

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

NECESSIDADE DE UM NOVO PARADIGMA
NA FORMAÇÃO DO DIRETOR DE ESCOLA

MARIA ANGELA SOARES LOPES

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

1995

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação - Área de concentração Administração da Educação: políticas, planejamento e gestão - à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação - Mestrado em Educação da Universidade de Brasília sob a orientação da Professora Dr^a Lais Maria Borges de Mourão Sá.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Laís Maria B. de Mourão Sá
orientadora

~~Profª Drª Altair M. Lahud Loureiro~~

~~Prof. Dr. Roberto Algarte~~

Brasília-DF, 27 de julho de 1995.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais e irmãos; primeira experiência de amor, primeira experiência social, meu primeiro aprendizado, o primeiro exemplo de harmonia.

A todos os meus professores representados nas figuras da Tia Conceição que me ensinou a ler, e Laís Mourão, que através de sua gentil e substanciosa orientação, contribuiu para que eu pudesse concluir esse trabalho.

Ao Tuco, companheiro amoroso e dedicado, pelo incentivo, compreensão, parceria e estímulo nas horas alegres e difíceis desse caminhar. Por tudo que pensamos, fazemos e sentimos juntos. Com quem esse caminho tem sido mais saboroso.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me concedido a vida plena de amor, de saber e de realizações.

Ao meu Anjo-da Guarda, sempre atento a me zelar.

A cada momento de minha vida. A tudo que sei, vi, e senti.

A cada passo de minha caminhada. Aos momentos felizes que me fazem radiar, aos momentos tristes que me fazem crescer.

A todos que me transmitem saber.

Aos que amo: os meus pais e irmãos, meus primeiros e eterno amores, pelo incentivo e carinho constante; aos parentes e amigos pela graça da convivência. A Rosana pela revisão.

A todos os meus professores que souberam ser exemplo. Em especial a cada professor da Faculdade de Educação da UnB.

A todos os meus alunos, por tudo que temos compartilhado.

Ao Prof. Dr. Waldemar de Gregori pela brilhante teoria e pelo incentivo e ilimitada paciência nas inúmeras discussões sobre esse trabalho.

Ao Prof. Dr. Roberto Algarte, pelas primeiras discussões desse trabalho, pela gentil disponibilidade e colocações sempre construtivas; e ainda por estar nesta banca.

A Profª Drª Lais Mourão, pessoa a quem aprendi a admirar a cada dia, pela amizade companheirismo e brilhantes colocações. Orientadora que acredita e é exemplo da tarefa de educar.

A Profª Drª Altair Lahud pela coragem de enfrentar o novo, sempre com palavras de incentivo.

A Profª Drª Regina Vinhaes, pelas proveitosas conversações e por aceitar a suplência na banca examinadora.

Aos professores, chefes de departamento do CEUB, AEUDF, Faculdade Católica, e UnB que colaboraram na coleta de dados.

Ao Prof. Valnir Chagas, aos professores, alunos e ex-alunos da UnB e AEUDF que gentilmente concederam as entrevistas.

Aos colegas da AEUDF que "deram aquela força", meu agradecimento especial ao Prof. Pedro Henrique, mestre e mago.

Aos colegas da Escola Classe 711 norte que tantas coisas comportilhamos e que, mesmo agora todos separados fisicamente, vibram com mais essa etapa de minha vida.

Aos colegas da UnB, pela cumplicidade, troca de experiência e companheirismo.

A Fundação Educacional do Distrito Federal, pelo afastamento remunerado.

A todos que de alguma forma colaboraram para a realização deste trabalho.

E em especial ao Tuco, pelo amor, carinho, dedicação, compreensão, apoio e intermináveis contribuições nas leituras, discussões e correções durante a elaboração desse trabalho.

Obrigada!

SUMARIO

	PAG
Dedicatória	iv
Agradecimentos	v
Lista de siglas	ix
Lista de quadros e figuras	x
Resumo	xii
Abstract	xiv
INTRODUÇÃO	01
CAPITULO I - DELIMITANDO O CAMPO DE ESTUDO	09
1. Objeto de estudo	10
2. Estratégia metodológica	12
2.1. A pesquisa qualitativa	12
2.1.1. Instrumentos utilizados na coleta de dados	14
2.1.2. Categorias de pessoas pesquisadas	16
CAPITULO II - OPERACIONALIZANDO A CIBERNÉTICA SOCIAL	26
Introdução	26
1. Fundamentos filosóficos e epistemológicos da Teoria da Cibernética Social	27
2. O que é Cibernética Social	34
2.1. O princípio unitriádico - conceito básico da Teoria da Cibernética Social	40
2.1.1. O Princípio Triádico e as relações sociais de poder	46
2.1.2. Outros conceitos elaborados a partir do Princípio Triádico	50
3. A Cibernética Social aplicada à educação	54

*CAPITULO III - REVISAO HISTÓRICA	60
1. A administração como ciência	60
1.1. A evolução da administração	61
2. A evolução do sistema educacional brasileiro e da Administração da Educação	66
 CAPITULO IV - PESQUISA EMPIRICA - A ESTRUTURA DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DIRETOR DE ESCOLA	 79
1. Perspectivas de análise	79
2. Aspectos filosóficos e metodológicos da formação do Diretor de Escola	80
3. Objetivos da formação do Diretor de Escola	88
4. Objetivos do Diretor de Escola	96
 CAPITULO V - PESQUISA EMPIRICA - A EXPRESSAO DA TEORIA DA CIBERNÉTICA SOCIAL NA FORMAÇÃO DO DIRETOR DE ESCOLA	 103
1. Autoconhecimento - ponto de partida da formação do Diretor de Escola	104
2. Pensar, sentir e agir - os caminhos para a integração ..	112
3. A manifestação do Jogo Triádico na formação do Diretor de Escola	120
3.1. A preparação do Diretor de Escola para atuar como subgrupo oficial positivo	131
4. Direção de Escola - uma atividade sistêmica	135
 CAPITULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
 BIBLIOGRAFIA	156
 ANEXOS	161

LISTA DE SIGLAS

- . AE - Administração Escolar
- . AEUDF - Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal
- . CEUB - Centro de Ensino Unificado do Distrito Federal
- . CS - Cibernética Social
- . DE - Diretor de Escola
- . DF - Distrito Federal
- . PAD - Departamento de Planejamento e Administração
- . PMAE - Princípios e Métodos de Administração Escolar
- . RQMT - Revelador do Quociente Mental Triádico
- . TCS - Teoria da Cibernética Social
- . TOH - Teoria da Organização Humana
- . UnB - Universidade de Brasília

LISTA DE TABELAS, QUADROS E FIGURAS

	pag
Quadro nº 1 - Disciplinas Afins - UnB e AEUDF	18
Tabela nº 1 - Total e Amostra de Alunos da UnB e AEUDF....	20
Tabela nº 2 - Alunos Egressos da UnB e AEUDF que Atuam ou Atuaram em Direção de Escola	23
Quadro nº 2 - Teoria da Organização Humana	35
Figura nº 1 - Cérebro Triádico	43
Figura nº 2 - Níveis do Quociente Mental Triádico	44
Figura nº 3 - Ciclo Cibernético de Feedback	46
Figura nº 4 - Jogo Triádico	48
Figura nº 5 - Hológrafo Social	53
Tabela nº 3 - Atividades Educacionais nos 14 subsistemas..	58
Quadro nº 4(a) - Esquemas Comparativos das Teorias de Administração	64
Quadro nº 4(b) - Esquemas Comparativos das Teorias de Administração	65

Tabela nº 3 - Autoconhecimento Segundo Professores, Alunos e Ex-Alunos	106
Tabela nº 4 - Elementos Facilitadores e Principais Dificuldades Encontradas pelos Professores do Curso de Formação de DE	121
Tabela nº 5 - Elementos Facilitadores e Principais Dificuldades Encontradas por Alunos do Curso de Pedagogia da AEUDF	122
Tabela nº 6 - Elementos Facilitadores e Principais Dificuldades Encontradas por Alunos do Curso de Pedagogia da UnB	123
Tabela nº 7- Preparação do Diretor de Escola Para Lidar com o Jogo Triádico	134

RESUMO

O presente estudo, de cunho predominantemente qualitativo, busca analisar a formação do Diretor de Escola, utilizando como referência a Teoria da Cibernética Social que contribui para a construção do paradigma emergente.

Num primeiro momento, a pesquisa teve por objetivo analisar, a partir da contextualização histórica da Administração e da Administração Escolar, os aspectos filosóficos e metodológicos da formação do Diretor de Escola, bem como, verificar os objetivos desses cursos e a coerência com os objetivos do Diretor de Escola. A partir daí, analisamos como são abordadas as questões relativas ao autoconhecimento, instrumento que a Teoria da Cibernética Social propõe para superar a fragmentação presente no paradigma cartesiano; identificamos as dimensões psicológicas presentes na formação e discutimos questões relacionadas ao poder.

A coleta de dados foi feita em duas Instituições de Ensino Superior: Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal e Universidade de Brasília.

Professores, alunos e ex-alunos compõem as categorias de pessoas investigadas neste estudo, no qual foram utilizados os seguintes instrumentos: análise documental, três questionários, observação participante e entrevistas.

Para a análise, consideramos a construção de idéias das pessoas investigadas, identificando assim suas estruturas de significação. A interpretação dos resultados apontam para as seguintes conclusões:

- Para formar Diretores de Escola comprometidos em romper com as limitações impostas pelo paradigma cartesiano, é emergencial a necessidade de se estabelecer objetivos para a formação de Diretores de Escola.

- Os objetivos do Diretor de Escola não contemplam as dimensões individual, grupal e social que compõem o processo de desenvolvimento humano, segundo a Teoria da Cibernética Social. Propomos objetivos que contemplem os aspectos da natureza humana considerados na Teoria da Cibernética Social.

- O autoconhecimento, apesar de ser um tema presente nos cursos de formação do Diretor de Escola, não contribui significativamente para a integração das funções psicológicas do futuro profissional, do que decorre um profissional com visão fragmentada dos processos administrativos/pedagógicos, e dos objetivos educacionais.

- A prática pedagógica democrática não se consolidou ainda nos cursos de formação de Diretor de Escola, apesar disso estar constantemente presente nos discursos dos professores.

- Há descompasso entre os conceitos desenvolvidos pelos professores em sala de aula e os apreendidos pelos alunos; percebe-se também incoerência entre aquilo que se aponta nos discursos com os conceitos desenvolvidos no curso de formação e a prática pedagógica realmente desenvolvida observada durante a pesquisa.

ABSTRACT

The study in question, with a predominantly qualitative character, tries to analyse the school principal graduation, by utilizing as reference, the Social Cybernetic Theory wich contributes to the emergent paradigm construcytion.

At a first moment, the research pretended to analyse, from the historical context of the Administration and School Administration, the school principal philosophical and methodological aspects, to verify these studies objectives and the coherence with the school principal objectives. From this part, we analized the questions approaches concerning to the self-knowledge, the tool which the Social Cybernetic Theory proposes to overcome the fragmentation presented in the cartesian paradigm, and it was identified the noologic dimensions presented in the studies and it was discussed questions related to the authority.

The data collection was made in two Higher Education Institutions : Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal e Universidade de Brasília.

Teachers, students and ex-students consist the categories of persons which where investigated in this study, in which were utilized the folowing tools: Documental Analysis, three questionnaires, participant observation and interviews.

It was considerate to the analysis, the construction of concepts of the investigated persons, when we identified their significations structures. The results interpretations indicates the following conclusions:

- To graduate engaged school principals in breaking the cartesian paradigm limitations, it is necessary to establish objectives to the school principal graduation.

- The school principal objectives don't contemplate the individual, groupal and social dimensions that constitute the human development process according to the Social Cybernetic Theory. We recommend objectives which contemplate the human nature aspects considered in the SCT.

- The self-knowledge, in spite of being a present theme in the school principal graduation, doesn't, contribute significantly, to the noological functions integration of the intended professional, so we have a professional with a fragmented vision of the administrative/pedagogic processes and educational goals.

- The democratic pedagogic practice was not consolidated it self yet, in the studies of school principal graduation, although it is constantly presented in the teacher's discourses.

- There is confusion between the concepts developed by teachers in classrooms and those apprehended by the students; also it is noted, incoherence between subjects that which is presented in the discourses with the concepts developed in the graduations study and the really pedagogic practice developed, observed during the research.

INTRODUÇÃO

"O principal problema da concepção racionalista de como organizar as pessoas reside no fato de que as pessoas não são muito racionais"

(Peters & Waterman)

Neste trabalho, pretendo analisar a formação do Diretor de Escola utilizando como referência a Teoria da Cibernética Social.

Há muito que a dimensão racional me parece limitada em si. Também a dimensão do sensível e do transcendente, como vem sendo apresentada em nossa cultura pela psicologia, filosofia, teologia, etc., não me satisfaz. Também não me satisfaz ver a ambas separadas.

No decorrer de minha formação acadêmica, tive acesso a informações a respeito da Teoria da Cibernética Social, que, desde então, pareceu-me coerente, pois rompe com os muros do racionalismo puro e aponta para a integração do racional-lógico com o intuitivo-analógico.

A partir daí, tenho procurado reler o mundo sob a óptica da Teoria da Cibernética Social, abordando questões relativas à vida do homem nas perspectivas do individual, do grupal, do social e também do universal. Tal teoria se constitui em um caminho para a construção de um novo paradigma.

Da mesma forma, a partir do contato com essa nova teoria, as questões relativas ao meu trabalho como educadora também passaram a ser abordadas por esse prisma. Em consequência disso, estou relativizando e criticando o paradigma cartesiano e suas limitações da visão de mundo - que interpreto exercer grande influência no modelo de vida e de educação brasileiros - para ampliá-lo e inseri-lo num contexto global, considerando para isso a dimensão do sensível, do imaginário, na construção de um novo paradigma. A esse respeito, é oportuno citar Fritjof Capra em seu livro "O Ponto de Mutação":

"(...) analiso a profunda influência do pensamento cartesiano-newtoniano sobre a biologia, a medicina, a psicologia, a economia, e apresento minha crítica ao paradigma mecanicista nessas disciplinas. Enfatizo assim, especialmente, que as limitações da visão de mundo cartesiana e do sistema de valores em que se assenta estão afetando seriamente nossa saúde individual e social" (Capra, 1982, p.14).

A este novo paradigma(1), chamaremos aqui paradigma

1- Vários estudiosos como por exemplo Roberto Crema (psicólogo), Pierre Weil (reitor da UNIPAZ) utilizam o termo paradigma holístico para se referir ao novo paradigma. Segundo Roberto Crema (1989, 60), o precursor do paradigma holístico foi Jan Smuts (1870-1950), filósofo, general e estadista que postulava um princípio organizador de Totalidade. Smuts foi o criador do termo *Holismo* no livro editado em Londres no ano de 1926 "Holism and Evolution".

emergente, pois surge em nosso tempo, que é marcado pelo desequilíbrio ecológico e pelas mais sofisticadas formas de violência. O paradigma emergente surge como resposta à tendência fragmentadora e alienante do antigo paradigma (newtoniano-cartesiano), representando uma revolução científica e epistemológica, um novo sistema de aprender a aprender, buscando dissolver as diversas formas de reducionismo.

Há doze anos sou professora da Fundação Educacional do Distrito Federal. Nesses anos, vivenciei situações e refleti sobre questões que envolvem desde a evasão, repetência e até planos inadequados, no que se refere à política educacional do governo.

Durante essa caminhada, comecei a lecionar disciplinas no curso de 3º grau de formação de Administradores Educacionais - Diretores de Escola. Inserida nesses dois contextos, pude observar o quão distante a formação teórica do Diretor de Escola está de sua prática profissional. Considero também, que a prática instituída está muito distante do necessário para a construção de uma boa escola e conseqüentemente, de uma boa sociedade, ou seja, de uma escola que "tenha implícito em seu conteúdo todas as modalidades de aprendizagem (...), que tenha intenções de renovar diariamente a vida dos alunos e demais profissionais e envolvidos ..." (2) e de uma sociedade "formada por indivíduos renovados (3), comprometidos com o bom, o belo e

2- Trechos da entrevista feita em 09/12/94 com Nazidir Duarte, Mestre em Educação pela Universidade de Brasília em 1994, cuja dissertação trata dos "Elementos para Construção de Uma Boa Escola".

3- Nazidir Duarte explica que indivíduos renovados são aqueles que estão libertos de mágoas passadas, que identificam seus próprios limites, para superá-los ou "tocar pra frente", que estejam com a cabeça, o espírito, a mão renovada, inovada, modificada, alterada sempre para o lado do bom, do belo e do bem. Esta renovação parte do indivíduo para a sociedade, ou seja, "se eu me renovo, aqueles que se espelham em mim (alunos, filhos, vizinhos, marido, etc.) sentem que eu estou comprometida com o bem, o belo e o bom", poderá haver uma contaminação, gerando bons indivíduos e conseqüentemente uma boa sociedade.

o bem."(4) Muitos dos Diretores de Escola não têm claramente definidas quais são suas funções reais e ideais, mesmo do ponto de vista do paradigma cartesiano, dado o momento de transição cultural, e com mais agravamento sob o prisma do chamado paradigma emergente.

No que se refere à Rede Oficial de Ensino do Distrito Federal, seus índices de rendimento e permanência na escola apresentam-se ainda insatisfatórios, segundo dados do Departamento de Ensino Fundamental da Fundação Educacional do Distrito Federal. O problema da alfabetização permanece grave, considerando-se o baixo aproveitamento e a evasão verificada.

Tais fatos são de difícil justificação se considerarmos o nível de habilitação dos especialistas, dos professores e ainda as condições satisfatórias das instalações escolares no que se refere a prédios e equipamentos.

Tal quadro deriva, dentre outras vertentes, da ineficiência administrativa do sistema político e educacional, que se reflete nas escolas, já denunciada por diversos pesquisadores dessa área, dentre eles, Capanema (1991), Paro (1993), Bordignon e Oliveira (1989). Isto posto, considera-se que:

4- A pesquisa de Nazidir Duarte tem um cunho positivista por considerar apenas "o bom, o belo e o bem" como vertente da condição humana. Ela omite, por não citar ou fazer referências, as questões desagregadoras que constroem também os indivíduos, a escola, a sociedade. De acordo com a lógica triádica que forma os elementos e relações sociais e universais, há sempre três elementos: um agregador, positivo, outro desagregador, negativo, e o terceiro que é neutro, unificador. Falar somente do que é bom, belo e boa, é negar as relações de conflito e o próprio princípio triádico (ver conceito na página 48).

- as escolas não possuem autonomia pedagógica nem administrativa - são apenas satélites, que se situam em torno das Diretorias Regionais de Ensino;

- os planejamentos curriculares, seja os elaborados pela escola, pelas Diretorias Regionais de Ensino, ou pelos Núcleos de Coordenação da Fundação Educacional do Distrito Federal, nem sempre atendem às reais necessidades e expectativas da comunidade na qual a escola está inserida;

- as ações administrativas e técnico-pedagógicas são massificantes, produzidas em série, não atendendo plenamente às necessidades específicas da comunidade escolar.

Precisamos alterar este quadro, precisamos formar Diretores de Escola capazes de perceber e administrar as contradições existentes no sistema educacional, principalmente as oriundas dos níveis superiores de administração e executadas na escola.

O processo de formação dos Diretores de Escola no Brasil, mais especificamente em Brasília, cidade onde se deu esta pesquisa, está preso a pressupostos legais e formais, derivados do paradigma cartesiano e, em parte, do paradigma dialético-marxista. Formar gestores da educação é uma atividade que deve estar ligada a algum paradigma que explique a natureza humana e seu ecossistema, pois o processo de educação se resume ao desenvolvimento das potencialidades humanas na sua dinâmica individual, grupal, social e ecológica. É nessa perspectiva de formação que pretendo desenvolver esse estudo.

A ineficiência do sistema educacional, bem como a formação inadequada dos profissionais que aí atuam e, mais especificamente, do gestor da escola, são temas há muito tempo estudados e denunciados em dissertações, teses e publicações diversas.

Os modelos racionalistas de formação do Diretor de Escola têm, como objetivo e fim, a tomada de decisões centralizada, elaboração de objetivos, metas e procedimentos tecnicamente organizados, porém, na maioria das vezes, absolutamente desvinculados dos anseios e necessidades do grupo social local, da cultura da comunidade escolar, ou seja, do grupo de pessoas que frequentam a escola e/ou interagem com ela.

O Diretor de Escola, formado sob uma óptica racionalista-cartesiana, ou seja, negando a contradição, o conflito, a disputa ou o tensionamento, adquire uma visão fragmentada e elitizante dos processos sociais e conseqüentemente dos procedimentos administrativos/educacionais. Assume e atua como representante da classe dominante, não estando preparado para inserir-se na comunidade local.

A postura que o educador/administrador assume é fundamental para sua atuação como gestor de estabelecimento educacional.

Deve-se considerar também que o ser humano, em uma concepção racionalista-cartesiana, é um animal racional, e, em última instância, "um ser mal projetado", de acordo com o americano Frederick W. Taylor, pioneiro no desenvolvimento de trabalhos a respeito da Administração.

Na verdade a natureza humana é complexa. Como explicam

Peters & Waterman. "raciocinamos na base de fantasias, ao menos tão frequentemente quanto o fazemos na base de dados sólidos" (1986, 16). Para formarmos o gestor do processo educacional comprometido com as dimensões individual, grupal, social e ecológica que envolvem a realidade da comunidade escolar, vamos considerar os fatores que envolvem a natureza humana segundo a Teoria da Cibernética Social. Tais fatores não se contrapõem ao aspecto (também) racional do ser humano, enfocam sim, uma nova imagem de homem, mais completa e mais integral.

Ao propor a formação do Diretor de Escola, considerando esses fatores da natureza humana, pretende-se criar condições para que esse administrador possa perceber a realidade - entendida como representação dos fenômenos do mundo, sempre dinâmica e viva - e agir e interagir com as condições e contradições existentes nela, assumindo uma nova postura no processo administrativo-pedagógico.

Uma contribuição para o início da consolidação desse novo quadro está em, primeiramente, propor uma nova óptica de formação dos Administradores Educacionais, uma vez que estes situam-se em posição estratégica no processo educacional: são a ponte entre os executores do processo educacional - professores, pais e alunos - e os níveis de comando das Delegacias de Ensino, Secretarias de Educação e Ministério, ou seja, a ponte entre comunidade e Estado.

O que se pretende é que haja uma atitude de formação de Diretores de Escola que contemple os aspectos racional-lógico, intuitivo-analógico e operacional-prático, objetivando uma atuação do Diretor de Escola mais congruente com esses fatores da natureza humana, segundo a TCS.

A TCS foi escolhida como instrumento de análise desse trabalho. A intenção é indicar epistemológica e filosoficamente os pressupostos dessa teoria, criticando-a e relativizando-a após sua utilização para interpretação dos dados pesquisados.

CAPITULO I DELIMITANDO O CAMPO DE ESTUDO

"O conhecimento é fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado."

(Lüdke e André)

Este primeiro capítulo destina-se à apresentação do objeto de estudo, dos objetivos deste trabalho e ainda a estratégia metodológica que o norteou. Foram tecidas aqui algumas considerações acerca da formação do Diretor de Escola que servem de ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa.

Na fase exploratória deste estudo, foram delimitadas as questões a serem investigadas e um esquema conceitual, a partir do qual foram levantadas algumas indagações relevantes, além de incluirmos aqui as primeiras observações, com a finalidade de adquirir maior intimidade com o fenômeno investigado.

1. Objeto de estudo

Sabemos que o Brasil, o sistema educacional, encontra-se em crise de paradigma. O ciclo evolutivo da História aponta-nos mudanças de valores no Homem, na sociedade, nas instituições. Deve-se considerar também estas questões quando se fala sobre a formação do gestor da escola, ou seja, gestor de uma instituição que poderá constituir-se em instrumento impulsionador das mudanças emergentes, que não mais estão necessariamente ligadas a uma proposta progressista-libertadora de educação.

Embora a Administração Escolar seja responsabilidade de todos os membros da escola - diretor, vice-diretor, coordenador, orientador educacional, psicólogo escolar, professores, servidores, pais e alunos - esta dissertação terá como objeto o estudo das propostas de formação de Diretor de Escola, à luz da mudança de paradigmas - do cartesiano para o emergente. Será utilizada como referência, para análise desse objeto de estudo, a Teoria da Cibernética Social. Pretendo apontar conceitos da Teoria da Cibernética Social, os quais servirão para embasar as críticas e poderão contribuir para acessar outras possibilidades de novo enfoque na formação do Diretor de Escola, que tem sido o objeto de maior observação, interesse e preocupação em minha trajetória profissional. Os conceitos utilizados pela TCS servirão para auxiliar na investigação do objeto de estudo, tendo como sistemas-eixo o administrativo e o pedagógico (ver capítulo II página 35), que são os focos geradores da atividade do Diretor de Escola.

Será trabalhada a mudança de paradigma na formação de 3º grau do Diretor de Escola, usando a Teoria da Cibernética Social como instrumento, e que também se constitui em uma das formas de construção desse novo paradigma. A intenção é criticar os componentes cartesianos presentes nos cursos de formação de Diretores de Escola - e suas consequências e limitações - em duas Faculdades do Distrito Federal - uma pública e uma particular.

Para tanto, são etapas deste estudo:

1º- Estudo histórico da Administração Escolar, enfocando políticas e implantação dos cursos de formação.

2º- Estudo crítico dos conceitos básicos da TCS, para identificar pressupostos da Teoria da Cibernética Social aplicáveis à educação.

3º- Estudo crítico da fundamentação teórica do modelo vigente de formação do Diretor de Escola, usando como referência a TCS, e verificando se estão e como estão sendo trabalhados alguns conceitos utilizados pela Teoria da Cibernética Social na formação do Diretor de Escola.

4º- Verificação da utilização prática dos conceitos aprendidos na formação de Diretores de Escola.

Este estudo está comprometido em ampliar os conceitos do paradigma cartesiano e a aplicabilidade dos conceitos da Teoria da Cibernética Social. A intenção aqui é identificar e apontar os conceitos da Cibernética Social presentes na formação do Diretor de Escola.

2. Estratégia metodológica

*Alice perguntou ao gatinho:
"Que caminho devo seguir?"
O gatinho respondeu:
"Depende aonde você quer chegar".*

(Alice no País das Maravilhas - Lewis Carroll)

Este estudo tem como preocupação, o "objeto construído" (DEMO, 1981, 228), ou seja, reorganizar conceitos e pressupostos a partir de um objeto. A intenção aqui, então, é identificar traços de um novo paradigma na formação do Diretor de Escola, usando como referência a Teoria da Cibernética Social.

O esforço consiste em, utilizando como categorias de análise alguns conceitos da Teoria da Cibernética Social (ver capítulo II), situar o processo de formação do Diretor de Escola ao nível de 3º grau numa abordagem geral, procurando fugir das formas de análise repetitivas e tradicionais.

2.1. A Pesquisa qualitativa

Com o intuito de conseguir informações acerca do processo de formação de Diretores de Escola, foi feito, concomitante à análise documental, a pesquisa de campo numa abordagem qualitativa.

Tal abordagem tem como principais características, segundo Bogdan e Biklen (1982):

a) Contato estreito, direto e mais longo do pesquisador com o ambiente ou situação - sem sofrer qualquer manipulação intencional por parte do pesquisador.

b) Há predominância de dados descritivos no que se refere a pessoas, situações, acontecimentos. Todos os dados da realidade são importantes.

c) O pesquisador se preocupa mais em estudar o processo do que o produto. Perceber como o problema em questão se manifesta nas atividades e no cotidiano e o principal interesse do pesquisador.

d) A maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo estudadas são focos de atenção do pesquisador. Porém, o significado que as pessoas dão às questões focalizadas deve ser alcançado através de discussão com os participantes ou com outros pesquisadores. O processo indutivo de interpretação e análise dos dados é uma tendência desta abordagem. Parte do particular até chegar às generalizações. Por não haver hipóteses formuladas inicialmente, a princípio, os focos estudados são amplos, se precisando à medida que o estudo se desenvolve, tendo sempre como referência um quadro teórico para orientar a análise.

Apesar deste trabalho ser de cunho predominantemente qualitativo, por vezes sentimos necessidade de fazer referências a dados quantitativos, que se constituíram, por vezes em ponto de partida para análise. Entendemos, como demonstra Demo (1991), que não é a sofisticação metodológica sobre dados quantitativos que os transforma em qualitativos; a complementaridade entre as duas linhas pode contribuir para a análise qualitativa.

2.1.1. Instrumentos utilizados na coleta de dados

a) Observação participante

Devido ao fato de esta pesquisa procurar abordar dados qualitativos, houve a necessidade de proceder à observação para que houvesse maior interação com o grupo, checar dados coletados nas entrevistas, questionários e na análise documental.

Foram feitas 25 observações de aulas em disciplinas do curso de Pedagogia habilitação Administração Escolar divididas entre a Faculdade de Educação da UnB (Universidade de Brasília) e Departamento de Pedagogia da AEUDF (Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal). Durante o segundo semestre de 1994 foram compartilhadas com alunos e professores algumas atividades acadêmicas, buscando melhor compreender as questões investigadas neste estudo. A maioria das observações foi feita sem combinação prévia e sem obedecer a sequência de dias para amenizar a falta de autenticidade no comportamento.

b) Questionários

Foram utilizados três questionários. O primeiro chamamos "Questionário de Sondagem", utilizado para identificar e selecionar o grupo de alunos que fariam parte das categorias de pessoas pesquisadas. Selecionado o grupo de alunos, foram feitas as entrevistas e em seguida aplicado o segundo questionário, que consta de perguntas objetivas que visam complementar as

entrevistas e mapear as atividades e/ou preparação nos 14 subsistemas da TOH de Antônio Rubbo Müller (ver página 35). Com a intenção de testar a confiabilidade e validade desse instrumento, a pré-testagem do questionário foi realizada em uma turma de cada faculdade investigada.

Foi utilizado ainda, um terceiro questionário: o Revelador do Quociente Mental Triádico - RQMT (ver página 45) - instrumento da Teoria da Cibernética Social utilizado há mais de vinte anos por pedagogos, psicólogos, sociólogos, antropólogos, administradores e outros profissionais adeptos a essa teoria -, para identificar predominância e intensidade do uso dos três processos mentais. O uso do RQMT serviu para nortear, a partir a identificação da estrutura noológica (ver conceito página 42) dos entrevistados, as interpretações da entrevista e observações.

c) Entrevistas

Foram realizadas com três grupos: professores, alunos e ex-alunos das duas faculdades. As entrevistas, elaboradas de forma semi-estruturada, foram feitas individualmente com professores, ex-alunos e vários alunos. Alguns alunos foram entrevistados em duplas. O critério utilizado para escolha das duplas foi sorteio e teve como objetivo contrapor e confirmar algumas informações.

Logo após cada entrevista, foi aplicado o questionário para mapeamento das atividades nos 14 subsistemas, e, ainda, o RQMT para ajudar na identificação do perfil do entrevistado (ver páginas 35 e 45).

d) Análise documental

A análise documental foi feita através do estudo dos planos de curso e das obras mais citadas nas bibliografias indicadas pelos professores das disciplinas investigadas. A análise documental objetivou colher subsídios para construção dos instrumentos anteriores e complementar informações obtidas nos contatos com os interlocutores.

Utilizamos como referência, durante todos os passos da pesquisa, os passos do Ciclo Cibernético de Feedback (ver página 46).

O uso da abordagem qualitativa nesta pesquisa, usando como referencial conceitos da TCS, e a diversidade de instrumentos de coleta dos dados, favoreceram a compreensão e o cruzamento das informações obtidas na análise documental e nos contatos com os interlocutores. Pode-se assim, verificar um mesmo fenômeno em situações distintas, bem com suas contradições, o que facilitou identificar as conseqüências e limitações na formação do Diretor de Escola no paradigma cartesiano.

2.1.2. Categorias de pessoas pesquisadas

Antes de iniciar a coleta de dados propriamente dita, foi feito um levantamento, com o intuito de delimitar precisamente o universo a ser investigado. Este levantamento propiciou, como preconiza GIL (1991, 44):

a) Um melhor conhecimento da realidade, pelo contato com

os interlocutores, já podendo-se observar suas opiniões e crenças.

b) Economia e rapidez, pelo fato de já se coletar certa quantidade de dados, em tempo relativamente pequeno e com baixos custos, pois foram feitos através de entrevistas.

c) Quantificação. Os primeiros dados obtidos foram agrupados em tabelas, permitindo uma visão estatística dos mesmos.

Nesta fase, foram recolhidos os programas das disciplinas específicas da graduação em Pedagogia - habilitação Administração Escolar do Distrito Federal (1), buscando mapear a estrutura dos cursos através das disciplinas, objetivos, conteúdos e bibliografia. Os chefes de departamentos, coordenador de estágio, professores e alguns alunos foram contactados e, através de entrevistas, foram identificados os objetivos, a linha filosófica e as tendências pedagógicas que sustentam a formação de Diretores de Escola, bem como os principais autores e/ou teorias que embasam a prática pedagógica desse grupo de professores de 3º grau. Em função dos dados encontrados, foi delimitado como universo para pesquisa os cursos da UnB e AEUDF, pois encontramos nessas duas instituições disciplinas afins, e programas bastante semelhantes, em seus conteúdos, objetivos e bibliografia. A seguir descreve-se as disciplinas correspondentes entre as duas instituições.

