Antenor Antonio Gonçalves Filho

PODER E LIDERANÇA

Faculdade de Filosofia e Ciências
UNESP - C. Marília
1993

CLASS.: 355.331
G 635 l
TOMBO: 528

ANTENOR ANTONIO GONÇALVES FILHO

SVE

LIDERANÇA E PODER

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Campus de Marília, para Concurso Público de Títulos e Provas em nível de Livre-Docência.

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
BIBLIOTECA
CAMPUS DE MARILIA

Marília

1993

1410000528

"Essa gente é tão consciente de si mesma, tão segura de si mesma e tão bem humorada! São os donos de rua e acreditam-se donos do mundo. No entanto, eles se enganam. Logo atrás já avançam os secretários, os burocratas, os políticos profissionais, todos os sultões modernos que se preparam para tomar o poder. (...) A revolução se evapora, resta apenas o lado de uma nova burocracia. Os grilhões da humanidade torturada são feitos de papel de mistério."

Franz Kafka

SUMÁRIO

Introdução..... 1

1. Liderança e poder..... 2
2. A liderança enquanto categoria problematizadora no interior do poder..... 14

Momento I: A trilogia indecomponível: poder, autoridade e liderança..... 21

1. O poder e seu campo semântico..... 22
2. A função autoridade..... 26
3. A função liderança..... 31

Momento II: As pedagogias não-diretivas e a crítica da autoridade..... 35

1. Redefinindo uma escolha..... 36
2. As pedagogias não-diretivas e a questão do poder e/ou a autoridade do mestre-escola..... 40
   a) A questão histórico-social..... 42
   b) A questão de ordem psicológica..... 47
   c) a Questão de ordem pedagógica..... 50

Momento III: A liderança: um parênteses..... 58

1. Revendo alguns conceitos: a liderança enquanto manifestação do poder do grupo..... 59
2. A liderança enquanto manifestação do poder individual..... 60
3. A liderança enquanto manifestação do poder político..... 61
4. Liderança e política: seus símbolos culturais.. 63

Momento IV: Pesquisa de campo: relato de uma prática docente..... 70

Momento V: Liderança: algumas conclusões..... 79

Momento VI: Exemplo de um conteúdo curricular na formação de lideranças..... 100

1. Visão de totalidade e prática liderante em educação..... 101
2. Proposta de uma bibliografia interdisciplinar.. 128

Bibliografia..... 130

Introdução

1. Liderança e Poder

2. A liderança enquanto categoria problematizadora no interior do poder

1. Liderança e Poder

Um discurso sobre liderança começa e continua com um discurso, sem termo, sobre o poder. Que é o poder? De que modo ele aparece e como se dá? Como se exerce o poder? Por que se mantém e para quem se mantém? Ele é um objeto, um sujeito, um sistema, uma relação?

Porque a liderança ou a prática liderante se exerce sobre e a partir de um poder. Não há liderança sem poder, assim como não há discurso, fala, sem os signos lingüísticos que o tornem possível. E certamente não há liderança que se sustente sem um poder que se quer, que se compartilha, que é bom exercitar, que se fundamenta em princípios éticos e gere um certo prazer estético.

É comum dizer-se que o poder não é uma coisa que se compra em algum lugar, uma espessura, mas um exercício de forças, uma influência, uma pressão, uma relação.

Mas é verdadeiro também dizer-se que esse poder-sem-espessura se exercita através de certos aparelhos e que nomeamos aparelhos de poder. O poder de um homem sobre um animal de tração se define pelo uso de certos aparelhos explícitos: rédeas, freios, o chicote. O patrão sabe que a qualquer momento ele pode exercer um poder sobre o operário não pontual mandando bater o portão na sua cara e que em última instância ele pode contar com o aparelho da lei para "corrigir" o faltoso demitindo-o "amparado pela lei". Nos mais diferentes níveis das relações humanas com seus jogos e objetivos há sempre organizado um aparelho explícito de forças para "fazer cumprir" as regras estabelecidas e consentidas. Um juiz de futebol não é uma ficção, uma não-espessura: ele está ali. Um juiz de tribunal, um pároco de uma cidade pequena do interior não são uma relação, mas um poder legal e moral que fazem frente a, tem rosto, contornos, rituais que se cumprem. É chamativo observar que o juiz de futebol ou de tri-

bunal, também o pároco, costumam vestir-se de preto veiculando a impressão de que o poder é algo sombrio, tenebroso, assusta, faz recuar. O sombrio é a aura do poder, fronteira que faz gerar mistérios, fortalece o poder. Não é sem razão que as maiorias das práticas religiosas é feita à noite e sob a luz de velas ofuscantes que mal disfarçam a penumbra que agasalha "o poder espiritual". Um poder sem mistérios torna-se obviamente explícito, esboroa-se com a presença da luz. O óbvio é a morte do poder.

Um governante pode - e tem sido sua obrigação ou função fazê-lo - acionar a qualquer momento inúmeros aparelhos de força: soldados, um exército, o castigo sem limites dos "trâmites" burocráticos. Todos nós proclamamos as virtudes políticas da democracia, mas não abrimos mão dos limites que definem os mecanismos do nosso poder, das trincheiras que nos protegem da pressão de poderes alheios. Temos medo de caminhar sozinhos sobre a terra de ninguém, um campo aberto, sem as armas aparentes de aparelhos que nos protegem e nos agasalham. Se perdermos o nosso próprio pedestal, nos refugianos num teatro de marionetes e aceitamos, com um disfarce cínico, a presença de um ditador que define nossos movimentos. A democracia em verdade tem muitos trombeteiros, e seus zumbidos apenas encobrem a voz de nosso ditador. Mas não de seus tentáculos. Até mesmo um pai moderno exerce com segurança e apenas assim a sua "democracia" em relação a seu filho nos limites de sua mão poderosa, aquela que "segura" o filho, "define" os limites de sua prática de liberdade - avaliada nos estatutos amplos dos imperialismos institucionais da sociedade global. Por outro lado, o poder tem, em última instância, com seus primeiros e nítidos limites, o nosso próprio corpo, com as suas inúmeras exigências. Não há espada nenhuma que retenha o poder de milhares de estômagos vazios.

Afinal, se o poder não é uma espessura, uma coisa, mas uma relação de forças e influências, não há forças e influências que se explicitem sem os seus aparelhos de poder. Podemos fazer uma psicanálise do poder e surpreender nos porões da nossa consciência, nos corpos, permeando o tecido social dessas relações, sob um "espírito de trevas", a presença de um poder que em última instância tem sempre a espessura que se quer, uma espessura e tamanho medidos pelas condições objetivas dos problemas ou mitos que enfrentamos. O poder enfim está aí e aqui, ontem, principalmente agora e amanhã. Ele tem, portanto, um espaço e um tempo, um perfil e uma história que resulta nessa fabulosa "moeda corrente" de ordenações jurídicas de toda ordem (violência externa) e na obrigatoriedade de nossas opções éticas, políticas e individuais (violência interna).

Mas o que é o poder?

é uma coisa, não é uma coisa?

é uma relação, não é uma relação?

É possível "cercar" o poder num pequeno aparato conceitual e tirar desse aparato algumas conseqüências para a compreensão do fenômeno da liderança?

Se o poder é uma coisa e não é uma coisa, é uma relação e não é uma relação, podemos eliminar o ponto de interrogação e começar por uma afirmativa coontraditória: o poder é uma coisa e não é uma coisa, é uma relação e não é uma relação.

Qual a conseqüência dessa contradição? Eliminar a contradição? Mesmo porque uma contradição não se elimina em face do nosso desejo, mas se compreende para melhor controle de suas variáveis. E o que se compreende é que o poder é uma coisa enquanto de expressa por seus mecanismos de poder, e não é uma coisa enquanto sua esfera de influência e pressão não tem espessura, não se pode medir. Ele é uma relação enquanto sua esfera de influência se dá numa relação entre

pessoas, entre grupos, uns influenciando (pressionando) outros com o objetivo de produzir efeitos nessa influência. Ele não é uma relação na medida em que o endereço de um olhar mais excêntrico sobre o poder acaba por flagrar sempre um "aparelho oculto", uma coisa, um mecanismo que se usa, que se representa - instrumento de ameaça e coerção. O poder é sempre a propriedade de algum sistema, a propriedade de alguma instituição que se conforma com o seu próprio perfil e em defesa de sua própria causa. É uma propriedade que mais se oculta que se explicita, uma propriedade que mais se deixa escamotear que se apresentar.

É certo que por meio de uma análise mais sutil, não podemos misturar os aparelhos de poder com o próprio poder. Caso contrário, perderíamos a possibilidade de um contato com o poder em sua dimensão histórica, antropológica, sociológica ou psicológica. Numa expressão: em sua relação dinâmica, viva.

Pensamos que é preciso criar algumas categorias históricas, sociológicas para compreender a esfera do poder - sua amplitude e que nem sempre é muito clara. Criar categorias não significa tentar organizar um manual de divulgação, mas segurar-se face a uma questão tão complexa como é o poder. Max Weber, pelo que sabemos, foi o primeiro a tentar essas categorias. Começa a falar de um poder legal e afirma que a sociedade moderna é levada a crer na legitimidade das leis que a protegem, no ordenamento jurídico que define a função de detentor do poder. O aparelho que faz cumprir essas leis, que cobra uma resposta a um comportamento racional daqueles que se situam sob sua guarda, chama-se burocracia. E não é Max Weber que afirma isso, mas hoje podemos fazê-lo e declarar que a burocracia é o Leviatã do mundo contemporâneo, a máquina que faz mover seus súditos em nome de fins e objetivos teoricamente consentidos. Aqueles que não obedecem a suas leis tornam-se um perigo para a máquina e necessitam

ser "corrigidos" e controlados. A burocracia ou os agentes de sua máquina procuram sempre induzir nos seus servidores de que a instituição está sempre acima de qualquer interesse individual, que o importante é o todo, o todo que protege e sanciona os benefícios para cada um. A burocracia é a fortaleza dos medíocres, o túmulo dos melhores.

A segunda categoria do poder é o poder tradicional, que se funda no caráter do poder existente. Observamos, por exemplo, que a declaração formal de que "o poder emana do povo e em seu nome é exercido", expressa nas cartas das democracias modernas, se situa na órbita de um poder incontestável, divino, misterioso, que não pode ser objeto de especulação, a não ser que algum acadêmico teimoso resolva questionar sobre o sentido da categoria povo, o que venha a ser isso e que poder real ele tem. Porque todos nós que falamos de povo nunca nos incluímos nessa categoria. é fácil anotar que sempre falamos "o povo", "o povo isso", "o povo aquilo", etc. O povo é uma categoria que me exclui, que se torna distante, que é sagrado. Talvez por isso é que nunca se propõe nada de concreto a favor do povo, apenas se proclama, se reza pelo povo, assim como se reza para uma entidade divina, distante demais para se preocupar e exigir conta de nossas promessas. O poder de um pai é sagrado, mesmo que ele seja o assassino em potencial de seu próprio filho. O deus de Abraão está sempre redivivo na penumbra de nossas intenções.

A última categoria criada por Weber é o que ele denomina de poder carismático, poder que se expressa pela dedicação afetiva à pessoa do chefe. Acredita que ele, por certas qualidades e favorecido por certas circunstâncias, consegue animar comportamentos positivos dispensando o uso de certos aparelhos de poder - a burocracia, uma lei.

As categorias criadas por Weber nos ajudam e muito a uma compreensão inicial do poder, a uma "conversa didática" sobre o poder enquanto variável fundamental permeando todos

os setores da vida política. Mas não esgotam a política e nem tomam conta do poder. Essas categorias geram a sensação de estarmos de posse de um aparato teórico que toma conta do poder, mas elas no fundo são apenas o início de um aparato. Algumas questões em relação a essas categorias podem deixá-las "sem poder" para compreender o poder (sem querer fazer blague com o poder). Exemplos: qual a fronteira de um poder sacro em relação a um poder carismático e este em relação a um poder legal? Podemos definir a amplitude desses poderes? Ou eles são apenas momentos históricos dependentes entre si? E se são momentos históricos serão superados por seu próprio caráter histórico?

Essas considerações inferem a algumas certezas. A primeira delas é a de que o fundamento último do poder é sempre mítico. Isso não significa que ele seja um jogo de falsidades. Não há muita distância histórica entre a coroa monárquica recebida dos céus e consagrada pelas ordens religiosas (todo poder vem de Deus e se o rei é poderoso, logo ele é divino, argumentavam) e o ritual juramentado nas democracias modernas encenadas perante os homens livres. A legitimação do poder remete sempre a uma origem abstrada a priori, capaz de lhe assegurar seu caráter de prestígio e eternidade. Os símbolos amplos, vagos, distantes e míticos do poder é que dão guarida a uma ordem política estável, abaixo da qual é o caos, a violência bruta. Um poder que se legitima por esses símbolos não pode estar à mercê dos humores inconstantes dos mortais, é o que se aspira. Muitas vezes a máxima invertida e cínica de que os fins justificam os meios, não se explicaria face a essa distância sem termo dos valores vagos do poder? Por se situarem a um nível infinitamente distante, os fins não têm "meios" para corrigir os desvios dos fins. As instituições, a burocracia, as organizações, o Estado precisam ser preservados mesmo que para isso se tenha que massacrar os homens, o indivíduo, o povo, o

anônimo.

