

A COMPLEXIDADE DA GESTÃO PEDAGÓGICA E DAS PRÁTICAS SOCIAIS

Arlinda Paranhos Leite Oliveira¹

A realidade pode ser mudada só porque
e só na medida em que nós mesmos a produzimos,
e na medida em que saibamos que é produzida por nós
(Karel Kosik)

RESUMO: *As reflexões aqui apresentadas centram-se nas práticas das organizações de ensino apoiadas na teoria da complexidade e na subjetividade, que permeiam a gestão pedagógica. Parte-se do pressuposto de que a prática de gestão organizacional, a forma como esta se efetiva no espaço institucional, dá origem ao tipo de prática educativa, desenhando “um modelo de escola”. Logo fica evidente que a Gestão organizacional se traduz na prática do fazer institucional. Daí poder-se referenciar que a maneira como está organizado o espaço das instituições, a forma de materialização das práticas educativas, as conexões estabelecidas nas relações de interatividade no espaço destas se constituem em caminhos complexos e responde pelo modelo de homem e de escola existente.*

Palavras-Chave: Complexidade; Gestão Organizacional; Práticas Sociais; Práticas Pedagógicas.

As discussões, esboçadas no Grupo de pesquisa Gestão Organizacional e Políticas Públicas em Educação, e mais especificamente na linha de pesquisa Gestão pedagógica e Práticas Sociais, em curso na Universidade Católica do Salvador, me impulsionaram a elaborar este ensaio, apoiada em paradigmas objetivos, mas calcados na análise da complexidade e nas subjetividades das práticas institucionais.

Isto porque o paradigma da complexidade tem por essência possibilitar que se possa ver o objeto em análise decomposto em suas partes, e nos possibilitavê-lo enquanto todo. Logo, ao se pensar neste conteúdo apoiado nesta teoria tem-se como pressuposto que não é algo a ser considerado como pronto e acabado. Esta categoria teórica não pode ser materializada de forma linear e objetiva como ocorre com o modelo mecanicista. O que se vislumbra com a complexidade não é a concretude do conhecimento nem a concretude da realidade, mas a incompletude destas, uma vez que se baseia em etapas para a formação desse conhecimento.

Assim, à medida que os homens, interagindo, constroem o conhecimento, o faz tomando por base a (des)construção de conhecimentos anteriores. Desta forma, percebe-se o movimento que existe entre o sujeito, o conhecimento e a realidade enquanto fio condutor desse movimento.

¹ Bacharel em Direito; Doutora em Educação – Universidade de Paris VIII; Pós Doutora-Universidade de Lisboa; Professora da Faculdade de Educação / UCSal; Líder do grupo de pesquisa Gestão Organizacional e Políticas Públicas em Educação. E-mail: aplo@terra.com.br

A realidade não deve ser vista como se fosse estática. Devemos percebê-la enquanto processo o dinâmico e, por isso, capaz de produzir mudanças.

Nesta perspectiva, a complexidade deve ser concebida, conforme explicita Edgard Morin, nas suas mais diversas publicações sobre o tema, como um problema relacionado ao desafio e não como uma resposta simples conforme veio sendo estabelecido até o início do século XX, e que começou a ser objeto de questionamento no decorrer do século XX por vários cientistas quando buscavam nos seus trabalhos e reflexões científicas questionar os princípios de se chegar a estabelecer as verdades simples. Estas eram apresentadas a partir da “ordem”, “separação”, “redução” e da “validade da lógica clássica”.

Pode-se, com efeito, verificar que, embora a condução do pensamento clássico cartesiano venha sendo discutida, esta ainda encontra-se sendo observada em vários momentos da prática educativa em nome de um saber complexo.

Envereda-se, cada vez mais, por uma prática de lacunas, a qual nos permite vivificar a complexidade como correlato do vocábulo vazio. Portanto, a complexidade não se constitui em teoria acabada em meios estabelecidos e nem enquanto verdade imutável, mas como um campo teórico aberto, amplo, capaz de possibilitar que uma nova lógica de organização passe a existir.

Neste ângulo, esta teoria dá origem a outra dimensão de pensamento em que estamos abertos a pensar de diversas formas e somos levados a isso por razão de movimento do sujeito que pensa.

Logo, outra dimensão de se conceber a Gestão Pedagógica e Organizacional se faz necessária e deve ser, na atualidade, mola propulsora das práticas sócio pedagógicas nos espaços institucionais. Tal assertiva só será possível se a educação estiver sendo concebida mediação a articulação intencional entre o conhecimento e as práticas históricas. A educação é uma práxis, cujo sentido é um propósito das práticas reais pelas quais os homens buscam implementar sua existência. A educação se assume como um processo intrinsecamente social, de cunho antropológico, realizando-se nas mesmas condições das atividades nas demais esferas da existência, marcadas pelas mesmas características gerais das práticas desenvolvidas pela espécie em sociedades históricas.