1- Foram recolhidos os programas do curso de Pedagogia - habilitação Administração Escolar da Universidade de Brasília, Faculdade Católica de Brasília, Centro de Ensino Unificado do Distrito Federal (CEUB) e Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal (AEUDF).

Quadro nº 1 - Disciplinas Afins - UnB e AEUDF

UnB	AEUDF
Fundamentos da Educação	Administração I
Gestão e Desenvolvimento de Currículo	Currículos e Programas
Financiamento e Orçamento nas Organizações	Economia da Educação
Gestão de Pessoal	PMAE I e AE II
Gestão de Recursos Físicos	AE I

A) Alunos

Foram contactados alunos da UnB e AEUDF que durante o segundo semestre de 1994 estiveram cursando matérias específicas do curso de graduação em Pedagogia - habilitação em Administração Escolar.

Num primeiro momento, 40 dos 50 alunos matriculados nesse curso da UnB, e 125 dos 148 alunos da AEUDF responderam o questionário de sondagem do grupo de pesquisa. Foi trabalhada portanto, uma amostragem de 80% dos matriculados na UnB e 84,46% dos matriculados na AEUDF.

Dos alunos que responderam ao referido questionário e que pretendem exercer a função de direção de escola, foram selecionados para entrevista 26,66% dos alunos da UnB e 12,08% dos alunos da AEUDF, dentre os alunos que já cursaram mais de 70% das matérias específicas da habilitação em Administração Escolar, perfazendo um total de 19 entrevistados, sendo 08 alunos da UnB e 11 alunos da AEUDF.

Tabela nº 1 - Total e Amostra de Alunos da UnB e AEUDF

	UnB		AEUDF	
Total de alunos	50*	100%	148	100%
Responderam à sondagem	40	80%	125	84,46%
Pretendem exercer a função de direção de escola	30	**75%	91	**72,8
Entrevistados	08	**26.66%	11	**12,08%

* Do total de 50 alunos do curso de Pedagogia habilitação em Administração Escolar, 44 estavam matriculados no 2º semestre de 1994, ou seja 88%.

** Estas porcentagens referem-se aos alunos que responderam à sondagem do grupo de pesquisa. Se considerarmos o total de alunos do curso então ficaria: alunos que pretendem exercer a função de Direção de Escola: UnB 30 = 60%; AEUDF 91 = 61,49%. Alunos entrevistados: UnB 08 =16%; AEUDF 11 = 7,43%.

B) Professores

Nos cursos de graduação normalmente os professores ministram mais de uma disciplina. Na UnB foram feitas observações de aulas e entrevistas com 06, dos 08 professores que dividem 11 disciplinas oferecidas no 2º semestre de 1994 pelo PAD(2) e obrigatórias para a habilitação Administração Escolar(3). Na AEUDF o mesmo procedimento se deu com 05 dos 09 professores que dividem 15 disciplinas.

A seguir está a relação das disciplinas trabalhadas.

UnB

- . Administração das Organizações Educacionais
- . Avaliação em Administração Educacional
- . Estágio Supervisionado em Administração Educacional
- . Estatística Aplicada à Administração da Educação
- . Fundamentos de Administração da Educação
- . Gestão de Pessoal nas Organizações Educacionais
- . Gestão de Desenvolvimento de Currículo
- . Introdução ao Planejamento Educacional
- . Políticas de Educação

2- A habilitação Administração Escolar está fechada para efeito de novas matrículas, pois a Faculdade de Educação tem por intenção deixar esta habilitação para ser dada pelo curso de especialização *latu-sensu*.

3- Não foram todos os professores que autorizaram fazer a pesquisa em suas turmas. Esta questão será abordada no capítulo IV.

AEUDF

- . Administração da Escola de 1º e 2º graus I
- . Administração da Escola de 1º e 2º graus II
- . Currículos e Programas
- . Estágio Supervisionado em Prática de Ensino Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus
- . Estágio Supervisionado em Administração Escolar
- . Estágio Supervisionado em Prática de Ensino Estatística Aplicada à Educação
- . Introdução ao Ensino Especial
- . Legislação de Ensino
- . Princípios e Métodos de Administração Escolar I
- . Princípios e Métodos de Administração Escolar II
- . Planejamento da Educação II

C) Alunos egressos da UnB e AEUDF de 1990 a 1992 e que atuam ou tenham atuado em direção de escola.

As entrevistas realizadas com este grupo objetivaram verificar a efetividade da aplicação, na atividade de direção de escola, dos conteúdos estudados na graduação e, ainda, à luz da Teoria da Cibernética Social, perceber como vem sendo formado o Diretor de Escola. Foram entrevistados alunos egressos do curso de Pedagogia em habilitação Administração Escolar no período de 1990 a 1992 que atuam ou tenham atuado em direção de escola. Dos 17 alunos formados na UnB, localizaram-se 10, mas apenas 02 foram

entrevistados por trabalharem em direção de escola. Dos 186 alunos formados na AEUDF, 94 foram localizados; 07 trabalham ou trabalharam em direção de escola, destes 05 foram entrevistados.

Tabela nº 2 - Alunos Egressos da UnB e AEUDF no Período de 1990-1992 que Atuam ou Atuaram em Direção de Escola

	UnB	AEUDF
Total formados em AE	17	186
Localizados	10	94
Trabalham em Direção de Escola	02	07
Trabalham c/ Educação	06	36
Outras atividades	02	36
Não localizados	07	86

Utilizamos o Ciclo Cibernético de Feedback (ver página 46) - que corresponde ao ciclo do cérebro triádico (ver página 43) - como referência metodológica para a construção da pesquisa:

1. Escolha do tema
 - 1.1. Construção do projeto de pesquisa
2. Coleta das informações ■ documentos, entrevistas, questionários, observação
3. Processamento da informação (tabelas, gráficos, análise, discussões)
4. Diagnóstico ou conclusões (sobre cada aspecto e sobre o processo em seu conjunto)
5. Futurição (previsões, alternativa)
 - 5.1. Priorização (busca de uma idéia-eixo e de estratégias)
 - 5.2. Exploração de idéias (busca de soluções para cada obstáculo)
6. Decisões (sobre metas, projetos, programas)
7. Planejamento
 - 7.1. Fluxograma de cada projeto
 - 7.2. Operacionalização de cada projeto
8. Execução, administração do plano
9. Supervisão do plano
10. Feedback

Nesta pesquisa o Ciclo Cibernético de Feedback aparece assim distribuído: tópico 1 corresponde a delimitação do campo de estudo que aparece no capítulo I; tópico 2 corresponde à pesquisa

em campo; tópico 3 corresponde às análises expressas nos capítulos IV e V; o tópico 4 aparece em parte nos capítulos IV e V e mais claramente no capítulo VI, bem como o tópico 6. Os tópicos 7, 8, 9 e 10 se constituirão no desdobramento da pesquisa; na possibilidade de, a partir do resultado desse estudo, propor a criação de projetos para reformulação dos cursos de formação de DE.

Vale ressaltar aqui que, a escolha metodológica nos permitiu, ao longo de toda a pesquisa, fazer o cruzamento de informações obtidas junto às diferentes categorias de pessoas investigadas, levando a um melhor entendimento de seus constructos e da relação discurso/prática, evitando, assim, conclusões precipitadas dos eventos observados.

CAPITULO II - OPERACIONALIZANDO A CIBERNÉTICA SOCIAL

*"Não adianta querermos ser claros.
A lógica não convence, a explicação nos cansa.
O que é claro não é preciso ser dito."*

(Cassiano Ricardo)

Introdução

O objetivo deste capítulo é apresentar com uma visão crítica, contextualizar e discutir a Teoria da Cibernética Social, identificando questões que possam ser úteis ao tema deste estudo. Será feita a comparação de conceitos do paradigma emergente e da Teoria da Cibernética Social com os fundamentos utilizados pela ciência moderna.

A intenção é apontar as concepções filosóficas do paradigma emergente e do cartesiano-racionalista, para que se torne mais clara a identificação dos pressupostos da Teoria da Cibernética Social na interpretação dos dados da pesquisa.

Este capítulo será dividido em três partes. Na primeira, serão apresentados os fundamentos filosóficos e epistemológicos do paradigma emergente e da TCS. Na segunda parte, serão apresentados

os conceitos contidos na TCS que serão utilizados nesta pesquisa. Nesta segunda parte, destacaremos o Princípio Unitriádico que constitui o conceito básico da TCS, verificando como este conceito está presente nas relações sociais e no pensamento de outros pesquisadores. A última parte destina-se a demonstrar como alguns conceitos da TCS vêm sendo aplicados à educação.

1. Fundamentos filosóficos e epistemológicos do paradigma emergente e da Teoria da Cibernética Social

Muitos autores escreveram acerca da emergência de um novo paradigma científico, social, como Fritjof Capra, Marilyn Ferguson, Roberto Crema e outros. Proponho-me a ter, como referência base, as obras de Waldemar de Gregori, Doutor em sociologia, cientista político e estruturador da Teoria da Cibernética Social. Essa teoria propõe uma síntese das ciências sociais e humanas, incluindo fundamentos das ciências naturais e biológicas; representa, assim, uma substancial contribuição para o desenvolvimento e integração dessas ciências, como poderá ser visto no item 2 deste capítulo: "O que é a Teoria da Cibernética Social".

Para usar como referência a Teoria da Cibernética Social, será feita uma revisão das linhas teóricas que a fundamentam, a partir das concepções do paradigma emergente, questionando profundamente o paradigma cartesiano.

Para desenvolver essa revisão, serão adotados os fatores

operacionais da realidade desenvolvidos a partir do paradigma emergente e utilizados pela Teoria da Cibernética Social - espaço, cronologia, Relações Sociais(1) e procedimentos (2) - que correspondem às seguintes indagações do conhecimento humano: *onde, quando, quem e o que.*

Será adotada esta metodologia por se entender que usar como referência a Teoria da Cibernética Social significa adotar instrumentos para um novo paradigma, o que implica em mudança profunda no pensamento, percepção e valores que formam uma determinada visão de realidade. O paradigma emergente, bem como a Teoria da Cibernética Social, entende que qualquer dado da percepção está situado num espaço, num dado momento histórico, tem fatores, sujeitos, personagens interagindo, e tem procedimentos que entrelaçam os aspectos anteriores e urdem a rede do acontecer histórico. Apesar de apresentados em separado, para facilitar a análise, estes fatores operacionais são globais e se intercomplementam.

ESPAÇO

Na ciência moderna, o espaço é entendido como absoluto (Newton) em três dimensões, porém, em unidades separadas,

1- O que chamamos aqui de "Relações Sociais" De Gregori chama na Teoria da Cibernética Social de "agentes".

2- Segundo a Teoria da Cibernética Social os procedimentos fazem parte dos quatro fatores de operacionalização - a TCS chama de quatro operacionais -. Os procedimentos se subdividem em agendas, símbolos, praxes, valores, princípios e sanções que respondem às seguintes indagações do conhecimento humano, respectivamente, o que, através de que, como, com que, por que, para que (no sentido de resultados, feedback), ver página 53.

isoladas, mecanicamente decompostas em partes. A visão de realidade é positivista, sensorial, e construída por leis causais determinadas, ou seja, a civilização se movimenta segundo uma "ordem", numa direção desejável, com lei causal que impulsiona a sucessão dos acontecimentos. Há dualidade sujeito/objeto; causa/efeito; dependente/independente. A energia é positiva, dualista, anti-holográfica, anti-global.

O paradigma emergente distingue, e a Teoria da Cibernética Social adota a concepção de que o espaço é constituído por diversos níveis energéticos, redes sistêmicas que não se submetem a demarcações do mundo sensorial. A realidade é uma rede de sistemas em três dimensões, interligada por canais de inputs e outputs que se repelem e/ou se atraem seguindo os padrões básicos da física quântica.

CRONOLOGIA

Um dos marcos do paradigma cartesiano é a idéia de "progresso como lei histórica" (3), obedecendo à lei de evolução linear das ciências isoladas uma das outras e do contexto global. Influenciada pela Física Mecânica newtoniana, a visão positivista dividiu-se em *estática*, cujo fator principal é a ordem, ou seja, estuda as condições de existência; e *dinâmica*, cujo primordial fato é o progresso, estudando o contínuo movimento das leis de sucessão.

3- Idéia do economista inglês Marshall e de Coate referida por Crema (1989).

A cosmovisão é resumida pelo astrônomo e matemático Newton, através da mecânica celeste que é determinista, ou seja, os fatos se repetem (como um relógio). Cabe aos homens decifrá-los e não mudá-los. O espaço é absoluto, "sempre inalterado e imóvel", assim como o tempo, que flui uniforme "sem depender de qualquer coisa externa".

A aceleração do tempo é característica deste paradigma e também das relações sociais do capitalismo. É a busca desenfreada de eficiência e rendimento máximo no prazo mínimo.

A Teoria da Cibernética Social, que se apoia em conceitos holísticos do paradigma emergente e no conceito tempo-espaço de Einstein, tem como fundamento a idéia de que a evolução nem sempre transcorre de forma linear:

* A evolução é às vezes linear, às vezes não linear, às vezes caótica; às vezes avança, outras regride, outras é circular. A evolução é probabilística, não existe evolução isolada, só co-evolução.

A história é epigênica: tem sua fase inicial no fim do ciclo anterior, seguida de uma fase de ascensão e outra de declínio e epigênica de novo, sem fim.

Há prazos, ritmos, tempos estabelecidos pelo código energético, a respeitar (...)" (Gregori, s.n.t., p.01).

Esta idéia de evolução foi debatida a princípio por Einstein, que inicialmente combateu essa interpretação não determinista da relação temporal argumentando: "Deus não joga dados para decidir a trajetória de uma partícula" (Hamburger, 1984). No entanto, as leis do acaso parecem cada vez mais aceitas, como mostra o princípio da incerteza formulado pelo físico Werner Heisenberg, postulando a impossibilidade de precisão quanto à posição e a velocidade das partículas (Crema, 1989, 41). Com isso,

o determinismo da mecânica newtoniana que descrevia leis, é substituído pelo indeterminismo, que afirma existirem apenas probabilidades.

Na área da comunicação Virilio (1993, p.p.157-190) também escreve sobre esse tema, explicitando a questão da relatividade espaço/tempo neste final de século, onde os sistemas de comunicação alteram essa referência no cotidiano dos indivíduos. A idéia central é que, em função da sofisticação dos meios e comunicação (e transporte) a relação temporal planetária alterou-se.

RELAÇÕES SOCIAIS

No paradigma cartesiano, o homem é tido como rei da criação. Detendo o saber racional, tem condições de desenvolver-se e realizar-se materialmente.

As interações entre os seres humanos são interpretadas como causa e efeito - como sujeito e objeto, autoridade e súdito, ordem e desordem. O conflito, bem como a divergência são patologias que se resolvem eliminando o contrário. Isso se traduz em dominação, em autoritarismo, em ditaduras.

René Descartes, iniciador do racionalismo moderno, reforçou o fracionamento do homem em corpo e alma, estabelecido por Platão e adotado pelo cristianismo, gerando assim, o dualismo na filosofia.

Na sociedade capitalista, o paradigma cartesiano propõe a livre competição como força motora de tudo. É a competição

exclusivista pelo que a TCS chama de poder maximocrático, que é a energia que impele os indivíduos a desejar, disputar, acumular sempre mais, sem alcançar satisfação. As hierarquias são verticalizadas, rígidas, com ação centralizadora de cima para baixo.

No paradigma emegente, assim como na Teoria da Cibernética Social, o homem é visto como apenas um dos elos nutrientes da cadeia horizontal, vertical e transversal de sistemas. As formas como se dão as relações sociais, segundo a TCS, serão abordadas no subitem deste capítulo: "O Princípio Unitriádico - conceito básico da Teoria da Cibernética Social".

PROCEDIMENTOS

No enfoque cartesiano, há o predomínio do racionalismo lógico, indutivo e dedutivo, ligado exclusivamente aos cinco sentidos, buscando descobrir as relações ordenadas de causa e efeito entre os eventos, de maneira previsível, regular e controlada. É postulada a máxima objetividade, partindo do ideal da observação neutra e imparcial.

O método cartesiano parte da apreensão intelectual imediata de essências elementares. Desenvolvido por René Descartes, o método racionalista-indutivo utiliza como critério da verdade a clareza e a distinção.

Hobbes (Crema, 1989) preconizou que o determinismo mecanicista rege todos os movimentos universais e todas as atividades psíquicas do homem.

O predomínio do racionalismo levou o homem à busca maximocrática (ver conceito na página 32) de meios de sobrevivência e reprodução em apenas alguns setores da natureza. A verdade é encontrada na ciência e no progresso técnico.

Em decorrência disto, o homem percorre caminhos que vêm pondo em risco a humanidade: destruição de recursos minerais, desmatamento, poluição, miséria social e econômica, dentre tantos fenômenos auto-destruidores a que o planeta está sujeito.

Os avanços da biologia, da medicina e de outras ciências têm por um lado contribuído para a cura de doenças e prolongamento da vida humana; por outro lado, a manipulação dos mesmos produtos químicos que curam e prolongam a vida têm sido causa de doenças humanas e ambientais quase irreversíveis.

O cartesianismo avalia o homem e os elementos por partes, age sobre eventos e sintomas, deixando o todo à mercê da "mão invisível da natureza", da providência ou do livre mercado. Sobre esta questão escreve Roberto Crema:

" A questão crucial é que, como não se fez acompanhar (de uma) evolução (ética) correlata, o progresso científico-técnico revelou-se incapaz de solucionar o problema básico-humano, transmutando-se mesmo, iatrogenicamente, numa enorme e constante ameaça à saúde e à própria vida da humanidade" (Crema, 1989, p.25).

O paradigma emergente desenvolveu-se a partir de uma concepção sistêmica. Na TCS, sistema define-se como "uma aglutinação ordenada de elementos de qualquer grandeza, em estado mutável, mas que mantém seu nível de organização enquanto puder se adaptar ao meio interno e externo por meio de auto-regulação" (Gregori, 1982, p. 26). A Teoria da Cibernética Social adota a linguagem sistêmica e

desenvolveu-se a partir da Teoria de Organização Humana de Antônio R. Müller (este tema será retomado no próximo item desse capítulo - ver especificamente páginas 34 a 36). Cada subsistema, quando tomado isoladamente, se constitui num sistema holístico - configurando-se num todo integrado, cujas propriedades dos elementos não podem ser reduzidas - e apresentando a mesma configuração holográfica inicial, ou seja, mantém os mesmos elementos de quando inserido no todo.

A idéia de proporcionalismo e feedback é adotada pelo paradigma emergente e pela Teoria da Cibernética Social em todo o ecossistema, interdisciplinar e transdisciplinarmente. Segundo De Gregori, até então, a linguagem usada para os procedimentos era a de Adam Smith - sócio-econômica-clássica - ou a de Karl Marx - sócio-econômica-crítica -.

2. O que é Cibernética Social

A Teoria da Cibernética Social, iniciou-se a partir da reclassificação do conhecimento em Ciências Sociais, através da Teoria da Organização Humana de Antônio R. Müller (1958), da Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Esta teoria consiste em um quadro de referência, ou seja, um conjunto ordenado de conceitos para lidar simbolicamente com os fatos da realidade. Tendo como referência inicial a sociedade capitalista moderna, pretende representar a constituição de uma comunidade, ou do sistema societário, em 14 subsistemas (ver quadro a seguir).

Quadro nº 2 Teoria da Organização Humana - 14 subsistemas (4)

Dinâmica Individual	Dinâmica Grupal	Dinâmica Societária
<p>S.01. PARENTESCO nascimento, residência, estado civil, sexo</p> <p>S.02. SANITARIO saúde, higiene, enfermidades</p> <p>S.03. MANUTENÇÃO alimentação, bebida, vestuário, vícios</p> <p>S.04. LEALDADE amizades, gostos, amor, ódio</p> <p>S.05. LAZER esportes, tempo livre, hobby, aborrecimentos</p> <p>S.06. VIARIO viagens, comunicação, meios para, línguas acidentes</p> <p>S.07. PEDAGÓGICO cultura, mestres, métodos, carências</p> <p>S.08. PATRIMONIAL propriedades, salários, prejuízos</p> <p>S.09. PRODUÇÃO atuação na indústria, agricultura, arte</p> <p>S.10. RELIGIOSO credo religioso, grau de participação</p> <p>S.11. SEGURANÇA combatividade, medo, ataques, defesa</p> <p>S.12. POLITICO planejamento, administração pessoal</p> <p>S.13. JURIDICO documentação, direitos, injustiças, processos</p> <p>S.14. PRECEDENCIA promoções, títulos, destaques, difamação</p>	<p>S.01. PARENTESCO família, parentela, etnias, instituições</p> <p>S.02. SANITARIO hospitais, instituições, campanhas</p> <p>S.03. MANUTENÇÃO lojas, hotéis, bares, silos, agremiações</p> <p>S.04. LEALDADE sindicatos, clubes sociedades, cooperativas, federações</p> <p>S.05. LAZER centros de diversões, promoções, agremiações</p> <p>S.06. VIARIO órgãos de imprensa, redes associações, Cias de transporte, estações</p> <p>S.07. PEDAGÓGICO escolas, bibliotecas, centros de pesquisas, academias</p> <p>S.08. PATRIMONIAL propriedade pública e privada, ricos, pobres, classes</p> <p>S.09. PRODUÇÃO ramos, empresas, especialistas, tecnologias</p> <p>S.10. RELIGIOSO igrejas, ministros, ritos,</p> <p>S.11. SEGURANÇA casernas, presídios, crimes, operações</p> <p>S.12. POLITICO partidos, esferas, administradores</p> <p>S.13. JURIDICO foruns, cartórios, juristas</p> <p>S.14. PRECEDENCIA monumentos, ateliers, concursos, "os mais"</p>	<p>S.01. PARENTESCO habitação, migração, demografia</p> <p>S.02. SANITARIO medicina, saúde pública, veterinária, mortalidade</p> <p>S.03. MANUTENÇÃO comércio, abastecimento, hotelaria, subnutrição</p> <p>S.04. LEALDADE associativismo, integração, solidariedade desconfiança</p> <p>S.05. LAZER turismo, esporte, feriados, exaustão</p> <p>S.06. VIARIO imprensa, transporte, telecomunicações manipulação</p> <p>S.07. PEDAGÓGICO ensino, educação, magistério, escolaridade</p> <p>S.08. PATRIMONIAL PIB, mercado de capitais, distribuição de renda, regime de propriedade</p> <p>S.09. PRODUÇÃO agricultura, indústria, energia, mão-de-obra, empregos</p> <p>S.10. RELIGIOSO religiosos, templos, adeptos, influências</p> <p>S.11. SEGURANÇA forças armadas, ordem policiaamento, violência</p> <p>S.12. POLITICO planejamento, adm.pública funcionalismo, regime</p> <p>S.13. JURIDICO códigos, processamento, justiça, injustiças sociais</p> <p>S.14. PRECEDENCIA prestígio, solenidades, elitização</p>

Estas categorias desenvolvidas na TOH são percebidas claramente nas sociedades capitalistas. Como cada cultura, cada comunidade tem um arranjo ou organização diferente, percebe-se que quanto menos complexa a organização social, mais simultâneas são as atividades em alguns subsistemas, ficando difícil então, usar estas categorias para análise universal de culturas. O excesso de racionalidade decorrente do "progresso" contribui para a segmentação extrema de cada subsistema, tendendo à não-percepção ou a não existência de cada um dos subsistemas inserido nos outros 13.

A multiplicidade das fontes teóricas levou à necessidade de aprofundamento da cosmovisão que estava implícita na TOH, que é uma Teoria Sistêmica Tridimensional. Esse aprofundamento teve embasamento em diversas obras de divulgação da Cibernética e da Teoria Geral dos Sistemas (Bertalanffy, Pierre de Tatlil, Couffignal, Ashby, Wiener, Lazlo, Rapp e outros).

Assim, esta proposta foi utilizada com grupos comunitários para análise de suas realidades, identificação de suas necessidades e encaminhamento de ações de projetos comunitários de entreajuda. O treinamento de lideranças foi desenvolvido com base em dinâmica de grupo apropriada, com fontes remotas em Kurt Lewin, Moreno, Lauro de Oliveira Lima e Oscar Calvo; isso somado à própria experiência, resultou na Dinâmica de Grupo Explícita da TCS. A Dinâmica Individual foi inspirada em Freud, Maslow, Roger, Fromm, Suzuki, Alan Watts.

Dentre as muitas áreas do conhecimento humano que vêm utilizando este quadro de referência, está a psicologia. Colandi

C. de Oliveira, no livro Da Dependência à Autocondução afirma que todas as pessoas possuem potencialidades em cada um dos subsistemas e que cada subsistema corresponde a áreas da vida. Veja então a correspondência de cada subsistema com suas potencialidades e áreas da vida, respectivamente:

- 1- Parentesco, fertilidade, família;
- 2- Sanitário, Biose, saúde;
- 3- Manutenção, apetite, alimentação;
- 4- Lealdade, atração, amor;
- 5- Lazer, ludicidade, brincar;
- 6- Comunicação, sensibilidade, interagir;
- 7- Pedagógico, curiosidade, conhecer ou saber;
- 8- Patrimonial, apropriação, ter;
- 9- Produção, engenhosidade, criar (produzir);
- 10- Religioso, mística, religar ao todo;
- 11- Segurança, combatividade, segurança;
- 12- Político, iniciativa, administração (condução);
- 13- Jurídico, responsabilidade, direitos e deveres;
- 14- Precedência, competição, mérito (reconhecimento).

Com essa nova perspectiva, a busca de meios de sobrevivência e produção sob a óptica da Teoria da Cibernética Social é feita em todos os subsistemas, pois estes processam as informações de maneira lógico-racional, intuitivo-sintética e prática-motriz de forma proporcional. Só existe a intercausalidade. Pode-se citar como exemplo o subsistema

parentesco, onde há interação racional, afetiva e motriz. As situações ali vividas interrelacionam-se com os demais subsistemas: sanitário, lealdade, lazer, pedagógico, e assim por diante.

A circulação de energia no sistema e subsistemas se dá em três etapas: energia de inputs (entrada); gestação ou alomorfização (transformação); e energia de outputs (saída), que se refere a todo o ecossistema e não só à espécie humana.

A idéia de evolução, expressa em fluxogramas evolutivos baseou-se em Darwin, na relatividade de Einstein que leva a alomorfização, e em Teilhard de Chardin que conduz à mística, à transcendência.

O conceito de holismo ou globalidade na aprendizagem decorre da Gestalt e dos métodos orientais de uso da mente.

O conjunto de proposições levantadas por Waldemar De Gregori - sociólogo, idealizador da TCS -, nasceu de um exercício filosófico e intuitivo, do levantamento de macro-hipóteses, da utilização dos resultados de pesquisas de diversos campos do conhecimento, fazendo uso da macro-indução, que consiste em concluir a partir de pesquisas e experimentos humanos ao longo de sua evolução histórica. Tais induções foram testadas ao longo de vinte e cinco anos com grupos-piloto.

O nome Cibernética Social foi adotado por fazer amplo uso do conceito de informação e feedback no campo social, em contraposição à cibernética eletrônica e robótica. Ela distingue-se de outras teorias sistêmicas por adotar o "princípio unitriádico" (ver página 40).

Esta teoria surgiu na década de 60, no contexto histórico brasileiro e latino-americano. Como a proposta da TCS é ser uma ressumtense, uma epigênese, tem muitas fontes, sendo a principal o contexto histórico da Iberoamérica, em plena efervescência social, com forças de inspiração marxista se contrapondo ao moderno colonialismo europeu e norte-americano. Nessa conjuntura foi montada a teoria ou método generalista ou interdisciplinar, pós cristão, pós capitalista, pós socialista, para servir de instrumento de autocondução e comunhão. Assim fala o autor:

"Qualquer movimento de idéias ou de ação social nascido nesta época, estará marcado pelas forças que interagiram nela, aceitando-as, rejeitando-as, assumindo-as, superando-as parcial ou totalmente". (Gregori, 1984, 232)

Além das influências decorrentes do momento histórico, houve uma seleção de métodos, esquemas, conceitos, das áreas acadêmicas específicas.

A Cibernética Social foi concebida considerando alguns aspectos, como cita De Gregori:

- . alguns conceitos e princípios fundamentais em que se apóiam o raciocínio explicativo, lógico, intuitivo e operativo do universo, do planeta, da organização social, da vida do indivíduo - enfim, a cosmovisão-instrumento;
- . um quadro de referência teórico, uma armação de conceitos e teorias para representar a realidade, manejá-la simbolicamente e replanejá-la;
- . uma teoria do encéfalo, suas funções e normas operativas - uma noologia;
- . uma proposta ou processo de convivência planetária, nacional ou comunitária, com sua teleologia (metas) e sua praxiologia;
- . uma ética, critérios morais e leis para regular o comportamento individual, grupal, nacional, planetário e ecológico de todos, bases e cúpulas, na competição maximocrática por meios de vida;
- . uma lógica social para garantir ou policiar a coerência entre o que se crê e diz e o que se faz, principalmente entre elites e povo, governo e governados, chefias e chefiados, etc." (Gregori, 1982, p.17)

Assim encontramos na TCS o aspecto filosófico, quando embasa seus conceitos princípios, buscando uma nova cosmovisão. A TCS é entendida também como uma teoria, pois adota um quadro de referência e conceitos buscando representar uma realidade. Aborda a dimensão ética e política, na medida que traz uma proposta de convivência planetária, critérios morais propondo uma lógica social para organizar as relações sociais.

2.1. O princípio unitriádico - conceito básico da Teoria da Cibernética Social

De Gregori considerou dois aspectos da natureza para adotar o Princípio Triádico. O primeiro parte de estudos da organização subatômica, desenvolvidos pela física quântica, que observou que a energia guarda, em todos os níveis, suas características de atração, repulsão e neutralização. O segundo diz respeito ao tema, também abordado por Fritjof Capra em "O Tao da Física", que relata serem as formas de organização energética do microcosmo refletidas no macrocosmo. Então, se a estrutura organizacional dos elementos agrupa-se em triades no átomo, as estruturas grupais, sociais e universais também possuem este tipo de organização.

O princípio triádico é ampliação de Hegel-Marx com sua diade ou dialética marxista, mas principalmente da sociometria de Moreno (1972).

"Pela experiência de muitos sociogramas aplicados aos mais diferentes grupos, verificamos que a 'dispersão' ou a aglutinação dos votantes formava três blocos principais, em que havia um antagônico e dois com escolhas recíprocas. Daí foi só repassar a literatura mais representativa de cada ciência ou área social em busca da triadicidade, desde o átomo até as concepções religiosas". (Gregori, 1984, 233)

Outros autores representam em suas teses o princípio triádico. O próprio marxismo dialético é triádico, pois a tese, antítese e síntese apresentam a mesma organização energética básica: confirma, nega, reconstrói.

Lupasco (1986) fala sobre o princípio do antagonismo, que é o que mantém a existência do átomo ou molécula: leis contraditórias que regem os sistemas energéticos. "De um lado, a potencialização e a atuação, e do outro, a homogeneização (entropia) e a heterogeneização (neguentropia). Quando o heterogêneo se potencializa, o homogêneo se atualiza e vice-versa, sendo impossível, por isso mesmo, uma heterogeneização extrema absoluta ou uma homogeneização completa" (Weil, 1993, 58). Lupasco usa o mesmo raciocínio da dialética marxista: a heterogeneização é uma antítese da homogeneização que é a tese, que gera uma nova homogeneização, a síntese, ou uma nova tese. É o mesmo princípio que De Gregori chama de Princípio Triádico.

Wilson (1981) também utiliza a idéia do princípio triádico, quando trata da natureza humana na perspectiva da Sociobiologia, justificando a conjunção da Biologia com as Ciências Sociais. Utiliza o termo 'antidisciplina' para designar antagonismos existentes entre disciplinas que começam a interagir, como é o caso, por exemplo, da engenharia e arquitetura, da psicologia e pedagogia. Segundo Wilson, para que um cientista possa ser competente num assunto deve estudar sua própria

disciplina e a antidisciplina que é "matéria da qual a sua especialidade é a antidisciplina"(1981, 08). O conhecimento científico, então, para este autor, deriva-se do estudo do campo triádico de conhecimento ou seja, o conhecimento encontra sempre uma vertente que a conteste e a(s) vertente(s) que a sustentam.

Caplow (1968) desenvolveu a Teoria de Coalizões nas Triades, que trata a partir da geometria, das relações sociais triangulares que existem em todas as sociedades. Segundo Caplow "La triada primaria de padre-madre-hijo adopta diversas formas según las diferentes sociedades"(1968, 84). Nas relações entre os seres humanos encontramos os fortes, os fracos e os iguais. Está aí o princípio triádico aplicado às relações interpessoais, que será melhor trabalhado no próximo tópico "O Princípio Triádico e as Relações Sociais".

O princípio triádico está presente em várias representações culturais como, por exemplo, no Taoísmo que organiza-se em Yin, Yang e Tao, ou no cristianismo que tem sua tríade Pai, Filho e Espírito Santo. São formas diferentes que as culturas encontram para expressar essa triadicidade.