Se o fundamento último do poder é sempre mítico, vago, inatingível, distante - o poder legal e o poder carismático são categorias que não se explicam por si próprias. O poder legal e o aparelho-de-poder que o torna exequível, por mais racionalidade possível existente está sempre a permeá-lo em última instância uma "irracionalidade" aparentemente oculta por seus inúmeros discursos formais de competência e zelo. A burocracia é recehada de máscaras e arrogância - componentes que quanto mais se mostram mais denunciam essa irracionalidade oculta. O poder carismático é o que mais se liga, por extensão, ao poder sacro. Deixa-se influenciar pelo chefe uma vez que ele representa, também por extensão, qualidades sobrenaturais que esse poder superior alimenta e sanciona. Todos os poderes que se possam descrever transitam entre si. E não há também uma fronteira muito clara entre cada um deles e seus aparelhos-de-poder. Isto é algo que exige um estudo mais detalhado. Imaginamos um estudo de arqueologia do poder que captasse os momentos do poder no interior de uma unidade orgânica e não apenas o descrevesse como unidades formais ou monocromáticas. Numa sociedade escravagista, a autoridade da igreja (seu poder) se conforma e se explicita (ou se esconde?) em rituais também de pompa e brilho, bem no alto, acima da insignificância dos homens para o brilho e magnificência do divino (diga-se: do patrão). Na sociedade industrial, o cidadão livre faz descer esses rituais para a nave plana das abadias. O divino se humaniza, torna-se comum, o patrão é expulso de sua cadeira cativa e vai ocultar-se não mais nos templos sombrios e de pompa das organizações religiosas, mas no brilho ofuscante das organizações industriais modernas. Não é à toa que a catedral dos dias de hoje é o banco, o nosso mais importante edifício, e o banqueiro o nosso papa. A autoridade (o poder) perde o seu rosto humano, a sua aura, se reflui. Adapta-se, gera artimanhas. A autori-

dade (o poder) tem um novo nome: torna-se autoridade anônima, torna-se autoridade de relação.

Por isso, o conceito de poder que é mais veiculado é o de relação, o de relação entre comportamentos. E sobretudo uma relação de forças. E a tendência a tratar o poder (a autoridade) na perspectiva psicológica em nosso tempo é uma "tentação" que tende a predominar em nosso discurso. Para que o poder exista, o comportamento de um grupo ou de um indivíduo determina o comportamento de um outro grupo e o poder é entendido como relação - relação entre comportamento -, essa relação não é necessáriamente assimétrica, mas recíproca. A é causa provável do comportamento de B, assim B é causa provável do comportamento de A. Essa lógica das relações entre A e B, portanto, nem sempre são necessárias, mas prováveis. Considerado como uma das variáveis fundamentais em todos os setores de vida social e política, é condição necessária, mas não suficiente que um grupo ou indivíduo determine na relação o comportamento de outro, mas isto não de uma forma definida e total. O grupo ou indivíduo determinados também têm formas mínimas de reação e pressão, caso contrário o poder não seria possível. É importante distinguir aqui o poder enquanto relação recíproca de forças e o poder enquanto causalidade pura. A morte é um poder sobre a vida, um processo de forças (ou não forças?) que não tem reversibilidade. Mas um movimento revolucionário pode gerar uma reação e até mesmo anular seus efeitos. Enquanto causa pura, o poder é uma via sem retorno e quando muito o homem pode criar condições para adiar ou atenuar seus efeitos. Enquanto relação, o poder é uma complexa interação de forças. O esquema talvez mais representativo para nos ajudar na compreensão do poder seria em vez de A influenciando B e B respondendo a A

A B

pensaríamos múltiplos Aa que influenciam múltiplos Bb e múltiplos Bb que respondem a múltiplos Aa:

A B

A B

A B

Um diretor de escola (que nunca está sozinho e representa múltiplos de Aa) tem um poder legal para cobrar e impor uma resposta em sua relação com os professores. Mas estes, por sua vez (que representam múltiplos Bb) patrulham a estrita obediência nos limites legais, sem abandonar as defesas de ordem moral e gerar um equilíbrio de poder ou sua degenerescência. Quando se constata que uma instituição vai mal face à ausência de autoridade, o correto talvez fosse afirmar que há uma crise de relação entre pólos em conflito. Crise que precisaria ser buscada em primeiro lugar nos inúmeros segmentos de relações da sociedade no seu conjunto. Porque no seu conjunto, quando a crise de autoridade é denunciada (torna-se explícita), o que se constata de fato é uma crise de hegemonia no interior do grupo dominante. Isso porque a crise de uma autoridade situada num contexto bem definido, é a crise de direção num contexto mais amplo. é mais fácil reduzir a análise da crise da autoridade na identificação de um sujeito gerador dessa crise. é fácil, mas cômodo e pouco revela. A crise centrada em um sujeito trata-se de exceção e não de regra. O interior de uma instituição escolar é comumente um local de crise e tensão sem termo. Ela reflete e procura responder timidamente as tensões da sociedade no seu conjunto. A autoridade escolar que viabiliza a instituição é sempre aquela que consegue mediar as relações entre grupos de tensão em seu interior: alunos, professores, funcionários. Ela não abafa as tensões, não congela a crise, mas ajuda a explicitá-las, gerar saídas.

Enfim, um discurso sobre o poder é um discurso de múltipla escolha. Não significa que seja um discurso de evasivas. Seu conceito mais amplo passa por cima de espaços sombrios e infindos, enquanto, obviamente, seu conceito mais restrito esconde o que necessita ser buscado. Talvez o esforço maior seria ampliar as categorias de Max Weber ou tentar reduzi-las ao mundo hoje enriquecendo-as. Uma primeira

categoria que poderia ser buscada se refere à contribuição da análise da cultura política nos termos da massa de informações que surgiu nesse século. Embora os movimentos ditatoriais e totalitários predominassem no interior de nosso século permeados de componentes míticos e irracionais, tem havido um esforço novo de ampliação do elemento racional do comportamento político em relação ao poder. E como o poder não é uma província isolada da cultura, é importante verificar que há um movimento no interior da cultura no sentido de transformar o homem no sujeito princial de sua história e não num simples e miserável ator. Existe hoje uma história da vontade humana expressa na idéia mais clara de que o homem não é somente fruto das circunstâncias cegas da história, mas pode também ser o educador das circunstâncias. Anotamos, de passagem, as contribuições dos movimentos marxianos que vêm reiterando um humanismo revolucionário no qual o poder do homem afinal, em face da natureza e da superação dos interesses mesquinhos da classe, vai se dar. O poder irracional de certas ideologias totalitárias (herança secular do colonialismo) não consegue mais escamotear as contradições que são desveladas pela nova massa de informações no interior das relações humanas e da cultura que orienta essas relações. A burguesia não consegue tomar conta de todos os espaços do poder e colocar em prática seus projetos liberais e é onde "se infiltram" outros poderes.

Há, portanto, uma nova categoria possível de poder: a <u>massa de informações</u> que invade a cultura subverte a ordem (o poder) estabelecida e amplia o horizonte racional não mítico do poder.

Também o reforço de um componente novo surgiu em ciência do comportamento. Trata-se da psicologia e sua análise das dinâmicas de grupo. Há um poder inerente ao grupo diferente do indivíduo ou pessoa isolada enquanto tal. E ainda há um comportamento "racional" do grupo em tal medida que

seria justificável o estudo e importância de uma literatura do grupo, da prática de uma liderança distributiva, o que vale dizer, de um poder que se distribui ora espontaneamente ora por efeito de uma ação educativa do líder. Às categorias de Max Weber, portanto, poderíamos acrescentar, por efeito da penetração de uma psicologia mais profunda do estudo dos grupos, o poder como dinâmica constitutiva do grupo, de sua dinâmica mesmo. Só a partir dessa nova categoria é que teria sentido falar do fenômeno liderança como extensão dos fenômenos do poder e não como oposição a um poder que se constitui de fora para o controle do próprio poder - uma cobra que se volta para engolir sua própria cauda.

Existe ainda a necessidade de se criar categorias que ajudem a explicar um novo modo de apresentação do poder, que é a chamada ideologia da competência técnica (o novo racionalismo) ao contrário da ideologia do sagrado, assim como devemos acompanhar as brilhantes análises de Michel Foucault quando divisa as categorias do poder relacional, a saber, o poder como pontos de resistência contínuos sem ser propriedade do Poder, de uma recusa pura, assim como é necessário pensar-se em categorias que expliquem que os meios de comunicação de massa se transformaram no próprio meio do poder, talvez o próprio poder configurado como tal; assim como é necessário mais do que nunca levar em conta o poder do Grande Sistema (das "estruturas autoritárias", diria Michel Lobrot) originário das grandes organizações industriais em escala mundial, que nada esconde porque tudo pode, et cetera, et cetera.

Não há conceito maior possível que tome conta do poder. Em resumo, podemos dizer que ele é uma relação de forças, às vezes recíprocas (poder social), às vezes irreversíveis (poder natural); que o poder é uma complexa interação de forças e que ora uns ora outros respondem, em determinadas circunstâncias históricas, pela força de mais efeito; que o poder

quase sempre se conforma com seus aparelhos de poder ou mesmo cria seus aparelhos (o dente do leão só se conforma com o poder do leão e não do gato, assim como o tanque de guerra só se conforma com o poder da sociedade industrial e não com o poder do cavalo vergado de armaduras e que por sua vez se conforma com a pompa de armaduras dos castelos medievais).

2. A liderança enquanto categoria problematizadora no interior do poder

Pelo exposto, parece que pouco espaço existe para a liderança. Mas negar a possibilidade de liderança seria negar e encerrar a própria possibilidade de uma vontade no interior do poder. Em passant, percebemos que uma análise da liderança no interior do poder, tal qual esse é apresentado nos discursos do momento, começaria com os recursos de análise dos elementos de uma antropologia cultural, de uma sociologia, economia, psicologia e política, sem desprezar a história, enfim, de um repassar interdisciplinar da liderança. Correríamos o risco de nada saber fazer com tantos elementos de análise e, sobretudo, pela ausência de uma categoria integradora. Mas o risco é necessário uma vez que o estudo da liderança não é tarefa específica de uma ciência, mas das ciências humanas de um modo geral. Reconhecemos que os fenômenos de ordem social, em virtude de sua complexidade, exigem um maior distanciamento intelectual e, paradoxalmente, um maior envolvimento na ordem social do que os demais objetos da ciência. Mesmo porque os objetos da liderança não são objetos. E esse distanciamento - que só pode ser um distanciamento relativo - só se caracteriza por um tratamento interdisciplinar, por um "namoro" pelos diversos modos de ver e perceber o mundo.

Uma antropologia cultural poderia nos ajudar a compreender como o grupo local experimenta e responde a uma cultura do poder e as formas de reação, sua "prática" liderante. Lembramos Foucault quando indica que o poder opera sobre o corpo, a família, o conhecimento, molda um andar, o rosto, etc. O rosto dos soldados em desfile na rua sob o comando de um ditador é carrancudo e sombrio e o passo das pessoas na calçada é apressado e indeciso.

Uma sociologia seria necessário para explicar como os grupos periféricos se ralacionam com os grupos hegemônicos. Pensamos que existem uma especificidade nas relações de grupos periféricos A em relação a grupos hegemônicos B, assim como existe uma relação específica entre grupos periféricos C em relação ao grupo hegemônico B, assim como existe um modo diferente de relaçãp entre grupos periféricos e hegemônicos no interior de uma cultura, de uma mesma nacionalidade. Aqui a lógica de A igual a B, B igual a C não dá como conseqüência A igual a C. As relações entre grupos periféricos e grupos hegemônicos quer no seu interior quer fora, não respeitam as leis da lógica. E se quisermos compreender o fenômeno liderança, temos que buscar outros caminhos, outros distanciamentos e evitar essa redução simples. Percebemos que a tradicional "importação de modelos de liderança dos grupos hegemônicos para os periféricos sempre dá como resultado o mascaramento e abafamento das lideranças locais. É correto provavelmente dizer que esta importação sem o devido resguardo crítico de uma cultura tem como função tornar mais dependentes os dependentes e mais marginais os já marginais. Mas é preciso indagar se não seria verdadeiro também dizer-se que a prática de mascaramento do ponto de vista dos dependentes não seria uma forma de resistir à invasão, ao domínio? Quem sabe, já que não conseguimos dominar fingimo-nos de dominadores e nos mantemos de pé, não nos dissolvemos. Os perfis liderantes não são universais, porque os problemas humanos são aparentemente universais. Se fossem, haveria uma cultura única universal sustentando a liderança e o mundo seria um equilíbrio eterno. Na identificação de problemas, descobrimos que seus traços são específicos para cada lugar e para cada momento histórico. Perceber a especificidade da liderança é perceber em primeiro lugar a especificidade de um problema local e o seu momento histórico. O que dificulta a análise das relações entre grupos hegemônicos e grupos pe-

riféricos é que estamos quase sempre preocupados em descrever os efeitos daqueles sobre estes e não o modo de reagir destes. Procuramos fazer análise de identidade e não das diferenças. Desistorizamos a realidade.

