, Dicionário Online Merriam-Webster. Disponível em: <https://www.merriam-webster.com/> Acesso em 23/05/2024.

COMPETÊNCIA. In DICIO, Dicionário Online Michaelis. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/compet%C3%Aancia/> Acesso em 23/05/2024.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DAVEL, E.; ALCADIPANI, R. Estudos críticos em administração: a produção científica brasileira nos anos 1990. **Revista de Administração Eletrônica**, v. 43, n. 4, 2003.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

_____. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **Proust e os signos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Diferença e Repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.

_____. **A Ilha deserta e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006b.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34., 1997.

DELEUZE, G.; PARTNET, C. **Diálogos**. Lisboa: Relógio d`água, 1996.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez. 1996.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editoria Nacional, 1979.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

DUTRA, J. **Gestão por Competências**. São Paulo: Gente, 2001.

DUVEEN, G. **Introduction to social representations**. Paris: Press Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 2000.

EYSENK, M. W.; KEANE, E. T. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FEBVRE, H. **Le droit à la ville**. Paris: Antropos, 1968.

FERREIRA, A.M.A. Prefácio. In: HARDY-VALLÉE, B. **Que é um conceito?** São Paulo: Parábola, 2013.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, S.B.B.X. **A expansão escolar campineira e a grande lavoura no fim do**

império. 1982. 249 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas 1982.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988

_____. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **A ordem do discurso**. 17 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FRIGOTTO, G. A qualidade da educação escolar no Brasil: um contraponto à concepção hegemônica. *In*: BERTUSSI, G.T.; OURIQUES, N. (Org.). **Anuário Educativo Brasileiro: visão retrospectiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

GALLO, S. Notas deleuzianas para uma Filosofia da Educação. *In*: GHIRALDELLI P JR. (Org.) *et al.* **O que é Filosofia da Educação?** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Filosofia da Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n. 2, 2007.

_____. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. São Paulo: Papyrus, 2012.

_____. O Aprender em Múltiplas Dimensões. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, n. 22, 2017.

GARFINKEL, H. **Studies in Ethnomethodology**. Cambridge England: Polity Press, 1984.

GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. **Após Vygotsky e Piaget – Perspectivas social e construtivista – Escolas Russa e Ocidental**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GENTILE, P; BENCINI, R. A arte de construir competências. Entrevistado: **Philippe Perrenoud**. Nova Escola (Brasil), p. 19-31, setembro de 2000.

GILES, T. R. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GIROUX, H. O Pós-Modernismo e o discurso da crítica educacional. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIROTO, E. D. Pode a política pública mentir? A base nacional comum curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.40, e0207906, 2019.

GOE, L. **The link between teacher quality and students outcomes: a Research Synthesis.** Washington: National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. **Epistemología cualitativa y subjetividad.** Cuba: Pueblo y Educación, 1997.

GORDJIN, C. C. F.; TAMBOER, J. W. I. Movimentar-se: um diálogo entre homem e mundo *Sportpadagogik*, v.2, n. 3, 1979.

GROSSI, E.P.; BORDIN, J. **Construtivismo pós-piagetiano.** Petrópolis: Vozes, 1993.

GUATTARI, E.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo.** Petrópolis: Vozes, 1996.

GUIMARÃES, T. A. A nova administração pública e a abordagem da competência. **Revista de Administração Pública**, v. 34, n. 3, 2001.

GUTIÉRREZ, F. **Ecopedagogia e cidadania planetária.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Psicologia da Educação**, n. 13, 2001.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa - Racionalidad de la acción y racionalización social.** Madri: Taurus, 1987.

HAESBAERT R.; BRUCE, G. **A Desterritorialização na Obra de Deleuze e Guattari.** *GEOgraphia*, v. 4, n. 7, 2002.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, 1997.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** 7. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

HARY-VALÉE, B. **O que é um conceito?** São Paulo: Parábola, 2013.

HEDEGAARD, M.; CHAIKLIN, S. **Radical-local teaching and learning: a cultural historical approach.** Aarhus: Aarhus University Press, 2005.

HERMIDA, J. F. O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001. **Educar**, n. 27, p. 239-258, 2006.