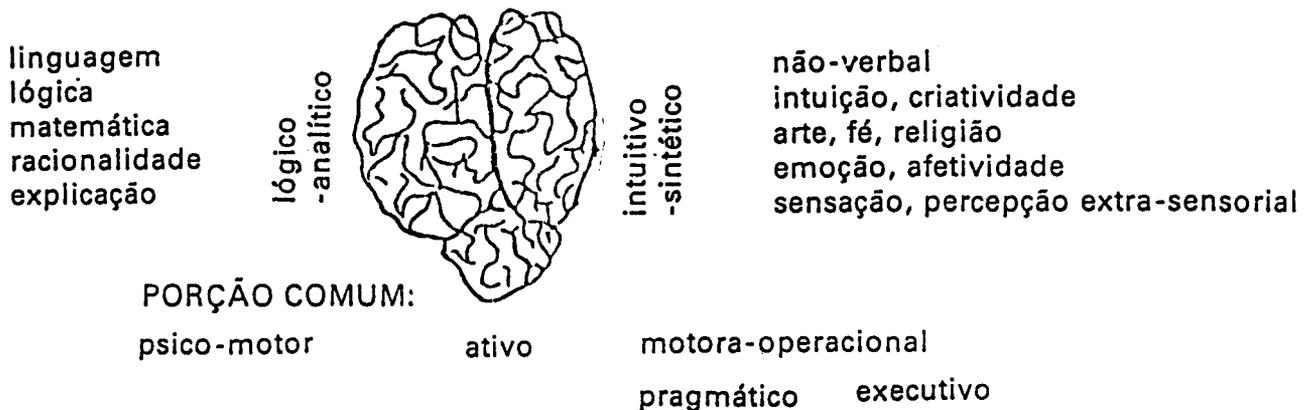
Nesse enfoque De Gregori utiliza os estudos do cérebro triádico dos neurologistas A. R. Lúria e Paul MacLean - divulgados no Brasil por Wilson Sanvito e Carl Sagan - para estudar o comportamento e a noologia humana, que é o estudo da mente, do encéfalo. A noologia tem sido aplicada a diferentes áreas do conhecimento humano, como por exemplo, a psicologia, sociologia, pedagogia e odontologia dentre outras.

Esses estudos de Lúria e McLean descrevem o cérebro e suas funções na dimensão vertical, horizontal e transversal. Para

o entendimento das atividades cotidianas é estudado o cérebro na dimensão horizontal - lado esquerdo-lógico, direito-intuitivo e central-operacional, como se pode ver na figura abaixo.

O lado esquerdo-lógico, que corresponde ao cérebro cortical, numa visão concêntrica/vertical é a porção do cérebro responsável pela comunicação verbal, memória, pesquisa e epistemologia, ou seja, funções lógico-analíticas.

Figura nº 1 CÉREBRO TRIADICO (5)



O lado direito-intuitivo, que corresponde ao cérebro límbico, é responsável pela afetividade, criatividade, estética, ética, intuição e mística, que são operações analógicas intuitivo-sintéticas.

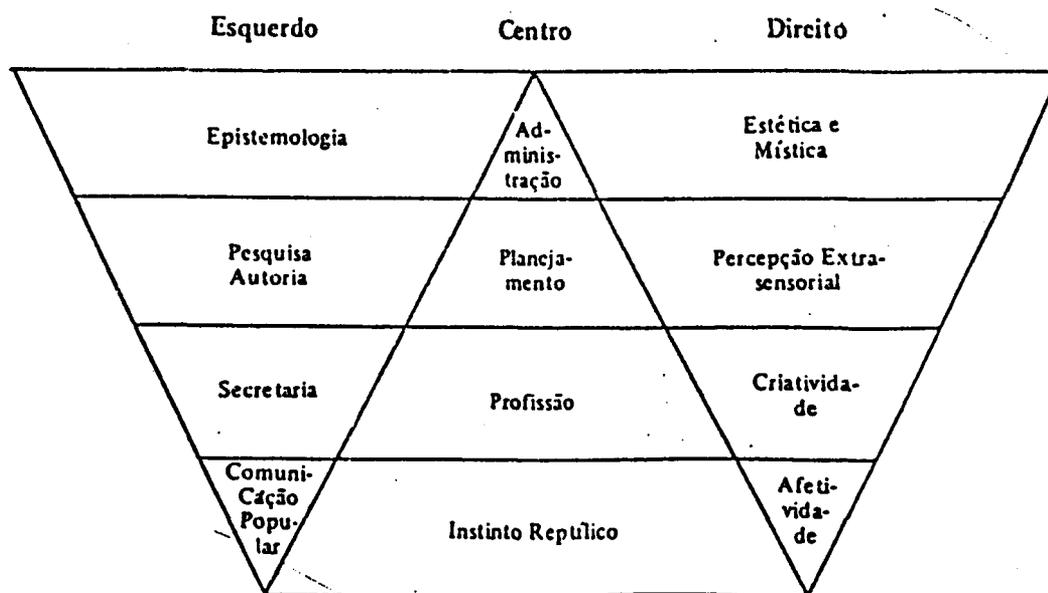
A porção central-operacional, que corresponde ao cérebro reptílico, comanda o instinto de sobrevivência e reprodução, habilidades motoras, capacidade de planejamento e administração.

5- Figura extraída de Gregori (1987, p. 04).

Esses níveis das três porções cerebrais podem ser vistos didaticamente divididos na figura abaixo.

De Gregori definiu os níveis do cérebro em quatro, a partir de observações e estudos das diferentes formas humanas de organização hierárquica; militar, empresarial, familiar, etc. Existem organogramas mais complexos e extensos (como por exemplo o militar), ou bastante simplificados, como pai e filho. A média simplificada desses organogramas e hierarquias está dividida em

Figura nº 2 Níveis do Quociente Mental Triádico(6)



quatro níveis (sendo o 1º o de baixo): comando (40), assessoria (30), animação (20) e execução (10). Porém estes níveis podem ser mais simplificados ou complexificados, podendo também se

6- Figura extraída da Revista ABC Social (1986 p.22).

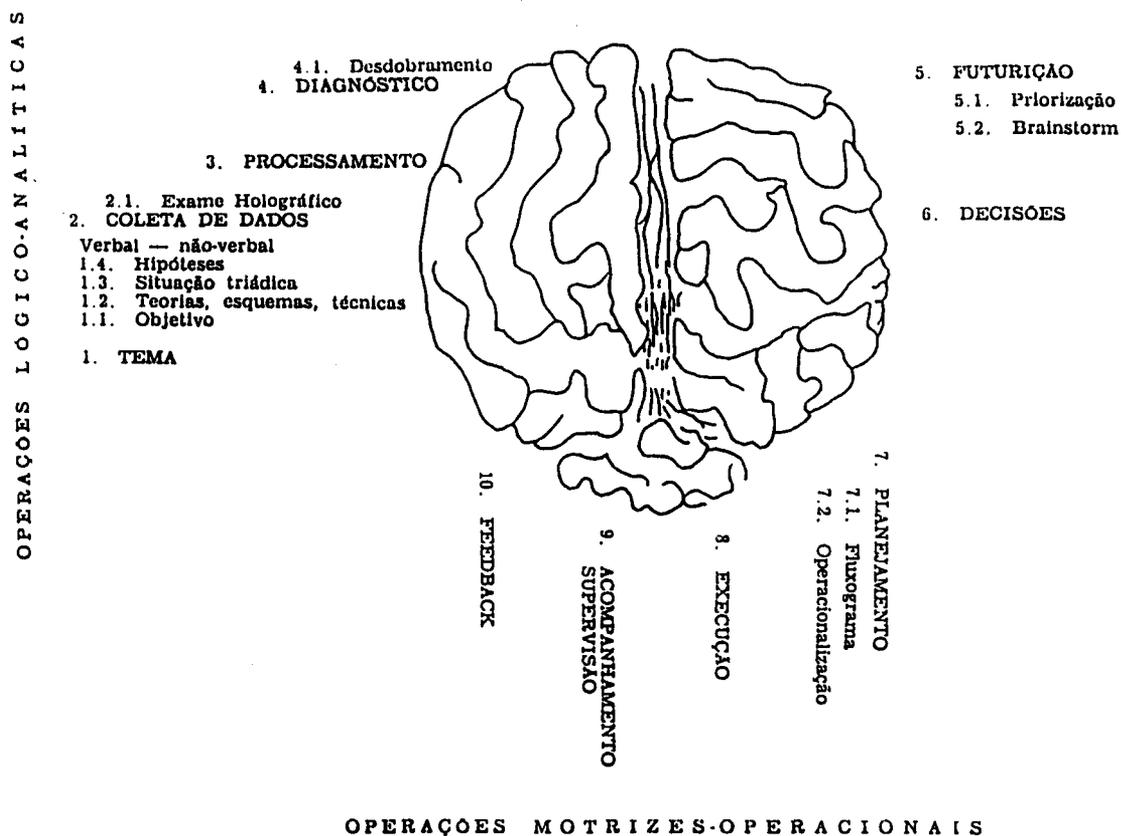
subdividir internamente.

Segundo as pesquisas da Teoria da Cibernética Social, realizadas através do instrumento chamado Revelador do Quociente Mental Triádico - RQMT -, todo ser humano tem predominância de desenvolvimento de um desses módulos cerebrais.

O RQMT é um instrumento de auto-avaliação desenvolvido e testado há mais de vinte anos, e pode ser composto de até 27 questões, 09 referentes a cada módulo cerebral. As questões são adaptadas em função da faixa etária e/ou grau de escolarização ou atividade desenvolvida pelo respondente, havendo assim várias versões desse instrumento. São até 27 itens auto-avaliativos, que pressupõem antes da leitura de cada item a pergunta: "Qual é meu grau de desenvolvimento ou capacitação para...". Se a auto-avaliação for fraca, escreve-se a nota 1 no triângulo, retângulo ou círculo correspondente; se for médio, escreve-se 2; se for forte, escreve-se 3. Tem-se aí, então, um mapeamento do desenvolvimento das habilidades do encéfalo, segundo a auto-percepção do sujeito.

Os três processos mentais conjugados ou interligados formam o Ciclo Cibernético de Feedback (veja figura na página seguinte) que dá os passos para a holografia social (ver página 52).

Figura nº 3 CICLO CIBERNÉTICO DE FEEDBACK (7)



2.1.1. O Princípio Triádico e as Relações Sociais de Poder

Na TCS as relações sociais são vistas segundo funções, tipo de objetivo e de comportamento, formando grupos compostos por subgrupos: condutor (oficial), opositor (anti-oficial) e suporte (oscilante). Nos três subgrupos deve haver aceitação entre si. As hierarquias nos subgrupos devem ser descentralizadas, radiais,

7- Figura extraída de Gregori (1988 p.43).

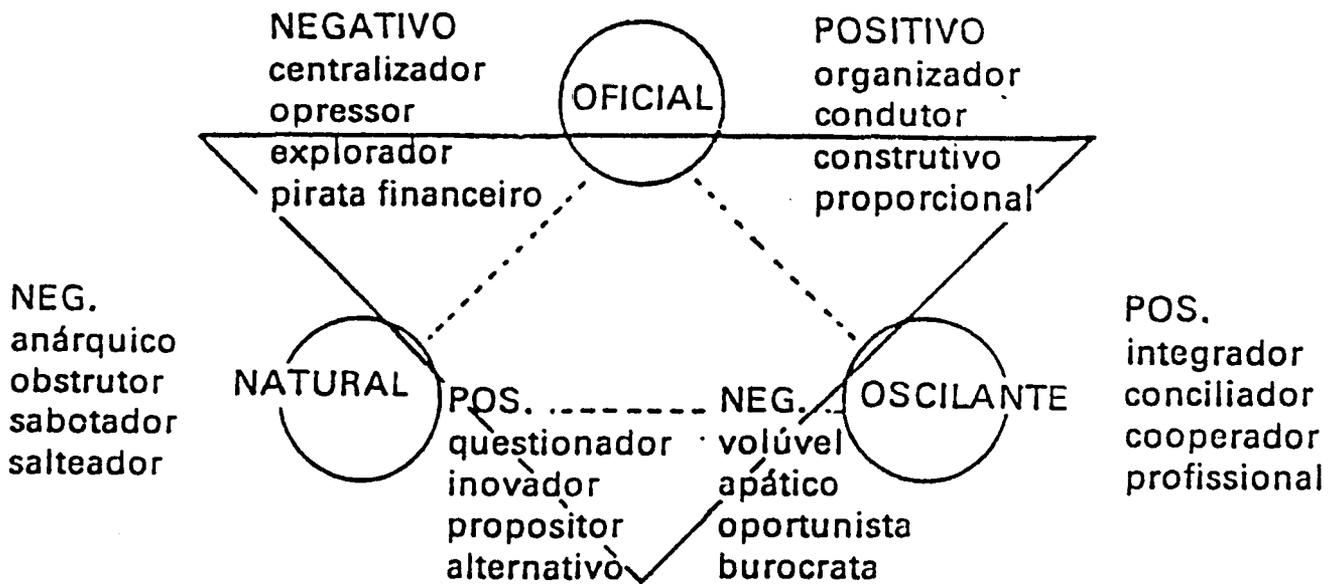
"circulares" (em rodízio), participativas e co-responsáveis de ações, transformando, assim, o conceito de hierarquia, uma vez que todos assumem lideranças. Waldemar de Gregori chama esta relação triangular de *Jogo Triádico*, (veja figura na página seguinte)"por insinuar uma perspectiva lúdica em vez de bélica e a idéia de desfrute desse exercício de desenvolvimento inevitável" (Gregori, 1988, p.203). O Jogo Triádico é um conceito central da Teoria da Cibernética Social e está presente em todos os níveis de organização dos sistemas, recebendo denominações diferentes conforme o sistema a ser considerado: positivo, negativo e neutro; direito, esquerdo e centro; anatrofia, entropia (neguentropia) e homeostase; próton, elétron, nêutron; governo, oposição e povo; Primeiro Mundo, Segundo Mundo e Terceiro Mundo; Brahma, Vishnu e Shiva (Azevedo, 1980, 38); Ego, Id e Superego, etc.

Cada grupo tem seus subgrupos e nas suas relações sociais, econômicas e políticas se chamam oficial, natural (ou anti-oficial) e oscilante. O subgrupo oficial é o que domina o sistema pois detém maior parte do poder. O subgrupo natural apresenta sentido de forças opostas ao oficial, é divergente. Assim como o subgrupo oficial, luta pelo poder. Já o subgrupo oscilante é mediador entre o subgrupo oficial e antioficial, regulando o jogo pelo poder.

Estes três subgrupos devem auto-regular-se pela participação político-econômica proporcional e construtiva. A auto-regulagem inicia-se no interior de cada subgrupo, pois existem conflitos dentro de um mesmo subgrupo. Este conceito se aplica a todas as situações de cooperação e conflito: verticais -

nas diferentes classes; horizontais - numa mesma classe; ou transversais - alianças (transitórias ou não) entre setores

Figura nº 4 JOGO TRIADICO (8)



verticais e horizontais. O subgrupo oscilante é o estabilizador do sistema, ele é que pode amenizar as tendências extremistas dos dois outros subgrupos, coopera com o subgrupo que lhe é mais conveniente, pois não tem ambições pelo poder, luta apenas por sobrevivência. Os três subgrupos podem ter comportamentos positivos ou negativos, a depender da situação de conflito.

8- Figura extraída do livro Educação Comunitária, W. de Gregori, p.48.

Então, a idéia de "mão invisível da natureza" apresentada pelo paradigma cartesiano é substituída pela interação proporcional dos três subgrupos em todas as dinâmicas - noônica, de potencialidades, individual, de grupo, societária e universal.

Regina V. Gracindo também utiliza a concepção triádica do jogo social quando analisa a prática política em educação no Brasil. A autora identificou nos partidos políticos brasileiros algumas características as quais agrupou para criar três categorias tipológicas: 1- invariantes, aqueles vinculados à manutenção da ordem vigente, trabalham pela manutenção da não mudança; 2- transformadores, os que lutam por transformações radicais no sistema econômico, social, político, além de demonstrarem alguma congruência em suas concepções gerais; e 3- os mudancistas, aqueles que apesar de fazerem propostas de revisões estratégicas, não se atentam às questões estruturais, podendo ora se articular com os invariantes, ora com os transformadores. Vê-se aí o jogo triádico expresso nas questões de análise político partidária, a partir de uma percepção dialética.

Outro autor que utiliza esta concepção tríade é Paulo R. Motta (1991) quando, ao fazer a análise do comportamento político em gerência, aponta que, se existe poder, existe comportamento político, ou seja, existem "ações gerenciais para adquirir, desenvolver e usar o poder com o intuito de favorecer as preferências de quem age. Da mesma forma, usa-se o poder para bloquear preferências alheias e contrapor ações consideradas prejudiciais." (Motta, 1991, 156). A idéia de subgrupo antioficial aparece quando Motta admite que o meio organizacional conta com grande margem de divergência entre

indivíduos, sendo o conflito algo inevitável e natural. Existem ainda aqueles que não podem agir por si só no meio organizacional, são os que pertencem ao subgrupo oscilante.

Marx também usa o Jogo triádico na dimensão vertical (ver página 44) quando fala das relações entre a burguesia, a vanguarda do proletariado e o "lumpen proletariat".

2.1.2. Outros conceitos elaborados a partir do princípio Triádico.

O Proporcionalismo, é um dos conceitos que constróem o novo paradigma. Segundo o proporcionalismo, a natureza é proporcional. Dos estudos matemáticos de Pitágoras, Platão e Euclides, chegou-se ao "Ponto de Duro", que descreve o princípio da proporcionalidade entre partes de um sistema. Segundo estes autores, a idéia de proporcionalidade está presente nas leis físicas e energéticas na construção dos corpos, demonstrando que não existe igualdade, mas sim uma diferenciação proporcional entre seus elementos. Partindo desse princípio, a Teoria da Cibernética Social propõe a busca e distribuição proporcional dos meios de sobrevivência nos aspectos individual, grupal e social, o que inclui a liderança, onde o poder deve ser distribuído de forma proporcional entre os subgrupos.

Outro conceito também considerado na TCS é o de mini-maximocracia. Segundo De Gregori, a mini-maximocracia é paralela a de entropia-entropia(9). Idéia já presente nos estudos

de Wiener(10) que recorre também a Santo Agostinho; somam-se aos estudos de Gregori a Teoria dos Jogos (Morgenstern) e a teoria da guerra (Hegel, Clausewitz, Glucksmann). A mini-maximocracia faz parte dos jogos sociais, que no paradigma cartesiano se traduz pela "busca de mais com o mínimo...". A maximocracia é o princípio inerente à energia e aos sistemas, que impele ou arrasta a desejar, disputar, acumular sempre mais e mais, sem chegar a plena satisfação. O oposto é a minimocracia, tendência ao nada, à entropia.

O instrumento que sintetiza todos os conceitos da TCS é o Hológrafo Social, que tem sido utilizado principalmente no campo das Ciências Sociais e Humanas proporcionando verificação global de fatos, por se constituir:

- . num sistema que contém 14 subsistemas - circunferência ogival;
- . mecanismos de inputs e outputs, ligando-o a outros sistemas em forma de cadeia ou ciclo - setas à esquerda (inputs) e à direita (outputs).
- . mecanismo de feedback, visando regulação do sistema - arco originado na seta da direita (input) e que retorna à seta da esquerda (output).

9- Nobeit Wiener em seu livro Cibernética e Sociedade faz referência a como Santo Agostinho percebia que a energia tem um polo máximo e mínimo, traduzido na linguagem religiosa como Deus e diabo.

10- Os conceitos de entropia e anotropia foram extraídos da Teoria de Sistemas. Anotropia ou neguentropia ou ainda antientropia é o movimento da energia no sentido de mais organização, mais vida, progresso, complexificação de um sistema. Entropia é o movimento rumo à desagregação, degradação, retrocesso a estados 'iniciais', 'primitivos'. (Gregori, 1988, 197)

. ciclo cibernético de feedback: sequência ordenada de tratamento dos in/outputs pelo sistema, na montagem de pesquisas e trabalhos científicos, por iniciar-se num procedimento analítico-lógico - em ambos os lados, sobre as setas de input e output.

. o princípio triádico - estilizado nas duas linhas cruzadas.

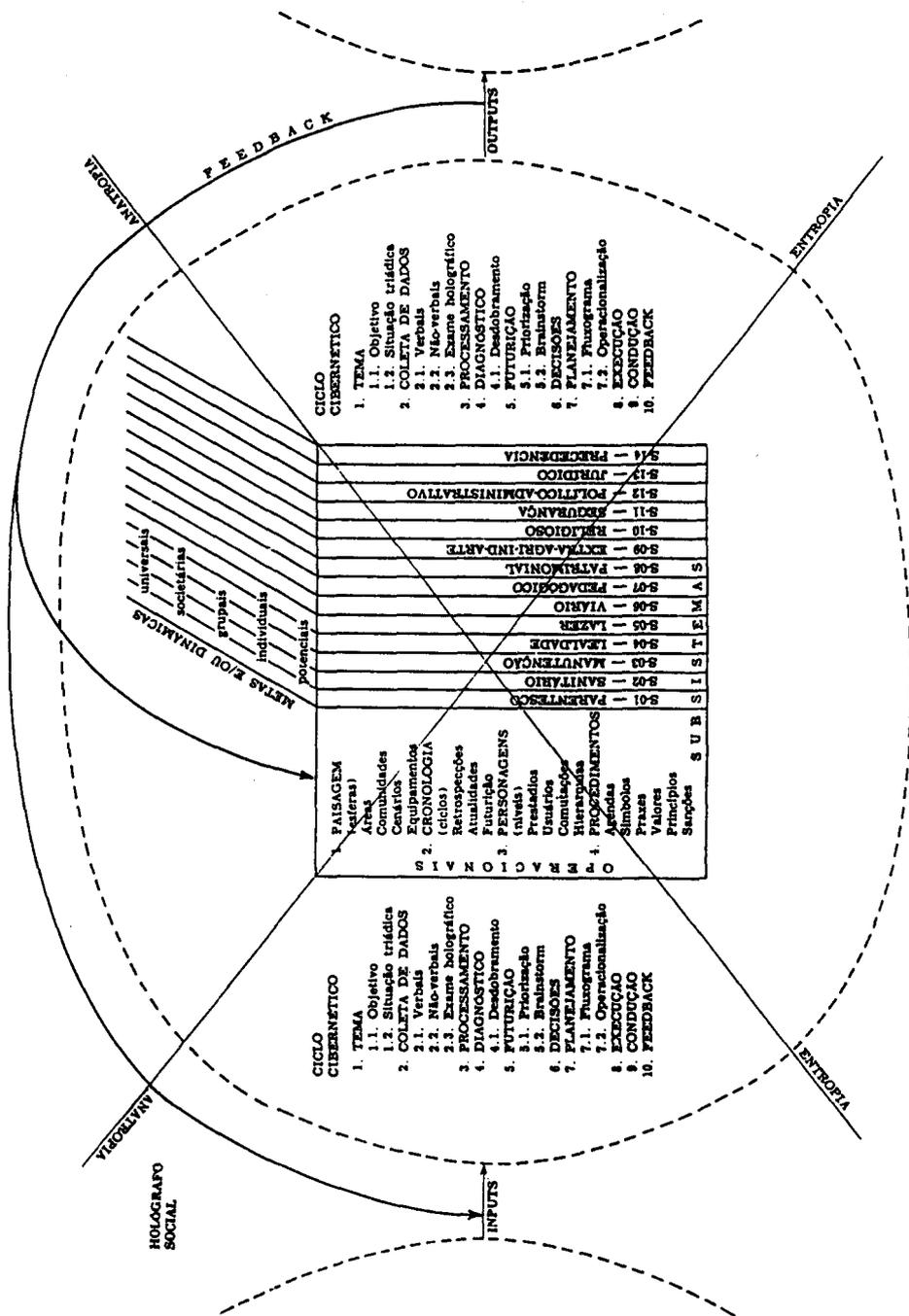
Segundo Waldemar de Gregori, o Hológrafo Social é "um quadro de referência gráfico, (que) descreve e redefine um sistema holístico em sua estrutura e funcionamento interno, bem como o processo de inputs e outputs, reticulando o conceito original do sistema, em quatorze subsistemas." (Gregori, 1982, p.76)

A razão do nome Holografia Social decorre do fato de utilizar como instrumento básico o hológrafo, a partir do Ciclo Cibernético de Feedback.

A Holografia Social é o processo de pesquisa, interpretação, projeção, planejamento, gestão e avaliação de qualquer realidade, ou parte dela. Segue os passos do Ciclo Cibernético (ver conceito nas páginas 45 e 46) que, por sua vez, é uma conjunção dos três processos mentais mencionados anteriormente.

Cada passo do Ciclo Cibernético pode utilizar como quadro classificatório o restante do Hológrafo ou parte dele, ou seja, só os quatro fatores operacionais (o que, quando, onde, quem) ou só os 14 subsistemas ou só as dinâmicas/metastas ou só o Jogo Triádico.

Figura nº 5 Hológrafo Social (11)



11- Figura extaída de Gregori (1982, p.78).

3. A Cibernética Social Aplicada à Educação

A Teoria da Cibernética Social tem sido aplicada em diversos ramos do conhecimento: medicina, política, sociologia, psicologia e principalmente educação. Colandi de Carvalho (UnB), Maria Célia Araújo (Universidade São Judas e São Francisco) e Milton Greco (USP) - além de Waldemar de Gregori - são alguns dos educadores que aplicam os princípios da Teoria da Cibernética Social à educação e que têm suas dissertações de mestrado, teses de doutorado, livros e artigos publicados nessa linha.

Considerando a TCS, o conceito chave que deve ser entendido na educação é o de Jogo Triádico (veja página 48), pois é através da educação que podemos formar indivíduos conhecedores ou não das regras do jogo (triádico), conformados ou não com os resultados, questionadores ou não das regras. Por isso, a TCS utiliza como conceito de educação:

"a capacitação individual, subgrupal, para o maior êxito possível no torneio da vida, da história. A educação (seja escolar ou extra-escolar, formal ou informal, intra-muros ou comunitária, pública ou privada, governamental ou eclesiástica ou societária) habilita cada criança e cada classe nas diversas modalidades de jogo".
(Gregori, 1988, 23)

A TCS permite ver a história da educação, principalmente no Brasil, através de ciclos ou etapas, que correspondem à predominância de cada subgrupo no poder. Para um melhor entendimento da história, deveríamos ler não só os livros do subgrupo oficial (como nos é apresentado na escola), mas também alguns do subgrupo natural, como, por exemplo, "As Belas Mentiras"

de Maria de Lourdes C. Deiró(12).

Um dos conceitos mais amplamente aplicados e divulgados é o de Cérebro Triádico como aplicação do princípio triádico, já explicitado nas páginas 42 a 44. Afinal, nós humanos, moldamos, construímos e percebemos o mundo conforme nossa evolução e potencialidades cerebrais. O conceito de Cérebro Triádico tem sido utilizado para identificar alunos com maior ou menor habilidade e ou interesse para determinado ramo do conhecimento, porém sua utilização mais ampla e importante está em buscar deslocar o currículo das ciências adotado pela escola para o currículo da vida, onde não só a ciência seja importante, mas também o sensível, o imaginário e suas aplicações na vida cotidiana. A TCS é entendida como um movimento filosófico, teórico, e vem se estruturando também como linha educativa, pois tem como preocupação formar indivíduos capazes de se autoconhecer, autoconduzir, ou seja, ela proporciona instrumentos para que a educação ocorra de forma a romper o modelo de heterocondução, que gera dependência e acomodação. O primeiro passo para o autoconhecimento é conhecer como se estruturam e funcionam as habilidades cerebrais.

O instrumento utilizado - além de entrevistas e observação - é o Revelador do Quociente Mental Triádico - RQMT. São as vinte

12- Maria de Lourdes C. Deiró é licenciada em Pedagogia pela PUC/Campinas e Mestre em Educação pela PUC/SP. É professora na cadeira de Introdução à Filosofia na Universidade Metodista de Piracicaba. Em seu livro *As Belas Mentiras*, denuncia a visão do subgrupo oficial contida nos textos de literatura de 1º grau. Por trás das histórias apresentadas nos livros didáticos infantis há uma outra história de conflitos de classes que não é repassada aos alunos de 1º grau.

e sete perguntas que devem ser respondidas através de indagações implícitas feitas pelo respondente: "Qual a minha capacidade para...?" ou "Qual o meu grau de desenvolvimento...?", dando-se nota de hum a três. Após responder às vinte sete perguntas, há a auto-avaliação.

O Ciclo Cibernético de Feedback (ver página 46) que corresponde ao ciclo do cérebro triádico (ver página 43), pode ser aplicado para pesquisa ou planejamento na faixa interna(13) ou externa da escola (14), ou em pesquisa acadêmica como utilizamos aqui (ver páginas 24 e 25).

A TCS permite ver a escola como participante do jogo triádico, como instrumento de grupos hegemônicos ou contra hegemônicos. No Brasil, a Igreja, o Estado e os grandes proprietários podem ser entendidos como grupos que se utilizam da escola como aparelho ideológico. A escola, se não se constitui em um sistema hegemônico, deixando-se manipular por outros grupos, torna-se subgrupo oscilante dos demais subgrupos que querem a maximocracia do sistema escolar, e que no decorrer da história têm, por ciclos e por alianças, dominado o sistema econômico e político.

Algumas considerações do jogo triádico são fundamentais no processo educacional, principalmente porque os que trabalham

13- Entende-se por faixa interna da escola: alunos, líderes de turma, serviços da escola, professores, encarregados, coordenadores, secretariado, biblioteca, orientação educacional, serviços de saúde, serviços de visita às famílias, direção, APM, Centro Cívico, Grêmios Estudantil e outros que tenham origem no interior físico da escola ou sob responsabilidade da direção.

14- Entende-se por faixa externa da escola: líderes de vizinhança, família, lideranças por subsistema (veja página 35) que interagem de alguma forma com a escola, instituições ou associações ligadas à escola.

com o instrumental da TCS, se propõem a formar indivíduos em sua globalidade, preparados para enfrentar as variáveis e contradições a nível individual, grupal e social: não há grupos homogêneos; há sempre - mesmo que implicitamente - os três subgrupos; cada subgrupo pode dividir-se novamente em mais três; deve-se manter os três subgrupos de maneira mais positiva possível, e não querer eliminar um deles.

Nos movimentos de educação no Brasil também se vê implícito o jogo triádico. Esses movimentos podem ser analisados por ciclos. O primeiro foi o da catequese missionária católica (subgrupo oficial), que se defrontou com a filosofia político-religiosa da Maçonaria (subgrupo natural). Depois vieram os ciclos de ampliação da educação regular, campanhas de alfabetização, de educação de adultos, período chamado de "educação suplementar", e o ciclo mais recente através de tele-cursos e educação popular. O ciclo de "educação suplementar", foi iniciativa do subgrupo oficial que buscou canalizar os benefícios da educação para si, ou seja, instruir as massas (subgrupo oscilante) a assimilar a industrialização, aumentar a produtividade, implementando o progresso.

A educação originada dos subgrupos naturais teve (tem) como intenção, conscientizar a população, gerando aliados na transformação social ou busca do poder, como é o caso da tendência pedagógica progressista expressa na pedagogia libertadora (Paulo Freire), na pedagogia libertária (autogestão) e mais recentemente na pedagogia crítico-social dos conteúdos (Libâneo, 1990, 21-43).

Os quatorze subsistemas da TOH de A. R. Müller são

utilizados como quadro de referência para fazer levantamento do currículo familiar do aluno, da comunidade, do planejamento educacional em nível de escola ou sistema escolar.

Tabela nº 3 - Atividades Educacionais nos 14 subsistemas

S. 01 Família Habituação	; Educação familiar, educação sexual, planejamento familiar ; emancipação, socorro a desabrigados abandonados
S. 02 Saúde Higiene	; educação sanitária, campanhas de vacinação, prevenção ; prevenção de acidentes, prevenção da AIDS
S. 03 Alimentação vestuário	; Alimentos "Para a Paz". Campanhas do agasalho. Campanha ; contra drogas. Merenda escolar. Saúde alimentar.
S. 04 Associativismo Lealdade	; Educação sindical, cooperativista. Campanhas para ; "Boas Relações. Associação de bairros ou moradores
S. 05 Lazer Descanso	; Campanhas: "Esporte Para Todos". "Esporte é vida". ; Iniciação à prática esportiva. Escoteirismo. Olimpismo
S. 06 Comunicação Transporte	; Paradas e marchas. Rádio e tele-educação. Campanhas do ; trânsito. Abaixo-assinados
S. 07 Educação Cultura	; Campanhas de alfabetização. Ed. de adultos. Ed. rural. ; Ed. comunitária. Ed. libertadora
S. 08 Patrimônio Comércio	; Previdência Social. Loto. Sena. Multirões. Cooperativas ; de crédito. Filantropia. SENAC. SECS
S. 09 Produção Transformação	; Extensão rural. SESI. SENAI. FUNART. Ed. artística- ; SENAR. Escolas agrícolas
S. 10 Religião Crenças	; Formação religiosa. Ecumenismo. Teologia da libertação. ; Missionários. Comunidades eclesiais.
S. 11 Segurança Defesa	; Defesa do consumidor. Movimento de não violência. ; Batalhão escolar
S. 12 Política Administração	; Educação e Cidadania. Conscientização política. Eleições. ; Política Educacional
S. 13 Justiça Lei, moral	; Comissão de justiça e paz. Direitos Humanos. Estatuto ; escolar. Regimento.
S. 14 Prestígio Promoção	; Promoção humana. Dias comemorativos. Aluno destaque ; Títulos

A TCS chama este quadro de currículo amplo da escola, ou seja, atividades realizadas pela comunidade escolar tendo como referência a escola. Na década de 70, os estados da região sul do país adotaram a idéia de "Escola Criativa" que constituiu na construção do projeto e atividades pedagógicas baseadas neste currículo amplo.