Adentraríamos o universo da vida econômica no interior de um grupo e suas relações com a vida econômica com outros grupos. O poder e a liderança como sua extensão (ou como o seu aparecer especial), percebido pelo prisma do poder econômico, tem artimanhas que não são de um modo geral impenetráveis. Os períodos de forte depressão econômica propiciam o surgimento de fortes lideranças. Muitas vezes não são lideranças naturais, espontâneas, mas "desejadas", construídas no interior dos sistemas econômicos em crise que, apesar da crise, conseguem retirar do seu interior "o líder de reserva" que surge para defesa dos interesses desse sistema. Um "líder de reserva" tem também uma cultura de reserva - uma ideologia da salvação cuja função é fazer passar, sem atritos, para os grupos a serem controlados - o povo - a idéia de um controle requerido, "desejado" por todos, de um líder forte ao serviço da causa comum. Nos momentos de crise, o povo aspira e clama por um ditador. Na sua maneira ingênua e a-crítica de perceber as coisas não indaga a respeito de que condições históricas e objetivas é possível ter um ditador-líder capaz de ordenar a ordem social mais geral e clarear um projeto histórico para ele. Quantas lágrimas já não foram derramadas pelo povo quando os "líderes de reserva" descobriram as artimanhas do jogo de interesse do sistema e bandearam para o seu lado. Não imaginamos lideranças "fortes" nos períodos de estabilidade econômica. Nestes períodos, as lideranças "fortes" refluem. Os sistemas econômicos e o poder que engendram, feito cães domesticados, escondem os dentes. Mesmo que haja indivíduos com valores potenciais para a liderança forte no interior do sistema, são lideranças fracas, pois sofrem uma correção pelo risco, mesmo eventual, de

se opor ao sistema e explicitar suas contradições. Os projetos liberais da burguesia não são para valer, caso contrário ela acabaria sendo o algoz de si mesma. O povo se espanta - mais uma vez ingenuamente - pela falta de liderança pela qual a burguesia - por ser a classe dominante - deveria responder. Uma incursão no universo econômico ainda revela que os estudos de liderança estão "articulados" historicamente com os sistemas econômicos. Uma economia agrário-pastoril "estatui" um poder extremamente concentrado e conseqüentemente lideranças com papéis e limites definidos. A economia industrial descentraliza o poder em virtude do surgimento de minorias "esclarecidas" geradas em seu próprio interior. Aqui o estilo de liderança segue a linha de uma liderança distributiva, mesmo que apenas no sentido formal e proclamatório. E a importância de uma análise econômica do poder, por mais que isto venha a revelar a multifacetada existência de poderes, há sempre um poder como matriz - a matriz econômica do poder. O pai exerce o poder paterno sobre os filhos, o guarda de trânsito exerce o poder de trânsito, o professor, o poder de ensino. Mas todos os seus poderes não excluem o poder mais geral, que permeia o interior de todos e os identifica como poder.

E não poderíamos desprezar a contribuição da psicologia, sobretudo as psicanálises de comportamento não só no plano individual como grupal. Reconhece-se hoje que uma vez superada a fase de um poder sobre a natureza, o homem se volta com toda a ênfase possível para um poder sobre o próprio comportamento do homem - para o controle de um poder "inteligente" e previsível. A ideologia inerente à sociedade industrial é "azeitar" o comportamento do homem, superar seus conflitos e garantir mais produção. A psicologia passa ao controle de homens pragmáticos, os líderes aprendem as "técnicas" de relações humanas e fazem da função liderança um poder novo, "científico", capaz de invadir o mercado do

trabalho e se caracterizar como profissão independente. Essa caricatura da psicologia não anula a importância de sua contribuição. É evidente que não existe psicologia inocente, uma ciência inocente a circular sem atrito. Todas as ciências convivem e se atritam com os corpos do poder. Um dos papéis do intelectual das ciências sociais é saber distinguir os critérios de valor da ciência dos interesses em jogo que se escamoteiam e se mascaram no interior do poder. É desejável responder sempre o <u>porque penso</u> e trabalho e <u>para quem penso</u> e trabalho. A análise do intelectual orgânico feito por Antonio Gramsci é uma permanente chamada para essa prática. Gramsci mostra como os grupos forjam seus intelectuais, a saber, seus defensores, não a partir de algo buscado no exterior, mas no interior do grupo - feito um inconsciente coletivo. A importância de uma psicologia da liderança começa, portanto, com uma interrogação sobre as psicologias da liderança. Pensamos ser necessário distinguir as psicologias teleológicas, prescritivas, das psicologias problematizadoras. As primeiras ajudam a esconder, são pragmáticas e por serem pragmáticas estão a serviço de interesses que precisam ser desvelados pelas segundas. Um elemento novo e desafiador surge para a psicologia (social) e outras ciências e que são os mecanismos de comunicação de massa que o poder e/ou os poderes dispõem. Para a questão da liderança, esta não só como extensão do poder (seu <u>aparecer</u>), mas também como seu mecanismo privilegiado - o surgimento de uma liderança no interior do grupo está na ordem inversa dos interesses em jogo do grupo hegemônico. Muitas vezes faz-se um líder como se faz uma marca registrada de sabão, "recupera-se" um grande líder que estava no purgatório da ante-sala do poder. Aqui, portanto, estamos diante de certas práticas sociais onde é necessário distinguir e descobrir as fronteiras que limitam o território movediço e sombrio das práticas fortes, problematizadoras, antecipadoras, "proféticas", do

território das práticas fracas, conformadoras, que apenas viabilizam os interesses dos grupos dominantes no amplo espelho da vida social, ocultando-os.

E para "encerrar" esse roteiro problematizador da liderança, sugerimos um olhar crítico sobre o que se passa na política enquanto ciência do Estado e/ou teoria do Estado, numa palavra: enquanto ciência que fundamenta o poder e seus mecanismos de controle e mesmo coerção.

E de um modo geral, o que nos revela uma ciência política sobre o Estado? Que ele é sempre uma instituição montada para reprimir, impor. Não existe Estado sem a idéia de controle e coerção. O Estado não manda flores, a não ser para heróis (líderes) mortos ou para os seus próprios. O conceito de política, portanto, vincula-se ao conceito de poder - o poder político. Este se refere à categoria do poder do homem sobre o outro homem. O objetivo do exercício do poder político é obter vantagens manipulando certos aparelhos - o aparelho de Estado. E o que caracteriza o poder político é a exclusividade do uso da força na totalidade do grupo social. Max Weber descreve o Estado como sendo "uma empresa institucional de caráter político onde o aparelho administrativo leva avante, em certa medida e com êxito, a pretensão do monopólio da legítima coerção física, com vistas ao cumprimento das leis". Karl Marx indica o caráter classista do Estado. Temos a tendência a imaginar o Estado como sendo uma instituição justa acima dos indivíduos e seus interesses particulares e de classe. Mas o que percebemos é que o Estado, nestas condições, é apenas um aparelho proclamatório de bens e serviços que não se cumprem nunca e cujo papel é escamotear a exploração da classe que se apossou do poder legitimando a exploração e a coerção.

Em resumo, o que vimos colocando e insistindo nessa introdução é a necessidade de um estudo mais abrangente da liderança e que só pode ser garantida pela noção mais abran-

gente de poder, mais especialmente, do poder do Estado. A proposta de um tratamento interdisciplinar do poder não significa, entretanto, que tenhamos de esgotar todas as áreas possíveis do conhecimento humano para "cercar" a noção de poder e descobrir de que modo a liderança se dá no seu interior. Trata-se de uma noção metodológica que por si só não nos obriga a enveredar por todos os seus corredores. Na medida em que se abre o leque metodológico na perspectiva histórica, psicológica, política, sociológica, etc., do poder, não significa que ao termo tenhamos a garantia de uma noção profunda do poder e conseqüentemente das chamadas práticas liderantes viabilizadas e sancionadas por ele. O que se cobra de uma análise metodológica desse porte é mais uma postura interdisciplinar e não um relato estanque de cada um desses caminhos. O que pretendemos ao analisar a relação poder-liderança é permear o nosso discurso com as noções disponíveis ao nosso alcance. Partimos do pressuposto de que a maior abrangência da noção de poder nos garantirá a noção - por uma lógica dedutiva - de maior abrangência do fenômeno liderança.

E aqui surge um problema. é que o poder não aparece em estado puro por seus inúmeros aparelhos e nem a liderança é o seu aparelho. Para que o poder se manifeste (circule) há um alguém (um grupo) que responde por ele, que o torna "coisa", que é a autoridade. Esta não é um intermediário entre o poder e a liderança, mas a que sustenta os seus cordéis, gera o discurso da liderança. Poder, autoridade e liderança são componentes de um mesmo universo, são apenas distintas e conseqüentemente às vezes se confundem sob a mesma zona de sombras ou luzes. O poder circula, a autoridade torna intensa ou menos intensa a sua circulação, a liderança define a amplitude da autoridade, sua capacidade de fazer circular o poder. Em outras palavras, autoridade e liderança são o <u>aparecer</u> do poder, sua representação, sem <u>spris du corps</u>, sua manifestação humana.

Capítulo I: A trilogia indecomponível: poder, autoridade e liderança

1. O poder e seu campo semântico

2. A função autoridade

3. A função liderança

1. O poder e seu campo semântico

O Dicionário de Ciências Sociais, de Benedicto Silva (Coord.), designa para o termo poder, em sentido amplo: "a) a capacidade de produzir determinada ocorrência; ou b) a influência intencionalmente exercida por uma pessoa ou um grupo, através de qualquer meio, sobre a conduta alheia". Designa também o poder "certos direitos legalmente reconhecidos". Assim, sob amparo legal, X pode ter: a) o direito de alterar, por meio de um procedimento predeterminado, outros direitos e deveres, próprios ou alheios, igualmente estabelecidos em lei; ou b) o direito de exercer determinada ação. " O "poder equivale às vezes a poder político, que por sua vez pode significar: a) autoridade política no sentido de: i) poderes legais dos órgãos estatais (inclusive aqueles que lhe são convencionalmente atribuídos), e ii) direitos políticos, i.é, direitos legais dos indivíduos de nomear ou serem nomeados para órgãos estatais; b) influência política, i. é, poder na acepção A.b.) sobre as decisões dos que possuem autoridade política; ou c) influência baseada na autoridade política."

O poder em sentido estrito tem inúmeras representações ou situações: há o poder constituinte, o poder de polícia, o poder executivo, o poder legislativo, o poder judiciário; assim como há modos de se falar subjetivamente de um poder espiritual, de um poder material, de um poder da tradição, etc. Os primeiros têm uma representação, um ritual, um "aparelho de poder" explícito; os segundos são invisíveis e só os percebemos pelos seus efeitos no comportamento humano.

Do elenco de "todos os poderes", há um poder que se destaca e que fornece a unidade conceitual do poder, que é o poder do Estado. "Define-se como um poder supremo, produto de um processo de concentração de faculdades que origina este poder qualitativamente novo e distinto." Fala-se de uma

divisão de poderes no interior do Estado, mas se trata de uma divisão orgânica "que assegura quando posto em prática, a moderação, o equilíbrio e o controle de todos os órgãos com o poder do Estado". Alguns filósofos (Look e Montesquieu, p. ex.) viram no poder unitário e supremo do Estado uma ameaça constante às liberdades individuais e por isso advogaram essa divisão orgânica do Estado expressa nos três poderes ordenados harmoniosamente: o Legislativo, o Executivo e o Judiciário - os três poderes. Esta medida visava não enfraquecer o poder, mas democratizá-lo.

O Dicionário de Política de Norberto Bóbio et alii destaca de início uma diferença: o poder que o homem exerce sobre o próprio homem - poder social - e o poder sobre a natureza. "Naturalmente existem relações significativas entre o Poder sobre o homem e o Poder sobre a natureza ou sobre as coisas inanimadas." ... "Todavia, em linha de princípio, o poder sobre o homem é sempre distinto do poder sobre as coisas. E este último é relevante no estudo do poder social, na medida em que pode se converter num recurso para exercer o poder sobre o homem."

Na análise do poder, o que se leva em conta mais precisamente é o poder social. O poder social pode ser exercido através de coisas - um aparelho de poder: o dinheiro, p. ex. -, mas esta coisa pode ser inútil se o outro (um grupo) não responder à sua pressão. "... o meu Poder não reside numa coisa (no dinheiro, no caso) mas no fato de que eexiste um outro e de que este é levado por mim a comportar-se de acordo com os meus desejos. O Poder social não é uma coisa ou a sua posse: é uma relação entre pessoas."

O poder como relação humana e, portanto, como fenômeno social, deve ser visto como relação triádica. "... não basta especificar a pessoa ou o grupo que o detém e a pessoa ou o grupo que a ele está sujeito: ocorre determinar também a esfera de atividade à qual o poder se refere ou a esfera do

Poder." Cada um de nós nos relacionamos com diversas esferas de Poder ou campos configurados por determinadas atividades: a esfera do poder do professor, do médico, do funcionário burocrata, etc. Muitas vezes não é possível definir de modo taxativo a esfera do Poder. Podemos perceber a amplitude do poder de uma pessoa numa organização formal, mas não de um líder carismático, p. ex.

O exercício do Poder é um jogo da amarelinha, um jogo de perde e ganha. "Para que ocorra o Poder é necessário a presença de inúmeros recursos: riqueza, força, informação, conhecimento, prestígio, legitimidade, popularidade, amizade. Mas não bastam. A capacidade de A depende também da habilidade pessoal de converter em poder os recursos à sua disposição." "...o Poder não deriva simplesmente da posse ou do uso de certos recursos, mas também da existência de determinadas atitudes dos sujeitos implicados na relação. Essas atitudes dizem respeito aos recursos e ao seu emprego e, de maneira geral, ao Poder. Entre tais atitudes, devem ser colocadas as percepções e as expectativas que dizem respeito ao Poder. As percepções ou imagens sociais do Poder exercem uma influência sobre fenômenos do Poder real. A imagem que um indivíduo ou um grupo faz da distribuição do Poder, no âmbito social a que pertence, contribui para determinar o seu comportamento, em relação ao Poder. Nesse sentido, a representação do Poder constitui um possível recurso do Poder efetivo."

Enfim, não é fácil circunscrever o campo semântico do Poder. Podemos dizer que ele é um fenômeno que permeia todos os espaços possíveis da vida social. Ele não é uma relação linear entre A e B, mas também pode ser. É um fenômeno de cultura que diz respeito, por conseguinte, ao campo das relações humanas, mas que também não é só isso. Pode-se exercer um poder sobre si mesmo ou diretamente sobre a natureza e que escapa à esfera simples de uma relação circular. É

possível, no entanto, que um exercício de domínnio sobre si mesmo pode criar as condições favoráveis para um domínio sobre o outro e caracterizar a relação. O Poder é bastante avesso a padrões de referência e qualquer escolha de um domínio conceitual do Poder abre a brecha para outros domínios do Poder. Não é possível, no entanto, abandonar padrões de referência conceitual. O que é preciso é ter presente a complexidade de tal campo e abrir cada vez mais o leque de descrição do fenômeno e não se limitar a um conceito simples e pretenciosamente abrangente.