A educação não atua como a grande alavanca da transformação social, pois sua ação é mediada pelas referências simbólicas, mas a transformação da sociedade também não se dará sem mudanças na esfera simbólica, daí a educação ocupar um lugar importante no conjunto desse processo. As mudanças econômicas e políticas pressupõem mudanças profundas e simultâneas na esfera ideológica, cujas práticas reais e produtivas, políticas e ou simbolizadoras também são mediadoras da existência histórica dos homens e interfaces de um único processo geral conforme Severino (2001, p.21).

Dessa forma, entende-se que a educação contribui para a reprodução de uma sociedade mediante a produção sistematização e divulgação de uma ideologia. De outra parte, pode-se assumir a transformação dessa sociedade, por meio da produção, sistematização e divulgação de práticas que produzam resultados diferentes daqueles pré-estabelecidos. Para tanto, se faz necessário esclarecimento crítico dos agentes educativos e de seu compromisso político e social.

Sem nenhuma dúvida a prática da gestão organizacional e a forma como esta se desencadeia no espaço institucional dão origem ao tipo de prática educativa a ser desenvolvida nas escolas, desenhando “um modelo de escola”. Portanto, fica evidente que a Gestão organizacional se traduz na prática do fazer institucional. A maneira como está organizado o espaço das instituições, a forma de materialização das práticas educativas, as conexões estabelecidas nas relações de interatividade no espaço destas, se constituem no que efetivamente entende-se como Gestão Organizacional.

Os espaços educacionais, os sujeitos que nele estão inseridos e as relações que entre si são estabelecidas vêm sendo campo de pesquisa sobre a gestão educacional, formação de professores e (re)significação quanto a maneiras de ser e estar na profissão docente. Isto porque, nesse espaço formativo, encontram-se sujeitos singulares que constroem parte de sua história no coletivo.

A gestão escolar na perspectiva da administração individual, da hierarquia e da fragmentação de tarefas vem perdendo seu espaço para a gestão democrática, entendida como compartilhamento de responsabilidades no contexto escolar. No entanto, sua inserção na organização e funcionamento das escolas configura-se como um grande desafio para os gestores que necessitam, na maioria das vezes, reconstruírem suas concepções e práticas de gestão.

Nesse sentido, a gestão educativa passa a ser concebida sob o prisma de reconhecer a importância da participação de todos na organização, e no planejamento do trabalho organizacional, uma vez que o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização no processo sócio-educativo, à participação de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante compromisso coletivo.

De acordo com Dourado (1998, p.79), a gestão democrática é um processo de aprendizado e de luta que vislumbra nas especificidades da prática social e em sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de meios de efetiva participação de toda a comunidade institucional na gestão desses espaços.

Vale destacar que uma gestão verdadeiramente democrática tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da sua comunidade no cotidiano da organização, especialmente, nos momentos de tomadas de decisões. Entende-se que o processo democrático requer a participação ativa de seus sujeitos, participação essa que deve ser conquistada pouco a pouco, mas de maneira sólida. Todavia, esse envolvimento só ocorrerá se toda a comunidade escolar conhecer os objetivos e intenções da proposta para participar de forma ativa no processo de decisão do seu cotidiano.

Ativa no sentido de participação como "um processo de desenvolvimento da consciência crítica e de aquisição de poder", pois "a tomada de decisões sobre assuntos de interesse comum é sempre um ato de poder" (BORDENAVE, 1995, p. 49).

Segundo Demo (1988), a participação não é algo natural e, sim, um processo de conquista, aprendizado e, sobretudo, de disputa com o poder dominante. À medida que nos organizamos para participar, estabelecemos uma disputa com o poder dominante e, com isso, criamos outra forma de poder.

Essa participação, na qual discutimos, não se limita à integração da escola com a família e a comunidade, mas é um mecanismo de representação e participação política, uma reivindicação por abertura e ampliação nos processos de decisão que dizem respeito ao sistema educativo e aos processos incidentes sobre a realização das políticas desse setor (BASTOS, 2000, p. 49). Por isso podemos considerar a participação como uma conquista, como um processo infundável, em constante vir a ser, sempre se fazendo.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2005) apresentam quatro concepções de gestão escolar que aqui serão expostas de maneira sucinta e que pode ser claramente observada em outras modalidades de organizações. A primeira diz respeito à concepção técnico-científica que se baseia na hierarquia de cargos e de funções, nas regras e nos procedimentos administrativos, para a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares. A autogestionária baseia-se na responsabilidade coletiva, na ausência de direção centralizada e na acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição. A interpretativa considera como elemento prioritário na análise dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação das pessoas. A concepção democrático-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe, em que as decisões são tomadas coletivamente. Essas concepções são decorrentes da perspectiva de gestão sociocrítica, que propõe:

[...] de um lado, a organização como uma construção social envolvendo a experiência subjetiva e cultural das pessoas; de outro, essa construção não como um processo livre e voluntário, mas mediatizado pela realidade sociocultural e política mais ampla, incluindo a influência de forças externas e internas marcadas por interesses de grupos sociais sempre contraditórios e, às vezes, conflituosos. Tal visão busca relações solidárias, formas participativas, mas também valoriza os elementos internos do processo organizacional – o planejamento, a organização, a gestão, a direção, a avaliação, as responsabilidades individuais dos membros da equipe e a ação organizacional coordenada e supervisionada [...]. (LIBÂNEO, 2001, p. 222-223).