Tomamos como exemplo as atividades que se desenvolvem na sociedade tendo como sistema eixo **Escola** ou **Sistema Educacional** sob controle dos subgrupos oficiais e naturais.

Estes conceitos da TCS aplicados à educação têm contribuído sobremaneira na construção de uma escola mais comprometida com a qualidade de vida, o que implica, segundo Greco (1994), uma escola melhor em todos os sentidos:

- profissional, pelo preparo técnico e habilitação;
- pessoal, pela consciência de si mesmo, das suas funções cerebrais e do seu processo de comunicação;
- grupal, pelo treino da convivência dentro da habilitação para a condução dos conflitos;
- social, pela assunção de compromissos fundados na busca da paz e da justiça;
- ecológico, pelo desenvolvimento da consciência de integração e de participação em tudo e no todo, e transcendente, pelo reconhecimento e desenvolvimento da dimensão estética e mística que há dentro de cada um."(p.160)

Assim, o caminho dos que idealizam, sonham e fazem uma educação contextualizada às diferentes culturas, comprometida com a qualidade de vida, vai se construindo, passo a passo tendo também este instrumental como auxílio, mas antes de tudo deve tê-lo o profissional de educação, principalmente nas figuras do Diretor de Escola e do professor - que acreditam, que desejam, que querem uma educação melhor para todos.

CAPITULO III - REVISAO HISTÓRICA

"Só a história nos dá a medida das coisas"

(autor desconhecido)

1. A administração como ciência

Com o objetivo de resgatar alguns conceitos, idéias e procedimentos da Administração Escolar, o tema desta pesquisa será contextualizado pelo ponto de vista histórico. Para isso, faz-se necessário apontar dados da evolução da Administração como ciência e o desenvolvimento da Administração Educacional no Brasil. Será abordada a história e a gradual evolução do campo de conhecimento da Administração, desde tempos remotos (Antiguidade) até sua consolidação, como ciência, no início desse século. Fatos marcantes e geradores da consolidação do curso de formação de Diretores de Escola, nos EUA e no Brasil, serão apresentados, bem como, a evolução da política da educação no Brasil e a Administração Escolar como área específica de formação.

1.1. A evolução da administração

O estudo da Administração como ciência é algo historicamente recente porém, os conhecimentos administrativos representam a sedimentação havida, desde tempos remotos, dos conhecimentos de várias outras ciências, como analisa Mariense:

"A administração é hoje o resultado da contribuição de várias outras ciências, tais como: a filosofia, a física, a economia, a psicologia, a sociologia, a matemática, etc. Contribuíram também os estadistas, os empresários, enfim, a administração formou-se da contribuição das ciências existentes." (1989, 11)

A Administração recebeu grande influência da Filosofia. Desde os tempos da Antiguidade filósofos da Grécia (440 ac a 322 ac) contribuíram substancialmente para a evolução da Administração. Sócrates a considerava como uma arte, uma habilidade pessoal, separada do conhecimento técnico e da experiência. Platão, seu discípulo, aprofundou as reflexões sobre os problemas políticos e sociais. Em sua obra "A República" expressa seu pensamento sobre a forma democrática de governo e da administração dos negócios públicos. Aristóteles, discípulo de Platão, do qual muito divergiu, ampliou as perspectivas do conhecimento humano na sua época. Foi o criador da lógica. Em sua obra "Política" reflete sobre a organização do Estado e expõe três formas de administração pública: Monarquia ou governo de um só, Aristocracia ou governo de uma elite, e Democracia ou governo do povo.

Da Antiguidade até o início da Idade Moderna, a Filosofia voltou-se para preocupações sem maior significação para os estudos administrativos.

A obra de Francis Bacon (1561 - 1626), filósofo e estadista inglês, considerado o fundador da Lógica Moderna, revela o princípio conhecido em administração como "Princípio da Prevalência do Principal Sobre o Acessório". Inicia-se, então, uma preocupação com a postura de experimentação, que fundamenta a visão científica.

René Descartes (1596 - 1650), considerado o fundador da Filosofia Moderna, escreve "O Discurso do Método", no qual postula os princípios da Dúvida Sistemática ou da Evidência, da Análise de Decomposição, da Síntese ou da Composição, e o Princípio da Enumeração ou da Verificação, fornecendo assim, embasamento para vários princípios da moderna Administração, assim como os da divisão de trabalho, da ordem, do controle, etc.

Thomas Hobbes (1588 -1679) contribuiu mais especificamente com suas reflexões sobre o que chamou de origem contratualista do Estado, que impõe a ordem e organiza a vida social, qual um Leviatã. Discute também o crescimento do Estado que ameaça a liberdade de todos.

Karl Marx (1818 - 1883) e seu parceiro Friederich Engels (1820 - 1895) consideravam o Estado como uma ordem coativa imposta por uma classe social dominadora. Para eles a história da humanidade sempre foi a história das lutas de classes, e todos os fenômenos históricos são o produto das relações econômicas entre os homens. Marx exerce enorme influência em sua época, tanto por

sua obra, como pela sua ação política. Desenvolveu sua obra num contexto de Revolução Industrial emergente que foi o nascedouro da organização e da empresa moderna. Tal contexto é influenciado por múltiplos fatores, dentre os quais destacam-se a radical transformação das estruturas corporativas da Idade Média, uma substituição da produção artesanal por produção industrial, o avanço tecnológico em decorrência da aplicação dos progressos científicos à produção, com a descoberta de novas formas de energia e a possibilidade de forte ampliação de mercados. É uma nova conjuntura científica, tecnológica, política, econômica e social, onde surgem as teorias capitalistas, principalmente por Adam Smith, dando início à administração de empresas, com a Abordagem Clássica de Administração.

A Abordagem Clássica da Administração se desenvolveu a partir do trabalho de dois engenheiros. Frederick Winslow Taylor (1856-1915) desenvolveu nos EUA, a "Escola de Administração Científica", que se preocupava inicialmente em, através da racionalização do trabalho operário, aumentar a eficiência da indústria. O outro engenheiro foi Henri Fayol (1841-1925) na França, preocupado em aumentar a eficiência da empresa por meio de organização e de aplicação de princípios gerais da Administração em bases científicas. A partir daí, surgiram várias Teorias de Administração, que podem ser visualizadas no Esquema Comparativo proposto por Chiavenato (1993, 849), na página seguinte.

Também a forma de organização da Igreja Católica, sua hierarquia de autoridade, seu estado-maior e sua coordenação funcional influenciaram profundamente o pensamento administrativo,

assim como, a organização militar, que muito influenciou a Teoria Clássica, fazendo que se incorporasse a essa alguns de seus princípios, como a organização linear, princípio de unidade de comando e escala de hierarquia, características que aparecem também nas empresas modernas.

Quadro nº 4(a) - Esquema comparativo das Teorias da Administração

ASPECTOS PRINCIPAIS	ABORDAGENS PRESCRITIVAS E NORMATIVAS			ABORDAGENS EXPLICATIVAS E DESCRITIVAS				
	TEORIA CLÁSSICA	TEORIA DAS RELAÇÕES HUMANAS	TEORIA NEOCLÁSSICA	TEORIA DA BUROCRACIA	TEORIA ESTRUTURALISTA	TEORIA COMPORTAMENTAL	TEORIA DOS SISTEMAS	TEORIA DA CONTINGÊNCIA
Ênfase:	Nas tarefas e na estrutura organizacional	Nas pessoas	No ecletismo: tarefas pessoas e estrutura	Na estrutura organizacional	Na estrutura e no ambiente	Nas pessoas e no ambiente	No ambiente	No ambiente e na tecnologia, sem desprezar as tarefas, as pessoas e estrutura
Abordagem da organização:	Organização formal	Organização informal	Organização formal e informal	Organização formal	Organização formal e informal	Organização formal e informal	Organização como um sistema	Variável dependente do ambiente e da tecnologia
Conceito de organização:	Estrutura formal como conjunto de órgãos, cargos e tarefas	Sistema social como conjunto de papéis	Sistema social com objetivos a alcançar	Sistema social como conjunto de funções oficializadas	Sistema social intencionalmente construído e reconstruído	Sistema social cooperativo e racional	Sistema aberto	Sistema aberto e sistema fechado
Principais representantes:	Taylor, Fayol, Gilbreth, Gantt, Gulick, Urwick, Mooney, Emerson	Mayo, Follett, Roethlisberger, Dubin, Cartwright, French, Zalesnick, Tannenbaum, Lewin	Drucker, Koontz, Juclius, Newmann, Odiome, Humble, Gelinier, Scheh, Dale	Weber, Merton, Selznick, Gouldner, Michels	Etzioni, Thompson, Blau, Scott	Simon, McGregor, Barnard, Argyris, Likert, Cyert, Bennis, Schein, Lawrence, Sayles, Lorsch, Beckhard, March	Katz, Kahn, Johnson, Kast, Rosenzweig, Rice, Churchman, Burns, Trist, Hicks	J. D. Thompson, Lawrence, Lorsch, Perrow
Características básicas da administração:	Engenharia Humana/Engenharia de Produção	Ciência Social Aplicada	Técnica Social Básica e Administração por Objetivos	Sociologia da Burocracia	Sociedade de Organizações e Abordagem Múltipla	Ciência Comportamental Aplicada	Abordagem Sistêmica: A Administração de Sistemas	Abordagem Contingencial: Administração Contingencial
Concepção do homem:	<i>Homo Economicus</i>	<i>Homo Social</i>	Homem Organizacional e Administrativo	Homem Organizacional	Homem Organizacional	Homem Administrativo	Homem Funcional	Homem Complexo

Quadro nº 4(b) - Esquema comparativo das Teorias da Administração

ASPECTOS PRINCIPAIS	ABORDAGENS PRESCRITIVAS E NORMATIVAS			ABORDAGENS EXPLICATIVAS E DESCRITIVAS				
	TEORIA CLÁSSICA	TEORIA DAS RELAÇÕES HUMANAS	TEORIA NEOCLÁSSICA	TEORIA DA BUROCRACIA	TEORIA ESTRUTURALISTA	TEORIA COMPORTAMENTAL	TEORIA DOS SISTEMAS	TEORIA DA CONTINGÊNCIA
Comportamento organizacional do indivíduo:	Ser isolado que reage como indivíduo (atomismo tayloriano)	Ser social que reage como membro de grupo social	Ser racional e social voltado para o alcance de objetivos individuais e organizacionais	Ser isolado que reage como ocupante de cargo e posição	Ser social que vive dentro de organizações	Ser racional tomador de decisões quanto à participação nas organizações	Desempenho de papéis	Desempenho de papéis
Sistema de incentivos:	Incentivos materiais e salariais	Incentivos sociais e simbólicos	Incentivos mistos, tanto materiais como sociais	Incentivos materiais e salariais	Incentivos mistos, tanto materiais como sociais	Incentivos mistos	Incentivos mistos	Incentivos mistos
Relação entre objetivos organizacionais e objetivos individuais:	Identidade de interesses. Não há conflito perceptível	Identidade de interesses. Todo conflito é indesejável e deve ser evitado	Integração entre objetivos organizacionais e objetivos individuais	Não há conflito perceptível. Prevalência dos objetivos da organização	Conflitos inevitáveis e mesmo desejáveis que levam à inovação	Conflitos possíveis e negociáveis. Relação e equilíbrio entre eficácia e eficiência	Conflitos de papéis	Conflitos de papéis
Resultados almejados:	Máxima eficiência	Satisfação do operário	Eficiência e eficácia	Máxima eficiência	Máxima eficiência	Eficiência satisfatória	Máxima eficiência	Eficiência e eficácia

Assim, desenvolve-se e estrutura-se a Administração como ciência, que é conceituada, de acordo com moldes acadêmicos, como "a ciência, a técnica ou arte de planejar, organizar e controlar todos os empreendimentos humanos" ou ainda "orientar, dirigir e controlar os esforços de um grupo de indivíduos para um objetivo comum" (Niskier, 1985, 19). O conceito de Administração vem sofrendo transformação de acordo com a teoria e ideologia que a descreve. Atualmente, a tarefa mais comum da Administração, segundo Chiavenato, é a de "interpretar os objetivos propostos pela organização e

transformá-los em ação organizacional por meio de planejamento, organização, direção e controle de todos os esforços realizados em todas as áreas e em todos os níveis da organização, a fim de alcançar tais objetivos da maneira mais adequada à situação" (1983, 09). Nota-se que o conceito atualmente utilizado pela Administração não contempla o seu enfoque ético, que foi-se perdendo a partir das abordagens explicativas da administração, em detrimento dos valores éticos inseridos nas abordagens prescritivas, segundo a classificação de Chiavenato. Este fato provavelmente foi decorrente da fragmentação excessiva das dimensões do pensar, sentir e agir, que compõem a natureza humana segundo a TCS (ver página 43).

2. A evolução do sistema educacional brasileiro e da Administração da Educação

Nos primeiros cinquenta anos após o início da colonização portuguesa no Brasil, em 1500, não houve educação institucional. Com o intuito de converter os indígenas ao catolicismo, iniciou-se então, a partir do Regimento de Tomé de Souza, a organização do ensino brasileiro.

Em 1549, por determinação de D. João III, chega ao Brasil Padre Manuel da Nóbrega, da Companhia de Jesus, junto com mais outros cinco, para fundar um convento e um colégio para cada igreja existente. Por dois séculos foi o único movimento de educação no Brasil. O primeiro programa educacional objetivava converter os indígenas à fé cristã, através da obediência de leis

estabelecidas pela igreja católica(1).

Este foi o primeiro programa educacional do Brasil, que gerou desaculturação e tentativa de escravização dos índios.

Dentro desta perspectiva de educação, e sem contar com edificações especificamente escolares, duas personalidades se destacaram como educadores e também administradores da educação - pois eles próprios geriam a educação, obedecendo as linhas-mestras proclamadas por Nóbrega - neste período: José de Anchieta e Padre Antônio Vieira. O primeiro utilizava poesias e teatro como instrumento de persuasão para o aprendizado do idioma português e cumprimento das leis. Anchieta, tornando-se um grande conhecedor da língua tupi, foi quem produziu o primeiro dicionário dessa língua. O segundo protestou contra as perseguições religiosas, atitude que o levou à prisão por quase dois anos.

O ensino jesuíta tinha como característica administrativo-educacional a rigidez e se baseava no "respeito à autoridade" e na unidade. Aqueles que defendem a educação jesuítica alegam que foi essa unidade que tornou possível a expansão da educação no Brasil.

Em 1759, o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas do Brasil acusando-os de atentarem contra o Rei D. João I. Isto levou o

1- Segundo Niskier(1972,49) as leis que os indígenas brasileiros deveriam cumprir no início da colonização do Brasil pelos portugueses foram: "Defender-lhes comer carne humana e guerrear sem licença do Governador; fazer-lhes ter uma só mulher; vestirem-se, pois tem muito algodão, ao menos depois de cristãos; tirar-lhes os feiticeiros; mantê-los em justiça entre si e para com os cristãos; fazê-los viver quietos sem se mudarem para outra parte, senão entre cristãos, tendo terras repartidas que lhes bastem e com os padres da Companhia para os doutrinarem." (Niskier, 1972, 49)

ensino brasileiro ao caos, pois, no Brasil, não havia profissionais de educação, nem instituições preparadas para gerir a educação, apesar de aqui já estarem instaladas outras congregações religiosas.

Pombal cria então o sistema de ensino estatal - as aulas régias. Para pagar os professores, foi criado o subsídio literário como única fonte pública para financiamento da educação.

Só em 1808, D. João VI, Rei de Portugal, chega ao Brasil trazendo modificações para a educação brasileira. É fundada a Biblioteca Nacional, o Museu Nacional, a Academia de Guardas-Marinhas e Academia Real Militar (hoje escola de Engenharia da UFRJ). Em contraposição ao aspecto acadêmico da educação jesuita, foram criados diversos cursos superiores, num enfoque utilitário profissional, voltados para atender ao preparo de indivíduos comprometidos com os negócios do Governo. O ensino popular continuou sem muita assistência, apesar de algumas poucas iniciativas na Bahia e Rio de Janeiro.

Com a Proclamação da Independência, em 1822, inicia-se um processo de norteamento para a formação de uma mentalidade nacional baseada nas idéias de liberdade, igualdade e fraternidade, trazidas da Revolução Francesa. O ensino, porém, permanecia elitizado e voltado à aquisição de títulos de graduação.

A Constituição de 1823 aponta o compromisso do Estado com a educação primária pública e gratuita, o que, porém, não chega a ser concretizado.

Em 1827, o Cônego Januário Barbosa, baseando-se na

experiência inglesa, cria uma lei que instala escolas em todas as cidades, vilas e lugarejos, onde o ensino deve ser mútuo e lancasteriano, ou seja, onde os alunos mais adiantados ensinam aos colegas. Foram 15 anos de tentativas fracassadas.

Para suprir a necessidade de professores é criada em 1835, na cidade de Niterói, a primeira Escola Normal do país, sendo esta, também, a primeira Escola Normal pública da América.

No período do Segundo Império (1840-1889), o sistema de ensino sofreu várias reformas (Piletti, 1990) que tratavam principalmente da obrigatoriedade do 1º grau; definiu como atribuição do Estado o fornecimento de material escolar; criou em cada paróquia uma escola e um asilo-escola para crianças abandonadas; denunciou "O Brasil é o País do mundo que menos gasta com o ensino" ; propunha a criação de uma escola profissional primária em cada município. A mais polêmica foi a que criava jardins de infância, escolas mistas, bibliotecas e museus escolares e ainda pregava o ensino livre e obrigatório para o primário. Apesar de aprovada, foi uma reforma bastante combatida, que levou Leôncio de Carvalho (o idealizador dessa reforma) a ser substituído de seu cargo de Ministro do Império. Suas idéias permaneceram (até hoje), e foi a partir delas que, em 1883, Rui Barbosa apresentou dois estudos sobre a educação brasileira, nos quais pregava a liberdade de ensino, a laicidade da escola pública e a instrução obrigatória.

Desde o fim do século passado, há a preocupação no Brasil com os problemas da AE. Esta expressão aparece pela primeira vez, no Brasil, em 1883, nos Pareceres e Projetos de Rui Barbosa.

D. Pedro II parecia empenhar-se pela melhoria da educação brasileira. Em sua última fala como Imperador propôs reforma do ensino para: a) criação de escolas técnicas regionalmente contextualizadas; b) organização de Universidades; c) criação do Ministério da Instrução Pública. De concreto, D. Pedro II criou o Colégio Militar.

Após a Proclamação da República, já em 1890, é criado o Ministério da Instrução Pública junto com os Correios e Telégrafos. Nos dois anos de sua existência, iniciou uma tradição presente até hoje: a troca constante de Ministros. Foram cinco, em dois anos.

A partir de então, criam-se muitas reformas no ensino, iniciando-se a dicotomia entre teoria e prática, pois a superestrutura funciona independente das condições objetivas da sociedade. Estas reformas ocorridas ao longo de 200 anos (Piletti, 1990), objetivavam contemplar principalmente a gratuidade do ensino primário (1890), a permissão de mulheres nos cursos secundário e superior (1901), o estabelecimento da liberdade pedagógica e administrativa do ensino secundário e superior (1911), instituição dos exames vestibular (1915), democratização do ensino (1971), ampliação do grau da liberdade concedida aos diversos sistemas e aos estabelecimentos de ensino (1982), e durante todo este período, tentativas de gerar processos de descentralização do ensino, e criação de diversas instituições. Paralelamente ao surgimento dessas reformas, chegam no Brasil a AE e os modelos administrativos de Taylor e Fayol, porém, esses modelos só irão influenciar mais diretamente a AE a partir do anos

50 (ver página 73).

A expressão AE, como ramo de estudo pedagógico, aparece em 1890, na França, como subtítulo da obra "Organização Pedagógica" de Compayré. Na Itália e Alemanha, essa expressão (Administração Escolar) - aparece com sentido jurídico, para demonstrar a organização e direção de escolas. Porém, Ribeiro (1979, 85) afirma que foram os norte americanos os fundadores dos estudos de AE.

Assim como a Administração, o curso de Diretor de Escola é uma criação norte-americana. Foi nos EUA, no século XIX, que se deu o surgimento da AE como disciplina. Em 1904 inicia-se a especialização em AE, dentro do curso de Administração, fruto de um trabalho iniciado em 1903, na Stanford University, sobre os problemas da organização educacional do Estado e do Município e dos problemas locais urbanos. A partir daí, surgem autores, livros, artigos e teses de doutorado tratando dos problemas da AE.

Com a rápida expansão da educação pública norte americana, surge nas instituições de formação de professores uma intenção de formar técnicos para Direção de Escola, função que mais tarde veio a se misturar e ser mais conhecida como Administração Educacional. O ensino e livros sobre o assunto eram baseados em experiências práticas e opiniões de professores da disciplina, ficando conhecido este período como "prático bem sucedido". Obras com maior embasamento teórico surgem em 1940, com Moehlman, e, em 1950, com Sears. O primeiro, desenvolvendo seus trabalhos na questão da importância social da função educativa, e Sears trabalhando numa perspectiva ligada à Administração Pública de Negócios.

Só em 1933, porém, é que se encontra a expressão "Administração Escolar" incluída no currículo do curso Pedagógico do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, em função da reforma de ensino proposta por Anísio Teixeira.

Em São Paulo, nesse período, já havia curso de formação de diretores e inspetores escolares do ensino primário, no qual havia a disciplina Administração e Legislação Escolar. Em 1934, a AE passa a fazer parte do currículo do curso especializado em AE, do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. Os estudos que daí decorreram eram baseados nas idéias de Taylor (EUA) e Fayol (França), o que demonstra a influência norte-americana e francesa nos cursos de formação de AE no Brasil nesse período.

Em 1939, a AE (associada a Educação Comparada) é cadeira do curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil. Todas as faculdades de Filosofia repetem a experiência. Nesse período o Governo Federal baixa leis referentes ao ensino normal em São Paulo e a Lei Orgânica do Ensino Normal, estabelecendo cursos de Administração Escolar no Ensino Primário, com duração de dois anos.

Em função do reconhecimento da importância da AE, cria-se em 1937 o Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP. Em 1965 o INEP organiza a I Conferência Nacional de Educação.

Em entrevista com o Professor Valnir C. Chagas (2), foi

2- O professor Raimundo Valnir Chagas foi um dos elaboradores da doutrina da Lei 5.692/71 (Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus) e professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, atualmente aposentado.

relatada a criação da habilitação em Administração Escolar no curso de Pedagogia: esta habilitação é decorrente do desdobramento da já existente função de Diretor de Escola que sempre existiu sem haver a necessidade de cursos "O Diretor de Escola era aquele que sabia administrar a escola ... ou porque dominava os procedimentos necessários ou porque era indicado (geralmente no interior do país) por algum político" (3). Chagas refere-se à habilidade administrativa, também como algo nato, assim como Sócrates (470 ac).

Capanema, em 1946, através da Lei Orgânica do Ensino, cria o curso Normal Regional, que acrescenta um ano ao já existente curso Normal(4) com o objetivo de preparar o Diretor de Escola.

A formação de Diretores de Escola se deu em nível de 2º grau até 1969, quando foram criadas as habilitações do curso de Pedagogia, sendo a primeira a habilitação em Administração Escolar.

A partir daí - anos 50 - inicia-se um processo de mudança radical, na posição dos norte-americanos, no que se refere aos estudos de AE. Os estudos práticos são substituídos por abordagens puramente teóricas. Essa substituição foi influenciada também pela criação de organizações nacionais de AE e de centros de estudos e investigações, destinados a dinamizar o desenvolvimento da teoria de AE e de seus cursos de formação.

O curso de Pedagogia já existia desde 1932 e se destinava a formar professores primários de nível superior e professores de

3- Citação da entrevista com o Professor Raimundo Valnir C. Chagas, realizada dia 05/12/94.

4- Segundo V. Chagas, enquanto no Brasil se implementa as Escolas Normais, nos EUA última Escola Normal foi fechada em 1910.

escola normal e "podia-se entender que também formava diretores".

Toda esta estrutura de formação de Diretores de Escola é decorrente da idéia de que a AE é um ramo, ou uma aplicação da Administração de Empresas como ciência.

Desde meados deste século, e, principalmente a partir de 1961, com a criação da ANPAE - Associação Nacional de profissionais da Educação, tem-se buscado mais intensamente identidade própria para a Administração da Educação e para a Administração Escolar.

Um passo bem significativo nessa direção, foi a adoção de um conceito para Administração Escolar elaborado no I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, realizado em 1961. é o seguinte conceito: "é o estudo da organização e funcionamento de uma escola ou de um sistema escolar, de acordo: a) com as finalidades da educação; b) as exigências da política educacional; c) os requisitos da moderna ciência da administração" (Niskier, 1985, 26), ou seja, a administração a partir da Teoria Neoclássica (ver quadros páginas 64 e 65). Vale acrescentar que os requisitos da moderna ciência da administração pressupõem considerar as questões culturais, sociais, econômicas e tecnológicas da realidade em que a escola está inserida.

Lourenço Filho coloca que o estudo da AE deve dar suporte teórico e prático aos Administradores Educacionais para que possam dar à escola a funcionalidade e eficiência demandados pela sociedade: o aumento da qualidade de vida humana pelo melhor aproveitamento das potencialidades humanas.

Ribeiro (1979), ao tratar da AE assim define:

O primeiro objetivo da Administração Escolar será o de preservar os múltiplos aspectos da atividade da escola da tendência à dispersão de esforços, à constituição e compartimentos estanques e à perda da idéia de conjunto que assegura a convergência de ação, especialmente dos fins estabelecidos pela filosofia orientadora do processo educativo geral. O esforço empregado pela Administração Escolar para garantir a unidade do processo de escolarização revelar-se-á através da obtenção da harmonia interna dos diversos elementos e atividades da própria escola na comunidade social em que se encontra, dos pontos de vista local, regional, nacional e até universal". (p. 96)

Segundo esta colocação, a AE só tem significado quando o trabalho educativo atinge suas finalidades. é um meio, e não um fim em si mesma. A AE em suas relações com outros serviços deve buscar alcançar os objetivos que satisfaçam as necessidades da comunidade escolar, ou seja, do grupo que interage na escola e com a escola.

Para que isso ocorra é necessário que o estudo da AE e a formação de Diretores de Escola siga cinco linhas básicas, segundo Ferreira (1978, 41):

- a) As finalidades e objetivos da administração como função;
- b) O comportamento e os poderes que fornecem energia ao processo;
- c) O mesmo processo ou atividade;
- d) O mecanismo que dá forma, limites e canaliza a energia;
- e) O objetivo, trabalho e efeito final da administração.

A partir dessa colocação de Ferreira, entendemos que se atribui a AE, em sua perspectiva técnica, a função de garantir a atenção aos ideais da comunidade escolar, estando esta em simbiose com a educação numa perspectiva formal ou informal, institucional

ou comunitária, funcionando como instrumento catalizador, unificador e de integração do processo de educação. Para isso, a AE deve integrar-se com as áreas do conhecimento que até então foram responsáveis pela formulação de objetivos educacionais, como a Filosofia, Sociologia Educacional, Psicologia e também a Biologia Educacional.

Na década de 80, surgem, dentre outros, os trabalhos de Vitor Paro, Maria de Fátima Félix, Benno Sander e Lauro Vitman (5), que tratam a AE como uma ciência própria, ligada ao processo pedagógico e social dos usuários da escola, buscando também uma identidade própria à AE no Brasil, na qual o Diretor de Escola seja entendido como o agente implementador do processo educacional; na qual as teorias partam de ambientes escolares, como acontecia no início do século (ver página 71); propondo a destecnoburocratização dos órgãos públicos nas atividades da escola pública; propondo que a escola possa ser autogestionada, ou seja, quando "os cidadãos são administradores diretos e a coletividade tem poder de governo por ação direta" (FONSECA, 1994, 04); havendo competência técnica; na qual a escola seja cúmplice da sociedade contemporânea. Enfim, quando administrar a escola seja sinônimo de administrar um projeto pedagógico, elaborado considerando as contribuições da própria comunidade escolar. Essa

5- Esses autores foram tomados como referência por fazerem vanguarda, no Brasil, à AE como área de estudo específica e não como aplicação da Administração de Empresas. Suas obras tem tido grande repercussão e influência no processo de formação de Diretores de Escola, porém seguem uma ideologia progressista-libertadora, não abordando alguns conceitos apontados neste estudo como fundamentais no processo de formação do DE, como por exemplo, atividade nos 14 subsistemas (ver pag 43) e principio triádico (ver pag 44).

perspectiva vem questionar a prerrogativa característica da década de 60, que concebia a ciência da AE como aplicação da Administração de Empresas, para construir a AE como uma ciência própria. Vem também retomar a idéia de administração proposta por Platão na Grécia Antiga, onde o ato de administrar era de responsabilidade de todos os cidadãos.

Ao longo de toda nossa história - conforme Chagas, Félix, Filho, dentre outros, que se destacam em suas análises da educação brasileira-, as medidas adotadas pelo Governo Federal relativas a organização do sistema de ensino tiveram uma tendência centralista. O Estado desenvolveu um excessivo controle da Administração da Educação sobre o processo educativo, tanto pelo nível Federal, quanto pelos níveis Estadual e Municipal. Essa centralização também se expressou através das atribuições do Diretor de Escola.

Nessa perspectiva, pode-se concluir que permanece o grande desafio de consolidar uma política para a educação brasileira que garanta um processo mais democrático que considere e atenda aos reais anseios das comunidades escolares; no qual a separação entre o estabelecido juridicamente e prática educacional possa ser amenizada; onde as questões políticas do poder - que tem suas origens no colonialismo - possam ser relativizadas.

Sendo assim, vemos como anacrônica a continuidade da formação de Diretores de Escola sob uma óptica racionalista-taylorista, com fundamentos na escola de Administração Clássica (1916), característica da década de 60, e

que se traduz na aplicação à administração da educação da "Organização Racional do Trabalho" - que embasava, até pouco, a administração das indústrias - enfatizando a tarefa e os meios (métodos e processos de trabalho) e o conceito de homem econômico(6).

A aplicação das demais teorias de Administração de Empresas (veja quadros nas páginas 64 e 65) à Administração da Educação parecem não ser efetivas, pois, apesar de tanto a escola quanto as empresas deverem ser objeto da administração, seus objetivos organizacionais distintos fazem com que o processo de administração da escola almeje resultados mais abrangentes que a eficácia e a eficiência preconizados nas Teorias Organizacionais voltadas para as empresas.

A utilização de tais abordagens induz os Administradores Educacionais a absorverem uma visão fragmentada dos processos sociais e consequentemente dos procedimentos administrativos-educacionais, representando um dos principais entraves para o desenvolvimento da qualidade da educação brasileira.

No entanto, percebemos pela análise desse material histórico que um novo paradigma vem se construindo. O estilo dominador da educação jesuíta vem dando lugar à educação centrada nos princípios da liberdade e democracia.

6- Idéia do engenheiro americano e criador da Administração Científica Frederik W. Taylor (1856-1915) referida por Druker (1993).

CAPITULO IV - PESQUISA EMPIRICA - A ESTRUTURA DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DIRETOR DE ESCOLA

"O conhecimento está intimamente ligado a um valor fundamental: a Verdade. Existem várias formas de procurar a Verdade: uma é sensorial, racional e intelectual. A outra é através do sentimento, da emoção e da intuição. A terceira, a sabedoria, une harmoniosamente as duas primeiras, depois de ter despertado a consciência ou o conhecimento do conhecimento."

(Pierre Weil)

1. Perspectivas de análise

O objetivo deste capítulo é analisar e interpretar os dados obtidos nas diferentes categorias de pessoas pesquisadas, interpretados a partir de análise documental e entrevistas, centrando a investigação nos aspectos conceptuais que embasam a formação do DE.

Os dados serão trabalhados a partir de análise interpretativa, que permite explorar vários ângulos de um mesmo

evento, gerando a forma de análise indutiva, ou seja, que parte dos casos específicos para conclusões gerais.

A análise interpretativa permite considerar do discurso pedagógico seu caráter polissêmico, ou seja, a multiciência de sentidos encontradas no discurso, ou ainda, a paráfrase, que se traduz como formulações diferentes para um mesmo sentido, seja durante as entrevistas, depoimentos ou aulas observadas.

A partir das interpretações que os investigados expressam, construirei as minhas interpretações, atentando para o fato de que muitas vezes, as pessoas não verbalizam diretamente suas verdadeiras impressões e opiniões sobre um determinado evento. A este respeito cita Geertz: "... a maior parte do que precisamos para compreender um acontecimento particular, um ritual, um costume, uma idéia, ou o que quer que seja, está insinuado como informação de fundo antes da coisa em si mesma ser examinada diretamente." (1978, 40). Serão selecionadas estruturas de significação, para análise, determinando sua base de importância dentro do marco teórico deste trabalho. Isso resultará em uma "descrição densa", pois busca os fundamentos dos significados através do que é dito, ou seja, através das aparências, procurando amarrar e sobrepor conceitos, buscando sistematizar as interpretações das diferentes categorias de pessoas pesquisadas.

2. Aspectos filosóficos e metodológicos da formação do Diretor de Escola

A primeira fase dessa pesquisa foi dedicada a coletar dados junto às Faculdades de Educação do DF, onde há o curso de

Pedagogia habilitação em Administração Escolar - AEUDF, CEUB, Faculdade Católica e UnB. Nossa intenção foi recolher elementos para seleção das duas instituições, onde seria desenvolvida a pesquisa propriamente dita. Para isso juntamos os programas das disciplinas das quatro instituições, comparamo-los e selecionamos a AEUDF e UnB para desenvolver a pesquisa, pois foram as duas instituições que apresentaram maior incidência de correspondência nos conteúdos programáticos (veja a correspondência entre as disciplinas da AEUDF e UnB no quadro da página 18).