O poder é o que circula, é o que se exerce e provoca uma reação, é o que não está em nenhum lugar e em todos ao mesmo tempo, é o que se procura e se tem e não se tem, é o que legitima e o burla, é o que justifica, é o que gera a palavra e a escamoteia criando uma ideologia do Poder, é o que se institucionaliza e se torna oculto por trás de seus inúmeros cordéis, é o que faz face ora apresentando ora ocultando o seu perfil, é o que se percebe pelos resultados e conseqüências e não pela sua crônica de intenções, é o que torna cativos tanto subordinados como subordinadores.

2. A função autoridade no universo do poder

A autoridade "constitui um dos fenômenos sociais mais difusos e relevantes que pode encontrar o cientista social.(1) Usada em conexão com a noção de poder, seu uso é muito complexo e intrincado. Não é fácil distinguir os limites da autoridade e do poder, porque ambos são dimensões de uma mesma realidade social. Ora se diz que a autoridade é a fonte do poder, ora que o poder institucionalizado é que determina o grau e a legitimidade da autoridade. Por outro lado, insistir nessa distinção pode não nos levar muito longe e apenas gerar a sensação de estarmos diante de um problema falso. O fato é que existe uma autoridade que se representa na pessoa de alguém ou de um grupo e há um poder do qual se faz uso, que dá legitimidade à autoridade ou não.

Há dois níveis amplos em que é possível a identificação da autoridade: a autoridade como poder estabilizado e a autoridade domo poder legítimo. O primeiro nível - a autoridade como poder estabilizado - se configura mais com a autoridade coercitiva (emite ordens sem dar razões, dá mais ênfase aos meios que aos fins, privilegia as conseqüências negativas do não cumprimento de uma lei do que seus fatores positivos); o segundo nível - a autoridade legítima - toma corpo mais como autoridade persuasiva (explicita mais seus fins que seus meios, fundamenta-se em função de um corpo ético de prescrições que justifique suas ordens, emite ordens dando suas razões). Em ambos os níveis a autoridade é sempre uma relação de poder estabilizado e institucionalizado em que as pessoas prestam obediência incondicional. No fundo todas as relações de poder mais duráveis e importantes são relações de autoridade e nem todo poder estabilizado é autoridade, mas somente aquela em que a disposição de obedecer de forma

---

1. Ver Norberto Bóbbio, obra cit.

incondicional se baseia na crença da legitimidade do poder.

A autoridade pressupõe um juízo de valor positivo em sua relação com o poder, isto porque a autoridade não é uma relação de poder, mas uma fonte de poder que se traduz na capacidade que um homem tem de transformar comunicações susceptíveis de uma elaboração racional. A autoridade tende a conferir eficácia ao poder, mas dizer que uma pessoa tem autoridade não é dizer efetivamente que tem poder, mas que a fórmula política (isto é, os símbolos políticos que dão a legitimidade do poder) lhe atribui poder.

Uma das maiores dificuldades para se trabalhar um conceito de autoridade é a sua própria ambigüidade conferida pela sua função no amplo campo do poder. É inútil procurar descobrir os limites do poder da autoridade e/ou os limites da autoridade do poder. Isto porque quase sempre um elemento complicador entra no conceito de autoridade - a ideologia, na medida em que é esta que lhe confere a linguagem, o discurso "racional" de sua legitimidade. O que fazemos muitas vezes é tentar perceber os ofeitos que um poder provoca no comportamento positivo ou negativo das pessoas, mas até mesmo a idéia de positivo ou negativo é conseqüência de um julgamento fundado numa ideologia. A legitimidade ou veracidade de nosso julgamento em relação à ação de uma autoridade é reconhecer em primeiro lugar o inevitável dessa ambigüidade e tentar perceber até que ponto uma crença forte (fanática) e por isso mesmo uma falsa ideologia gera como conseqüência uma autoridade ilegítima.

Os dois níveis de autoridade - a autoridade como poder estabilizado e a autoridade como poder legítimo - nos remetem para uma distinção. É que em relação ao segundo nível somente a crença na legitimidade transforma o poder em autoridade, enquanto ao primeiro nível o poder já estabelecido é que confere poder à autoridade. A autoridade neste caso se confunde com o poder, dilui-se nele, conforma-se. Um aluno

diante de um diretor de escola muitas vezes reage e se comporta diante daquilo que ele representa - o poder de diretor de escola e todos os símbolos de poder que se confere a ele. Aqui ainda é mais fácil perceber os limites da autoridade conferida pelo poder que ela representa. Mas quando estamos diante de uma autoridade cujo poder é ligítimado pela eficácia e presença de sua ação, os limites do poder se ampliam, invadem o universo educativo, confere mais força ao poder já estabelecido. Em outras palavras, o poder por si só nada revela da autoridade e por isso é muitas vezes confundido com a própria autoridade, enquanto o poder legitimado pela autoridade revela o próprio poder, indica os seus limites, a autoridade transforma-se em fonte explícita do próprio poder. A hermenêutica estruturalista em voga, neste caso, pode explicar o poder da autoridade, mas não ajuda a compreender o seu fenômeno, porque deixa sempre de lado um elemento fundamental - que é a de uma vontade humana gestando o interior dos sistemas de poder. O discurso estruturalista minimiza a vontade humana no interior do poder.

Uma das características do século XX - no campo da ciência política - foi a de "matar" a autoridade (pessoa) do poder. Não é possível uma crônica que narre os feitos heróicos desta ou daquela autoridade embutida no poder. Os fenômenos sociais se explicariam e se justificariam cada vez mais por uma análise que dê conta das estruturas globais da sociedade, tendo como móvel interno os motivos de ordem econômicos que se situam acima da vontade individual da autoridade e do círculo de algumas vontades coletivas. Uma análise profunda seria, portanto, aquela que minimiza o papel da autoridade - mera proclamadora e ordenadora da vida pública - e otimiza o poder sem a autoridade que o legitime.

Ao falar, no entanto, de poder, estamos falando também de uma pessoa que manda, que muitas vezes altera os rumos do poder, confere-lhe estabilidade, dota-o de um sentido ético.

Estamos falando enfim de uma pessoa (ou grupo) que manda e outra que é mandada. É evidente que para se justificar, o poder se vale de uma ideologia que legitime e explicite a sua prática. "Numa sociedade de classes", esccreve Hélio Jaguaribe, "o poder exprime a forma pela qual o círculo dirigente, no âmbito das possibilidades e restrições oferecidas pela sociedade em apreço, equaciona os interesses da classe que representa com os interesses gerais da sociedade."(2) Isto é correto em grande parte, mas o importante é saber que a fala do poder é sempre pronunciada e exercida por alguém que o representa ou que se faz representar e que chamamos de autoridade. O que interessa descrever aqui (estruturalmente) e compreender (criticamente) não é tanto a autoridade do poder, mas o poder da autoridade. Talvez não fosse tão difícil descrever o poder, sua história, seus inúmeros aparelhos, mas sim como circunscrever a autoridade que se encrusta no poder, exerce-o, explicita-o, o faz recuar ou avançar, numa palavra: o faz circular.

Seria de extrema irresponsabilidade intelectual descartar a noção ética da autoridade, o mesmo que negar a possibilidade sempre aberta ao homem de uma intervenção em certas variáveis de sua própria história, dotá-lo de fins. Supor que a autoridade se engendra a partir de forças que mal conhecemos é correto do meu ponto de vista. Aí está a psicanálise fornecendo a sua lanterninha-guia para nos situar sem grandes danos em nossos porõezinhos secretos. Mas um discurso sobre a autoridade só tem sentido na medida mesmo dos efeitos que ela causa, e não suas razões mais profundas, raízes que diluem no vasto universo das relações sociais. A autoridade só é autoridade - com perdão do tom acaciano - porque é autoridade, porque ela aparece, se manifesta. E o que importa é o seu <u>aparecer</u>, sua presença e os símbolos culturais que a ligitimam e nos fazem reagir. Mesmo porque qualquer interesse pela autoridade <u>aparece</u>, se manifesta, se

torna explícita. A descrição de seu aparecer em ato com todas as conseqüências teórico-práticas advindas dela nos remete, depois de voar pelos espaços de seu universo amplo, para a terra onde os conflitos se dão e nos forçam seu controle. É importante não perder de vista uma análise arqueológica da autoridade, mas essa "arqueologia" é mais fácil de ser percebida a partir de sua manifestação e não o contrário. O que quero dizer é que se caça o jacaré no fundo do lago pelo rabo que está à superfície ou por uma luz que faz denunciar os seus olhos.

3. A função liderança

Chamamos liderança à capacidade humana de inspirar e mobilizar pessoas. Esta afirmação nunca foi amplamente aceita. Permanece ainda, no fundo, a idéia de que há um determinismo histórico comandando as "lideranças", que fatores subterrâneos não-humanos condicionam o surgimento e o comportamento dos chamados líderes de massa ou de pequenos grupos. É a tese do determinismo histórico que deixou de lado o Prometeu acorrentado pelos deuses do Olimpo, para, de modo mais sutil, concentrar-se nas Estruturas Globais da sociedade, na Dialética, nas Engenharias Sistêmicas, nas Dinâmicas de Grupos, na noção de Classe, Raça, Vontade Geral, etc. e continuar acorrentando a Prometeu. A autoridade - a vontade do indivíduo é irrelevante como fator na história.

Não compartilhamos do ponto de vista do determinismo histórico. A liderança pode modificar a história para melhor ou para pior, mas ela pode modificar. Nem sempre a época gera o seu líder e nem certos líderes são adequados a certas épocas. Nem todo homem convém a todas as épocas. As "condições objetivas históricas" podem não gerar o líder adequado e este trazer grandes danos a elas. São os líderes os responsáveis por grandes malefícios causados à humanidade e pelos crimes mais horrendos, mas foram eles também que induziram grandes massas de pessoas a acreditarem no valor da liberdade, na justiça social, na tolerância religiosa e racial. E isto não foi porque satisfaziam a certos interesses particulares, mas porque estavam plenamente convencidos da oportunidade de suas idéias libertárias. O homem individual pode não ser o pai da história, mas pode disciplinar o seu rumo.

O fato é que a idéia do determinismo histórico extingue a idéia de responsabilidade humana impedindo o indivíduo de responder por seus atos. O que é pior, escamoteia a noção de

justiça e a manutenção de seus aparelhos. Suprime, por sua vez, a idéia de liberdade humana desacreditando a presunção de escolha que sublinha cada palavra que falamos e cada decisão que tomamos. Elimina a noção de vontade individual gestando o interior dos sistemas globais de controle. Esvazia o sentido legítimo do papel da autoridade. Mas o determinismo - em suas mais variadas formas - não deixa de explicitar uma contradição: é que muitos de seus arautos também foram líderes que não abandonaram a noção de responsabilidade e lutaram por estabelecer um rumo mais racional à história, sabendo evidentemente de suas limitações. A própria constatação de "irracionalidade" da história já é por si só um ato racional ao gerar as condições, também racionais, de saber em que variáveis da história o homem pode interferir e dirigir rumos. A terra não é o centro do universo. A reação violenta no passado contra essa idéia era uma resposta à perda da hegemonia e grandeza do homem feito à imagem e semelhança de um deus grandioso que construíra uma terra grandiosa para sua morada. Foi Pascal quem chamou a atenção para o fato de que o pessimismo gerado por essa perda (a noção cada vez mais arraigada de que habitávamos um grão de areia perdido na solidão do universo) não tinha porque se sustentar, uma vez que foi o próprio homem, com o seu poder de razão, que assim afirmara. O homem continuava, portanto, dirigindo a nau de seu poder de descoberta e de arauto de suas grandezas e misérias. Ninguém pode viver coerentemente pautando-se por qualquer credo determinista, sobretudo quando se trata do fenômeno liderança.

A liderança existe justamente para contrapor às supostas inevitabilidades da história e tornar a ação humana dotada de fins. Mas o conceito de liderança associado à prática democrática nunca foi facilmente aceito e trazia em si uma certa dose de contradição. Como aceitar a idéia de comandantes (líderes) numa sociedade democrática tendo em vis-

ta que esta emergiu em oposição ao absolutismo dos reis? Um povo livre não identificou um papel especial para os líderes. A proposição de que alguns chefiam e outros os seguem ofende a concepção democrática da igualdade e, por sua vez, a tensão populista na democracia fomenta a inveja das pessoas situadas em planos superiores. A teoria democrática da igualdade pressupõe a onisciência do povo e a presença de líderes ofende e contradiz esse princípio e não há razão alguma para que ele se submeta a líderes. Se o povo é ignorante quanto ao conhecimento geral da vida, cabe a ele mesmo se organizar para suprimi-la, uma vez que ele é dotado naturalmente de sentimento de liberdade - princípio fundamental e inerente à democracia.