HYMES, D. On communicative competence. *In: PRIDE, J. B. & HYMES, J. (Org.) Sociolinguistics: selected readings.* Harmondsworth: Penguin, 1972.

ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na revista *L'orientation scolaire et professionnelle*: da sua criação aos dias de hoje. *In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.) Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.* Campinas: Papirus, 1997.

KANT, I. **Crítica da razão pura.** 5. ed. São Paulo: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KRATHWOHL, D. R. A revision of Bloom's taxonomy: an overview. **Theory in Practice**, v. 41, n. 4, 2002.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LAMPERT, E. Pós-modernidade e educação. **Linhas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, 2007.

LAZZARATO, M. **Fascismo ou revolução?** O neoliberalismo em chave estratégica. São Paulo: N-1 Edições, 2019.

LEÃO, A. C. **Introdução à Administração Escolar**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

LE BOTERF, G. **De la compétence** - essai sur un attracteur étrange. Paris: Quatrième Tirage, 1995.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. São Paulo: Artmed, 2003.

LEIBNIZ, G. W. **Sistema novo da natureza e da comunicação das substâncias e outros textos**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

LÉVI-STRAUSS, C. **O Pensamento Selvagem**. São Paulo: Nacional, 1976.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Organização e gestão da escola** – Teoria e prática. Goiânia: MF livros, 2008.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, 2012b.

_____.; OLIVEIRA, J. F. TOSCHI, M. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. Cortez, São Paulo, 2012a.

LIMA, E. S. Currículo e desenvolvimento humano. In BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.) **Indagações sobre currículo**: currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LIMA, L.C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, L. C. A “escola” como categoria na pesquisa em educação. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, 2008.

LOCKHEED, M.; HARRIS, A.; JAYASUNDERA, T. School improvement plans and student learning in Jamaica. **International Journal of Educational Development**, v. 30, n. 1, 2010.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e Administração Escolar**: curso básico. 8. ed.

Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

_____. **Organização e Administração Escolar**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

LÜCK, H. A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática. **Gestão em rede**, n. 3, 1997.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da Pedagogia**. 16. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Lisboa: Grávida, 1989.

_____. **O pós-modernismo explicado às crianças**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1993.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, 2014.

MCCLELLAND, D. Testing for Competence Rather Than for Intelligence. **American Psychologist**, v. 28, n. 1, 1973.

MCCLELLAND, D. C.; SPENCER, L. M. **Competency assessment methods: history and state of the art**. Hay McBer Research Press, 1990.

MALANCHEN, J. **Cultura, Conhecimento e Currículo**: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

_____.; SANTOS, S. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Histedbr**, v. 20. 2020.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINIAK, V. L.; GRACINO, E. L. A construção histórica da gestão escolar e o projeto político pedagógico como instrumento de articulação da gestão democrática. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n.30, jan./jun. 2014.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 21 ed. Livro I. vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Para a crítica da economia política**. Manuscrito de 1861-1863 (Cadernos I a V). Terceiro Capítulo – O capital em geral. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Número de pós-graduandos cresce no Brasil.** Ministério da Educação, Brasília. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/2583-sp-2021081601#:~:text=O%20Brasil%20tem%20122.295%20estudantes,Superior%20\(Capes%20FMEC\)](http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/2583-sp-2021081601#:~:text=O%20Brasil%20tem%20122.295%20estudantes,Superior%20(Capes%20FMEC)). Acesso 19/04/2023.

MENDONÇA, E.F. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira.** Campinas: Unicamp, 2000.

MILLS, J.; PLATTS, K.; BOURNE, M.; RICHARDS, H. **Strategy and performance: Competing through competences.** Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

MILLER, P.W. Team transmission of Christian values through sports in the curriculum of physical education in high school. *In: INTEGRATION FAITH AND LEARNING SEMINAR HELD AT LOMA LINDA UNIVERSITY, 20. Anais do congresso [...]* Loma Linda, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

MOEHLMAN, A. **School administration.** [S. l.]: Houghton Mifflin, 1940.

MORAES, M. C. **O Paradigma educacional emergente.** Campinas: Papyrus, 1997.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez Editora, 1994.