Nesta fase, procuramos também esboçar o perfil das instituições no que se refere à sua filosofia, teorias, objetivos e estruturação da grade curricular. Isto foi feito através de análise documental, entrevista com chefe de departamento, diretor de faculdade e alguns professores.

No que se refere à filosofia, a AEUDF tem o construtivismo(1) como fundamento, porém, não se evidenciam ainda, nas disciplinas investigadas, objetivos e comportamentos na prática pedagógica que expressem esta filosofia. Na UnB, segundo depoimentos, a filosofia está por conta de cada professor, pois esta faculdade não assume uma linha teórica e ideológica central. Encontramos porém, após a análise dos programas, entrevistas com os professores e alunos e observação participante, indícios de uma corrente filosófica calcada nos pressupostos da pedagogia libertadora.

1- A AEUDF implantou a partir do primeiro semestre de 1994 o curso de reciclagem de professores "Atualização em Didática" no qual são abordados os fundamentos do construtivismo.

Se a pluralidade de correntes filosóficas apontadas inicialmente fosse confirmada, isto provavelmente resultaria no enriquecimento da formação do DE, podendo assim o aluno ter contato com diferentes correntes filosóficas, diferentes paradigmas, o que contribuiria para aguçar o senso crítico. Ao investigarmos junto aos alunos acerca dos benefícios trazidos pelas diferentes concepções dos professores, eles afirmam que não percebem essas diferentes concepções e afirmam ter recebido uma formação dentro da linha progressista, como indicam os programas examinados. Apontam exceções, as quais ou elogiam ou justificam como expressões da incoerência entre a teoria e a prática.

Vejamos então o que dizem dois professores da AEUDF sobre os aspectos filosóficos e metodológicos que sustentam sua prática:

"... eu sou um estudioso, um seguidor, um adepto do pensamento de Freud. Eu confesso que até hoje no conhecimento da filosofia, na vida humana, na concepção de ser humano que Freud defendeu marcou muito minha vida. Isso reflete não só na minha prática no magistério como na minha vida também. Metodologicamente eu conduzo o processo, repare bem, procuro conduzir sempre o processo minimizando sempre qualquer intencionalidade de conflito. Resumo nisso, tá? Conduzir o processo de conhecimento ou de reprodução do conhecimento minimizando sempre que possível, a intencionalidade do atrito entre o velho e o novo". (depoimento - professor 5)

Ao analisarmos este depoimento, consultamos o programa das disciplinas ministradas por esse professor, consideramos as observações feitas em suas aulas bem como a concepção que alguns alunos tem dele. Concluimos que ele assume uma visão extremamente legalista da educação. Para ele o processo educacional não deve percorrer caminhos que firam a lei e a ordem. Os Diretores de Escola devem agir como reprodutores da ordem vigente ou catalizadores das necessidades da comunidade escolar "... é problema

deles, fazem o que tá na cabeça, depois tem que arcar com as conseqüências" (depoimento - professor 2). Durante a observação e participação em suas aulas, percebi um clima tenso entre professor e alunos. O professor estimulava a participação, porém, quando isso ocorria, havia um tom de agressividade ou "deboche" nos comentários do professor às colocações dos alunos. Alguns alunos relataram mais tarde que aquele comportamento do professor em permitir a participação dos alunos só ocorreu durante minhas observações. Referem-se a esse professor como uma pessoa autoritária, grosseira, contudo, com grande domínio de conteúdo. Transcrevo aqui algumas frases ditas pelos alunos sobre este professor. "Ele nos chama de burros"; "Ele diz que graças a Deus os filhos deles já estão na faculdade e não correm o risco de serem nossos alunos"; "Fazer alguma coisa? Não adianta, várias turmas já tentaram, ele tem quase vinte anos aqui, deve ser 'peixe' da direção". Percebemos também que os alunos agem como subgrupo oscilante com relação a este professor, mesmo os que junto a outros professores agem como subgrupo antioficial. Parece haver um código não explícito que justifica a sustentação dessa situação. Este comportamento pode ter suas origens no fato dessa instituição adotar o sistema de créditos desvinculado de formação de turmas, o que causa a pouca convivência entre os alunos.

Nesta mesma instituição, encontramos um outro discurso filosófico-metodológico:

"Eu sou um professor não-diretivo, eu sou democrático no que tange não só a discutir a matéria. Eu não tento passar para os alunos aquilo que sei, mas sim levar o aluno a compreender aquilo que eu estou ensinando para que possa alcançar o horizonte dele. Eu não sou diretivo também na resposta do aluno. A minha metodologia é a que engaja o aluno na sala de aula; é de muita participação tá? A teoria entra apenas prá reforçar a prática do aluno, quer dizer, é na prática cotidiana na minha matéria que ele vai aprender o conteúdo que ele vai aprender na teoria." (depoimento - professor 1)

Assim como o professor anterior que diz ter seus fundamentos na teoria freudiana e portanto não-diretiva, este também assume tal discurso. Checando essas informações com o depoimento dos alunos encontramos alguma coerência entre o discurso e a prática deste professor. Ele usa sua metodologia não-diretiva para abordar a dimensão do sentir de seus alunos, é considerado por eles um professor amável e construtivo, "porém não é muito de acatar as sugestões dos alunos", como coloca um grupo de alunos. Então, no que se refere ao seu discurso não-diretivo, encontramos a certa incoerência na prática. Constatamos ainda que os conteúdos desenvolvidos, que ele chama de teorias, ou seja, a dimensão do pensar, são abordados procurando fornecer oportunidades de atividades práticas. Tudo isso ocorre envolvido numa relação professor-aluno em que se incentiva o crescimento pessoal, o bom relacionamento, a criatividade e a descontração.

Não encontramos nessa instituição, através da prática pedagógica dos professores investigados, indícios de comprometimento filosófico com a dimensão social como eixo básico, apesar de por poucas vezes aparecer no discurso. Já na UnB os professores, em sua maioria, procuram deixar claro que seu compromisso está em contribuir com a reflexão dos alunos no sentido de torná-los aptos a construir seu papel na transformação social; porém, ao questionarmos sobre seus referenciais filosóficos (sobre seus princípios ou suas reflexões sobre questões educacionais), percebemos que, assim como na AEUDF, nem sempre tomam a dimensão social relacionada a idéia de luta de classes, ou seja, nem sempre colocam o papel do DE associado ao do

subgrupo antioficial da sociedade. Assim relatam dois professores:

"... no aspecto filosófico, eu acredito muito no aluno. No aluno como agente e construtor de sua aprendizagem. Então eu trabalho na linha metodológica muito nesse sentido... de passar conhecimento numa relação com a prática. Eu acredito muito nessa possibilidade também do professor aprender com o aluno. (...) conduzo muito para que a experiência do aluno seja transformada em objeto de aprendizagem para os outros alunos, ele deve também refletir sobre sua prática e reconstruir sua prática em cima disso com base no conhecimento que está sendo também passado para ele."
(depoimento professor - 10)

Este professor apesar de, em alguns momentos do seu discurso, relacionar a escola como instrumento de luta de classes, quando por exemplo, coloca como objetivo da formação do DE "... mudar a condição social, perseguindo o processo de mudança da sociedade" (depoimento - professor 10), não relaciona seu compromisso filosófico para isso. O que percebemos é que este professor tem uma preocupação explícita de unir teoria/prática a partir da reflexão; em outras palavras: aproximar as dimensões do pensar e agir.

Outros professores, contrariando o pensamento de Gramsci e Althusser, referem-se à dimensão social da educação não necessariamente como sendo a escola a instituição do subgrupo antioficial que encabeça essa mudança. Vejamos um caso:

"..minha resposta vai refletir um momento de mudança profunda que estou atravessando. Na área educacional, a minha filosofia é a seguinte: a cidadania de cada pessoa, cada cidadão brasileiro, não tem como direito essencial a educação como acesso ao saber, como elemento de participação social. Então, isso é pra mim é um princípio básico de trabalho na área educacional. É para isso que estou lutando (...) então o princípio filosófico é de que, antes de mais nada, a educação de cada um é um direito fundamental e que o poder público, seja ele de que natureza for, tem a obrigação de fazer este investimento e de dar ao cidadão esse direito. Esta é a questão filosófica número um para mim (...)A opção metodológica é trabalhar com instrumental claro, que deixe claro para todo mundo qual é a viabilidade de se fazer isso.
(depoimento - professor 11)

Este professor afirma ainda que utilizar a escola como

instrumento de luta de classes é uma questão ideológica que não compete a ele impor na formação de profissionais; cabe no entanto a ele como professor, mostrar as diversas correntes para que então o profissional faça sua opção. Acrescenta ainda que, particularmente, acha possível a utilização da escola para esse fim.

Quando questionamos os alunos sobre os aspectos filosóficos e metodológicos presentes no curso, verificamos uma certa dificuldade para responderem a esta pergunta, principalmente na AEUDF. Porém, quando tratamos das possibilidades e limitações da formação do DE, como catalizador e articulador das necessidades da comunidade escolar, a maioria dos alunos da AEUDF afirmou que estão sendo formados para agir como reprodutores da ordem vigente, não receberam filosoficamente, teoricamente ou metodologicamente instrumentos para agir como subgrupo anti-oficial. Esta mesma questão foi colocada para os alunos da UnB e eles afirmam que apesar de existirem diferentes tendências pedagógicas naquela universidade, o que predomina é a idéia de que o DE deve ser o catalizador das necessidades da comunidade escolar, e por vezes aparece entre os alunos a concepção que a escola é também instrumento de formação de uma contra hegemonia.

"Apesar de aqui na UnB a gente estar sempre indo fazer trabalho nas escolas, faltam instrumentos. Não sei bem o que é. Debates textos de grandes pensadores da educação, fazemos trabalho de campo... Estou me formando e não me sinto preparada para dirigir uma escola. Acho que não vou saber o que fazer..." (depoimento - aluno 4)

Com o intuito de verificar como essas questões vão se refletir na prática do DE, perguntamos aos alunos egressos das

duas instituições quais são os aspectos filosóficos ou principais teorias que sustentam sua ação como DE. Dois alunos da UnB disseram que não receberam embasamento teórico, pedagógico e administrativo para atuar na escola. Um deles cita:

"... não tinha nem proposta pedagógica, não sabia o que era isso. Eu sabia que queria melhorar a qualidade de vida daquelas pessoas (diretor de escola rural), pensei que iria encontrar, igual eu lia nos textos, pessoas empenhadas numa mudança social. Que nada, eram pessoas simples que queriam que os filhos aprendessem a ler e a contar, algumas nem sabiam pra quê. Eles sabiam o que queriam da escola. Era isso, a escola tinha que ensinar a ler e contar, e só. Então, sem teoria nenhuma, eu e minhas amigas, as professoras da escola, tratamos de estabelecer um objetivo: vamos diminuir a evasão e a repetência. Tentamos muitas coisas, o primeiro ano foi terrível, até que acertamos. No final do segundo ano, o índice de repetência estava baixíssimo. Ai começou a briga com a Regional que não aprovava nossos métodos e eu fui exonerado do cargo". (depoimento - diretor 4),

Apesar de afirmar que não possuía referencial teórico e que tão pouco se baseava em método algum, percebemos que este dirigente possuía referenciais filosóficos que o levaram a estabelecer metas de acordo com as necessidades sociais. Agiu de forma intuitiva, ou seja, com predominância do lado direito do cérebro, para modificar uma situação que julgou incoerente com o papel da escola. Confirmamos depois, ao consultar os escores do seu RQMT, que este diretor tem proporcionalidade neurológica com predominância da porção reptilica do cérebro: é uma pessoa pré-determinada a resolver problemas, 'se não tem instrumentos teóricos para isso - o aspecto do pensar, que é seu segundo escore -, age pelo ensaio e erro. Para ele o que importa é estar tentando. Verificamos ainda por este depoimento que o diretor estabelecendo metas na dimensão grupal, alcançou a dimensão social, causando incômodo aos órgãos superiores. Agindo como subgrupo antioficial, despertou a indignação do subgrupo oficial

que, agindo de forma negativa, eliminou a ação do diretor enquanto subgrupo antioficial.

3. Objetivos da Formação do Diretor de Escola

Nenhuma das duas faculdades tem claramente definidos os objetivos de suas habilitações. Não encontramos documentos que explicitem a justificativa e objetivos da habilitação em Administração Escolar. O objetivo encontrado refere-se ao curso de Pedagogia como um todo.

"1- O curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o diploma de Licenciado, destina-se à formação de professores para o ensino de segundo grau e de técnico ou especialista para as atividades da administração e orientação, no âmbito das escolas e sistemas escolares. 2- O curso de Pedagogia proporcionará a habilitação geral prevista em lei e conduzirá sempre a sua habilitação específica dentre as seguintes (...) b) Administração Escolar (para o exercício das escolas de 1º e 2º graus)."
(Brasil, 1979)

Os depoimentos de alguns professores das duas instituições revelam que cada disciplina possui seus objetivos, e que esta se desenvolve em função das ideologias e crenças de cada professor. Na UnB encontramos essa habilitação fechada desde 1992, tendo a Universidade optado por oferecer o curso de Administração Escolar em nível de pós graduação *latu-sensu* por entender que, antes de cursar tal habilitação é necessário que o aluno traga vivências enquanto trabalhador em educação, e que este curso sirva especificamente àqueles que estão desempenhando a função de Diretor de Escola. Trabalhamos então com o universo de 50 alunos restantes desta habilitação.

O curso de Pedagogia e suas habilitações foram criadas obedecendo a Resolução nº 02 de 12/05/69, que fixa a duração e os conteúdos mínimos do curso. Analisando os programas das disciplinas específicas e obrigatórias da habilitação em Administração Escolar oferecidas pelo PAD/UnB, e os programas das disciplinas específicas da AEUDF, identificamos os principais temas abordados, seus objetivos e principal bibliografia utilizada.

Os eixos temáticos comuns mais abordados nas duas instituições são planejamento, currículo, estatística, Teoria Geral da Administração, Administração Escolar e transformação social. Apesar de encontrarmos eixos temáticos comuns, o que difere nas duas instituições é o modo como são abordados. No que se refere aos objetivos e bibliografia, encontramos na AEUDF incidência de abordagens fundamentadas na tendência tradicional liberal, comprometida com a ideologia do subgrupo oficial brasileiro. Já na UnB identificamos evidências de abordagens na linha progressista, que corresponde à ideologia do subgrupo anti-oficial da sociedade brasileira.

Para confirmar estas informações fomos a campo conversar (novamente) com professores e alunos, assistir e participar de aulas, enfim: conviver na rotina dos cursos.

Em resposta a questão dos objetivos do curso de formação de DE identificamos os seguintes pontos, segundo a concepção dos professores:

UnB

a) Fornecer uma visão ampla do que é a escola - socialmente, culturalmente e definir a socialização como função básica do DE.

b) Instrumentalizar o DE para ser mediador de processos coletivos.

c) Preparar tecnicamente o aluno para desempenhar sua função integrando atividades, sendo o facilitador do papel político da escola.

d) Colocar o aluno a par da realidade escolar.

e) Instrumentalizar o professor para gerenciar o processo educacional numa visão não restrita à escola, mas numa visão ampliada.

f) Dar ao aluno conhecimentos (não formar), discutir esses conhecimentos, desenvolver atitudes favoráveis no sentido de produzir mais conhecimentos da relação teoria-prática e do processo de mudança.

AEUDF

a) Preparar o DE para ser mediador dos anseios da comunidade e os objetivos da instituição que servirá, principalmente se for pública, pois é aí que está a maioria de nossos alunos.

b) Preparar o DE para atuar tendo compromisso com a liberdade, com o trabalho em equipe, com consciência dos atos, com a execução de objetivos comuns.

c) Desenvolver a sensibilidade, a consciência para

trabalhar nas diferentes comunidades, integrando a escola aos diversos setores da comunidade.

d) Prepará-lo de forma humanista, social, para interagir com a complexidade que é a escola, tomando decisões que venham a atender os diferentes interesses.

Em ambas as instituições os professores se referem aos objetivos da formação do DE como algo ligado ao comprometimento com as transformações sociais oriundas das lutas de classes. Na maioria das entrevistas aparece a expressão "transformação social" para se referir ao papel social do DE, porém ao questionarmos a respeito do significado dessa expressão "transformação" encontramos pouca relação com a questão da luta de classes. Muitos professores, principalmente da AEUDF tiveram dificuldade de deixar claro o que significa para eles esse termo; alguns ficaram preocupados em descrever suas atividades em sala de aula e outros afirmaram estar ligado ao processo de transformação da cultura política, econômica, ou transformação de valores éticos ou ainda transformação interior, busca de novos valores, de nova postura de vida. Isto ocorre também na UnB, onde o material bibliográfico e o discurso está mais comprometido com a pedagogia progressista, o que implicaria afirmar que, teoricamente, a idéia de transformação está relacionada à transformação da relação político-econômica entre as classes.

Vejamos então o depoimento sobre a concepção de transformação, de dois professores que assumem um discurso progressista, de subgrupo antioficial:

"A questão é transformar a realidade, primeiro tem que se definir essa realidade e suas dimensões. A realidade política, econômica e cultural. Discute-se o quadro político brasileiro de hoje, como se coloca a dimensão econômica da sociedade que privilegia um grupo minoritário. Quanto à dimensão cultural, eu faço um paralelo: tem a cultura de um país de centro e um país de periferia, sendo ambas comandadas pelo econômico que impõe valores que não são os de todos. O político fica desconectado da cultura. A economia passa então a comandar tanto a dimensão política quanto a cultural. A questão é transformar esse movimento. Quando eu digo 'vou desenvolver integralmente o indivíduo', o que é desenvolver integralmente o indivíduo? O que é transformar a realidade da educação enquanto instrumento de transformação social? Que transformação é essa? É reverter esse movimento até o ponto em que a nossa cultura, a nossa economia e a nossa política sirva aos nossos objetivos. Uma economia feita a partir da cultura, de uma dedicação política." (depoimento - professor 7)

"(o objetivo da formação do DE) está defasado, não tem legislação que obrigue o DE a ter o curso, em contrapartida, os que se formam se frustram por não ter onde atuar. (a pergunta é novamente feita) O objetivo da formação? É ter uma visão ampla do que é escola, cultural, social e ter claro qual sua função. (...) sua função primeira é socializar na sua comunidade, entender que não dá para usar a máquina administrativa como objeto da escola". (depoimento - professor 2)

Comparando as respostas dos dois professores, podemos abstrair que o primeiro tem claro o papel social da escola como instrumento de contra-hegemonia; porém, reduz a formação do indivíduo à sua dimensão social (não faz referência às dimensões grupal e individual); mesmo quando trata da cultura refere-se a ela no seu sentido macro. Esse mesmo professor quando trata do papel da escola, a considera como responsável pelo desenvolvimento das capacidades individuais para, a partir daí, estruturar sua ação social. No que diz respeito a contextualizar os objetivos da formação do DE com as dimensões psicológicas do pensar, sentir e agir, coloca o papel do DE apenas na dimensão do agir, e no seu discurso como um todo, o refletir para agir. O segundo professor faz referência à dimensão grupal do papel do DE, não deixando de fazer referência à dimensão social, porém não deixa claro que é a transformação social; não fica claro também para que serve a

aquisição da ampla visão da escola.

Este mesmo tema abordado na AEUDF assume suas peculiaridades:

"As disciplinas e seus conteúdos aqui são os mesmos desde quando o curso foi reconhecido pelo CFE; isso deve datar, aproximadamente, dezoito a vinte anos. É um paradoxo. Dizemos a todo instante que a função da educação é dinâmica, que é responsável por inovações, por transformações, enfim: para que realmente mude a sociedade. E o próprio curso encarregado de formar os profissionais para isso não se repensa há vinte anos..." (depoimento - professor 5)

A denúncia desse professor é bastante grave, principalmente quando os responsáveis pela formação de DE assumem uma postura progressista, de subgrupo antioficial. Constatamos porém, que os que têm uma prática pedagógica bem próxima do discurso de subgrupo antioficial, não têm como preocupação central o cumprimento do conteúdo que está aprovado pelo CFE; sua preocupação é trabalhar de maneira adaptada, oferecendo não só conteúdos mais atuais, mas principalmente abordando um novo paradigma - neste caso o progressista - na reflexão das questões ligadas à educação.

Já os alunos, principalmente da AEUDF, identificam que há um descompasso entre o que deveria ser o principal objetivo da formação do DE e como estão sendo formados. Para os alunos da AEUDF o futuro Diretor de Escola deveria entrar em contato com as reais atividades dessa profissão, preparar-se para enfrentar qualquer realidade escolar, conhecer os principais problemas enfrentados pelos DE, desenvolver a consciência de quem vai lidar com pessoas.

Ao questionarmos um aluno sobre os objetivos da formação do

DE ele nos respondeu: "Eu não estou entendendo essa pergunta... o objetivo é ensinar o Diretor a administrar a escola... administrar é planejar... é aquelas coisas da administração... é para isso que estamos aqui." (depoimento - aluno 8). Depois de conversarmos explicando a pergunta feita e explorar o significado da resposta, concluímos que este aluno referia-se às funções universais da Administração propostas por Fayol no desenvolvimento da Teoria Clássica da Administração: Prever, Organizar, Comandar, Coordenar e Controlar. Para este aluno isso é o objetivo da formação do DE e é para isso que ele está sendo formado; ele só percebe a dimensão técnica do agir de sua formação, as dimensões do pensar e do sentir não estão claras em seu depoimento.

Já um outro aluno, que cursou grande parte das disciplinas do curso com o aluno 8, coloca como objetivo da formação do DE:

"É preparar a pessoa. Primeiro isso: preparar a pessoa como um todo, entende? Ampliar seus conhecimentos, fazer pensar na vida, na educação. Ensinar a ser educador, ou pelo menos fazê-la refletir. Depois é que deve ser ensinado algumas coisas específicas do diretor, tipo fazer projeto da escola, montar escola, essas coisas." (depoimento - aluno 11)

Este aluno aponta o objetivo da formação do DE de maneira muito próxima à idealizada pela TCS, que entende que a formação desse profissional de educação deve contemplar um trabalho de autoconhecimento, de integração das funções mentais, elementos para reflexão de seu papel social, bem como deve instrumentalizá-lo para desempenhar também as funções técnicas da escola.

Ainda sobre este tema, em entrevista com os alunos egressos das duas instituições, recolhemos os seguintes depoimentos:

"Preparar para atuar adequadamente com os problemas reais da escola, relacionados as coisas do seu cotidiano" (depoimento - diretor 6)

"Todo DE deve fazer o curso para que desenvolva seu o lado crítico como profissional. Ele não pode ter apego ao cargo, deve trabalhar pela educação, não dizer amém ao sistema". (depoimento - diretor 9)

"Passar para o diretor uma visão ideológica. Ele (o DE) deve ver a escola com um instrumento crítico, deve saber interpretar o discurso do sistema e da própria escola" (depoimento - diretor 4)

"Passar o básico de teoria e treinar o diretor na prática. O que é dado é pouco, tanto teoria quanto prática. Os professores - pelo menos na época que eu estudei e pelo que sei não mudou nada - davam textos e ficavam preocupados em criticar o sistema. Eu sei criticar o sistema, mas administrar a escola eu aprendi Deus sabe como..." (depoimento - diretor 5)

Os dois primeiros depoimentos são de ex-alunos da AEUDF, e os dois últimos de ex-alunos da UnB. Percebemos que tanto na AEUDF quanto na UnB encontramos ex-alunos concebendo o curso de formação de DE como um momento de reflexão, onde são fornecidos elementos para que o futuro DE desenvolva o senso crítico e que ele possa estar comprometido com a comunidade escolar e não com grupos hegemônicos; para isto deve ser o catalizador, o articulador dos objetivos dessa comunidade. Encontramos também em ambas as instituições ex-alunos que não percebem a importância de se abordar também a dimensão social da escola, restringindo o compromisso da formação do DE ao preparo para desempenhar funções técnicas.

Em função dos dados recolhidos sobre os objetivos da formação do DE através de análise documental, entrevistas e questionário -RQMT-, percebemos que não há uma unidade no que se refere a este tema. Não esperávamos, como acabou de ser confirmado, encontrar em todas as categorias de pessoas

investigadas a mesma concepção de quais sejam os objetivos do curso de formação de DE. O razoável seria que cada instituição tivesse pelo menos uma meta comum. Assim como não está expresso em documentos, para muitos professores, alunos e ex-alunos que atuam em direção de escola, também não estão claros os objetivos do curso. Mesmo aos que tem clara esta questão, faltam ainda instrumentos de feedback para avaliar a efetividade dos métodos utilizados individualmente pelos professores, para alcançar esses objetivos. Uma outra questão a ser levantada é que o objetivo da disciplina não deve ser confundido com o objetivo do curso. Deve sim um objetivo estar contido no outro, não permitindo que os objetivos da disciplina omitam tanto as questões filosóficas implícitas no objetivo geral, quanto as questões técnicas inerentes a cada área do conhecimento.

4. Objetivos do Diretor de Escola

Tendo investigado acerca dos objetivos do curso de formação de DE, fez-se necessário questionar sobre os objetivos do DE. A intenção é verificar junto às categorias de pessoas investigadas a coerência entre as suas concepções dos objetivos da formação, e os objetivos do profissional DE. Estivemos atentos para identificar nos depoimentos, discursos que apontavam a ideologia encobrendo uma outra prática, como ocorreu nas reformas do Segundo Império (1840-1889) (ver página 69). Esta pergunta aberta foi feita articulando-se com o discurso correspondente ao

tópico anterior.

Durante a descrição da interpretação desses dados, tomaremos como referência basicamente o mesmo grupo de pessoas cujos depoimentos aparecem no tópico 2 deste capítulo.

Perguntamos ao professor 7 (que concebe o objetivo da formação de DE vinculado a dimensão social), a cerca dos objetivos do DE, para o que assim nos respondeu:

"O DE é o facilitador de um processo. é aquele que tem a capacidade de unir as diferenças. é uma atividade meramente política, basicamente política. é política acima de tudo. é conciliar dentro da diversidade da escola, das necessidades, dos objetivos e garantir uma unidade. Ele é o elo que garante a unidade na diversidade da escola." (depoimento - professor 7)

O professor coloca o objetivo do DE como, segundo suas concepções filosóficas, reflexo de sua formação voltada para as questões da dimensão social. No trecho "(o DE) é o elo que garante a unidade na adversidade", está implícito que para chegar a isso é necessário que esse profissional tenha um desenvolvimento psicológico proporcional (ver páginas 42 a 44 e 50) na medida em que deve interagir com os diferentes subgrupos, com diferentes predominâncias psicológicas.

O professor 7 aponta como objetivos do DE "facilitar, organizar o processo de socialização" o que corresponde a dimensão grupal da escola. Esse professor alerta que o curso de formação de DE na UnB "não tem preocupação pedagógica, só ideológica/política" e que essa vivência de formação do profissional pode refletir na sua prática como DE, fazendo-o muito mais preocupado com o aspecto (macro)político da escola, do que com as questões pedagógicas, que devem permear sua ação política. Enquanto o primeiro professor coloca como objetivo central do DE

sua atuação política, o segundo prioriza sua ação pedagógica. Resta-nos saber como o aluno estrutura essas informações, se as completa, entendendo que o objetivo DE deve alcançar as dimensões grupal e social, ou se são para ele excludentes.

Analisando a resposta do professor 3 com relação a este mesmo tema, percebemos que ele não responde à questão, e, em vez disso, responde:

"Temos que ter consciência das necessidades de transformação... Não sei se ele vai ter condições para levar a termo, quer uma função... Notadamente nós importamos nosso conceito de educação... Então, diante dessa realidade, fica difícil a gente vislumbrar qual será, ou qual seria o perfil ideal do administrador da escola brasileira. Parece-me que mais uma vez vamos importar modelo." (depoimento - professor 3)

Sua preocupação está em denunciar que o curso de pedagogia assume um conceito de educação de países do subgrupo oficial do planeta, e que nós, brasileiros, como subgrupo oscilante, aceitamos não só o conceito, mas também os profissionais de educação têm objetivos "importados", mesmo que estes objetivos não sejam congruentes com os do momento político e histórico brasileiro. O compromisso de cada professor limita-se a alcançar os objetivos de sua disciplina, desde que estejam assegurados por leis ou documentos oficiais.

Nessa mesma instituição os alunos apontaram como objetivos do DE:

- a) "Envolver toda a escola num projeto pedagógico";
- b) "Transformar a vida do aluno através de mudança de comportamento, adquirindo bons hábitos e atitudes, como por exemplo a maneira de entrar na escola, hábitos de higiene e coisas

assim":

- c) "Estar por dentro de todos os assuntos da escola";
- d) "Alcançar os objetivos da escola estando a par de tudo, principalmente dos conteúdos";
- e) "Satisfazer harmoniosamente todos que estão envolvidos na escola";
- f) "Coordenar, administrar a escola dentro de toda a sua estrutura, corpo docente e discente";
- g) "Administrar sem autoritarismo, sem pressão, sem hipocrisia; administrar com clareza, transparência e coerência";
- h) "Promover a transformação nas pessoas, no grupo e na sociedade".

Observamos que, em quase todos esses depoimentos, prevalece a dimensão grupal como objetivo do DE. Com relação à sociedade o DE é colocado como subgrupo oscilante. Em relação a escola, o objetivo da alínea "g" chama a atenção para um compromisso com a gestão de subgrupo oficial positivo. Todos os objetivos citados contemplam a dimensão do agir; apenas na alínea "a" e "c" aparecem explicitadas a dimensão do pensar; a dimensão do sentir aparece nas alíneas "e", "g" e "h".

Diferentemente dos objetivos apontados pelos alunos da AEUDF, os alunos da UnB concebem os objetivos do DE como subgrupo antioficial da sociedade. Destacamos um depoimento:

"Direcionar a escola para atingir seus objetivos, para isso tem que considerar as opiniões e desejos dos professores, comunidade, alunos, família e sociedade como um todo. O objetivo da escola? Vai depender da escola, se for rural é um, se for urbana é outro, se for de periferia outro também, e assim por diante, vai depender."
(depoimento - aluno 1)

Assim como esse depoimento, a maioria dos alunos entrevistados dessa instituição entendem que os objetivos do DE se interligam com os objetivos de todos os envolvidos na escola; cabe a ele articula-los e contribuir para a implementação. Outro ponto bastante citado nas entrevistas dessa instituição foi a importância de se delegar responsabilidades entre os membros da comunidade escolar. Os objetivos do DE, para esses alunos, são os objetivos de subgrupo anti-oficial positivo. A manifestação das dimensões psicológicas do pensar e sentir não foram percebidas nesses depoimentos. Encontramos, no entanto, em um depoimento a expressão "fomos preparados para dirigir a escola como se dirige um carro" (depoimento - aluno 13); e em outro depoimento: "nunca consegui entender exatamente para que servem as teorias que estudamos, acho que pensar para agir não tem nada a ver com aplicar teorias na prática" (depoimento - aluno 2)

Fomos verificar então, entre os alunos egressos que desempenham a função de DE, quais são seus objetivos enquanto profissionais. Vejamos primeiro o depoimento de um DE formado na UnB:

"Primeiro é fazer o corpo da escola, fazer da escola uma unidade, claro, sem interferir nas diferenças individuais, essas a gente tem que respeitar e conviver com elas. (pausa) Instrumentalizar todas as pessoas que participam do processo (de educação) para que todos possam analisar criticamente seu contexto. Não exatamente para transformar, como aprendemos na faculdade, eles transformam se interessar, se for conveniente. O importante é ter consciência, analisar, se for pra transformar, então o papel da escola seria formar revolucionários. A idéia não é essa. É formar pessoas críticas, não só os alunos, se elas quiserem ser revolucionárias, aí é outra história." (depoimento - diretor 4)

Esse depoimento veio a confirmar o perfil que vinha se formando desse profissional: uma pessoa que apresenta em seu discurso uma postura crítica da sociedade posicionando-se como

subgrupo antioficial positivo. Durante toda a entrevista dava indicações de ser uma pessoa com proporcionalidade neológica, agindo portanto, de tal forma que expressava equilíbrio entre razão e emoção. Confirmamos este fato aplicando o RQMT: o resultado nos apontou que é uma pessoa com predominância das funções neo-corticais, o que explica seu espírito crítico; tem como segundo escore as funções límbicas, o que indica ser uma pessoa intuitiva e sensível; as habilidades reptílicas aparecem em terceiro lugar, o que explica ser uma pessoa comprometida com a ação reflexiva e humanista.

Diferente do diretor 4, que atuou em direção de escola da Rede Oficial de Ensino do DF, assim nos falou sobre seus objetivos, um DE formado na AEUDF, que atua em direção de escola particular:

"Meu objetivo maior é com o desenvolvimento do currículo da escola, principalmente em mostrar para os alunos a relação teoria/prática: ou seja, para que servem os conteúdos que estão estudando; afinal a escola tem um compromisso social na medida em que o resultado final da educação faz parte da sociedade ou é colocado no mercado de trabalho". (depoimento - diretor 7)

Este DE, durante o seu depoimento, nos dá várias indicações de que é socialmente subgrupo oscilante; sua preocupação social limita-se às funções reptílicas, ou seja, do agir. Indica também ser uma pessoa tecnicamente competente, empreendedora e preocupada com o bem estar de professores e alunos; principalmente de alunos. Não percebemos nenhuma grande preocupação em elaborar reflexões profundas sobre educação. Outro dado interessante é que não se lembra de nenhuma teoria que tenha influenciado sua prática profissional, o que nos indica ser uma

pessoa que não tem predominância neocórtica neo-cortical. Dentro da escola diz que procura agir como subgrupo oficial positivo, porém dá indícios de que, eventualmnte, se necessário, age também como subgrupo oficial negativo.