A oposição cerrada à presença de líderes numa sociedade democrática surgiu a partir de uma certa desconfiança no papel das elites. No fundo, supunha-se ataviçamente que as elites eram uma excrecência e sobrevivência do absolutismo, uma ingerência no controle do Estado, uma ação indébita de certos grupos em relação ao comportamento das massas, de seu autocontrole. A liderança, no entanto, não é inimiga do autogoverno, mas o meio de fazê-lo funcionar. O emprego abusivo e errôneo da palavra elite trouxe mais distorções para a compreensão do papel dos líderes numa democracia. A história, em todas as épocas, mostra o inevitável da presença de elites na gerência da coisa pública. As massas populares são estruturalmente incapazes de se autogovernar, por isso devem delegar o poder aos seus agentes. Esta afirmação é tão válida hoje para os estados democráticos e comunistas como era para as monarquias medievais e as tribos primitivas. "O importante na questão", diz Arthur M. Schlesinger Jr., "não é a existência das elites dirigentes, mas o seu caráter". Nesse sentido, a presença de elites artificiais fundadas na riqueza e no berço é que torna a liderança uma ameaça à democracia e liberdade humana, mas a elite do talento fundada no

trabalho é o único meio da democracia emergir e fortalecer, porque esta não ocorre naturalmente se não surgir os agentes que a tornem possível. A democracia não é auto-executante. E o propósito de um governo democrático é - ou deve ser - encontrar os meios que conduzam a uma liberdade ordenada em um mundo condenado a eterna mudança. A liderança que se coloca a serviço da democracia é a arte de promover e administrar a inovação em função de uma comunidade livre. A liderança - desde que democrática - não é uma escrescência ou um "desvio" da democracia, um ardil à soberania do povo, mas a garantia de sua própria soberania e liberdade.

Capítulo II: As pedagogias não diretivas
e a crítica da autoridade

1. Redefinindo uma escolha

2. As pedagogias não-diretivas e a questão da autoridade do mestre-escola
   a. A questão histórico-social
   b. A questão de ordem psicológica
   c. A questão de ordem pedagógica

   Resumo

1. Redefinindo uma escolha

As pedagogias não-diretivas despertam nossa atenção para a questão da liderança porque são aquelas que de modo mais agudo e crítico levantam a própria questão. Elas não surgiram como um corpo sistemático de idéias e valores sobre educação, mas como escolas, tendências "não-diretivas", orientações gerais sobre a relação professor-aluno, cujo resultado conduz mais a um discurso pedagógico sobre o comportamento mais vigilante a ser observado e, sobretudo, a ser respeitado. As pedagogias não-diretivas se opõem de fato a toda tendência sistematizadora de conteúdos de ensino a serem transmitidos e se situam na linha de frente do espontaneísmo pedagógico no pressuposto de que o fundamental na prática educativa é não permitir que a relação professor-aluno se degenere numa relação de poder, de um poder sobre o outrem - onde se situaria a fonte de todos os males pedagógicos. É, portanto, na relação mesma que a aprendizagem se dá e para onde se deve convergir toda a nossa atenção.

Nessa perspectiva, é natural que a questão da liderança seja revista e mesmo redefinida uma vez que ela diz respeito diretamente à relação no interior da prática pedagógica. Falar de liderança é falar de alguém que influencia e alguém que é influenciado, de alguém que, no fundo, estabelece as regras da relação de poder. Não é sem motivo que Carl C. Rogers - um dos mais representativos não-diretivistas - acolhe um trabalho de seu amigo Thomas Gordon, publicado no livro Psicoterpia Centrada no Paciente, onde uma definição de liderança é dada a partir da idéia de influências mútuas, a saber, a verdadeira liderança só se dá na relação de aprendizagem, o "líder" abre mão de seu poder e distribui lideranças, facilita o crescimento do outro a tal ponto que permite superá-lo. É inadimissível para os não-diretivistas um conceito de liderança em que a pessoa do líder só influencia

e não se deixa influenciar. Tal "líder" ou tal prática de liderança não é educativa porque não estabelece uma relação de ajuda mútua, não faz crescer e se degenera numa pura relação de poder onde a maioria obedece e poucos mandam e comandam.

A importância das pedagogias não-diretivas - por mais que se direcionem críticas contra seus enfoques básicos - é que elas levantam algumas questões permanentes sobre o fenômeno educativo e que têm obviamente muito a ver com a questão da liderança. Do ponto de vista histórico é difícil situar o momento em que as pedagogias não-diretivas surgiram. Percebemos na obra fundamental de Rousseau - O Emílio - elementos não-diretivos mas que se situam mais ao nível de uma filosofia de orientação geral não-diretiva, do que a uma forma sistematizada de procedimentos pedagógicos ou didáticos. Emílio deve mergulhar no universo da natureza sem a mediação dos livros que a deturpam e a apresentam de modo falso. Daí a condenação que Rousseau faz a todo livro entregue a Emílio, com exceção de Robson Crusoé, que é uma descrição fantástica de como um homem - sem nenhuma ajuda externa - se vale de si mesmo para conviver com a natureza.

Com as experiências de Kurt Lewin - a partir da década de 30 sobre dinâmicas de grupo - este procura mostrar que o auxílio de um mestre ou mesmo a colaboração de alunos-mestre na elucidação das dificuldades do grupo, é um valor de segunda categoria. O grupo tem vida própria e o que ele requer é a presença de um monitor não-diretivo que apenas encoraja, facilita seu trabalho, "tanto por uma atmosfera geral que se esforça por suscitar, como pelas informações que dá e pelas diversas possibilidades que expõe".(2) Em última instância, quem sempre decide é o grupo, o monitor é apenas um facilitador de comunicações, o que procura fazer compreender

---

2. Georges Snyders. Obra indic., p. 239.

a importância de suas decisões. É, portanto, a partir de Kurt Lewin que encontramos os primeiros elementos "pedagógicos" sistematizadores de uma prática não-diretiva, uma vez que é fundamental para uma pedagogia não-diretiva (e isso evoca um paradoxo intrigante), a compreensão de como se dá a vida dos grupos, a dinâmica de seu desempenho.

Mas é com Carl R. Rogers, psicoterapeuta norte-americano, que as pedagogias não diretivas tomam a sua forma mais "acabada" e radical. Há em Rogers um combate sistemático a tudo aquilo que se diz por dirigismo, por condução. A expressão ajuda psicológica invade o repertório das pedagogias não-diretivas muito mais no sentido de uma ajuda de si mesmo para não invadir, controlar e impor receitas para a vida do outro ou dos outros. "A não diretividade implica que os obstáculos residem, não nos acontecimentos que nos rodeiam, mas somente na imagem que criamos do nosso eu, das suas relações com os outros e em certos sentimentos que, nessa ocasião, são impulsionados; e, sutilmente, o terapeuta saberá desviar-lhes o curso."(3)

Rogers não é um educador profissional. Toda a sua atividade é voltada, ao contrário, de Kurt Lewin, para o indivíduo que se perdeu e que precisa de ajuda. O psicoterapeuta em Rogers descobre que basicamente o desajuste individual se situa ao nível de um eu-dividido que ainda não se encontrou e que, em conseqüência, ficou doente, preso à sua incapacidade de comunicação. Se o psicoterapeuta conseguir facilitar sua comunicação de modo pleno com os outros e consigo mesmo, ele vai se curar. Daí levar suas conclusões para a área do ensino, a diferença é imperceptível uma vez que é nesta área que se situa a causa fundamental dos desvios emocionais e a fonte de todos os males da comunicação. Para Rogers, as relações terapêuticas são as mesmas que regem todas as rela-

---

3. Georges Snyders. Obra indic., p. 141.

ções interpessoais e não há porque deixar de incluir o ensino ao nível dessas relações, uma vez que é a ele que cabe a parcela preponderante da cura emocional e de aprendizagem da vida - feita a recusa do ensino de valores impostos.

Em resumo, as pedagogias não-diretivas surgem mais como filosofias - chamadas de orientação geral sobre a relação professor-aluno, cujo resultado conduz a um discurso pedagógico sobre o comportamento mais adequado de condução da prática pedagógica. E como resultado prático de uma crítica das pedagogias não diretivas se situa a questão da liderança, pois é sobre ela que as pedagogias não-diretivas vão "dirigir" subreticiamente suas baterias. O enfoque liderança traz consigo o alerta para o perigo da relação professor-aluno se degenerar numa relação de dominação daquele sobre este, onde a expectativa de influências mútuas de crescimento se encontra ameaçada sob o estatuto das boas intenções educativas.

2. As pedagogias não-diretivas e a questão do poder e/ou autoridade do mestre-escola

É lugar comum dizer-se que a democracia e/ou a liberdade começa a ser instaurada (e nem sempre restaurada) no interior da escola. Que todo o sistema educacional colocado a serviço da sociedade com suas leis, normas e regulamentos existe e se estatui para garantir que a chamada agência escola cumpra o papel libertário de sua clientela na medida em que a torne menos vítima da ignorância, das superstições, do analfabetismo, numa palavra: faça-a ingressar no universo da cidadania, protegida por leis e guiada por valores de civilização. Não é sem motivo que os manuais que regulamentam os sistemas de ensino no mundo todo, no item relativo aos fins da educação, reservem para o termo liberdade um lugar de relevância. O problema é que os professores estão quase sempre perdendo e se perdendo na batalha para encontrar um procedimento didático - uma prática sistematizadora dos conteúdos de cultura - que venha a garantir uma articulação adequada entre o que sabem e sentem sobre liberdade e os meios de torná-la possível. Entre as suas crenças no valor da liberdade e os procedimentos de ensino que as vialilizariam se situa uma zona carregada de matizes sombrios, de dúvidas e incertezas que emergem a partir de uma profissão aviltada pelas suas condições de trabalho, pelas multifacetadas teorias de ensino, pela abrupta elevação das aspirações populares no que se refere à educação, pelo questionamento do real papel da agência escola que refletiria as contradições sociais mais do que se sobreporia a elas, pela paralisia generalizada presente nos gestores (políticos) do Estado em dar respostas concretas no sentido de valorizar o papel da escola e promover a massa crítica da sociedade, pela ausência de uma utopia capaz de gerar uma unidade de ação e balizar nossos atos e etecetera e etecetera.

As pedagogias não-diretivas têm a pretensão de apresentar, sem retoques, a crônica da agonia e morte do mestre-escola e colocar um fim à autoridade que está inerente à sua prática. Elas não ajudam o professor a encontrar um meio de aclarar o seu papel, ampliar suas certezas. Elas partem do princípio de que o centro do fenômeno pedagógico se situa no aluno e que o professor é apenas um facilitador do processo ensino-aprendizagem - nada mais que isso. As pedagogias não-diretivas consideram uma questão falsa saber o que ensinar e quem está preparado para ensinar, porque - no fundo - ninguém ensina nada a ninguém. A escola, como totalidade, é que deve criar as condições para que o aluno encontre por si os meios de sua auto-educação e desenvolvimento de sua personalidade sem temer à liberdade. Para que a escola contribua de fato para se chegar à democracia, não há verdades a serem transmitidas, mas "condições" que se criam a partir do próprio aluno e viabilizem o seu crescimento "sem retoques" por parte do professor. Os problemas arrolados acima - "estas zonas carregadas de matizes sombrios" que são a prática docente - se resolvem colocando toda a nossa atenção na questão nuclear do ensino e que é o aluno.

As pedagogias não-diretivas, no entanto, colocam para o professor, sem o pretender, algumas questões essenciais. Força-o a uma vigilância constante sobre o seu ato pedagógico, obriga-o a tomar consciência e a refletir sobre as relações de dominação sempre presentes e a resultarem em ameaças para a sua prática. Georges Snyders, em nome das pedagogias não diretivas, pergunta: "... em que condições um mestre pode julgar, avaliar-se e, ao mesmo tempo, compreender o que se passa na experiência do aluno, senti-lo "enfaticamente"? Como estabelecer uma troca pedagógica, em que as palavras do mestre proporcionem um enriquecimento à experiência do aluno em, ao mesmo tempo, se integrem nessa experiência sem correrem o risco de a destruir?"(1)

As pedagogias não-diretivas, enfim, dão ênfase à impossibilidade da comunicação e/ou relação professor-aluno ocorrer sem problemas. A função docente em si só é requerida na medida em que fiquem abolidos a autoridade (liderança) e o poder do professor e a sua ação apareça nas condições de um facilitador da aprendizagem - toda ela centrada no aluno. Se a autoridade do professor é preservada, que se trate de uma autoridade anônima, voltada apenas para a criação de um ambiente educativo que ajude o aluno a encontrar, por si mesmo, seu próprio meio de conhecimento. As pedagogias não-diretivas podem receber muitas críticas e ser rejeitadas por muitas correntes pedagógicas, mas trouxeram uma contribuição importante na medida em que colocam a comunicação, a relação como componentes centrais e definitivos do ato pedagógico.