MORIN, E. **A via para o futuro da humanidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

NOGUEIRA, J. B. O pensamento de Paulo Freire. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales.** V. 6, 2020.

NOVAES, A. Entre dois mundos. *In: NOVAES, A (Org.). A Condição Humana.* São Paulo: Agir, 2009.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. *In: NÓVOA, A (Org.) As organizações escolares em análise.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** Sinpro, SP, 2007. Disponível em: < http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2021.

NUNES, C. A. **A intermediação do trabalho no capitalismo - os desafios da experiência brasileira.** 2003. 206 f. Dissertação (Mestrado em Economia Social e do Trabalho) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA SALES, M.R.N.S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98) - diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, 2000.

ONU. Organização das Nações Unidas. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, 2016. Disponível em <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf%20> Acesso em 18/08/2022.

OSTETTO, M. C. **Gestão por Competência em uma Rede de Escolas de Educação Básica Confessional**. 2019. 140 p. Dissertação (Mestrado em Gestão, Internacionalização e Logística) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 2003.

PARAÍSO, M. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. Princípios Norteadores para o Projeto Pedagógico da Escola Básica – o caso da escola de aplicação da FEUSP. **Revista da Faculdade de Educação**, v.22. n. 2, 1996.

_____. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003a.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2003b.

_____. A estrutura didática e administrativa da escola e a qualidade do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.24, n.1, 2008.

_____. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, 2009.

PASSADOR, C. S.; SALVETTI, T. S. Gestão escolar democrática e estudos organizacionais críticos: convergências teóricas. **Educação & Sociedade**, v.34, n. 123, 2013.

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar**. São Paulo: Artmed, 1997.

_____. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **As competências para ensinar no século XXI**. São Paulo: Artmed, 2002.

_____. **Por que construir competências a partir da escola?** Desenvolvimento da Autonomia e Luta contra as Desigualdades. Porto: Edições Asa, 2003.

_____. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

PÉREZ GOMEZ, A. I. A escola como cruzamento de culturas. *In*: PÉREZ GOMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença:** uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PETRAGLIA, I. C. **A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas:** problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

PILETTI, C.; PILETTI, N. **História da Educação.** São Paulo: Ática, 1990.

PINTO, A. P. Apresentação. *In*: Teixeira *et. al.* **Administração escolar.** Salvador: Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE), 1968.

PIOLLI, E.; SALA, M. A reforma do ensino médio e a educação profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, vol. 11, 2021.

PIZZA J. W. Trajetória parlamentar de Alberto Guerreiro Ramos. **Revista de Administração Pública**, v. 31, n. 5, 1997.

POLZIN, A. C. Z. **Material didático para capacitação de fonoaudiólogos no tratamento das alterações de fala na disfunção velofaríngea.** 2017. 155 p. Dissertação (Mestrado em Processos e Distúrbios da Comunicação) - Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2017.

PRADO JR., B. A ideia de “plano de imanência”. *In*: ALLIEZ, E. (Org.). **Gilles Deleuze:** uma vida filosófica. São Paulo: Editora 34, 2000.

PRAHALAD C. K.; HAMEL, G. **The core competence of the corporation.** Harvard Business Review, Boston, v. 68, n. 3, 1990.

RAMOS, M. N. A. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006.

REEVE, J. **Motivação e Emoção.** Rio de Janeiro: LTC, 2006.

RETOUR, D.; KROHMER, C. A La Competence collective maillon clé de la gestion des competences. *In*: DEFELIX, C.; KLASFERD, A.; OIRY, E. (Org.). **Nouveaux regards sur la gestion des competences** Paris: AGH-Vuibert, 2006.

RIBEIRO, J.Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: FFCL/USP, 1952.

_____. Introdução à Administração Escolar (alguns pontos de vista). *In*: ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: EDIÇÃO COMEMORATIVA DO I SIMPÓSIO INTERAMERICANO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, 1968, **Anais eletrônicos** [...]. Salvador: ANPAE, 1968.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, v. 4, 1993.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 76, out., 2001.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991.

RORTY, R. **Consequências do pragmatismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1982.

ROSA, M. G. **A História da Educação através dos textos**. 21. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2009.