Os aspectos filosóficos e metodológicos que sustentam a prática do professor responsável pela formação de DE, bem como os objetivos da formação - mesmo concebidos individualmente pelos professores, e não do curso como um todo - influenciam a concepção que os alunos têm dessas questões. Constatamos que na AEUDF tanto os alunos quanto os professores têm dificuldade de falar sobre esses temas. O que abstraímos é que há indícios de uma formação do DE para agir como subgrupo oscilante. Na UnB há indícios de uma formação do DE comprometida com as mudanças sociais, ou seja, para atuar como subgrupo antioficial. Em ambos os cursos diagnosticamos ainda, que há carência da dimensão técnica na formação, em termos de treinamento para desempenhar funções normativas e burocráticas, que também fazem parte do cotidiano escolar.

Alguns temas já abordados na análise dos dados deste capítulo, tais como questões relacionadas ao autoconhecimento, às dimensões do pensar, sentir e agir, bem como, a manifestação do jogo triádico, serão tratados mais especificamente no próximo capítulo.

CAPITULO V - PESQUISA EMPIRICA - A EXPRESSAO DA TEORIA DA
CIBERNÉTICA SOCIAL NA FORMAÇÃO DO DIRETOR DE ESCOLA

"Para alguns, o já dito é fechamento de mundo. Porque estabelece, delimita, imobiliza. No entanto, também se pode pensar que aquilo que se diz, uma vez dito, vira coisa no mundo: ganha espessura, faz história. E a história traz em si a ambigüidade do que muda e do que permanece."

(Eni Orlandi)

No capítulo anterior analisamos os fundamentos filosóficos e metodológicos da formação de DE segundo as diferentes categorias de pessoas investigadas, e ainda a concepção que têm dos objetivos da formação do DE e dos objetivos do DE profissional de educação.

Assim como no capítulo anterior, a idéia central da análise é captar o que as categorias de pessoas pesquisadas querem falar, articulando com os conceitos do paradigma emergente, apontados no capítulo II, buscando apontar idéias e concepções que estão implícitas no discurso, bem como suas polaridades - as chamadas contradições do paradigma cartesiano - e ainda, a forma

como alguns conceitos da TCS se manifestam na consciência das pessoas, usando isso como base para análise do pensamento triádico.

Neste capítulo será analisada inicialmente a importância de um programa de autoconhecimento e conscientização da dimensão triádica da mente humana para formação do Diretor de Escola, à luz do paradigma emergente, usando como instrumental a TCS. Serão analisados então, os elementos facilitadores e as principais dificuldades encontradas na formação do Diretor Escolar, apontadas por professores do curso, alunos e ex-alunos da UnB e AEUDF; a partir daí será verificada a forma como se dá a relação professor-aluno e como esta influencia a postura do Diretor dentro do jogo triádico, numa perspectiva de líder. Será investigada também, a abrangência do preparo do Diretor de Escola tendo como quadro de Referência a Teoria de Organização Humana de A. R. Müller. Para análise destes temas baseamo-nos nas entrevistas, questionários e nas observações participante ocorridas no decorrer da pesquisa de campo.

1. Autoconhecimento - ponto de partida da formação do Diretor de Escola

Abordamos o autoconhecimento na formação do Diretor de Escola sob o enfoque noológico (ver conceito na página 42) que propõe a auto-identificação das capacidades das três porções cerebrais, em seus quatro níveis em doze módulos (ver página 44),

como um ponto básico para que o processo de autoconhecimento melhor se desenvolva, objetivando que o futuro Diretor de Escola se perceba melhor como ser que pensa, sente, age e faz feedback, buscando assim, decifrar sua própria realidade através dos símbolos que a compõem.

Partindo do pressuposto de que o processo de Direção de Escola está intimamente ligado ao processo de tomada de decisões, e que este processo é coincidente com o Ciclo Cibernético de Feedback, numa integração de pensamento, percepção e ação, ressaltamos a importância do autofeedback como mecanismo primeiro para uma gestão que considere a mudança contínua dos eventos.

Consideramos a idéia que os investigados fazem acerca de autoconhecimento para análise desse tema. Essas concepções dos entrevistados estão sintetizadas, através de palavras-chave, na tabela nº 3 a seguir descrita. Apesar de sintetizadas na tabela, consideramos para análise a forma como essas concepções foram construídas no contexto das entrevistas.

Todas essas concepções de autoconhecimento complementam a idéia concebida pela TCS, como capacidade de superar a fragmentação imposta pelo paradigma cartesiano, e que poderíamos resumir como "perceber-se, descobrindo-se", através de potencialidades nos 14 subsistemas (ver página 35).

As perguntas e diálogos travados sobre este assunto tiveram como objetivo verificar o grau de preocupação dos professores em criar condições para o aluno se autoconhecer buscando a autocondução, com o intuito de tornar os futuros Diretores de Escola pessoas mais harmoniosas do ponto de vista

Tabela nº 3 - Autoconhecimento Segundo Professores, Alunos e Ex-Alunos

Professores

AEUDF	UnB
Conhecer seus limites	Atualizar-se
Tornar-se auto-suficiente	Expressar-se
Socializar-se	Questionar-se

Alunos

AEUDF	UnB
Melhorar-se	Renovar-se
Desenvolver-se	Melhorar-se
Entender-se	Passar-se a limpo
	Questionar-se

Ex-alunos

AEUDF	UnB
	Entender-se

pessoal e profissional. Investigamos também as oportunidades apontadas pelos alunos e ex-alunos de vivenciarem momentos de autoconhecimento e a importância da autocondução para um bom desempenho profissional.

Dos professores investigados nas duas instituições, 15, de um total de 19, afirmam estar comprometidos em criar situações e/ou desenvolver um programa que inclua a proposta de autoconhecimento. Grande parte dos professores, principalmente da AEUDF, afirma que o autoconhecimento está ligado à percepção de feedback, que pode ser em nível individual, grupal ou social. Assim relata um professor:

"Temos que plantar entre nossos alunos a capacidade de dar feedback para o autoconhecimento. Só nos melhoramos profissionalmente - e nas outras áreas também - quando recebemos feedback, que pode ser até negativo, sobre o trabalho realizado. Quando falamos de nossas dificuldades, de nossos limites, estamos nos dando feedback e nos autoconhecendo..." (depoimento - professor 4)

Esse mesmo ponto de vista sobre a importância do processo de autoconhecimento, que é citado por alunos e professores no decorrer das entrevistas, aparece também explicitado em outras situações vividas durante a coleta de dados.

Carvalho (1988), ao descrever esse tema, propõe como um dos pontos de referência para o processo de autoconhecimento, um exercício que pode ser feito entre amigos, no qual um entrevista o outro, usando como quadro de referência os quatorze subsistemas. Nesse exercício o entrevistado "x" responde às perguntas feitas pelo entrevistado "y", enquanto este também responde sob seu ponto de vista as perguntas feitas ao seu amigo. Terminadas as

perguntas, eles checam as respostas num processo de feedback.

Trabalho semelhante foi observado durante aulas de um professor, porém, usando como eixo somente o subsistema pedagógico, complementado pelos subsistemas parentesco e precedência.

Há também uma outra perspectiva de autoconhecimento no trabalho docente, que aborda a dimensão social:

"Eu não me preocupo com o autoconhecimento do ponto de vista psicológico ou biológico, ou algo semelhante. Fazemos uma abordagem histórica, um repensar da trajetória humana. Com isso o aluno poderá se autoconhecer enquanto humanidade e repensar suas ações enquanto parte de sua espécie..." (depoimento - professor 11)

Considerando a taxionomia das dinâmicas apontada por De Gregori e expressa no Hológrafo Social (ver página 53), pode-se perceber que esse professor toma como referência a dinâmica societária para desenvolver sua abordagem de autoconhecimento. Isto é importante na medida em que, se buscamos uma formação do DE global, holística, é fundamental que haja no curso a oportunidade de experimentar todas dimensões de um evento: a dimensão individual, grupal, social e universal. Para isto é necessário que aluno e professor provoquem o estranhamento antropológico, ou seja, que ambos se percebam fora do contexto cultural em que estão inseridos, para que assim, através da relativização do conhecimento, possam desenvolver um processo de autoconhecimento a nível social. Porém, esse professor fragmenta o todo pelo fato de que considera a dimensão social fora da pessoa. Como aponta o novo paradigma, as dimensões dos eventos, que citamos anteriormente,

estão interligadas e se intercomplementam, não se manifestando isoladamente. A idéia do paradigma emergente é promover o autoconhecimento abordando todas as dimensões, mesmo partindo da visão societária, como é o caso abordado por esse professor.

A perspectiva de autoconhecimento apontada acima, não é entendida por grande parte dos alunos; quando questionados sobre a dimensão social do autoconhecimento, a maioria refere-se somente à dimensão individual. Dos 11 alunos investigados, 07, sendo 04 da AEUDF, afirmam que tiveram oportunidade de melhor se autoconhecer durante o curso de formação, ressaltando o quão importante foi essa oportunidade para eles, não só do ponto de vista profissional, mas principalmente porque tiveram a oportunidade de se "passar a limpo" como pessoas (como pais, filhos, companheiros, etc).

"... eu fiz umas matérias bem legais... Deu pra gente trabalhar sim um pouco essa coisa do autoconhecimento. Inclusive depois que fiz essas matérias, eu melhorei minha relação com meus filhos e até com os colegas da escola em que trabalho também. Deu pra eu me conhecer um pouco mais e também entender mais as outras pessoas. Sinto-me mais segura para lidar com as pessoas, acho que isso vai me ajudar muito quando eu abrir a minha escola. Gostaria que tivéssemos tido mais oportunidades para trabalhar assim." (depoimento - aluno 5)

Este aluno, bem como outros que forneceram respostas semelhantes a esta, quando questionados sobre a dimensão social do autoconhecimento através do estudo histórico, afirmaram: "sei que é importante, só que ainda não encontrei um sentido prático na minha vida para essas informações, por isso não consigo utilizar a História para meu processo de autoconhecimento". (depoimento - alunos 2 e 3) O comportamento e depoimentos desses alunos indicam que há uma relação entre interesse por questões em nível de dinâmica

individual, no que se refere ao autoconhecimento, e desinteresse por questões sociais, que se manifestam nas respostas às perguntas feitas durante as entrevistas relativas a essa dimensão.

Um outro aluno, que cursou as mesmas disciplinas junto com o aluno 5, afirma não ter vivenciado momentos de autoconhecimento e tão pouco se lembra de algum professor fazer menção a nada parecido com esse tema. Isso indica que uma mesma informação pode expressar diferentes significados para diferentes grupos de pessoas, como é o caso também da abordagem social que o professor 12 dá a esse assunto (ver página 108).

Analisando os depoimentos dos alunos referentes a esse tema, pode-se observar que a idéia do que venha a ser autoconhecimento e como foi abordado durante sua formação, difere sobremaneira, e indica variar de acordo com a predominância das porções cerebrais e carências e/ou fixações em alguns subsistemas. Foi constatado que 06, dos 07 alunos que afirmam ter tido oportunidade de fazer algum trabalho de autoconhecimento durante sua formação, tem predomiância do lado direito do cérebro, ou seja o "cérebro" límbico, intuitivo, sensível, perceptível, sendo, portanto, pessoas que provavelmente estão mais abertas à estímulos ligados ao tema. Esses mesmos alunos, ao expressarem a idéia que têm de autoconhecimento, fazem referência aos subsistemas mais diretamente ligados ao lado direito do cérebro: lealdade; lazer; comunicação não-verbal; produção artística; religião, mística e espiritualidade; e ainda precedência, auto-imagem.

Ao investigarmos os alunos egressos da UnB e AEUDF, 07, dos 09 investigados, afirmam ter recebido uma formação muito

racionalista; O1 lembra-se de ter sido abordada a dimensão do pensar, sentir e agir, porém de forma teórica; apenas O1 diz ter recebido uma formação que se preocupasse com o desenvolvimento dessas três dimensões. Isso demonstra que há atualmente maior incidência dessa abordagem. entretanto um fato curioso nos chama atenção: O6 dos O7 alunos que afirmam ter recebido uma formação extremamente racionalista não têm predominância de porção cerebral, o que indica dificuldade em priorizar e exteriorizar as habilidades de cada uma das porções cerebrais.(1)

Considerando que o processo de autoconhecimento está intimamente ligado ao processo de autofeedback, será relatado aqui, um fato ocorrido com um professor na UnB, durante os primeiros contatos com professores, visando conseguir apoio e colaboração para esta pesquisa no sentido de utilizar os instrumentos para coleta de dados. Após me apresentar - ou melhor, me-reapresentar, pois já havia tido contato com esse professor -, explicar os objetivos da pesquisa e os instrumentos que seriam utilizados, assim manifestou-se o professor:

"Lamento... não posso permitir que você observe minhas aulas e tão pouco entreviste meus alunos. Os alunos do mestrado costumam escrever muita bobagem... quanto ao fato de me entrevistar pensarei no assunto."
(depoimento - professor X)

Voltei a procurá-lo várias vezes e não pode mais me

1- A média da pontuação do RQMT está entre 18 e 22 pontos. A diferença entre os escores não devem ser: a) menor ou igual a um, pois revela um pessoa extremamente indecisa, com dificuldades de ação; ou b) maior que quatro, revela comportamentos desproporcionais, conflitantes entre si.

receber, portanto, a entrevista não se realizou.

É um exemplo bastante explícito da dificuldade de enfrentar a possibilidade de feedback. Abordar temas ligados ao autoconhecimento por parte desse professor parece ser incompatível com sua atitude avessa ao processo de autofeedback.

A perspectiva de autoconhecimento apontada pelo TCS vem a contribuir para desenvolver nos educadores a capacidade de superar a fragmentação do paradigma cartesiano, preparando-o para a transformação de paradigmas. A idéia do autoconhecimento passa também por perceber-se como ser que pensa, sente e age. Esse assunto será tratado no tópico seguinte.

2. Pensar, sentir e agir - os caminhos para integração

A História ocorre por ciclos, fases, que trazem imanente uma reordenação mental, que significa a busca da integração das potencialidades das três porções cerebrais de seus atores, expressa nas idéias, usos, costumes, relações sociais, estruturas econômicas, crenças, etc. Assim como se dá a relação macro/micro, as diversas fases que tem passado a Administração Escolar também refletem a estrutura noológica dos Diretores de Escola. A reordenação mental não é causa nem efeito das mudanças de paradigma; apesar de um novo paradigma ser construído a partir da reordenação mental, a mudança se dá expressa no complexo processo no qual a globalidade se manifesta pela ligação concomitante de

tudo com tudo; mudança de paradigma e reordenação mental vão se interinfluenciando. A este respeito cita Greco:

"(à reordenação mental) manifesta-se no centro de um complexo e intrincado jogo de variáveis intervinientes que resultam na sua caracterização como uma verdadeira 'revolução mental' que vai aos poucos atingindo, de uma forma ou de outra, as mentes dos envolvidos, tanto como na tentativa de entender o que está acontecendo no processo histórico para simplesmente sobreviver ou para redirecioná-lo através de participação ativa." (1994, 35)

Para abordarmos a mudança de paradigma no processo de formação do Diretor de Escola, temos que falar da mudança mental dos seus envolvidos. Para isso, tomamos dois pontos fundamentais: primeiramente, como foi visto no capítulo II (ver página 42 a 45), a estrutura noológica é composta por potenciais neo-cortical, límbico e reptílico; essas potencialidades correspondem respectivamente às capacidades de pensar, sentir e agir, cuja integração é representada pelo Ciclo Cibernético de Feedback. O segundo ponto refere-se ao fato de que, houve um momento na história quando se integravam, na Administração Escolar, as funções mentais, como podemos verificar a partir do depoimento de Chagas (ver página 72). Mais tarde, quando surgem os cursos de formação de DE, baseados na Administração Científica, e, portanto, calcados em princípios predominantemente racionalistas, o DE passa a receber formação neo-cortical, com ênfase na dimensão do pensar, voltada para a dimensão do agir.

Não está ainda sistematizada e expressa, nos fins e objetivos desses cursos, a preocupação em trabalhar mais, ou desenvolver as dimensões do sentir e do agir desse profissional, apesar de que, na sua prática, ele desenvolve atividades mais

reptílicas, assim como planejamento e organização, quase sempre sem perceber o quanto estão interligadas as três dimensões. No entanto, como veremos a seguir, na prática pedagógica da formação de DE encontramos indícios - como nos apontaram as diferentes categorias de pessoas investigadas - de uma formação que abrange as três dimensões psicológicas de forma integrada.

Ao questionarmos os alunos acerca de como encaram a questão do pensar, sentir e agir e como essas três dimensões psicológicas foram abordadas durante o curso de formação, verificamos que, de um total de 11 alunos, 09 dizem que de alguma forma esse assunto foi abordado. Esse dado nos indica que o curso de formação de Diretores de Escola não é tão racionalista quanto supúnhamos.

Segundo os alunos investigados, a dimensão do pensar enquanto aquisição de informações, de saber, esteve constantemente presente durante o curso. A dimensão do agir, do fazer, esteve presente por diferentes ângulos: agir como consequência de um processo decorrente do pensar, enquanto reflexão do saber adquirido; agir enquanto elemento solucionador de problemas; e agir como um reproduzidor mecânico do sistema educacional. A dimensão do sentir foi abordada, segundo os alunos entrevistados, como sendo um dos elementos geradores do processo de agir; como sendo a dimensão que "regula" ou ameniza a abordagem essencialmente técnica e legalista que é dada à AE; como a dimensão do imaginário, que projeta o pensamento para depois chegar à ação; ou então, como sinônimo de intuição, elemento presente na solução de problemas.

Como foi visto no capítulo II, a TCS sintetiza as funções do pensar, sentir e agir nos chamados doze "Níveis do Quociente Mental Triádico" (ver página 44). Portanto, todas essas concepções apontadas pelos alunos, são componentes dessas três dimensões, que correspondem também ao "Ciclo Cibernético de Feedback", construindo assim a interligação das três funções mentais.

Alguns alunos percebem essa integração dos três processos mentais, como se vê no depoimento a seguir:

"Do muito que aprendi no meu curso, tenho claro que para se dirigir uma escola é necessário ter sensibilidade para interagir com pessoas, sensibilizando-as também a assumir o compromisso com a escola; então, tem-se que organizar metas, objetivos, levantar necessidades e batalhar para se colocar em prática o que se idealizou."
(depoimento - aluno 17)

Dentre os alunos egressos entrevistados, de um total de 07, 04 da AEUDF afirmam terem sido abordadas em sua formação as questões do pensar, sentir e agir. O único aluno dessa instituição que tem opinião contrária aos demais e que cursou a maior parte das disciplinas com outros 3 entrevistados, acrescenta em seu depoimento:

"...senti falta de bons professores. Os professores aqui são patrimônio. Alguns entram na sala, fazem chamada e vão embora. Eles sabem que muitos aqui fazem pedagogia porque não passaram em outro curso, então, não querem exigir."
(depoimento - diretor 5)

Pela maneira como se conduziu a entrevista - o tom de sinceridade emoldurava expressões de indignação e desprezo -, somado a outros comentários desse aluno, percebemos que há resistência em perceber os aspectos positivos e construtivos do

curso. Esse aluno, que hoje exerce a função de DE, tem dificuldades em relatar alguma contribuição do curso à sua experiência prática. Ao verificarmos os escores de seu RQMT, constatamos que estava abaixo da média quanto ao desenvolvimento das habilidades do lado esquerdo do cérebro, sendo que o escore do lado direito e do prático são iguais, ou seja, um anula o outro. Isso indica que essa pessoa, muito provavelmente, está tendo dificuldades em utilizar os processos mentais de forma proporcional e harmônica.

Os dois ex-alunos da UnB entrevistados afirmam ter recebido uma formação muito voltada à concepção do pensar, definindo sua formação como tendo sido "ideológica". Os aspectos sociais, luta de classes, papel do DE no processo de transformação, formação de uma contra hegemonia, foram os temas mais abordados durante o curso, caracterizando-o como uma formação predominantemente progressista.

Quando questionamos os professores acerca da importância da formação do DE considerando estas três dimensões psicológicas e sua integração (cujo conceito foi discutido com todos os entrevistados), encontramos uma certa resistência por parte de alguns:

"Quando se fala em sentir, falamos em valores éticos, falamos no sistema de crenças de cada um. Temos que ter cuidado para não desmontar nosso aluno. O que podemos fazer é passar valores morais e éticos. Não esses que estão em discussão hoje. Passar para eles os valores válidos no tempo."
(depoimento - professor 3)

Percebemos por este discurso, uma certa resistência em

trabalhar com os alunos os aspectos que envolvem a porção límbica cérebro direito (ver página 43). Lembramos que o cérebro límbico é responsável pela afetividade, criatividade, ludicidade, estética e mística. A preocupação desse professor em preservar o sistema de crenças e valores dos alunos, bem como privá-los de atitudes "psicologisticas" pode ser explicado pela experiência e atividade deste professor fora do ambiente acadêmico. Como astrólogo, muitas vezes trabalha com certa profundidade na dimensão límbica daqueles que o procuram. Porém, temos que considerar que, para a construção do novo paradigma, não nos cabe desmontar estruturas - pois elas se desmontam pela própria cadeia causal-, cabe aos educadores questionar e relativizar os sistemas de valores, os pré-conceitos, as crenças que sustentam e justificam o paradigma cartesiano, que tem sua influência também na área de educação, extremamente racionalista, desconsiderando assim a dimensão do sensível e do prático que compõem a natureza humana segundo a TCS. Por outro lado, na prática, as atitudes desse professor se revelam contraditórias ao seu depoimento: através de observação de aulas, relacionamento com alunos e por seus depoimentos, encontramos nesse professor uma pessoa comprometida em ajudar o aluno em seu desenvolvimento do hemisfério direito do cérebro, sem deixar de se preocupar com o processo ensino/aprendizagem, no que diz respeito à aquisição de conhecimentos formais e sua preparação técnica, o que indica o compromisso com a integração dos processos mentais.

Temos ainda 02 professores que não responderam à essa questão. Suas colocações indicam uma construção extremamente racionalista, referindo ao sentir como "a resultante do pensar... diante de um meso

pensamento posso ter formas diferentes de sentir". Porém não responderam se devemos ou não abordar o desenvolvimento do cérebro límbico dos futuros DE.

Encontramos uma clara expressão do pensamento cartesiano quando se trata desta questão: descreveremos a seguir o depoimento de um professor que, apesar de considerar a importância da abordagem do pensar, sentir e agir no processo de formação do DE, fragmentaliza essas três dimensões, desconsiderando sua interdependência.

"Estas questões podem ser tratadas adequadamente em disciplinas como Psicologia ou Educação Física. A área pedagógica não investe nestas três questões. Eu não me sinto a vontade para isso. Na verdade só nos preocupamos com informação; falta formação, e falta também o treinamento, a parte operacional, o realmente saber fazer".
(depoimento - professor 11)

A ênfase aí está para a importância das dimensões neo-cortical e reptílica do DE. Ao levantarmos a emergência de um novo paradigma para educação, apontamos a necessidade de integração dessas três funções mentais que são indissociáveis na prática cotidiana de toda humanidade. Porém a educação, nem sempre se manifestou assim de forma excessivamente fragmentada. Na história da humanidade, já representou a imitação natural desta prática cotidiana, que pressupõe a integração das três funções mentais - ou ainda, como cita o professor acima, a simbiose presente entre o treinar e o formar -, como por exemplo, na maioria das organizações tribais(2); na primeira fase da educação hebráica(3); na educação persa(4); e ainda na educação romana do período nacionalista(5) (ver nota rodapé na página seguinte).

Em todos esses períodos a educação foi entendida como

reflexo das ideologias, crenças e necessidades da época, muito mais do que vivenciamos hoje, principalmente no que se refere às necessidades, como bem ilustra o conto "Tigres de Dentes de Sabre", que se encontra em anexo. O que faz confirmar a idéia de que, culturalmente, cada sociedade induz ou não à integração das funções mentais.

Conforme afirmam Crema (1989) e Greco (1994), estudiosos do paradigma emergente, a evolução acontece num processo em espiral e em ciclos; por certo, então, estamos caminhando para a retomada de algumas concepções educacionais ancestrais que, associadas à tecnologia contemporânea, podem nos trazer os padrões de qualidade em educação que tanto almejamos e que estão diretamente ligados à integração do pensar, sentir e agir de cada indivíduo, grupo e sociedade.

2- BELLO (1978, 09-16) aponta como características da educação primitiva a informalidade, pois se dava pela imitação espontânea das atividades do adulto por parte das crianças, possuindo também um forte sentido místico. O Rito de Iniciação é uma função de sentido religioso presente também nesse tipo de organização; possui resultados educativos na medida em que, por meio de cerimônias e práticas rituais, se habilita o iniciando para as atividades práticas.

3- A primeira fase da educação hebraica, denominada bíblica, se processava pela participação na vida da comunidade familiar, pelo controle da vida da criança pelos pais e pelo ensino a cargo destes, constando, primeiramente, de religião e ofícios domésticos (Bello, 1978, 18-23).

4- A educação persa tinha um sentido cívico e religioso ao mesmo tempo, pois o Estado persa era considerado a própria encarnação de Ormuzd, o princípio do bem, oposto a Ariã, o princípio do mal. O objetivo educacional era principalmente a virtude e a prática da justiça, sem perder o sentido militarista (Bello, 1978, 29-30).

5- A educação romana do período nacionalista é caracterizada principalmente por seu sentido familiar. As crianças pequenas e as meninas de qualquer idade eram educadas pelas mães. Os meninos passavam, aos sete anos, aos cuidados educativos dos pais. A aprendizagem formal constava apenas da aprendizagem da leitura, escrita, cálculo, religião e civismo; tudo o mais era ensinado aos meninos e jovens de maneira informal, pela participação na vida social dos adultos (Bello, 1978, 73-75).

3. A manifestação do Jogo Triádico na formação do Diretor de Escola (6)

Neste tópico serão analisados os diferentes elementos facilitadores e principais dificuldades apresentadas pelos pesquisados, no que se refere ao curso de formação de Diretores de Escola, buscando demonstrar como se dá o jogo triádico durante o processo de formação. O conceito de Jogo triádico também foi utilizado nesta análise, a partir da discussão com os entrevistados, como referencial teórico da formação de líderes. Nossa intenção é descrever, como se estruturam as relações sociais em função da circulação do poder no seu sentido das micro-relações.

O item do questionário aplicado referente a este tópico foi de resposta aberta. Os professores investigados forneceram as respostas sintetizadas na tabela nº 4, a seguir exposta. Além da síntese das respostas mostraremos, através de exemplos, como a opinião dos entrevistados aparece nos discursos.

Como se pode ver, as questões ligadas à relacionamento interpessoal, no qual se manifesta o conflito, se mostraram mais presentes na UnB, onde pudemos observar que o jogo triádico entre os professores é mais evidente. Do universo de professores

6- O conceito de Jogo Triádico foi explicado e discutido com professores, alunos e ex-alunos antes do questionamento a respeito de como se dá a formação do Diretor de Escola para desempenhar sua função como subgrupo oficial, e como se desenvolve o jogo triádico entre alunos e professores.

Tabela nº 4 - Elementos Facilitadores e Principais Dificuldades Encontradas pelos Professores do Curso de Formação de Diretores de Escola

AEUDF

Elementos Facilitadores	Principais Dificuldades
. Autonomia didático pedagógica do professor	. Sistema de ensino fechado e desinteressado
. Interesse e maturidade dos alunos	. Falta de tempo para
. Recursos didáticos disponíveis	dedicação do aluno e professor

UnB

Elementos Facilitadores	Dificuldades Encontradas
. Experiência anterior	. Acúmulo de tarefas
. Relacionamento com colegas	acadêmicas
	. Relacionamento c/ colegas
	. Patrulhamento ideológico
	. Descompromisso c/ o novo

Tabela nº 5 - Elementos Facilitadores e Principais Dificuldades Encontradas por Alunos do Curso de Pedagogia Habilitação Administração Escolar da AEUDF.

AEUDF

Elementos Facilitadores	Principais Dificuldades
. Interdisciplinaridade	. Excesso de exigência dos
. Bons professores	professores
. Companheirismo dos colegas	. Aulas cansativas
. Bom relacionamento com os professores	. Conteúdos inadequados e repetitivos
. Discussão de temas interessantes	. Professores despreparados
	. Escalonamento das disciplinas
	. Relacionamento prof/aluno
	. Relacionamento c/ colegas
	. Turno noturno

Tabela nº 6 - Elementos Facilitadores e Principais Dificuldades Encontradas por Alunos do Curso de Pedagogia Habilitação Administração Escolar da UnB

UnB

Elementos Facilitadores	Dificuldades Encontradas
. Bons professores	. Escalonamento das
. Material bibliográfico atualizado	. disciplinas
. Bom relacionamento com os professores	. Falta de tempo para se dedicar aos estudos
. Possibilidade de escolha de disciplinas optativas	. Biblioteca desatualizada
	. Pouca atividade prática
	. Acúmulo de atividades em um determinado período
	. Conteúdos repetitivos
	. Horário inadequado para quem trabalha

pesquisados na UnB, de um total de 08, 02 não conseguiram apontar elementos facilitadores na atividade acadêmica. Já na AEUDF o foco de preocupação dos professores está mais voltado à questões de estrutura do sistema de ensino. Vejamos como se processam estas questões junto aos alunos (ver tabelas nas páginas 122 e 123).

O descaso das instituições, tanto a pública quanto a privada, no que se refere a fornecer infraestrutura para atender as necessidades de sua clientela e servidores é evidente.

Pode-se observar que as dificuldades de relacionamento estão presentes no dia-a-dia dos cursos investigados. O jogo triádico é mais explicitado pelos alunos, que na situação de subgrupo anti-oficial ou oscilante, está sujeito à oficialidade dos professores. Da mesma forma que o jogo triádico se manifesta como dificuldade no conflito professor/aluno pela existência de subgrupos negativos (ver página 48), aparece como elemento facilitador, quando os subgrupos agem positivamente.

Entre o corpo discente das duas instituições, observou-se uma forte tendência a considerar-se como bons professores aqueles que tem um bom relacionamento com os alunos, independente do domínio técnico. Os alunos apontam como bons professores, aqueles que são compreensivos para com suas questões particulares, que conversam e dão atenção aos seus problemas e principalmente, aqueles com os quais o jogo triádico não se manifesta explicitamente ou então, quando o professor sabe positivá-lo. Evidentemente a categoria de alunos pesquisados não possui este tipo de vocabulário para explicar esses eventos, porém, ao fazermos uma releitura explicando-os através da óptica do jogo triádico, a maioria deles surpreendeu-se por encontrar um referencial teórico que analisa esses fatos.

Quando questionamos acerca dos aspectos de harmonia e conflito da relação professor/aluno e como são solucionados os conflitos, encontramos colocações que nos levam a afirmar que

professores e alunos, apesar de perceberem o jogo de poder que se trava em seu relacionamento, não conseguem verbalizar a respeito.

Assim relatam:

"Os alunos tentaram falar com uma professora, ela não aceitou. Ela disse que é aberta (...) só ela sabe, aluno é medíocre. Quem quiser fazer a disciplina dela, tem que ser do jeito dela. Então a gente se submete e paciência." (depoimento gravado - aluno 4)

"O conflito existe, mas na maioria das vezes fica só entre os alunos, não é exteriorizado, porque podemos nos prejudicar." (depoimento gravado - aluno 5)

Segundo A TCS, é o saber que fundamenta as diferentes formas de poder, que se manifesta em diferentes grupos, que vai desde a família até formas de organização mais complexas como a idéia de Nação e Estado, passando pelos 14 subsistemas (ver página 35). Este saber pode estar relacionado ao saber formal, acadêmico, ao saber fazer ou ainda ao saber relacionado aos processos límbicos. Vimos no depoimento acima, que a relação do poder/saber não flui, a professora citada pelos alunos mantém uma postura de exercer o poder em função do saber técnico que ela possui. Os alunos por sua vez, tentando questionar a postura da professora, e desta forma contribuindo para que o poder circule, agem aparentemente como subgrupo antioficial, porém logo retomam a atitude de subgrupo oscilante, diante da resistência encontrada.