É necessário buscar alguns fundamentos - alguns motivos ocultos - para situar as pedagogias não-diretivas e a crítica inerente à autoridade do mestre-escola (liderança) nelas presente. Podemos estabelecer, à guisa desse aprofundamento, três enfoques: um de ordem histórico-social, o outro de ordem psicológica e um terceiro de ordem pedagógica.

a. <u>A questão histórico-social</u>

A característica marcante do século XX foi a acelerada ampliação do desenvolvimento industrial em escala mundial iniciada no século anterior e a conseqüente divisão do mundo em dois grandes blocos históricos: as democracias representativas, situadas no Ocidente e as democracias socialistas espalhadas a partir do Oriente Médio Europeu. Emergindo do interior desse desenvolvimento industrial, surgiram graves conflitos de ajuste social manifestos em dois deles - a primeira e segunda Grande Guerra - e em outros de menor amplitude, mas não menos carregados de ameaças ao equilíbrio da vida social. A ampliação do desenvolvimento industrial traz

definitivamente a morte dos grandes impérios monárquicos e, no processo de descolonização do mundo, reflui-se a autoridade explícita dos reis e ditadores, recolhem-se os exércitos com seus canhões e espadas para os quartéis e se estabelecem formas mais sutis de dominação e controle das massas. O domínio da natureza para a exploração de seus insumos básicos em escala industrial e comercial segue paralela ao domínio da força de trabalho do homem que surgiu de sua condição de escravo e servo (controle explícito) para o de livre negociante de seu próprio trabalho (controle oculto). Inúmeros aparelhos (chamados por certo autor de aparelhos ideológicos de Estado*) são apropriados pelos gestores e controladores do parque industrial (a burguesia industrial). Esses aparelhos vão desde o controle "anônimo" da grande imprensa (rádio, televisão, jornal) à ingerência interna da escola pública transformando-a em mero instrumento de formação de mão-de-obra barata, em função também de uma escola barata. Através dos aparelhos ideológicos e pelo processo de cooptação de seus "intelectuais", a burguesia industrial "forma" a opinião pública que deve responder a seus projetos de vida (lazer e consumo) ou de morte (trabalho e guerra). Pela escola, a burguesia consegue impor seu poder alimentando ou proclamando a esperança de que o pobre um dia poderá chegar ao poder - ao poder da língua, do saber, da técnica, da política, que o poder é algo que se compartilha - mas sonega ao mesmo tempo esse poder da educação, pelo processo de aligeiramento do currículo e pelas condições precaríssimas do trabalho do professor. Ao poder da educação se sobrepõe a educação do poder, mas do poder de quem pode - a burguesia industrial, que se coloca sempre em condições de impor suas regras, seus costumes, fazer passar ao homem comum que ela está sempre na vanguarda da defesa dos interesses também co-

---

* Ver Louis Althusser, Aparelhos Ideológicos de Estado, obra cit.

muns. "Em todos os tempos a classe dominante tem também as idéias dominantes", escrevia Marx, não porque alguma entidade metafísica assim o quis, mas pelas próprias condições objetivas e históricas que favorecem à burguesia a apropriação das idéias dominantes. Uma das idéias dominantes muito querida pela burguesia é a idéia de poder distribuída coletivamente, a saber, entre a própria burguesia que comanda os mecanismos de produção e a opinião pública. A burguesia aceita, sem reservas, a idéia de que é menos oneroso para o sistema de produção quando as decisões partem do controle da maioria dirigente. O grupo não tem paixões e vaidades pessoais e nem diferenças. Os atritos se superam por uma lógica interna do grupo na medida em que o indivíduo teme ser excluído do "poder de todos" e se entrega à tarefa da defesa dos interesses da maioria da qual ele faz parte integrante como se fosse o seu próprio interesse. A sociedade anônima - com seu poder anônimo - toma conta do mundo industrial e "dita" uma filosofia de comportamento para toda a sociedade. Este é o fato, o dado real predominante, uma constatação e não uma condenação.

As pedagogias não diretivas surgem sob esse clima. Inspiram-se todas elas a partir da idéia de que o grupo decide melhor que uma pessoa isolada, que as decisões originárias de um só indivíduo se encaminham para formas degenerativas de autoritarismo e opressão. O grupo facilita o trânsito das idéias individuais, protege o indivíduo contra o mau-humor de outro indivíduo também protegido sob o véu da autoridade anônima do grupo. Decreta-se a morte do chefe para a felicidade do grupo e o bem-estar do indivíduo. Para garantir as diferenças individuais e facilitar a palavra de cada um, o grupo se transforma em trincheira avançada das sociedades anônimas e agiliza a guerra da produção industrial. Num mundo em que o todo predomina sobre as partes - decorrente de uma lógica interna dos mecanismos de produção - não há mais

lugar para os pastores da ovelha, mesmo porque estas são tostadas em série para fornecer lã às indústrias.

As experiências de Kurt Lewin sobre dinâmica de grupo mostram que este tem um comportamento específico e que não se deixa reconduzir às reações elementares de cada individualidade participante. Neste caso, a colaboração de um chefe - na relação empregado-empregador - se torna um valor supérfluo. O chefe existe não para estabelecer, ditar limites, mostrar o rosto de chefe, mas para proteger o grupo, criar condições de modo anônimo para que o empregado se sinta coparticipante do grupo, integrado nele, protegido dos conflitos manifestos nas práticas individuais. E isto tem uma conseqüência: a estabilidade da fábrica e o aumento da produção. Assim como na escola: a estabilidade do grupo-classe.

O século XX é o seculo não só dos grupos, mas também das multidões, das massas, do fantástico. Não há mais lugar para os teatros* de arena onde atores e público se comunicam e alteram a crônica de suas representações. Tudo é feito para as multidões e não mais para cada um. Os signos lingüísticos são atrelados à lógica da objetividade visando facilitar a comunicação das multidões. Desconfia-se genérica e generilizadamente de que as multidões tenham condições de pensar por si mesmas, e por isso os "atores anônimos" de seu comportamento bombardeiam seus ouvidos com mensagens repetitivas visando "vender" gostos e prazeres - formar opiniões.

---

* é interessante notar que o "teatro" predominante no Brasil é o campo de futebol. Os jogadores (atores) se colocam distante do espectador que intervém apenas com o seu grito anônimo. Não há a mínima possibilidade de empurrar (intervir) nos atores (jogadores). A torcida são centenas de milhares de indivíduos anônimos que amargam e curtem solitariamente a vitória ou derrota de seu time. Para os atores (jogadores) perder ou ganhar se nivela na mesma encenação, pois estão protegidos pelo anonimato de seus espectadores. Não serão devorados pelos leões de arena caso percam, quanto muito esquecidos pelo anonimato das multidões.

Face ao eixo dessas relações, o papel do mestre-escola sofre um refluxo. Sua liderança é questionada em nome da liderança do grupo, sua autoridade surge como uma ameaça à própria autoridade do grupo. Ele não mais vai ser apelidado de "o mestre" e/ou "o educador" e/ou "o professor", mas de "o tio", aquele que não atrapalha (não dirige), esvaziado de sua condição de sistematizador de conteúdos de cultura e veiculador de informações, uma vez que cultura e o que há de inerente a ela - informação - são do domímio global da sociedade que a transforma em bem de consumo. Não há mais uma escola onde a cultura é sistematizada, processada, para ser veiculada, mas uma cultura já dada que ultrapassa a escola, transforma-a em mero reduto de encontro entre esse "tio" magoado e ranzinza e seu "sobrinho" (o aluno) peralta. É verdade que há escolas (e muitas) que resistem a esse constrangimento e professores que lutam para resgatar a dignidade de seu papel de veiculador de um conteúdo de ensino, mas que no fundo sentem o peso da função desvalorizada e marginal do seu papel de Dom Quixote moderno e, pior, sem por quem lutar - a sua Dulcinéia - e sem uma causa para morrer.

Esse quadro não é um quadro horrendo da escola moderna e do professor que sobrevive em seu interior. Expressa apenas a função de ambos os personagens na fase de consolidação do grande capital monopolista da sociedade industrial e que coincide com o surgimento das clamadas pedagogias não-diretivas. O capital monopolista invade e domina a totalidade da vida social e precisa da escola para se consolidar e de muitos outros mecanismos que ele atrai para si - como a igreja eletrônica disseminada nas camadas mais pobres sedentas de consumo em fantasias para sua orientação, a grande imprensa que desempenha a função de "trincheira avançada" da veiculação dos conteúdos de cultura, as loterias que agem como pára-raios de tensão social ao manter o homem na eterna esperança de riqueza "na próxima segunda-feira", etc. Ele bara-

teia a escola barateando a cultura consumista dos escravos modernos frente à necessidade de seu controle e o bom funcionamento da fábrica e, porque não dizer por aproximação, da escola.

é esse o quadro, o "clima" histórico social o qual as pedagogias não-diretivas tentam se compor - e se apresentar como alternativas pedagógico-metodologicas para superar os riscos e perigos de uma relação de conflito entre professor e aluno, na qual este sairia sempre perdendo. A questão é que, como veremos mais adiante, os conflitos não são resolvidos, quanto muito adiados sob a penumbra de fantasias e boas intenções.

b. A questão da ordem psicológica

O ser humano continua o ser humano de sempre a despeito de todas as suas conquistas e mudanças. Além de procurar atender a certas necessidades básicas para a sua sobrevivência - alimento, ar, proteção, ele segue por aí em busca do atendimento de outras necessidades não menos decisivas e que se transformam em produtos finais de cultura para a sua orientação e que são o amor, a fantasia, a língua, o reconhecimento de seus projetos, a fuga da mediocridade de uma vida menos vasta que seus próprios sonhos. Uma vez negada essas duas dimensões, a totalidade de sua existência se encontra ameaçada. A primeira, basta ser breve para ele morrer, a segunda, se for constante, o conduzirá à loucura ou à crise escamoteada sob os cantos de sereia da sociedade de consumo - a dita sociedade industrial.

Não é sem motivo que a psicologia, no elenco das ciências humanas, é a ciência do século XX. Ela surgiu e se desenvolveu à sombra do desenvolvimento da sociedade industrial e hoje presta um grande serviço a ela. O psicólogo substituiu o cura dos séculos anteriores e se transformou no

conselheiro ("orientador") aberto, "avançado", que vai ajudar a solucionar certos desvios de comportamento visando adaptar o homem no mundo industrial tão difícil e competitivo onde os melhores "vencem", os piores "se adaptam".* Terminologias e expressões do tipo ajustamento, adaptação psicológica, terapia, dinâmica de grupo, terapia de grupo, relacionamento, psicoterapia, desvio, psicologia do trabalho, psicologia dos grupos, inconsciente, inconsciente coletivo, psicologia social, culpa, catarse, fragmentação, facilitação do processo ensino-aprendizagem, psicologia individual, psicologia diferencial, psicologia geral, psicologia da arte, psicanálise, psicanálise da sociedade, psicologia das vendas, controle emocional, etc., tomam conta da linguagem da sociedade industrial e invadem o universo cultural do "comércio" das emoções.

Não vai nesse quadro uma recusa e ironia à psicologia. É inegável a contribuição que ela tem dado para a compreens! ao da consuta humana. Ela já emergiu há muito tempo da fase do amadorismo palpiteiro para a experiência centrada em pressupostos científicos. Nenhum educador hoje pode deixar de acompanhar os resultados dessas experiências e tomar ciência de seus argumentos, caso contrário sua tarefa estará correndo riscos muito sérios e, como conseqüência, fadada ao fracasso. O que se procura aqui é situar a psicologia no contexto amplo da sociedade industrial, e fazer a "psicanálise" de seus silêncios e cumplicidades. É inegável a psicologia como fonte de sabedoria, mas em tal contexto ela é

---

* Já é rotina indústrias até mesmo de porte médio manterem em seu quadro funcionários-psicólogos especializados na seleção de pessoal (entrada), no acompanhamento (processo) e na "reciclagem" dos mesmos (realimentação) -.permeando em tudo isso a idéia de que o homem é, tal qual uma máquina, uma entidade que precisa de graxa, que necessita ser azeitada, porque, além do mais, se trata de uma máquina que tem sentimentos, precisa ser estimulada e, ao mesmo tempo, controlada as suas emoções a fim de que a produção ocorra sem atritos e prejuízos para a fábrica.

também uma fonte de loucuras. Quem tem os mecanismos de produção na mão pode - e não seria estranho não o fazer - recorrer aos resultados da psicologia para ampliar o controle desses mecanismos tornando-o mais racional. O que se questiona é a fundamentação ética desse controle e sua ideologia subjacente e/ou a que a acoberta.

As pedagogias não-diretivas emergem desse quadro de referência. E o paradoxal em suas propostas é que o espontaneísmo que fundamenta a sua prática se transforma numa pedagogia de recusa radical à ideologia de controle subjacente na sociedade industrial. É como se esta tivesse uma instância onde tudo é permitido, desde que não coloque em risco os mecanismos de controle da conduta humana. E um dos espaços onde tudo é permitido é o da educação no interior da escola. É aí onde as pedagogias não-diretivas entram em choque com o seu contrário - as pedagogias ditas diretivas, sistematizadoras e prenhes de um conteúdo. E enquanto não são superados os seus impasses, o educador vai vivendo a reboque de suas ilusões delas, uma vez que ele se encontra afastado de qualquer compromisso com a mudança social. Dito em outros termos, as pedagogias não-diretivas conseguem fincar uma cunha nesse espaço na medida em que sua psicologia individualista encontra, nesse mesmo espaço também individualista, o campo aberto para as suas propostas. A escola reproduz as psicologias de consumo da sociedade industrial uma vez que ela precisa, para se legitimar como escola, legitimar também sua ideologia (psicologia) inerente a esta sociedade. O paradoxo de uma psicologia de recusa ao controle é apenas aparente, porque é muito importante a presença de um "espontaneísmo psicológico" na prática escolar uma vez que o clima de uma sociedade tão competitiva fornece, de sobra, de um lado, clientes para a "cura" psicológica e que devem um dia retornar à frente de trabalho sem recusa e, de outro lado, professores esvaziados de seu papel de sistematizadores de con-

teúdos de cultura e portanto necessitados de psicologias não-diretivas que justifiquem sua paralisia pedagógica.

c. A questão de ordem pedagógica

Não é novidade para ninguém que a função docente, ao lado de inúmeras outras profissões, sofreu um processo de barateamento e de desprestígio. O professor não é mais o mestre, o que detém o monopólio de ponta do saber e o responsável pela sua divulgação. Hoje ele é apenas o "tio", o lobo-mau forçado a vestir-se de cordeiro diante do chapeuzinho vermelho peralta - o aluno.