Na escola tais processos de gestão, muitas vezes, não são percebidos de maneira clara, ora por estarem imbricados uns nos outros, ora pela gestão técnico-científica ainda predominar.

Nesse sentido é que neste ensaio não podemos deixar de considerar as modalidades de prática de gestão que ocorrem nos espaços das instituições, isto porque, cada um desses modelos impinge práticas que pode ser o fator gerador de exclusão ou de inclusão educacional.

Ressalte-se que os processos de exclusão estão sendo considerados como

Processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético (...). Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é falha do sistema; ao contrário, é produto de seu funcionamento. (Sawaia, 1999, p.9); e a inclusão

como:

... processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida

humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres. (Santos, 2003, p.81)

Estes dois conceitos-inclusão/ exclusão são concebidos por Sawaia, (1999) como “processos interligados e coexistem numa relação dialética que gera subjetividades específicas, que vão desde o sentir-se discriminado”.

Ora, as organizações são sem dúvida eivadas de subjetividades até porque constituídas de pessoas, as quais produzem e atuam a partir de premissas de natureza subjetiva. Logo, as práticas oriundas neste e deste espaço terminam por produzir um sistema de relação afeita à inclusão e a exclusão social e educativa (Oliveira 2009)

As subjetividades de natureza individual ou social se fazem presente dentro das desigualdades da diversidade a partir de uma ou de várias experiências em que o sujeito está inserido.

Logo, em face a todas essas questões sociais, a toda a subjetividade em que está envolta a ação social, percebe-se a necessidade de entender o funcionamento de um sistema social que estabelece referências para classificar pessoas e grupos, interpretar acontecimentos da realidade cotidiana, e instalar suas práticas sociais coletivas, trazendo a proposta de educação inclusiva e, também, a sutileza de um ato que prima pela evidência do fracasso escolar e, em consequência, a exclusão.

Nesta perspectiva, temos percebido que o sistema escolar desempenha muito sutilmente sua função de discriminação, quando exerce todo um processo de democratização do ensino através da oferta de oportunidades de educação a todos os indivíduos, embora não desconheça a situação de classe dos mesmos.

A efetivação dessa prática seletiva e discriminatória indica não mais que uma falsa democratização do ensino e um tratamento desigual, que se veicula mediante diferentes formas de atuação nas escolas. Estas desenvolvem práticas pedagógicas diferenciadas e separam os indivíduos por diferentes classes sociais. Ao tempo em que os agregam dentro de cada uma delas. Assim, somos forçados a admitir que uma escola para os pobres e fracos, como muitas vezes afirmamos, não pode reduzir-se apenas a funções de deixar de educar, mas certamente irá mais adiante, em educar para ser “pobre” e “fraco”.

A escola, enquanto organização “aprendente”, não deve ser analisada de forma simplista. Com esta mesma lógica de pensamento, a formação de professores e a prática educativa, desencadeadas neste espaço, devem ser críticas; reflexivas; investidas de atividades diferenciais na busca de atender às necessidades dos sujeitos que ela abriga.

Sabe-se, que o espaço educativo se constitui em um microcosmo dos problemas da sociedade. Desse modo, as práticas educativas aí estabelecidas deverão ser dotadas de nuances

que possibilitem planificações a partir do referencial dos sujeitos que a integram e não centrada no controle e no ordenamento e na exclusão dos sujeitos que abriga.

Nessa perspectiva, concordamos com Mizukami et al. (2002, p. 48) quando apontam que “[...] os conhecimentos, as crenças e as metas são elementos fundamentais na determinação do que fazem e de por que o fazem”. Assim, a gestão escolar assume diferentes perspectivas conforme a concepção que os gestores têm das finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação discente.

REFERÊNCIAS

BASTOS, João Batista (org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP & A Editora : SEPE, 1999.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é Participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983. – (coleção Primeiros Passos, 95)

DEMO, P. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1988.

DOURADO, Luiz Fernandez. **A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) **Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MIZUKAMI, M. G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: UFSCar, 2002.

OLIVEIRA, Arlinda. Relatório de Conclusão do Curso de Pós-Doutorado Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. 2007

OLIVEIRA, Arlinda. **Repression Pedagogique et Origine Sociale des Élèves** – Paris, Université de Paris, 1084. 330 p. (Tese de Doutorado).

PETRAGLIA, Izabel Cristina. Edgar Morin: **A Educação e a complexidade do ser e do saber** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.6

MORIN, E. **Lê paradigme perdu: la nature humaine**, Paris: Seuil, 1973, p. 34.

SAWAIA Bader **As Artimanhas da Exclusão Análise psicossocial e ética da desigualdade social** Vozes Petrópolis 2004

SEVERINO Antonio Joaquim **Educação sujeito e Historia** São Paulo Olhos d’agua 2001