No entanto, encontramos nessa investigação casos em que o jogo triádico se desenvolve de forma positiva. Quando o subgrupo oficial se predispõe a se posicionar de forma positiva, constatou-se uma tendência aos outros subgrupos se posicionarem da mesma forma, como por exemplo relata este aluno:

"...aqui tem professores legais, abertos. As vezes a turma pede para mudar uma coisa ou outra, ou pede uma explicação fora da sala e a profesora colabora - não são todos (os professores) que são assim -. Eu não, e muitos também, a gente não tem coragem de falar nada. Cumpro as tarefas e pronto!" (depoimento gravado - aluno 2)

Em outros casos, os alunos entram no jogo do subgrupo oficial - os professores - que tentam camuflar o jogo triádico, eliminando o subgrupo antioficial, deixando os alunos na condição de oscilantes. Em ambas as instituições os alunos foram categóricos em afirmar que a grande parte dos professores pune os alunos que agem como subgrupo antioficial, e que apenas uma pequena minoria está aberta ao diálogo e à negociação em situações de impasse. Já os professores afirmam, em sua maioria, que solucionam os conflitos com diálogo. Outros foram evasivos na resposta, desviando do assunto. Um caso que chamou a atenção foi de um professor cujo comportamento observado indicava situação de tensão permanente em sala de aula, apontando uma situação implícita de conflito. Ao ser abordado sobre como soluciona os conflitos entre professor e aluno, assim respondeu:

"Olhe bem, eu não percebo esse conflito de professor e aluno. Eu entendo é que há um conflito natural entre o velho e o novo, porque é próprio do ser, do novo contextualizar; e é natural do velho, até pra que ele se perpetue e se justifique, sempre colocar na cabeça do novo, aquilo que tem na sua cabeça. Então, como o velho, a principio, deve ser mais maduro, e ele compreendendo esse aspecto, ele sabe como tem que encontrar formas de como chegar ao novo e ... vamos dizer assim, evitar o atrito que é natural entre essa geração nova e o velho, né? Então, o velho deve aceitar a contestação do novo, porque essa contextualização é natural em qualquer parte do mundo" (depoimento gravado - professor 5)

Em virtude do depoimento, da observação da prática pedagógica desse professor, e, ainda, de depoimentos de alunos e

ex-alunos, deduz-se que existe aí uma tendência a reforçar o jogo triádico negativo, pois o professor age como subgrupo oficial negativo, acreditando que com isso contribui para promover a harmonia com seu alunos. Foi questionado então, se dentro desse atrito constante entre o velho e o novo existe uma certa harmonia. Assim foi respondido:

"Há. é próprio do novo contextar, porque ele só incorpora valores, ele só incorpora procedimentos, ele só incorpora formas de pensar se ele as contesta, e ele é vencido na contextualização. Se o novo vence a contestação, ele não incorpora."
(depoimento gravado - professor 5)

Concluindo esta análise, encontramos a manifestação do jogo triádico no relacionamento professores/alunos, na maioria das vezes de forma positiva ou não explícita e em casos isolados, encontramos o conflito como consequência da relação negativa entre professor/oficial, aluno/anti-oficial, ficando o conflito de forma latente como afirma um dos professores: "O conflito é um estado de latência acadêmica ... a vida acadêmica não é de integração entre docente e discente..." (depoimento gravado - professor 11). Esta mesma afirmação é percebida em muitas das entrevistas realizadas com professores, alunos e ex-alunos. Ela aparece nas contradições, dúvidas e vacilações, porém nem sempre é verbalizada, ou pela pouca interiorização da percepção do assunto, ou para continuar mascarando o inegável jogo triádico. Ao compararmos o jogo triádico que se dá durante o curso de formação e a idéia que o alunos formandos e egressos têm (e agem) dos diferentes papéis do jogo, percebe-se que o resultado da formação é influenciado pela maneira como o jogo triádico se dá (ou se deu) em sala de aula. Como cada pessoa constitui uma rede

de relações, a forma como se manifestou o jogo triádico durante o curso de formação, poderá influir na forma como se darão as relações do DE com os demais envolvidos da comunidade escolar.

Ao questionarmos junto aos alunos egressos a respeito desse tema, encontramos os dois alunos entrevistados da UnB afirmando que têm como lembrança o desenrolar do jogo triádico, na maior parte do curso, de forma positiva: professores construtivos, democráticos, orientadores; colegas-alunos questionadores, inovadores, atuantes; os outros, apesar de mais "apagados", agindo de maneira responsável e participativa. A maioria desses alunos sentem que foram preparados para serem líderes, assumindo uma postura de subgrupo oficial positivo (ver página 48). De acordo com depoimentos anteriores (ver item 2 deste capítulo) concluímos que os alunos egressos da UnB no período de 1990 a 1992 receberam uma formação progressista, uma idéia de pedagogia mais voltada para o social, o que indica a formação de subgrupos antioficiais. Isto veio a se confirmar na prática quando um desses ex-alunos, ao assumir a direção de uma escola de periferia, resolveu, juntamente com professores e pais de alunos, executar um projeto pedagógico que viesse a atender as necessidades e anseios da comunidade, num trabalho conjunto que incluía metas a nível individual, grupal e social. Como o projeto, na época, não era congruente com a ideologia da Rede Oficial de Ensino, esse Diretor foi exonerado do cargo, pois não teve habilidade para lidar com as imposições do sistema, como reconhece agora. Agiu como subgrupo antioficial, ou melhor, deixou o "sistema" perceber que estava agindo como subgrupo anti-oficial.

Já os ex-alunos da AEUDF têm uma percepção diferente de sua formação no que tange às questões relativas ao jogo triádico. A maioria dos entrevistados coloca a figura do professor como um "passador de conteúdo", um reproduzidor das relações de autoritarismo. O tema liderança, segundo os alunos, foi abordado, porém, de maneira superficial, sem haver o compromisso ou "a consciência" de que ali poderiam se formar líderes. Esses ex-alunos, agora Diretores, têm a idéia de liderança como algo nato, apesar de lamentarem não ter recebido um treinamento para exercer a função de Diretor de Escola como líder.

Afirmam ainda, que foram preparados para desenvolver algum tipo de liderança participativa, termo que apenas um dos alunos egressos soube definir o significado. A forma de gestão democrática foi outro tema também bastante debatido durante o curso, porém hoje percebem que, pelo tipo de informação que receberam, a execução da gestão democrática só seria possível se não houvesse o subgrupo antioficial, ou seja, foram preparados para lidar apenas com o subgrupo oscilante.

"Enquanto a gente está no curso, tudo são flores. Lemos os textos maravilhosos... Chegamos na escola prontos para delegar, para fazer um trabalho participativo. Na prática não é bem assim. O dono da escola não quer, os pais não têm tempo, os professores (alguns) não querem se envolver com 'problemas que são da direção'. O que resta são frustrações e um monte de problemas nas costas do Diretor".
(depoimento - diretor 7)

Apesar de os alunos investigados afirmarem que foram preparados para "desenvolver algum tipo de liderança participativa", afirmam também que foram preparados para ser subgrupo oscilante do sistema, agir conforme as conveniências da

instituição, principalmente se for pública. Segundo esses alunos, muitos dos próprios professores da AEUDF, não tinham uma postura de subgrupo oficial, pareciam "marionetes" da faculdade, ensinado somente o que está nos livros ultrapassados. Sendo assim, podemos inferir que esses professores contribuíram para usar a escola de ensino superior como instrumento de alienação dos futuros profissionais, contribuindo para que esta continue sendo instrumento de dominação do grupo hegemônico do país. O mais grave neste caso é que o profissional formado aí se torna um multiplicador desta postura alienante, e provavelmente um eficiente executor das imposições da classe dominante.

A opinião sobre como era conduzido o jogo triádico em sala de aula difere entre os alunos investigados. Um afirma que o conflito era sempre resolvido de forma democrática, pois não se lembra de ter convivido com professores autoritários (este aluno indica ter posições sempre construtivas sobre todas as questões indagadas). Outros dizem que depende do professor: quando autoritário, normalmente não permitia a manifestação do jogo triádico, agindo com indiferença para com os alunos; quando democrático, normalmente os conflitos se resolviam com diálogos e técnicas de trabalho em grupo.

De acordo com os dados coletados, parece ter havido alterações na forma como se desenvolvia e se desenvolve hoje o jogo triádico em ambas as instituições, principalmente na UnB. No que se refere ao jogo triádico entre os professores, é mais explícito na UnB. Na AEUDF os conflitos não são tão evidentes, ou talvez tão explicitados, provavelmente pelo fato do regime de

trabalho ser por hora-aula, tendo assim os professores um contato mais restrito. Com isso não estamos afirmando que não haja o conflito, ele se mostra mais concentrado entre professores que ministram aulas em determinados dias da semana (7).

O modo como o Diretor de Escola desempenhará suas funções, sem dúvida sofre influência da maneira como se desenvolveu sua formação. Concordamos com Saviani (1991, 189) quando afirma que o Diretor de Escola é, em primeira instância, o responsável pelo bom funcionamento da escola, ou seja, pela articulação das diferentes atividades, bem como a harmonização dos interesses distintos que há no interior da escola, e ainda pela articulação com as exigências do sistema de ensino. Para isso é necessário que ele tenha habilidades para lidar positivamente com os diferentes tipos que compõem a faixa interna e externa da escola, e suas diferentes posições no jogo triádico.

3.1. A preparação do Diretor de Escola para atuar como subgrupo oficial positivo

Como foi descrito no capítulo II, o Jogo Triádico está presente em todas as relações humanas, ele pode se desenvolver de forma positiva ou negativa, a depender da atitude de cada um dos subgrupos.

7- Na AEUDF as disciplinas são distribuídas sempre em dias alternados da semana, por exemplo a disciplina AE I é oferecida sempre quarta-feira e sábado; a disciplina PMAE II é oferecida sempre segunda-feira e quinta-feira e assim por diante. Então, os professores que estão na faculdade segunda-feira e quinta-feira têm pouca oportunidade de encontrar com aqueles que estão nos outros dias da semana.

Indivíduos na condição de chefes ou líderes, como é o caso da função de Direção de Escola, para que possam estabelecer uma relação saudável com os outros envolvidos na escola, buscando desempenhar suas funções de forma a construir um projeto pedagógico que satisfaça aos anseios da comunidade escolar, necessitam agir como subgrupo oficial positivo, ou seja de forma democrática, construtiva, coerente, proporcional (ver páginas 48 e 50).

Ao questionarmos, junto aos professores, qual o significado do poder e como se manifesta nas relações entre os indivíduos, tivemos certa dificuldade em obter respostas claras. Muitos se referiram a poder como sinônimo de autoridade, como algo estanque, ligado à informação, ou seja, ao saber. Espontaneamente, o poder não foi apontado como energia do saber que circula entre as pessoas e que está presente em diferentes grupos; político, acadêmico, místico, etc., ou seja nos 14 subsistemas. A TCS, entendendo desta forma o poder, propõe como meta para o desenvolvimento positivo dos grupos, o exercício de circulação dessa energia entre os subgrupos de forma positiva (8) (ver figura da página 48). Assim, num sentido microfísico, entendemos que o Diretor de Escola deve estimular o desempenho positivo dos subgrupos e para isso é necessário que ele assuma primeiro a posição de subgrupo oficial positivo (ver figura página 48).

8- A técnica desenvolvida por Waldemar De Gregori para exercitar a circulação do poder entre os subgrupos é a DGE - Dinâmica de Grupo Explícita -, que consiste em desempenhar diferentes lideranças em rodízio, durante encontro ou reuniões. Veja em anexo um modelo para DGE e os tipos e lideranças propostas.

Ao verificarmos como são preparados os Diretores de Escola para desempenharem papel de líderes, numa perspectiva de subgrupo oficial positivo, encontramos descompassos entre os depoimentos de professores, alunos e ex-alunos: os professores das duas instituições foram quase unânimes em declarar que estão comprometidos com isso: abordam e/ou preparam os futuros Diretores de Escola para o exercício de uma liderança positiva, que se traduz em agir como subgrupo oficial positivo. Apenas 03 do total de 19 professores entrevistados dizem não se preocupar ou abordar esse tema, pois não faz parte de seu conteúdo programático, porém reconhecem a importância de o Diretor de Escola receber uma formação no sentido de se conscientizar da existência do jogo triádico e desenvolver habilidades para desempenhar seu papel como subgrupo oficial positivo.

Dentre os 07 ex-alunos investigados, apenas um se sente preparado para agir como subgrupo oficial positivo. Essa falta de preparo está relacionada com o tipo de formação que receberam, não só no curso de Pedagogia, mas por toda sua formação cultural. Assim relata um ex-aluno:

"Por vezes me dou conta que estou sendo autoritário. Não exatamente porque eu queira, está incorporado à minha maneira de ser. Minha geração (...) teve uma educação rígida, então, o modelo de autoridade que conheço se parece mais com o que você me mostrou aqui - subgrupo oficial negativo -. Na faculdade também foi assim: professores autoritários(...) Acho que às vezes temos que ser autoritários mesmo para as coisas poderem caminhar. (depoimento - diretor 01)

A formação do Diretor de Escola deve estar comprometida também em relativizar esses valores autoritários incorporados em

Tabela nº 7 - Preparação do Diretor de Escola Para Lidar com o Jogo Triádico

Total					
Investigado	:			AEUDF	: UnB
AEUDF	: UnB	:		AEUDF	: UnB
11	: 08	:	Professores que prepararam alunos	:	:
	:	:	para o papel de líderes	:	10 : 06
05	: 06	:	Alunos que se sentem preparados	:	02 : 02
05	: 02	:	Ex-alunos que se sentem preparados	:	01 : 00

muitos educadores. Prega-se em ambos os cursos investigados, a formação do Diretor de Escola comprometido com a transformação social, mas para isso é necessário preparar pessoas capazes de mediar as pressões impostas pela instituição e as demandas e exigências da comunidade de forma democrática, equilibrada, coerente, construtiva, evitando-se assim a alienante gestão ditatorial.

Estruturando-se a formação do DE sob as concepções do paradigma emergente, a atividade desse profissional tende a expressar, nas suas relações, não mais a forma vertical hierárquica hoje concebida como eficaz, mas um tipo de estrutura

na qual se cruzam as esferas hierárquicas, numa rede de relações. Forma semelhante de experiência foi vivenciada na Grécia onde os cidadãos, reunidos em praça, opinavam e decidiam questões administrativas do Estado.

4. Direção de Escola - uma atividade sistêmica

A maior parte dos dados referentes a este tópico de análise foram coletados de partes do questionário respondido logo após a entrevista. Em alguns casos, ao compararmos as respostas do questionário com a entrevista, e comparar também com as respostas das diferentes categorias, sentimos necessidade de retornar ao entrevistado para fazer esclarecimentos.

O questionário é composto de duas questões fechadas, uma de múltipla escolha e uma descritiva. As atividades relacionadas na questão 1 corresponde às atividades desenvolvidas em cada um dos 14 subsistemas da TOH (ver página 35). O objetivo foi apontar as principais atividades nas quais os futuros DE estavam sendo preparados para executar, sob a óptica de professores e alunos do curso de formação, tendo como quadro de referência a TOH. Em entrevista também com os diretores egressos das duas faculdades investigadas, procuramos levantar as atividades para as quais esses profissionais se sentem melhor preparados, em função da formação que receberam. As questões do questionário foram discutidas com os entrevistados, procurando relacioná-las às

atividades nos 14 subsistemas da TOH (ver página 35).

Apresentaremos aqui os resultados dos itens mais assinalados pelos investigados. Segundo indicam os professores da UnB, seus alunos estão sendo preparados principalmente para (por ordem de incidência):

19 - Resolver problemas;

29 - Incentivar o relacionamento entre comunidade, direção, pais, alunos, professores e servidores; planejar; organizar; e solucionar impasses entre membros da escola.

39 - Supervisionar a elaboração de proposta pedagógica, planos de aula, material didático; pesquisar e divulgar novos métodos e técnicas; e incentivar a auto-estima dos membros da escola.

O curioso é que houve um professor que assinalou todos os itens do questionário, acrescentando ainda "experiências integrativas, vivências em dinâmica de grupo" como sendo atividades que deveriam ser desenvolvidas pelo diretor. Porém, ao checarmos esta informação com alunos (alunos desde professor no semestre anterior), muitos nos relataram que a maioria dos tópicos assinalados pelo professor não foram trabalhados.

De uma maneira geral, há coerência entre os pontos que os professores afirmam estar preparando os alunos e as atividades que os diretores (alunos egressos) se sentem melhor preparados. O mesmo ocorre com os alunos. Apresentamos os resultados do questionário aplicado nos alunos, usando o mesmo critério para apresentação utilizado no questionário dos professores:

- 19 - Incentivar o relacionamento entre comunidade, direção, pais, alunos, professores e servidores; supervisionar a elaboração de proposta pedagógica, planos e aula, material didático; planejar e organizar.
- 20 - Organizar feiras de ciências, concursos literários, etc.; delegar liderança.
- 30 - Coordenar a manutenção de recursos físicos; coordenar reuniões; incentivar o espírito de irmandade, de fraternidade; e incentivar a auto-estima dos membros da escola;

Apesar de haver coerência entre a maior parte dos temas desenvolvidos pelos professores e apreendido pelos alunos, verificamos que muitas vezes também ocorre de o professor trabalhar exaustivamente um determinado tema em sala de aula e dias depois o aluno afirmar que aquele tema nunca foi abordado pelo professor.

Na AEUDF a situação não é muito diferente. Abaixo descrevemos as atividades para as quais os futuros DE estão sendo preparados, segundo os depoimentos dos professores.

- 19 - Incentivar o relacionamento entre comunidade, direção, pais, alunos, professores e servidores; planejar e organizar.
- 20 - Resolver problemas; supervisionar a elaboração de proposta pedagógica, planos e aula, material didático; pesquisar e divulgar novos métodos e técnicas; incentivar a auto-estima dos membros da

escola; e solucionar impasses entre membros da escola.

39 - Coordenar a manutenção de recursos físicos; coordenar reuniões; administrar os recursos financeiros.

Segundo os depoimentos dos alunos da AEUDF, são os seguintes os itens para os quais estão sendo preparados para desenvolver enquanto DE:

19 - Entrevistas com familiares; coordenar equipe de limpeza; delegar liderança; e planejar.

29 - Supervisão da higiene escolar; incentivar o relacionamento entre comunidade, direção, pais, alunos, professores e servidores; incentivar o espírito de irmandade, de fraternidade.

39 - Coordenar reuniões; resolver problemas; supervisionar a elaboração de proposta pedagógica, planos e aula, material didático; administrar os recursos financeiros; promover ações para garantir a segurança da escola; incentivar a auto-estima dos membros da escola; e organizar.

Os DE formados nessa mesma instituição apontam que foram melhor preparados para:

19 - Organizar.

29 - Incentivar o relacionamento entre comunidade, direção, pais, alunos, professores e servidores; resolver problemas; supervisionar a elaboração de proposta pedagógica, planos de aula, material didático; solucionar impasses entre membros da

escola.

39 - Coordenar reuniões; administrar recursos financeiros; incentivar o espírito de irmandade, de fraternidade; promover ações para garantir a segurança dos membros da escola; incentivar a auto-estima dos membros da escola; delegar liderança; planejar.

Percebemos que há coerência entre o que os professores da AEUDF dizem estar preparando, com o que os DE afirmam ter sido melhor preparados. Essa mesma coerência não está presente nas atividades apontadas por alunos e professores da mesma instituição. O que mais nos chamou a atenção foi um número considerável de professores ter assinalado que preparam os alunos para pesquisar e divulgar novos métodos e técnicas; porém nenhum aluno egresso diz ter sido preparado para isso, e um número muito pequeno de alunos referiu-se a esse item.

Um comentário de um professor dessa instituição também nos chamou atenção. Assim disse:

"Essas atividades são filigranas, se o diretor for fazer tudo isso, não tem tempo para desenvolver suas funções. Para fazer essas coisas aí (referindo-se às atividades relacionadas no questionário), tem outras pessoas." (depoimento - professor 6)

Como esse professor teve muita dificuldade em explicitar os objetivos do DE, tomamos como referência a resposta à questão descritiva do questionário, para entender quais seriam então as funções do DE. Vale esclarecer que esse professor se recusou a escrever a resposta dessa questão, pedindo que eu o fizesse. Para a questão: "Além destas atividades, que outras você julga que

sejam de responsabilidade do Diretor de Escola?", o professor respondeu:

"Maior entrosamento com a comunidade para formar parceria; tirar muros ideológicos da escola; deixar que a comunidade utilize a escola para chamar a responsabilidade, para isso tem que envolver todo o pessoal; coordenar o trabalho pedagógico: planejar, implantar, acompanhar e avaliar; e identificar como corrigir as disfunções pedagógicas". (resposta ditada pelo professor 6 à questão 2 do questionário)

Não encontramos aí nenhuma atividade que não tenha estado presente nas atividades relacionadas na questão número 1 do questionário. Essa confusão, entre o que está explicitado e aquilo que o professor percebeu, indica algum fato gerador provavelmente responsável pela incoerência daquilo que o professor trabalho em sala e o aluno não percebe; aquilo que o professor acha que trabalho em sala porém não foi suficientemente claro para que as pessoas percebessem; aquilo que o aluno acredita que foi trabalhado pelo professor e que ele não se deu conta. Um exemplo desse último caso, foi uma atividade apontada pela maioria dos alunos e que não foi assinalada pelo professores: "delegar liderança".

Pudemos constatar ainda que a formação do DE, em ambas as instituições, está mais voltada para o desempenho em atividades nos subsistemas lealdade, viário, pedagógico e político/administrativo. Na UnB uma atividade muito assinalada pelas diferentes categorias de pessoas investigadas foi "delegar liderança", que corresponde a atividade do subsistema eixo político/administrativo, e foi pouco apontada na AEUDF. Atividades tais como "organizar", "promover ações para garantir a segurança

dos membros de escola" e "administrar recursos financeiros" foram assinaladas com muita incidência em todas as categorias de pessoas investigadas na AEUDF e quase sem incidência na UnB. Essas atividades correspondem, respectivamente aos subsistemas político/administrativo, segurança e político/patrimonial.

Tendo como referência as relações que se dão no ambiente das Faculdades de Educação da UnB e AEUDF, examinamos como alguns conceitos da TCS se manifestam na formação do Diretor de Escola. Ficou clara a necessidade de se implementar nesses cursos o compromisso com a autocondução desses futuros profissionais; que se supram as deficiências de abordagens sobre o pensar, o sentir e o agir; e se vençam os impasses gerados pela condução negativa do jogo triádico. Isso provavelmente contribuirá para que o DE não assuma uma prática paternalista, como ocorreu no período do Segundo Império (ver página 69).

Verificamos ainda que muitas vezes não há uma relação entre aquilo que se acredita ter ensinado com aquilo que foi efetivamente apreendido e muitas vezes também aquilo que foi apreendido não tem relação com o que foi intencionalmente transmitido. Dentre os muitos fatos ocorridos que nos levaram a construir esta afirmação, citaremos para exemplificar, alguns episódios ocorridos durante nossa pesquisa: ao entrevistarmos um professor, ele nos informou que abordava com seus alunos o assunto liderança. Questionamos então, três dos alunos que fizeram a disciplina deste professor no semestre anterior, na qual o professor afirmou ter desenvolvido o tema. Dois afirmam que o professor não trabalhou esse tema, apenas um se recordava. Um

outro caso ocorreu quando, após uma semana decorrida do fim de algumas observações participante em aula de um professor, cujo o assunto desenvolvido foi "As Instituições Escolares", perguntamos a três alunos se este tema havia sido abordado no decorrer do curso, os três afirmaram que não (esclarecemos que os alunos estavam presentes nesta sala durante o desenvolvimento desse conteúdo). Sobre o tema liderança, numa determinada observação participante, o professor em sua aula apenas expõe "... então para isso, o professor deve ser um líder". Durante a entrevista com esse professor perguntamos se - e como - (esta pergunta foi feita, como em todas as entrevistas, discutido o conceito de liderança apontada pela TCS) ele abordava o tema liderança, ele nos respondeu "como você mesmo presenciou eu desenvolvo esse tema com os alunos". Isso nos demonstra que há também descompasso entre aquilo que o professor acredita que abordou e aquilo que foi compreendido pelos alunos.

CAPITULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

"A gente não enxerga o que vê, enxerga o que pode."

(Jean Piaget)

O objetivo desta pesquisa foi o de examinar como podem ser aplicados na formação do Diretor de Escola alguns conceitos da Teoria da Cibernética Social, e de que forma podem, na área de **educação**, contribuir para construção do paradigma emergente. A pesquisa foi realizada nos cursos de Pedagogia/habilitação em Administração Escolar, da Universidade de Brasília e da Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal, a partir de análise documental, observação, questionários e entrevistas, além de instrumentos específicos da TCS, aplicados em professores, alunos e ex-alunos.

Para isso procuramos compreender as estruturas de significado presentes no discurso e nas atividades das diferentes categorias de pessoas pesquisadas. Dos temas investigados, destacamos, num primeiro momento, os aspectos filosóficos e metodológicos; os objetivos dos cursos de formação do Diretor de Escola; e os objetivos do DE. Num segundo momento, analisamos

questões referentes à sua formação, que a TCS considera de importância para a Educação tais como o autoconhecimento; as dimensões psicológicas; aspectos qualitativos das relações sociais, que aqui chamamos de jogo triádico. Tudo isso através de uma abordagem sistêmica do objeto.

A opção metodológica muito nos ajudou a penetrar minuciosamente no objeto estudado, proporcionando a análise por vários ângulos de um mesmo fenômeno, para então descrevermos os resultados encontrados e elaborar as devidas inferências.

Utilizamos como referencial teórico a TCS, que possui instrumentos e quadros de referência construídos a partir do paradigma emergente, com fundamentação na ideia de holismo, o que nos permitiu utilizar parte de seu instrumental para a análise dos dados. Sem a pretensão de descrever toda a TCS, demos ênfase aos pontos fundamentais utilizados na análise da pesquisa. Alguns dos instrumentos propostos pela TCS foram utilizados, como o Ciclo Cibernético de Feedback (ver página 46) e o Revelador do Quociente Mental Triádico (ver página 45). Nesta pesquisa procuramos utilizar uma linguagem própria, típica, construída a partir da TCS pois a construção de um novo paradigma se faz criando novos conceitos, linguagem própria, inerente ao paradigma que se constrói.

A TCS procura sintetizar conhecimentos das ciências humanas e sociais, fazendo a integração entre alguns conhecimentos da neurobiologia, sociologia e psicologia. Percebemos, no entanto, que, assim como todo conhecimento humano, a TCS também está em processo de construção, não está pronta, fechada; está se

contruindo a cada dia. Como uma teoria nova, caberá no decorrer da história a demonstração de sua aplicabilidade nos diversos setores da vida humana, ou seja, nos 14 subsistemas.

A TCS, para explicar os eventos, compartimentaliza-os, encaixando-os em formas conceituais como ocorre com a idéia de cérebro triádico e na TOH, para depois percebê-los em seu contexto holístico, ou vice-versa. Isso pode parecer uma postura essencialmente do paradigma cartesiano, porém, entendemos que a construção do paradigma emergente não significa a anulação ou negação das conquistas metodológicas do paradigma cartesiano, e sim sua integração em um nível mais abrangente de compreensão, através da relativização de conceitos e da percepção holística.

Um exemplo da classificação adotada pela TCS, são as dimensões da porção límbica do cérebro, que aparecem didaticamente separadas para explicar as várias possibilidades do desta dimensão, no entanto, ao se manifestarem na consciência humana, aparecem juntas, indissociáveis. Isso ocorre também com as outras partes do cérebro e entre elas.

Na apresentação deste estudo, inicialmente descrevemos historicamente o processo administrativo como arte, ciência e técnica, ou seja, a administração na dimensão do sentir, do pensar e do agir. Essa descrição muito nos ajudou a identificar alguns conceitos defendidos pela TCS e que já estiveram presentes num determinado contexto histórico, como é o caso da prática administrativa na Grécia, onde se integravam as três dimensões noológicas. A identificação de fatos dessa natureza é fundamental para a construção do paradigma emergente, pois o novo paradigma

vem resgatando valores, conceitos, posturas que se perderam na história.

A administração iniciou-se como arte, ou seja pela dimensão límbica, passando inicialmente pela percepção política na Grécia antiga e pela capacidade de integrar-se em si mesmo no que se faz, na medida em que se pensa, sente e age de maneira integrada através da arte. O que demonstra que a integração noológica pela arte já é uma experiência histórica antiga, e constituiu-se hoje objetivo buscado pela TCS.

A partir da obra de Bacon, o conceito de Administração evoluiu e surgiu, no início deste século, a Administração como ciência e a Administração Escolar, trazendo algumas características da concepção de Administração da Grécia antiga; baseando-se na experiência, tornando-se arte.

Verificamos no decorrer da história da Administração e da Administração Escolar, como essas áreas evoluíram para uma concepção científica e técnica desvinculada da arte - provavelmente por irem se distanciando dos valores éticos que normalmente embasam a arte como a capacidade de integrar o que se pensa e sente para saber fazer -, comprometendo-se ainda mais com as concepções do paradigma cartesiano. Na construção do paradigma emergente provavelmente serão retomados alguns valores éticos que irão contribuir para a reintegração das funções noológicas. Capra (1982) preconiza essa mudança de paradigma em todos os subsistemas e em suas dimensões interpessoal, grupal e social. Peters & Waterman (1986), falam dessa mudança de paradigma na Administração.

Vimos que o surgimento das políticas educacionais no País se deu a partir da chegada dos jesuítas, cujo pensamento embasava-se em fundamentos religiosos e era acompanhado de um referencial ético. Mesmo com uma proposta predominantemente de desenvolvimento límbico, esses educadores possuíam tal conhecimento formal e tamanha competência técnica, integrando assim as três dimensões psicológicas, que dominaram a educação no País por cerca de duzentos anos. A partir de Pombal e com os jesuítas expulsos, foi-se estruturando um tipo de Administração da Educação já não mais com a visão límbica daqueles; surge então, um tipo de educação utilitária (dimensão do agir), provavelmente pelo fato de os sucessores não possuírem a longa experiência nessa área, que era característica dos jesuítas. A postura de subgrupo oficial negativo assumida pelos jesuítas, através da rigidez e dominação, é mantida na AE também nesse período. O quadro da educação e sua administração permanece com pequenas alterações até o final do século passado, quando surge a administração como ciência, e sua aplicação à educação. Apesar disso, a AE inicia-se, tanto em seu vertedouro nos EUA, como no Brasil, de maneira reptilica, ou seja, a partir das experiências e opiniões da prática de professores, pois não havia nascido ainda a AE como ciência. Na década de 50, nos EUA, a AE e a formação dos DE passa a ser calcada em fundamentos teóricos, que todavia reforçavam a educação legalista, tecnicista, comprometida com o subgrupo oficial do Brasil, reforçando assim o papel da escola como instrumento da classe hegemônica. A intenção era formar DE com características de subgrupo oscilante, capazes de reproduzir os

interesses da classe dominante - o subgrupo oficial -. A AE era entendida como uma das aplicações da Teoria Geral da Administração (ver quadros páginas 64 e 65), que tem como definição *latu sensu* "a utilização racional de recursos para realização de fins determinados" (Paro, 1990,18). Esse conceito, tal como na sua prática, reflete o excesso de racionalidade da visão administrativa desse período, quando os valores éticos não eram contemplados.

Apesar de, na década de 60, Paulo Freire e Lauro de Oliveira atuarem no MEC, e, durante os anos 70, ter havido, principalmente na região sul do país, o movimento da Escola Criativa, somente no início da década de 80 é que surgem estudos de AE preocupados com o desenvolvimento da consciência crítica no Brasil, ou seja, com a formação de DE assumindo características de subgrupo antioficial.

Partimos então, para a análise da fundamentação filosófica, metodológica e dos objetivos dos cursos de Pedagogia habilitação em Administração Escolar, da qual pudemos verificar que a abordagem comprometida com a formação de DE com características de subgrupo antioficial está mais presente na UnB, apesar de essa abordagem, muitas vezes, aparecer no discurso de vários professores da AEUDF. Percebemos que não há na prática da AEUDF um comprometimento filosófico, que se expresse na prática, com as questões sociais da educação, fato que vem a construir o perfil de parte do DE formado nesta, com característica de subgrupo oscilante. Já na UnB apesar de o DE ali formado assumir postura de subgrupo antioficial, a dimensão técnica de suas

funções não é contemplada a contento, segundo os depoimentos de alunos e ex-alunos.

Concluimos, dessa pesquisa, que a principal carência dos cursos de formação de DE investigados, é uma política de formação na qual estejam claros seus objetivos, tanto para os alunos quanto para os professores. Não queremos com isso sugerir que haja uma única corrente ideológica, rígida, fato que certamente empobreceria as oportunidades de o aluno vivenciar nas dimensões do pensar, sentir e agir as diferentes concepções de mundo e de educação. Formar DE com característica de subgrupos anti-oficial ou oscilante, a nível social, é uma questão ideológica que irá permear, individualmente, o trabalho de cada professor; o que propomos é a formação de DE seguros de sua condição de subgrupo oficial a nível de escola, pois o DE é o centro das decisões. Para isso faz-se necessário que o DE experimente um profundo processo de autoconhecimento, para que possa repensar seu papel nos 14 subsistemas, tanto a nível pessoal, quanto grupal e social (ver quadro da página 53). Apontamos também a proporcionalidade mental triádica como elemento facilitador de ações congruentes; para que a dimensão técnica tenha coerência filosófica, científica, sem perder de vista a perspectiva dos aspectos característicos da dimensão límbica, que corresponde a integração das funções neológicas, tão necessários para aquele que é, na escola, em última instância, o "resolvedor de problemas".

O jogo triádico simboliza o poder visto sob um enfoque de jogo, numa perspectiva lúdica, e não bélica (ver página 47), na educação o indivíduo pode ser preparado para lidar com os

diferentes subgrupos, agindo de forma positiva. O DE é aquele que, assumindo uma postura consciente de subgrupo oficial positivo, terá condições de atuar como líder na rede de relações, ajudando a construir uma nova ética para a educação escolar; na qual se integrem as possibilidades das três porções cerebrais; se contemple os 14 subsistemas; a linguagem possa ser percebida em todas as suas dimensões; os jogos interpessoais possam ir assumindo atitudes mais positivas. Para isso, faz-se necessário que o DE, na sua perspectiva de educador, além de conhecer-se profundamente, mostre-se como exemplo de valores e atitudes éticas (Weil, 1993, 82-83).