Há muitas razões para esta situaçãi. Uma delas - de ordem histórico-social - foi a própria queda de força da burguesia comercial agrária brasileira a partir da década de trinta face à evoluçao e domínio da burguesia industrial associada ao capital monopolista internacional. Para a burguesia agrária brasileira não se discutia o ensino como uma questão de custos, uma vez que assentada em sua hegemonia e poder de mando, o ensino público era uma questão de qualidade real para os seus filhos reais. Além de ser uma profissão recompensada de modo razoável, o professor levava consigo o prestígio e os laivos de uma vocação sacerdotal embutidos em sua prática. A mudança de cena do controle do Estado para a burguesia industrial rompe o véu de prestígio que gozava o professor e transformou sua profissão numa carreira qualquer, mais esvaziada que a do próprio operário de fábrica, pois este pelo menos tem a força da mão-de-obra e dos sindicatos organizados. Este pelo menos dá lucro. E o professor? Na medida em que ele não é mais uma "vocação" e sim uma profissão qualquer, deve ser tratado no quadro geral da vida econômica como uma questão de custos para o Estado e de custos altamente difíceis de serem administrados e compensados. O Estado não tem mais-valia da qual se possa beneficiar para

implementar políticas de melhoria da qualidade de ensino e qualificar seus profissionais. O Estado tem deveres a serem cumpridos sustentados por impostos mal arrecadados e mal gerenciados. Porque o Estado não passa de uma instituição classista ou pelo menos submetido ao controle do grupo social que mantém o controle do poder econômico. Sob o domínio da burguesia comercial agrária, o Estado auferia - apoiado por essa mesma burguesia - uma educação para poucos e, portanto, de baixo custo. Mas sob o domínio da burguesia industrial, o Estado se coloca na obrigação de uma educação para muitos na contingência de que a burguesia precisa de muitos alfabetizados para engrossar sua mão-de-obra. Sob este domínio, o Estado solta as trombetas da democratização do ensino sem os recursos necessários para tal política, inclusive para sustentar um salário condigno ao profissional de que ele necessita - o professor. Uma das "saídas" encontradas para enfrentar os altos custos de uma educação para todos foi a de aligeirar o ensino, torná-lo acessível em conta-gotas à maioria da população. Aligeirar o ensino representou na prática a adjunção (artificial) do primário-ginásio na escola de oito anos ao proclamar a idéia de um ensino compacto, integral, mas desintegrado pela dura realidade de um professor não preparado para fazer face às exigências da nova situação, e pelas próprias condições objetivas de um alunado originário do campo em busca de trabalho nos grandes centros urbanos, vivendo em conflito com as suas aspirações de trabalho e uma escola incapaz de integrá-lo (ou entregá-lo?) no novo mundo. Por outro lado, o poder dominante no Brasil, responsável pelo gerenciamento da nova escola, nem sempre teve o domínio do poder. As constantes crises políticas concentravam a atenção dos governantes na própria razão de ser de seu poder, isto é, como mantê-lo duradouro e criar as condições para gerir as questões públicas - uma delas, a escola. A filosofia liberal que sempre esteve embutida no

ideário de nossos governantes nunca existiu para valer, caso contrário iria tornar claro as contradições de seu poder. O estabelecimento de um vazio do poder foi sempre, paradoxalmente, uma forma de controle do poder encontrada pela burguesia industrial brasileira para continuar no poder. Uma das áreas mais esvaziadas de poder tem sido as secretarias de educação dos Estados, e isto não é sem motivo, uma vez que as questões políticas mais agudas passam pela educação. O poder da educação que deveria estar direcionado para o povo se transforma em educação para o poder. Os "educacores" que nela atuam são políticos de carreira que fazem das secretarias da educação seu "curral" eleitoral, mantêm alimentados seus fiscais de linha. Não há continuidade administrativa, inúmeros projetos para a educação são feitos coelhinhos de chapéu-mágico - para divertir - e morrem nos arquivos das repartições públicas para compor um excelente material de dissertação de mestrado. Os governos, por outro lado, usam de seus projetos educativos para a sua promoção pessoal e garantir, no mínimo, uma cadeira no Senado ou a função de ministro. As escolas são descaracterizadas como agência de ensino se transformam em cantina de sopa aguada para agradar os famintos e torná-los eleitores cativos. Não se reserva um projeto consistente de política de recursos humanos voltado para o professor, porque este não traz retorno e ganho político. O professor que deveria ser o centro das questões educacionais - porque é ele que levanta as questões educacionais - fica esvaziado de seu poder de educação e, como conseqüência, a escola se transforma numa frágil e silenciosa agência sistematizadora de conteúdos de cultura. A educação é dominada pelo espontaneísmo irresponsável das pedagogias não-diretivas - nomeadas eufemisticamente de "escolas novas" ou modernas. As questões de ordem pedagógicas, quando existem, se direcional em torno das discussões sobre o processo de ensino e não sobre o conteúdo do

ensino. Instaura-se uma pedagogia da atividade pela atividade, e se passa a reconhecer que a escola não pode ter a pretensão de transmitir conteúdos de cultura, entregues hoje a agências mais avançadas que ela - a televisão, a imprensa de um modo geral e, inclusive, as editoras de livros descartáveis. O professor é um mero animador e facilitador do processo ensino-aprendizagem. Seu papel é entender bem de psicologia de aprendizagem, pois assim ele poderá ensinar qualquer coisa e qualquer pessoa. A idéia de que não o conteúdo da aprendizagem, mas o processo da aprendizagem e, portanto, o educando, deveria ser o centro da aprendizagem, encontra, assim, fundamento numa teoria da aprendizagem que está presente nos movimentos das pedagogias não-diretivas, chamadas também de escola ativa. "Ninguém ensina nada a ninguém" passou a ser a chamada de ordem das escolas ativas. A idéia de atividade supunha, essencialmente, atividade mental, psicológica, entendida a aprendizagem como processo ativo de incorporação de novas experiências aos esquemas mentais anteriores ao sujeito. Assim, para que a experiência se realize, o que importa realmente é a experiência pessoal (entendida como percepção e estabelecimento de relações) de tal forma que a informação só terá valor se o educando incorporá-la através de um processo ativo de assimilação que supõe trabalhar a informação. A simplificação, contudo, de uma teoria da aprendizagem na frase "aprender fazendo" acabou levando à confusão de atividade como mera atividade física, onde o movimento dos alunos na sala de aula, o ruído e a desordem têm levado muitos professores a, ingenuamente, se desculparem de um ambiente de classe que não oferece as condições para que a aprendizagem se processe.

Tornou-se, pois, indispensável recuperar a idéia original de que a atividade e o conteúdo de aprendizagem devem ser unicamente a mesma coisa. A perda daquele sentido original levou a escola a menosprezar os conteúdos da aprendiza-

gem, esquecendo-se de que o processo da aprendizagem é inseparável de um conteúdo e pressupõe um conteúdo. A própria educação só é viável porque pressupõe um passado e a própria atividade (processo) é uma questão de conteúdo. A educação sem poder começa pelo esvaziamento da discussão do papel da escola - e sobretudo do professor - em relação aos conteúdos a serem sistematizados.

E assim a escola acaba por cumprir a sua função numa sociedade onde os conteúdos de conhecimento são fragmentados e sonegados ao educando - função esta que se traduz pelo abandono do carro-chefe da educação que é o professor e pelo modo irresponsável como são encaminhadas as questões de ordem pedagógica centradas na dicotomia processo e conteúdo.*

Assim como o conteúdo é uma questão de atividade (um como-fazer), a atividade é uma questão de conteúdo (um saber-fazer). é impossível uma educação puramente conteudística, mesmo porque o ato docente "puro" (sem a presença do aluno) envolve também ação, escolhas, recuos, reelaborações. Os arquétipos, os modelos reguladores, as configurações, enfim, as experiências sistematizadas, são atos de escolhas, fazem face, impõem recuos, acionam avanços, geram compromis-

---

* Obs.: Resgatar o conteúdo em detrimento da atividade? Não seria alimentar um novo-velho mito da educação? Não seria apenas uma questão falsa? Como imaginar um conteúdo desvinculado de uma atividade? Creio que a "falsa" dicotomia se supera quando encaminhamos para a seguinte posição: o conteúdo não é algo congelado pela história da educação, depositado em alguma loja de quinquilharias pedagógicas, mas é um que-fazer reelaborado, é a unidade entre a teoria (experiências sistematizadas) e a prática (ação que se desdobra, fertiliza ou nega a teoria). Enfim, o conteúdo é práxis. O educador é o responsável pela transmissão do saber de forma elaborada (teoria) e a expectativa que se tem dele é que, com lucidez, articule esse saber à realidade, acione uma prática, gere uma práxis. Nesse sentido, penso que assim se pode superar uma possível dicotomia entre o conteúdo (ensino tradicional) e a atividade (escola espontaneísta, não-diretiva) que se instala quando destacamos o conteúdo negligenciando a atividade e vice-versa.

sos. Por sua vez, a atividade pela atividade "descompromissa" o educador, dissolve-o. O receio da prática inculcadora coloca em risco a própria educação ao abandonar o aluno que fica sem pontos de referência, sem critérios para suas opções.

Resumo

O líder não é aquele que agrada, mas o que provoca. Sobretudo aquele que provoca uma reação positiva. Caracterizar o que seja uma ação positiva não importa na altura deste trabalho, uma vez que o positivo de uma ação sobre o grupo é sempre relativo ao ponto de vista de quem as recebeu. Um assaltante pode muito bem estar satisfeito com a ação de seu chefe, se a reação positiva por ele provocada resultar em espólios rendosos de assalto. As pedagogias não-diretivas tendiam e tendem a fazer do líder um papel de suspeita na medida em que a sua participação na coordenação das atividades do grupo deveria se restringir aos limites de uma ação indireta sobre o ambiente onde se situam os grupos. Para os não-diretivistas, a questão permanente é evitar que um controle se transforme em poder de opressão e não de libertação. A rigor, toda pedagogia só recebe esse nome se for liberdade, a saber, se seus pressupostos de ensino facilitam o surgimento da cidadania, a formação do homem livre, aquele ser capaz de estar centrado em seu próprio eixo, gerir a sua própria vida e assumir responsabilidades coletivas. Mas a rigor também toda idéia de liderança pressupõe uma intervenção no comportamento do outro, em seu modo de proceder, - pressupõe um exercício de poder. O poder ou um certo poder está sempre presente na ação de um líder e é muito difícil para os que estão de dentro e mesmo para os que estão de fora perceberem os limites ou fronteiras da ação do líder, ter uma idéia clara do que seja uma influência positiva sobre o

comportamento dos liderados. Face a esta dificuldade intransferível, os não-diretivistas deixam claro uma mudança de propósito: centrar no grupo o papel de liderança, permitir que um poder oculto e informal de grupo contenha o poder explícito e formal em seus limites. O que nos espanta é que nesse redirecionar de enfoque, o poder continua poder. O imperialismo do poder apenas mudou de lugar e agora de forma ainda mais imperialista, porque oculta a sua força, escamoteia os seus propósitos, retira dos indivíduos a responsabilidade moral de seus projetos - cordeiriza-os. Tenta-se justificar uma ética do grupo como sendo superior à ética individual, em nome da proteção de cada um. E com isso o que se protege, o que se estimula, não é cada um, mas uma ideologia do poder de comando sobre o grupo - sobre as massas - e evitar com isso que as organizações formais (uma escola, uma empresa) se vejam ameaçadas pelo poder de cada um. O poder de cada um se dilui no poder-sem-poder do grupo. Entramos na era da barbárie institucional burocratizada. A ideologia dos grupos se torna na fortaleza dos medíocres e ao mesmo tempo no apagamento dos melhores. é isto que os contra-diretivistas não perceberam (ou faz de conta que perceberam) e continuam advogando uma pedagogia espontaneísta, uma pedagogia para coisa nenhuma.

A síndrome da liderança centrada no grupo substitui a síndrome da liderança do "El Cid", o campeador, que mesmo depois de morto foi preso a seu cavalo para comandar seu grupo e romper o cerco que os impedia de avançar. O não-diretivismo enterra definitivamete El Cid em nome da libertação do grupo, instaura a recusa do olhar individual e em permanente suspeita alerta para o perigo da ditadura do único sobre os vários, do diferente sobre o uniforme. Anula-se, pelo menos em nível abstrato, a diferença e acentua a igualdade. Para o equilíbrio das organizações, a autoridade anônima do grupo substitui a autoridade do líder individual ba-

nalizando as suas iniciativas. A escola reproduz essa prática e torna a ação do pedagogo extremamente complicada na medida em que qualquer iniciativa que venha a tomar se dilui nas zonas de compras das suspeitas individuais. Em nome do grupo, paralisa-se a criatividade e, em conseqüência, a liberdade de opções. Tudo flui em nome de padrões já definidos pelo organograma das organizações. Neste sentido, não somente os alunos ficam órfãos de professores como as escolas ficam órfãos de líderes capazes de definir um perfil para ela, induzir uma idéia, um projeto pedagógico, tornar seu diretor em diretor-educador.

Capítulo III: A liderança: um parêntesis

1. Revendo alguns conceitos: a liderança enquanto manifestação do poder do grupo

2. A liderança enquanto manifestação do poder individual

3. A liderança enquanto manifestação do poder político

4. Liderança e política: seus símbolos culturais

1. Revendo alguns conceitos: a liderança enquanto manifestação do poder do grupo

A liderança é o modo de manifestação do poder, do poder do grupo, sua forma especial e sui-gêneris de aparecer. O grupo é o *habitat* da existência da liderança, seu aparelho primário. Vimos anteriormente que não há liderança sem um poder - quer o poder formal de representação, quer o poder informal de manifestação da liderança. Por mais que os não-direitivistas tentem cercar a liderança nos limites da ação de um grupo, o próprio grupo requer para si a liberdade de certas iniciativas individuais. Nada ocorre sem intermediário. O líder é requerido pelo grupo para coordenar a sua própria ação, superar seus impasses, facilitar o fluxo de informação e o trânsito das idéias. O grupo entra em processo de desequilíbrio, em estado de tensão - e mesmo se desfaz para se recompor em outro grupo -, um ponto de apoio que o faz caminhar. Dirão os não-direitivistas que isto não justifica a diretividade do grupo, uma vez que ela vem de dentro do grupo, é orgânica e requerida por certas situações nas quais o grupo "reconhece" a necessidade de um líder para satisfazer o mais elementar componente das relações humanas no interior do grupo - o coordenador do grupo. Nada vai ocorrer se não existe alguém que faça o papel de intermediário das relações.