ROUANET, S. P. Do pós-moderno ao neomoderno. **Tempo Brasileiro**, v. 84, jan./mar. 1986.

RUAS, R. **Observações acerca do conceito, natureza e aplicação da noção de competência nas empresas**. Porto Alegre: Atlas, 2009.

SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, A. M.; GONÇALVES, S. F. Introdução à abordagem histórico educacional. **Professare**, v.1, n.1, 2012.

SÃO PAULO (Província). Lei nº 54, de 15 de abril de 1868. Relativa a instrução pública primária da Província. Collecção das leis promulgadas pela Assembléa Legislativa da Província de São Paulo desde 1835 até 1888. São Paulo: Typografia Imparcial de J. Roberto de Azevedo Marques, Rua da Imperatriz, 27, 1868.

SÃO PAULO (Província). Lei nº 347 (ou 29), de 16 de março de 1847. Regulamenta os Liceus da Província de São Paulo. Collecção das leis promulgadas pela Assembléa Legislativa da Província de São Paulo desde 1835 até 1888. São Paulo: Typografia Imparcial de J. Roberto de Azevedo Marques, Rua da Imperatriz, 27, 1868.

SAVIANI, D. Sentido da Pedagogia e papel do pedagogo. **Revista da ANDE**, São Paulo, n. 9, 1985.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/ método no processo pedagógico**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores

Associados, 2008.

_____. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Unioeste**, v. 10, n. 2, 2008.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SECO, A. P.; ANANIAS, M.; FONSECA, S. M. Antecedentes da administração escolar até a república (1930). **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. especial, p. 54–101, ago. 2006.

SERVI. Saeb 2019, confira o resultado final, 2020. Disponível em <https://www.servisolucoes.com.br/blog/saeb-2019-confira-o-resultado-final/>
Acesso em 19/04/2023.

SILVA JR, C. A. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, R. O Domínio Sociocultural da Educação Social Brasileira e a Tradição da Animação Sociocultural. In: SILVA, O.; *et al.* **Pedagogia Social - Animação Sociocultural: Um Propósito da Educação Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2012.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SPENCER, L. M.; SPENCER, S. M. **Competence at work: models for superior performance**. New York: John Wiley & Sons, 1993.

TEIXEIRA, A. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956.

THIOLLENT, M. Estudos Organizacionais: possível quadro referencial e interfaces. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais**, Curitiba, v.1, n.1, 2014.

TOMLINSON, J. **Globalization and Culture**. Chicago: Chicago University Press, 1999.

TONDOLO, R. R. P.; TONDOLO, V. A. G.; LONGARAY, A. A.; CAMARGO, M. E.; BITENCOURT, C. C.; ZANANDREA, G. Transparency and resource mobilization in times of crisis: An analysis of the Brazilian nonprofit sector. In: FERREIRA, A; MARQUES, R.; AZEVEDO, G.; INÁCIO, H.; SANTOS, C. (Org.). **Modernization and Accountability in the Social Economy Sector**. Hershey: IGI Global, 2019.

ULRICH, D. A. **Test of gross motor development**. Austin: TX: PRO-ED, 2000.

UNICEF. Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta UNICEF. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil#:~:text=Um%20estudo%20in%C3%A9dito%2C%20realizado%20pelo,deixaram%20a%20escola%20no%20Brasil>. Acesso em 11 abr. 2023.

VALENTE, M. **Ludus primus: 1ª série ginásial**. 56. ed. Porto Alegre: Livraria Selbach,

1952.

VERNANT, J. P. **As origens do pensamento grego**. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

WAGNER, E. S. **Hanna Arendt & Karl Marx: o mundo do trabalho**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

WHITE, E. G. **Conselhos sobre educação**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2008.

WHITE, R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence. **Psychological Review**, vol. 66, n. 5, 1959.

WITTMANN, L. C. Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, 2000.

WINTERTON, J.; WINTERTON, R. **Developing managerial competence**. London: Routledge, 1999.

WOODWORTH, R. S. **Dynamics of behavior**. New York: Holt, 1958.

XAVIER, E. S. P. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Cortez, 1980.

ZARIFIAN, P. **Objectif compétence**. Paris: Liaisons, 1999.