O novo paradigma pressupõe a integração das funções noológicas do homem. Para que o DE possa atuar integrando essas funções, ou seja, considerando os aspectos da ciência (pensar), da arte (sentir) e da técnica (agir) é necessário que se resgate a ética nos cursos de formação, não só como conteúdo presente em uma disciplina, mas principalmente como referencial da prática pedagógica, pois a integração dos eventos de forma holística é uma das condições da construção do paradigma emergente.

Durante o período de coleta de dados, pudemos observar que a fragmentação estruturada no paradigma cartesiano é tão profunda que se manifesta nas pequenas coisas do cotidiano: na maneira de construir os objetivos do curso, na concepção de autoconhecimento, nas relações interpessoais e na própria prática pedagógica. Constatamos ainda que existe um descompasso entre aquilo que o professor aponta como sendo sua prática pedagógica, e aquilo que os alunos percebem.

Constatamos ainda, nas instituições investigadas, que o processo de formação dos Diretores de Escola está em grande parte preso a pressupostos legais e formais derivados do paradigma cartesiano-capitalista e em parte do paradigma dialético-marxista.

Formar gestores da educação para atuar na mudança de paradigma, é uma atividade que deve estar ligada a um paradigma que explique a natureza humana e seu ecossistema, pois o processo de educação se resume ao desenvolvimento das potencialidades humanas na sua dinâmica individual, grupal e social.

Percebemos que muitos dos professores investigados já não mais se baseiam nos modelos racionalistas de formação do DE que têm como fim a tomada centralizada de decisões, elaboração de objetivos, metas e procedimentos tecnicamente organizados, e que são, na maioria das vezes, absolutamente desvinculados dos anseios e necessidades do grupo social local, da cultura da comunidade escolar, grupo de pessoas que frequentam e interagem com a escola.

Verificamos também que há uma relação entre o paradigma predominante na formação do DE e sua atuação profissional. O DE que tem sido formado sob uma óptica racionalista, adquire uma visão fragmentada dos processos sociais e, conseqüentemente, dos procedimentos administrativos/educacionais. Ou compromete-se e representa a classe dominante na medida em que não atua de forma integrada à comunidade, ou assume uma postura de subgrupo antioficial deixando à mercê a dimensão técnica individualizada da escola. A postura que o educador/administrador tem diante de tais procedimentos é fundamental para sua atuação como gestor de estabelecimento educacional.

Em suma, nossa investigação procurou identificar na formação de Diretores de Escola:

- concepção tridimensional, trifocal do encéfalo;
- explicitação e instruções de cultivo e uso das operações lógico-analíticas, intuitivo-sintéticas e motrizes-operacionais;
- noção de feedback na gestão de escola;
- a liderança, contra-liderança e grupo de seguidores, ou referências que insinuem a existência do jogo trádico;
- atividade de direção de escola nos 14 subsistemas;
- considerações epistemológicas que estimulem inovações no pensamento e na prática administrativo-pedagógica.

Nossa proposta é formar o gestor do processo educacional comprometido com as dimensões individual, grupal e social que envolvem a comunidade escolar. Para isso, temos que considerar os fatores que envolvem a natureza humana. Propomos então a partir da TCS, da qual abstraímos o instrumental para esse trabalho, alguns fatores a serem considerados na formação do DE. Esclarecemos que essa sugestão constitui-se em apenas um dos muitos caminhos que vêm sendo investigados e apontados na construção do paradigma emergente. Estes fatores da TCS não contrapõem o aspecto (também) racional do ser humano, criam entretanto, uma nova imagem de homem. Vejamo-los:

1- O cérebro humano é composto de três partes: o neo-cortex, que é a porção responsável pelas operações lógico-rationais-analíticas; o límbico, que é a porção das operações analógicas-intuitivas-sintéticas; e o reptílico, a parte prático-operacional. Uma é tão importante quanto as outras e todas

devem estar - para que o ser humano possa pensar, sentir, agir e ler o mundo de forma harmônica e proporcional - funcionando dessa mesma forma, o que se pode atingir através de técnicas de autoconhecimento.

O homem é uma manifestação da consciência universal e esta é um fenômeno de desdobramento constante. O cérebro é o órgão, o elemento catalizador da consciência humana.

2- O homem é também produto do ambiente social, que tem origem na família. As relações humanas se fazem pelo Jogo Triádico, no qual existem lideranças, opositores e seguidores, e é nas relações familiares que o homem ensaia os mecanismos de relacionamento grupal que assume nos grupos e na sociedade. Entender e administrar as relações de entre-choque e entre-ajuda dos três grupos - oficial, antioficial e oscilante - favorece as relações grupais e sociais.

3- Apesar de o homem se basear em crenças e teorias para se comunicar, sabe-se que as ações falam mais alto que as palavras e que, nas relações cotidianas, as pessoas, mesmo inconscientemente, procuram ler o comportamento nas pequenas ações pois, nem sempre as palavras coincidem com o que é feito. O processo de comunicação se constrói pela linguagem verbal-escrita, gestual e pelos fatos ou factual e esse conjunto contrói a linguagem simbólica. As três se interligam e se completam, gerando o processo de comunicação.

4- A vida do homem não se resume a trabalho e lazer, e na escola não se resume ao saber. Existe o currículo da vida individual, grupal e social derivados dos quatorze subsistemas de

A. R. Müller.

5- A natureza é proporcional. Dos estudos matemáticos de Euclides e Platão, chegou-se ao "Ponto de Ouro" que é um ponto matemático que descreve o princípio da proporcionalidade que está contido nas leis físicas e energéticas, demonstrando que não existe igualdade, mas sim "uma diferenciação proporcional entre seus elementos" (Gregori, 1990, 57). Partindo desse princípio, a Teoria da Cibernética Social propõe a busca e distribuição proporcional dos meios de sobrevivência nos aspectos individual, grupal e social.

Para formar Diretores de Escola comprometidos com a construção desse paradigma que se caracteriza pela interação das dimensões da realidade (ver conceito página 07), propomos como objetivos do curso de formação de Diretores de Escola, considerando os conceitos do paradigma emergente:

- Fundamentar os processos teóricos e metodológicos nos princípios da liberdade individual e a garantia dos direitos sociais, numa visão de homem como co-autor dos eventos e de seu processo de desenvolvimento humano.

- Criar condições didático-pedagógicas para que o educando possa lidar de forma positiva com o homem, seu processo de autoconhecimento e desenvolvimento, suas contradições e seu processo de mudança.

- Criar situações institucionais e de pesquisa para que se possa desencadear e consolidar a integração e interdependência das atividades educacionais nas diferentes amplitudes: pessoal, grupal, social e universal.

- Preparar tecnicamente o educando para lidar com educação

geral e formação específica dos alunos do curso Normal e na área de Recursos Humanos.

O projeto de reler o mundo sob a óptica da TCS fez-me perceber que cada ponto da teoria pode se desdobrar em tantas outras ópticas quanto são as possibilidades no homem. Como todos os eventos percebidos pela consciência humana, a incompletude é também uma característica dessa teoria. Identificamos, no decorrer deste trabalho, caminhos que podem ser somados a essa proposta e outros que chegam a construção do mesmo ideal preconizado pela TCS. São muitos os caminhos que se vêm construindo para concretização de um novo paradigma. A TCS não traz respostas para todas as lacunas ainda existentes entre um paradigma e outro, é apenas, como outros, um caminho para a construção desse novo paradigma.

BIBLIOGRAFIA

- ALGARTE, Roberto A. *O Cerceamento Social da Escola: crítica ao seu perfil institucional*. "Revista Brasileira de Administração da Educação". Brasília, ANPED, V.8, N. 2, 1992.
- ALMEIDA, Rotilde C. *Organização do Trabalho Intelectual*. 3ª ed., Brasília, s.e, s.d.
- ALONSO, Myrtes. *O Papel da Diretor na Administração Escolar*. Rio de Janeiro, Difel, 1978.
- ANDRADE, Narcisa V. *Administração em Educação*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1979.
- ARAUJO, M^ã Célia. *Didática no Cotidiano*. São Paulo, Pancast, 1994.
- BELLO, Ruy de Ayres. *Pequena História da Educação*. São Paulo, Brasil, 1978.
- BERGER, Peter. *A Construção Social da Realidade*. 11ª ed., São Paulo, Cortez, 1985.
- BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari K. *Qualitative Research for Education*. Boston, Allyn and Bacon, 1982.
- BORDIGNON, Genuino & OLIVEIRA, Luis S. M. de. *A Escola Cidadã: uma utopia municipalista*. In "Revista Municipal". São Paulo, Cortez, ano 2, N.4, maio 1989.
- BRASIL. *Currículos Mínimos do Curso de Pedagogia*. 4ª ed., CFE, 1984.
- BRASIL, *Parecer Técnico de Conselho Federal de Educação*. Anexo 5. Curso de Graduação de Pedagogia. 03/04/1979.

- CAPANEMA, Clélia de F. *A Organização do Sistema Nacional*. "Revista Brasileira de Administração da Educação". Brasília, ANPED, V.7, N.1 e 2, 1991.
- CAPLOW, Theodore. *Dos Contra Uno: Teoria de coaliciones en las triadas*. Madrid, Alianza, 1968.
- CAPRA, Fritjof. *O Tao da Física*. Trad. José F. Dias. 9ª ed., São Paulo, Cultrix, 1983.
- _____. *O Ponto de Mutação*. Trad. Alvaro Cabral. 11ª ed., São Paulo, Cultrix, 1982.
- _____. *Sabedoria Incomum*. Trad. Carlos A. Malferrari. São Paulo, 1988.
- CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo, Makron Books, 1993.
- CREMA, Roberto. *Introdução à Visão Holística*. São Paulo, Summus, 1989.
- DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo, Atlas, 1981.
- . *Avaliação Qualitativa*. 3ª ed., São Paulo, Cortez 1991.
- DRUKER, Peter W. *Sociedade Pós-Capitalista*. São Paulo, Pioneira, 1993.
- DUARTE, Nazidir Nair de Borba. *Elementos para Construção de uma Boa Escola*. Dissertação de Mestrado. Brasília, UnB, 1994.
- FÉLIX, Mª de Fátima C. *Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial*. São Paulo, Cortez, 1989.
- FERREIRA, Antônio da S. *Uma Administração Humana para Nossas Escolas*. São Paulo, Dom Bosco, 1978.

- FILHO, Lourenço. *Organização e Administração Escolar*. 7ª ed., São Paulo, Melhoramentos, 1976.
- FONSECA, Dirce. *Gestão e Educação*. Brasília, UnB, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1979.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Trad. Fanny Worobel. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- GIL, Antônio Carlos. *Técnicas de Pesquisa em Economia*. 2ª ed., São Paulo, Atlas, 1991.
- GOODE, William e HATT Paul K. *Métodos em Pesquisa Social*. 5ª ed, São Paulo, Companhia Ed. Nacional, 1975.
- GRACINDO, Regina V. *O Escrito, O Dito e O Feito*. São Paulo, Papirus, 1994.
- GRECO, Milton. *Interdisciplinaridade e Revolução do Cérebro*. São Paulo, Pancast, 1994.
- GREGORI, Waldemar de. *Cibernética Social I*. São Paulo, Perspectiva, 1988.
- _____. *Cibernética Social II*. São Paulo, Perspectiva, 1988.
- _____. *Apostila: Curso de Cibernética Social Nível I*, Brasília, s. ed., 1987.
- _____. *Sociologia Política: pós capitalista, pós socialista*. Goiânia, Frenteoeste, 1990.
- _____. *Educação Comunitária*. Anápolis, Anapolina, 1988.
- HAMBURGER, E. W. *O Que é Física*. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- KRISHNAMURTI, J. *A Educação e o Significado da Vida*. São Paulo, Cultrix, 1985.

- LIBANELO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 9ª ed., São Paulo, Loyola, 1990.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli A. D. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, E.P.U., 1986.
- LUPASCO, Stéphane. *ética*. Paris, Rocher, 1986.
- LURIA, Alessandro Tomanovich. *Fundamentos de Neuropsicologia*. Trad. Juarez A. Ricardo. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- MARIENSE, Luiz Carlos. *Administração: uma abordagem introdutória*. Porto Alegre, Sulina, 1989.
- MORENO, J. A. *Fundamentos de la Sociometria*. Buenos Aires, Paidós, 1972.
- MOTTA, Paulo Roberto. *A Ciência e a Arte de Ser Dirigente*. Rio de Janeiro, Record, 1991.
- MÜLLER, Antônio R. *Teoria de Organização Humana*. São Paulo, Sociologia Política, 1958.
- NISKIER, Arnald. *Administração Escolar*. São Paulo, Tabajara, 1972.
- *Administração da Escola: uma gerência inovadora*. Rio de Janeiro, Bloch, 1985.
- ORLANDI, Eni P. *A Linguagem e Seu Funcionamento*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- PARD, Vitor. *Situação e Perspectivas da Administração da Educação Brasileira: uma contribuição*. "Revista Brasileira de Administração da Educação". ANPED, V.9, N.1, 1993.

- PETERS, Thomas J. & WATERMAN, H. Jr.. *Vencendo a Crise*. São Paulo, Haper & Row do Brasil, 1986.
- FILETTI, Nelson. *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau*. São Paulo, Atica, 1990.
- REVISTA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Brasília, ANPED, V.7 e 9, n.1 e 2, 1991.
- REVISTA ABC Social. Brasília, ABC Social, V.1, N.1, jan/abr., 1986.
- RIBEIRO, José Quirino. *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar*. São Paulo, Saraiva, 1979.
- SAMPAIO, Luis Sérgio Coelho de. *Teoria das Objetividades*. Rio de Janeiro, Assessoria de Desenvolvimento Empresarial - ADE, 1982.
- SAVIANI, Dermeval. *Do Senso Comum à Consciência Filosófica*. 10ª ed., São Paulo, Cortez, 1991.
- TEIXEIRA, Maria Cecília S.. *Antropologia, Cotidiano e Educação*. Rio de Janeiro, Imago, 1990.
- WEIL, Pierre. *Nova Linguagem Holística*. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1987.
- *A Nova ética*. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1993.
- WILBER, Ken. *O Espectro da Consciência*. Trad. Octavio M. Cajado. São Paulo, Cultrix, 1977.
- WILSON, Edward O. *Da Natureza Humana*. São Paulo, USP, 1981.
- VIRILIO, Paul. *Guerra e Paz*. Trad. Paulo Roberto Pires. São Paulo, Página Aberta, 1993.

L I S T A D O S A N E X O S

- Especificação das categorias de pessoas pesquisadas
- Questionário de sondagem do grupo de pesquisa
- Roteiro de observação participante
- Roteiro de entrevista para professores
- Questionário complementar da entrevista com professores
- Roteiro de entrevista para os alunos do curso de pedagogia que exercem ou pretendem exercer função de Diretor de Escola
- Questionário complementar para alunos e professores da AEUDF e UnB
- Roteiro para entrevista para os alunos egressos da UnB e AEUDF no período de 1990-1992 e que atuam ou atuaram em direção de escola
- Questionário complementar para alunos egressos
- Revelador do quociente mental triádico - RQMT
- A história dos tigres-de dentes-de-sabre
- Mensagem lida pela Profª Drª Altair M. Lahud Loureiro no início da defesa da dissertação

Especificação das Categorias de Pessoas Pesquisadas

Pessoas Pesquisadas	Entidade	
	AEUDF	UnB
a. Professores	05	06
b. Alunos que responderam o questionário de sondagem	148	40
b'. Alunos entrevistados	08	11
c. Ex-alunos localizados	10	94
c. Ex-alunos entrevistados	05	02
Total contactados:	163	140
Total entrevistados:	18	19
Total geral:	303	

Questionário de sondagem do grupo de pesquisa

1- Nome: _____

2- Sexo: _____ Idade: _____

3- Local de Trabalho: _____

4- Função que desempenha: _____

5- Tempo que desempenha esta função: _____

6- Ano de ingresso no curso de pedagogia: _____

7- Instituição: () UnB () AEUDF

8- Disciplinas que cursa atualmente:

a) _____ b) _____

c) _____ d) _____

e) _____ f) _____

g) _____ h) _____

9- Disciplina em que lhe foi aplicado este questionário: _____

10- Você pretende exercer a função de diretor de escola?

() sim () não

Sim Em que tipo de instituição?

() Rede Oficial de Ensino

() Particular

() Outras Qual? _____

11- Você pretende ser dono de escola?

() sim () não

Por quê? _____

A - Roteiro da Observação Participante

Observar na formação do diretor de escola no curso de Pedagogia - Habilitação em Administração Escolar da Universidade de Brasília e Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal:

1. Através de observação de aulas e da participação em discussões e dinâmicas em sala de aula, observar:

a) Que abordagens são dadas ao conceito de educação e administração da educação e como estas se articulam com os conceitos da Cibernética Social.

b) Se estas abordagens são feitas dentro de uma perspectiva multidimensional onde são contemplados aspectos do pensar, sentir e agir, ou se a discussão apresenta-se de forma fragmentada privilegiando um ou outro aspecto;

c) Como é estabelecida a relação entre as dimensões individuais, grupais e sociais para a prática da administração escolar.

d) Como se expressam as relações de poder entre o professor e a classe, e como são trabalhadas estas questões para a prática de diretor de escola.

e) Se o conceito de feedback é trabalhado no sentido de preparar o diretor de escola para ser agente de mudança ou agente de repressão e reprodução.

f) Se os conteúdos desenvolvidos abordam os 14 subsistemas da teoria de Organização Humana e sua contextualização na prática do diretor de escola.

2. Outras informações

a) Período da observação

b) Elementos que merecem ser aprofundados

c) Casos particulares a serem observados.

- g) Grau de contribuição da disciplina para a formação do diretor de escola como um agente de mudança ou reprodutor.
- h) Abordagem crítico-social (e grupal) na disciplina.
* como a DS está presente nesta disciplina.
- i) Abordagem do feedback como processo de mudança contínuo do fazer administrativo escolar.
* a criatividade para lidar com as mudanças

4. Abordagem conceitual do processo de formação do diretor de escola

- a) Objetivo da formação do diretor de escola.
- b) Objetivos do diretor de escola.
- c) Existem duas tendências básicas na formação do diretor de escola. - liberal e progressista.
- d) Aspectos filosóficos e metodológicos que sustentam sua prática como professor.
- e) Referenciais teóricos/bibliográficos abordados.
- f) Possibilidades e limitações da formação do diretor de escola como catalizador e articulador das necessidades da comunidade escolar.

Hora de início: _____ Hora de término: _____

Local: _____

Clima da entrevista: _____

Aspectos pendentes que merecem aprofundamento e/ou a utilização de outros instrumentos:

QUESTIONARIO COMPLEMENTAR DA ENTREVISTA COM PROFESSORES

1- Para qual dessas atividades você prepara seus alunos para o exercício da função de Diretor de Escola? (pode marcar mais de um item)

- a. () entrevistas com familiares
- b. () coordenar equipe de limpeza
- c. () supervisão da higiene escolar
- d. () coordenar merenda escolar (suprimento e confecção)
- e. () supervisionar uniforme
- f. () coordenar a manutenção de recursos físicos
- g. () incentivar o relacionamento entre comunidade, direção, pais, alunos, professores e servidores.
- h. () promover festas e gincanas
- i. () coordenar reuniões
- j. () redigir documentos, ofícios, etc.
- k. () coordenar distribuição de vale transporte, transporte solidário.
- l. () resolver problemas
- m. () supervisionar a elaboração de proposta pedagógica, planos de aula, material didático
- n. () organizar feiras de ciências, concursos literários, etc.
- o. () administrar os recursos financeiros
- p. () pesquisar e divulgar novos métodos e técnicas pedagógicos e administrativos
- q. () incentivar o espírito de fraternidade, irmandade
- r. () promover ações para garantir a segurança dos membros da escola
- s. () incentivar a auto-estima dos membros da escola
- t. () delegar liderança
- u. () planejar
- v. () organizar
- x. () solucionar impasses entre membros da escola
- w. () cuidar da documentação (matrícula, ofícios, etc)
- y. () divulgar o nome da escola
- z. () condecorar alunos destaque
- z' () incentivar membros da escola a aumentar seus títulos

2- Além dessas atividades, que outras você considera que sejam de responsabilidade de diretor de escola? _____

Roteiro de entrevista para alunos do curso de Pedagogia que exercem ou pretendam exercer função de diretor de escola.

1. Identificação

a) Nome:

b) Sexo:

Instituição: () AEUDF () UnB

c) Atividade profissional:

d) Tempo de atuação nesta função:

d) Formação Secundária:

e) Outras graduações:

2. Antecedentes

a) Experiências anteriores:

b) Fatores que levaram à escolha do curso Pedagogia habilitação em Administração Escolar

3. Experiência acadêmica

a) Dificuldades e elementos facilitadores

b) Relação professor x aluno: aspectos de harmonia e conflito.

c) Como são encarados e/ou solucionados os conflitos.

d) Como é abordada a liderança. *Explorar a importância do jogo triádico.

e) Até que ponto o diretor de escola é preparado para o exercício de liderança: como, para que tipo de liderança, e como é preparado para lidar com as lideranças opositoras e com os liderados "invariantes".

f) Os conteúdos trabalhados nas disciplinas atendem aos seus anseios de estudante do curso preparatório para atuação como

- g) Grau de preparação para atuar em qualquer realidade escolar.
- h) De maneira geral, foi abordada a questão da criatividade no processo de tomada de decisão.
- i) No curso houve oportunidade de se autoconhecer, se autoconduzir através de auto e hetero ajuda visando torná-lo um ser pessoal e profissional mais harmonioso.
- j) Como encara a questão do pensar, sentir e agir para a prática do diretor de escola. * RQMT
- i) Se sente preparado para atuar como diretor de escola em qualquer realidade.

4. Abordagem conceitual do processo de formação do diretor de escola

- a) Objetivo da formação do diretor de escola.
- b) Objetivo do diretor de escola.
- c) Aspectos filosóficos e metodológicos. Duas tendências - liberal e progressista.
- d) Referenciais teóricos/metodológicos abordados.
- e) Possibilidades e limitações da formação do diretor de escola como catalizador e articulador das necessidades da comunidade escolar.

Hora de início: _____ Hora de término: _____

Local:

Clima da entrevista:

Aspectos pendentes que merecem aprofundamento e/ou a utilização de outros instrumentos:

QUESTIONARIO COMPLEMENTAR PARA ALUNOS DA AEUDF e UnB

1- Para quais destas atividades você foi preparado para executar como Diretor de Escola?

(pode marcar mais de um item)

- a. () entrevistas com familiares
- b. () coordenar equipe de limpeza
- c. () supervisão da higiene escolar
- d. () coordenar merenda escolar (suprimento e confecção)
- e. () supervisionar uniforme
- f. () coordenar a manutenção de recursos físicos
- g. () incentivar o relacionamento entre comunidade, direção, pais, alunos, professores e servidores.
- h. () promover festas e gincanas
- i. () coordenar reuniões
- j. () redigir documentos, ofícios, etc.
- k. () coordenar distribuição de vale transporte, transporte solidário.
- l. () resolver problemas
- m. () supervisionar a elaboração de proposta pedagógica, planos de aula, material didático
- n. () organizar feiras de ciências, concursos literários, etc.
- o. () administrar os recursos financeiros
- p. () pesquisar e divulgar novos métodos e técnicas pedagógicos e administrativos
- q. () incentivar o espírito de fraternidade, irmandade
- r. () promover ações para garantir a segurança dos membros da escola
- s. () incentivar a auto-estima dos membros da escola
- t. () delegar liderança
- u. () planejar
- v. () organizar
- x. () solucionar impasses entre membros da escola
- w. () cuidar da documentação (matrícula, ofícios, etc)
- y. () divulgar o nome da escola
- z. () condecorar alunos destaque
- z' () incentivar membros da escola a aumentar seus títulos

2- Além dessas atividades, que outras você considera que sejam de responsabilidade de diretor de escola? _____

Roteiro de entrevista para os alunos egressos da UnB e AEUDF no período de 1990-1992 e que atuam em direção de escola

1. Identificação

a) Nome:

b) Sexo:

c) Ano de conclusão do curso de Pedagogia - habilitação em Administração Escolar:

Local: () AEUDF () UnB

d) Ano de início das atividades como diretor de escola:

e) Locais onde atuou em direção de escola:

f) Grau de instrução:

2. Antecedentes

a) Experiências anteriores.

b) Contribuições de atividades e experiências anteriores para a ocupação atual.

c) Fatores que levaram à escolha desta função.

3. Contribuição das disciplinas específicas de formação do diretor de escola para a prática de direção de escola

a) Objetivo da formação do diretor de escola.

b) Dificuldades e elementos facilitadores.

c) Existem duas tendências básicas na formação do diretor de escola - liberal e progressista.

d) Em algum momento do curso de Pedagogia (AE) houve preocupação com o desenvolvimento da pessoa do diretor de escola através de autoconhecimento, auto ou hetero ajuda e autocondução, objetivando tornar o diretor de escola um ser (pessoal e profissional) mais harmônico.

Sim: Foi importante? Não: sente falta?

e) Como foram abordadas as questões relativas ao poder durante a formação acadêmica, e como lida com isto na função de direção de escola.

* preparo para agir como oficial.

* preparo para lidar com os três subgrupos.

* como era o jogo triádico em sala de aula.

f) Abordagem do pensar, sentir e agir na administração escolar durante a formação acadêmica e na prática de direção de escola.

g) Grau de percepção do feedback como processo de mudança contínua do fazer administrativo escolar.

* criatividade para lidar com as mudanças.

h) Como a dinâmica societária esteve presente na formação acadêmica e como se reflete na prática.

i) De maneira geral, o curso propiciou formação para uma prática reprodutora ou mudancista.

4. Atividade em direção de escola

- a) Objetivos do diretor de escola.
- b) Linhas filosófica e/ou principais teorias que sustentam a sua ação como diretor de escola.
- c) Dificuldades e elementos facilitadores.
- d) Relação direção x professor x alunos x comunidade: aspectos de harmonia e de conflito.
- e) Contextualização dos conceitos de educação e administração da educação como fator facilitador da função de diretor de escola.
- f) Passos na solução de problemas.
- g) Atividades cotidianas: de cunho mais pedagógico ou administrativo.
- h) Como lida com as imposições do sistema.
- i) Necessidade de retornar à academia para buscar ajuda.
- j) Se sente preparado para trabalhar em qualquer tipo de comunidade.
- l) Como lida com o pensar sentir e agir. * RQMT

Hora de início: _____ Hora de término: _____

Local:

Clima da entrevista:

Aspectos pendentes que merecem aprofundamento e/ou a utilização de outros instrumentos.

QUESTIONARIO COMPLEMENTAR DA ENTREVISTA PARA ALUNOS EGRESSOS

1- Quais destas atividades você se sente melhor preparado para executar como diretor de escola em função dos conhecimentos adquiridos durante o curso de formação?

(pode marcar mais de um item)

- a. () entrevistas com familiares
- b. () coordenar equipe de limpeza
- c. () supervisão da higiene escolar
- d. () coordenar merenda escolar (suprimento e confecção)
- e. () supervisionar uniforme
- f. () coordenar a manutenção de recursos físicos
- g. () incentivar o relacionamento entre comunidade, direção, pais, alunos, professores e servidores.
- h. () promover festas e gincanas
- i. () coordenar reuniões
- j. () redigir documentos, ofícios, etc.
- k. () coordenar distribuição de vale transporte, transporte solidário.
- l. () resolver problemas
- m. () supervisionar a elaboração de proposta pedagógica, planos de aula, material didático
- n. () organizar feiras de ciências, concursos literários, etc.
- o. () administrar os recursos financeiros
- p. () pesquisar e divulgar novos métodos e técnicas pedagógicos e administrativos
- q. () incentivar o espírito de fraternidade, irmandade
- r. () promover ações para garantir a segurança dos membros da escola
- s. () incentivar a auto-estima dos membros da escola
- t. () delegar liderança
- u. () planejar
- v. () organizar
- x. () solucionar impasses entre membros da escola
- w. () cuidar da documentação (matrícula, ofícios, etc)
- y. () divulgar o nome da escola
- z. () condecorar alunos destaque
- z' () incentivar membros da escola a aumentar seus títulos

2- Além dessas atividades, que outras você considera que sejam de responsabilidade de diretor de escola? _____

REVELADOR DO QUOCIENTE MENTAL TRIADICO

QUAL A MINHA CAPACIDADE PARA...?

(MUITO CAPAZ 3; MAIS OU MENOS CAPAZ 2 ; POUCO CAPAZ 1

01	Observar, examinar, entender logo	<input type="checkbox"/>		
02	Planejar e comandar tarefas		△	
03	Ter devoção, fé, religiosidade			○
04	Ser alegre, ser brincalhão			○
05	Argumentar, defender-se com palavras, sem briga	<input type="checkbox"/>		
06	Pressentir, adivinhar o que vai acontecer			○
07	Ser afetivo, carinhoso			○
08	Saber falar com expressão e clareza	<input type="checkbox"/>		
09	Fazer gestos com o rosto e o corpo quando falo			○
10	Colocar-se na situação do outro para entendê-lo			○
11	Avaliar, distinguir o certo do errado	<input type="checkbox"/>		
12	Explicar detalhe por detalhe	<input type="checkbox"/>		
13	Fazer Bons Negócios, Ganhar Dinheiro		△	
14	Inventar jeitos novos de fazer as coisas			○
15	Pensar antes de agir	<input type="checkbox"/>		
16	Aprender estudando, lendo, pesquisando	<input type="checkbox"/>		
17	Fazer trabalhos manuais		△	
18	Prestar atenção, ficar atento		△	
19	Organizar, cuidar de livros, roupas, objetos		△	
20	Arrumar-se bem, gostar do que é bonito			○
21	Ser pioneiro, lutar por inovações que acredita		△	
22	Sugerir melhorias, fazer críticas construtivas	<input type="checkbox"/>		
23	Pensar e fazer, terminar o que começa		△	
24	Pensar no futuro, preparar-se			○
25	Saber usar aparelhos elétricos (calculadora, gravador, video-cassete, etc...)		△	
26	Gostar de trabalhar muito e de maneira bem feita		△	
27	Fazer contas, habilidade com números	<input type="checkbox"/>		

SOME AS NOTAS

A HISTÓRIA DO CURRÍCULO DOS TIGRES-DE-DE-DENTES-DE SABRE

Uma tribo paleolítica, reconhecendo que a sua sobrevivência dependeria da capacidade de impedir o ataque dos tigres-de-dentes-de-sabre e da pesca manual nas lagoas límpidas, inventou a **educação**. As crianças da tribo, em lugar de passar seu tempo em folgedos, era ensinada a arte de afugentar os tigres com tochas acesas e como agarrar peixes com as mãos nos lagos. A invenção teve um enorme êxito. As crianças adoravam a atividade e a tribo floresceu.

Então o clima mudou. Uma grande geleira desceu sobre o vale onde a tribo vivia. Os trigres-de-dentes-de-sabre desapareceram. Vieram os ursos que não temiam o fogo e que não podiam ser afugentados desse modo. E as lagoas se tornaram tão lodosas que os peixes não podiam mais ser vistos e apanhados com as mãos. Não demorou muito para que os membros da tribo de mais iniciativa e mais recursos se adaptassem a essas novas circunstâncias. Descobriram que podiam caçar os ursos cavando fossas nas tribos da floresta e que também podiam pescar nas águas barrentas usando redes. Uma vez mais, eram senhores do seu ambiente contemporâneo.

Nas escolas ainda continuavam a ensinar as artes de afugentar tigres e apanhar peixes com as mãos. O chefe da educação conseguiu capturar um velho tigre mais além, no vale, e mantê-lo numa jaula para que as crianças pudessem ter material para praticar a velha arte. Então, um radical qualquer sugeriu que essas habilidades inúteis fossem retiradas do currículo e que, em

lugar, as escolas ensinarem a arte de fazer redes de pesca e a cavar fossos para caçar ursos.

A sugestão foi recebida com horror pelas autoridades. "Ensinar a tecer redes e a cavar fossos: isso não era **educação**: seria, quando muito, aprendizagem vocacional". "Será um dia negro para as nossas escolas", diziam eles, "quando abandonarmos as matérias fundamentais de nossa cultura, tais como afugentar tigres e apanhar peixes com as mãos. Naturalmente ninguém sonhará em apanhar peixes com as mãos na vida real nesta época e não há tigres para serem afugentados; mas essas matérias são ricas de tradições da nossa tribo; elas ensinam os princípios da coragem e gosto. "O currículo já está sobrecarregado e nós não podemos introduzir matérias como tecelagem de redes e caçadas de ursos, que não possuem valor cultural nenhum".

MENSAGEM LIDA PELA PROFª DRª ALTAIR M. LAHUD LOUREIRO

NO INICIO DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO

"A plena consciência da incerteza da eventualidade, da tragédia em todas as coisas humanas está longe de me ter conduzido ao desespero. Ao contrário, é estimulante trocar a certeza mental pelo risco já que, assim, se ganha a chance. As verdades polifônicas da complexidade exaltam, e serei compreendido por aqueles que, como eu, se asfixiam no pensamento fechado, na ciência fechada, nas verdades limitadas, amputadas, arrogantes. É estimulante arrancar-se para sempre da palavra-mestra que explica tudo, da ladainha que pretende tudo resolver. É estimulante, enfim, considerar o mundo, a vida, o homem, o conhecimento, a ação como sistemas abertos"

(Edgar Morin)