2. A liderança enquanto manifestação do poder individual

Não há, numa perspectiva histórica, exemplos extraídos do caldeirão inter ou entre-grupos que indiquem que os grupos naturalmente caminhassem por si mesmos. Vindos do interior do grupo ou impostos de fora, os líderes existem, estão sempre por aí, têm rosto, perfil - perfil e rosto que quase sempre configuram as próprias fronteiras do grupo. Trata-se de um grupo coeso, dominante, hegemônico ou apenas sobrevive a reboque da liderança de outros grupos? É o grupo que dá poder ao líder ou este é que lhe confere poder? São questões subjetivas, mas que nos autorizam a dizer que há sempre alguém que se destaca, que se impõe, exerce uma influência capaz de alterar comportamentos positivos à procura de certos objetivos consensuais. Emergindo internamente do grupo, o líder se diferencia dele ao estabelecer uma certa distância que o torna capaz de perceber de modo mais global a ação do grupo. Ele nasce do grupo, se separa do grupo e se volta para o grupo. O líder se forma nessa operação tripartida e em conseqüência o grupo confere e reconhece nele o seu próprio perfil. Aqui ficamos tentados a estabelecer uma caracteriologia do líder, como se fosse possível descobrir e prescrever certas condições prévias de seu surgimento e formação. Se disséssemos que para ser líder é necessário ser alto, loiro, de preferência de olhos azuis, voz forte e pausada, o mundo estaria cheio de escolas de liderança onde a beleza seria a condição básica para se ingressar nelas. Mas a humanidade nos tem herdado líderes cujo padrão de beleza deixa muito a desejar. Pensar no perfil de um líder na perspectiva de sua prescrição é o mesmo que pensar o sexo dos anjos ou de como seria, para os religiosos, o nariz de seu Deus.

3. A liderança enquanto manifestação de poder - do poder político

Toda manifestação de liderança, descontados os seus aspectos partidários, é sempre uma manifestação do poder político ou, ao contrário, uma manifestação política do poder. Há um poder político que sustenta a liderança, confere a ela uma política do poder. Para que um líder influencie alguém e seja assim chamado de líder, sua liderança depende do modo como ele interpreta e motiva as pessoas a assimilar, aceitar e cumprir com os objetivos da organização a que pertencem. A existência de uma política autocrática da organização acaba por condicionar uma política de liderança autocrática e o mesmo ocorre com as organizações sabidamente liberais ou democráticas em seus sistemas de administração. O modo como um líder às vezes rompe com esse condicionamento linear revendo os próprios objetivos da organização e ampliando seu desempenho, sublinha o seu papel conferindo a ele um poder político especial diferenciado do poder político da organização. Os estereótipos sobre o papel da liderança inerentes à organização não são abandonados, mas colocados provisoriamente entre parênteses. Não há, em outros termos, uma crise de identidade da liderança em N'osição aos padrões de liderança da organização na medida em que o poder da própria organização ficou imune de mudança para outro poder estranho a ela. O líder apenas "soube" explorar o poder que lhe foi conferido pela organização para fazer cumprir mais eficazmente com seus objetivos. Não há poder político com padrões fixos para medir a liderança, mas uma política do poder para identificá-la enquanto poder político autocrático, liberal ou democrático da organização - enquanto poder (não importa o nome) político e de liderança que a faz avançá-la. A liderança não é um jogo de amarelinhas inerente ao interior das organizações. é privativo dela - por ser liderança - certas liberda-

des de poder, apenas que externamente a organização tem fronteiras que por sua vez acabam por definir um perfil de liderança, estabelecer seu rosto, garantir sua prática.

4. Liderança e política: seus símbolos culturais

Toda cultura humana pode ser considerada em função de uma imensa e intrincada paisagem de símbolos. A cultura é tudo aquilo que faz a mediação entre o homem e uma realidade nem sempre dúctil ao seu olhar e ao seu domínio. A cultura é a linguagem do mundo, é o seu primeiro olhar e a realidade é o que se contrapõe a esse olhar, é o estranho, o que se move. A cultura, com seus símbolos, é o que está aí e agora - fora do tempo e de um espaço visível, mas algo do qual eu me aproprio para se apropriar do mundo. A realidade pode se decompor, se alterar, mas se a cultura se mantém intacta, eu não me perco, mesmo que o mundo venha a cair sobre a minha cabeça. A cultura, portanto, é a nossa história, é o próprio homem, o que estatui sua diferença, estabelece um perfil e uma identidade para ele. Os possíveis e sempre constantes desníveis entre realidade e cultura na medida em que se tornam mais agudos assinalam os períodos históricos de profunda instabilidade, porque, através da cultura, o homem reage ao novo, resiste ao projeto de sua própria reformulação. É como se ele resistisse perder a vida definida pela sua cultura. Dirão alguns: o homem se torna em um elemento reacionário em defesa de seus interesses ao se opor ao novo, ao estranho. A cultura é também o que se reformula na base de muito conflito e de muitos traumas sociais. Ela não está imune a gerar no homem uma sub-cultura da culpa - sentimento que evoca permanentemente a consciência da fragilidade de nossa espécie. Essa sub-cultura não tem o sentido moral de uma baixa cultura, mas do que está mais dentro, antes, mais oculto à própria cultura. Toda a nossa educação para se apropriar de uma cultura começa na trajetória da apropriação de um sentimento de culpa que nos faz "responsáveis" pelos nossos atos. O Prometeu acorrentado cumpre o castigo imposto por um deus - uma cultura - que está dentro dele mesmo. A humanidade to-

da tem construído seus algozes na figura de seus grandes líderes, como, pelo sentimento de culpa, ela requeresse sua própria catarse. O Furer, se voltasse ao mundo, seria para ser Furer e não um cura de aldeia.

Os símbolos culturais - estereótipos, arquétipos, signos lingüísticos - constituem, portanto, para o homem, a sua primeira paisagem. é como se houvesse uma única realidade distribuída em camadas sobrepostas. Os símbolos são o que o envolve, determinam seu modus faciente, produz e reporduz a sua história. Falsos ou não, eles estão aí compondo a moldura de uma outra realidade oculta aos seus olhos. Os símbolos culturais expressos nos signos lingüísticos determinam a realidade do sol girando em torno da terra e o nosso dia-a-dia é feito de manhãs e pores de sol. Um sol fixo no centro do universo está oculto à realidade dos signos culturais, aos nossos olhos "protegidos" pelo binóculo da cultura. Fazer cultura é decompor nossos signos para gerar outros que tornem menos distantes os níveis de realidade.

Caminhar na direção de uma leitura da paisagem de signos culturais é um convite à loucura e à perda de si mesmo. Mas não percebo um outro caminho mais rico que este. Vivemos por demais amarrados a paradigmas de ciências sociais que tudo explicam sem nada compreender. Antes de assimilar o produto final dos paradigmas sociais que nos chegam de empréstimo, sou chamado (e quando sou?) a dar conta do modo como estou vivendo o processo cultural que me diz respeito. Um paradigma social estruturalista indica a importância dos fatores econômicos que favorecem ou muitas vezes desfavorecem o surgimento de um líder. Mas o líder que nos descreve não passa de um boneco, um ser descartável pela circunstância histórica em que viveu. A impressão que permanece é que o líder não tem vontade própria, é quando muito o símbolo de um momento histórico, não faz história. Mas se fomos atraídos a um olhar diferente sobre o líder é porque também o lí-

der apresentou uma diferença, impôs uma vontade no interior dos determinismos estruturalistas, deu uma resposta "não prevista". O líder indiano Gandy, profeta da não-violência, é o produto de um ambiente da não-violência, diriam. Gandy não teria proposto a não-violência para vencer a violência. O paradoxal da não-violência como prática política para domar a violência é que a não-violência é a tomada de consciência ideológica profunda para o uso da violência e vencer uma outra violência - a violência do colonizador. Os vencidos tinham apenas um instrumento de luta em mãos: fazer valer a arma dos vencidos, explicitar os signos culturais da não-violência (liberdade, solidariedade, tolerância, etc.) em oposição à violência institucional (o tanque de guerra, o soldado). Viver o lúdico, a magia dos signos culturais de liberdade impregnados em sua cultura - mas oculto pela opressão -, expressar essa liberdade na prática política, eis o que percebeu o líder indiano - mover os corpus das massas contra e/ou em oposição ao poder instituído pelo colonizador. Liberdade não é categoria filosófica que pertence a uma classe social superior. Ela está presente na cultura totalizante da sociedade, e onde ela mais se faz presente é onde ela mais se faz ausente como prática política. Neste sentido, há uma semelhança (a dessemelhança é apenas formal) entre os liderados de Gandy e os sertanejos do sertão da Bahia liderados por Antonio Conselheiro. Ambos se entregaram à magia da utopia da liberade: os primeiros usaram da "força" da não-violência como resistência à violência dos dominadores-exploradores; os segundos recorreram à violência não como instrumento externo captados à circunstância da luta, mas da violência-força que emerge e se explicita em função de um código de honra, permeado do signo-força de lar, família, religião, honestidade, terra, coragem, fidelidade e que permitiram a um escritor da estatura de um Euclides da Cunha declarar que "o sertanejo é, antes de tudo, um forte". O

messianismo de Antonio Conselheiro apenas recobre a textura mais profunda da mesma crônica trágica das dissensões sociais: a resistência à perda de seu próprio perfil, à diluição dos signos culturais que lhes fornecem a idéia de sua identidade, de sua diferença. Até mesmo Euclides percebeu o engano dos paradigmas sociais que o levaram a ser cronista da tragédia sertaneja quando, em certa altura de "Os Sertões" advoga a leitura do olhar sem os "grilhões" dos paradigmas e que o leva a concluir que no sertanejo é que se encontrava a rocha viva da nossa nacionalidade.

Os fatores predominantes de ordem econômica são colocados pela maioria dos paradigmas de análise dos fenômenos sociais como determinantes desses mesmos fenômenos. Preferimos situar esses fatores na linha de reciprocidade com os fatores de ordem cultural. Dependendo do nível cultural de um determinado grupo social, os fatores de civilização (consciência ideológica de um projeto histórico para a vida organizada) também entram em grande medida. Os intelectuais da Semana de Arte Moderna de 1922 assimilaram, por vias de importação, uma reação romântico-cultural contra os próprios grilhões impostos pelo desenvolvimento capitalista (também por vias de importação) que trazia em seu bojo a idéia de civilização marcada pela predominância do internacionalismo econômico burguês impostos aos povos mais frágeis. Identificar a metrópole portuguesa como a "inimiga" da prátria brasileira constituía identificar o oponente próximo, perceber a ilha que encobria o arquipélago - a Europa. Poderíamos avançar um pouco mais e afirmar que entre os termos determinantes preferimos o segundo para tornar mais clara a idéia de reciprocidade ou influências mútuas, uma vez que sob certas condições históricas ora ocorre a predominância de um fator, ora outro, sem, contudo, anular os demais. A predominância de um fator econômico não exclui fatores de ordem política, cultural e religiosa. Isto é tão cristalino como o

sol que brilha a amplidão do planeta terra. Mas é um cristalino às vezes recoberto por certas zonas de sombras impostas pelo hábito de acreditar mais na força do método que na renovação do olhar da realidade.

A vida da literatura brasileira, por exemplo, é rica de um olhar diferente imposto pelos paradigmas. Podemos montar uma verdadeira história da educação política brasileira pela via de um inventário crítico de obras literárias cheias de significados culturais que definem um perfil nacional. Minha formação de Joaquim Nabuco, O Ateneu, de Raul Pompéia, O Triste Fim de Policarpo, de Lima Barreto, Os Sertões, de Euclides da Cunha, Macunaíma, de Mário de Andrade, Sào Bernardo, de Graciliano Ramos, podem ser citadas como exemplo de obras que fazem "o Brasil voltar sobre si mesmo", "estruturar" seus signos de cultura, resistir à dissolução da pátria. Falar de democracia no Brasil e descobrir possíveis retratos de liderança ocultos sob o discurso modelar é resistir ao atrelamento dos paradigmas de importação, enveredar pela direção mais densa de significados culturais - descrever o que vemos e sentimos. Não abandonar os paradigmas, mas torná-los de fato em meios que possibilitem tornar mais agudo o nosso olhar sobre a história. Há uma paidéia brasileira oculta nesse canto solitário do mundo e que está muito mais presente nas entrelinhas das narrativas de nossos autores literários que em nossos projetos de transformação e avanço culturais. A literatura foi a nossa primeira central única da cultura nacional a partir da qual vimos balizando nossa visão política do mundo. Ela pode ser denunciada por sua fragilidade, por compor a dimensão de um vôo de bacurau e justificar por isso a pobreza de nossos signos políticos. Mas é somente ela que pode nos identificar perante o mundo, destacar nossa diferença, estabelecer o elo que nos liga à história e resista à dissolução de nossa identidade. Um estudo sobre liderança, portanto, caminha ao lado da necessi-

dade de desocultar os signos de cultura que também estão impressos em nossas obras de arte. Porque a prática liderante é possível face ao diferente, ao novo, ao inusitado de sua presença. A literatura enquanto obra de arte é a crônica de nossas paixões, de uma vontade de identificação - é o exercício de nossa liberdade. O escritor, o poeta realizam por nós esse jogo lúdico das diferenças, nomeia-nos. Há momentos que o próprio escritor incorpora a idéia de uma função educativa (uma liderança), de uma missão. Machado de Assis, Euclides da Cunha, Monteiro Lobato, Mário de Andrade, Guimarães Rosa compõem esse time de primeira linha a inspirar uma prática liderante em função dos signos de cultura que nos inspiram. Pensar em Machado de Assis é pensar no mulato que se fez por si mesmo, lembrar Euclides da Cunha é trazer o quadro do sertanejo que não se entregou aos carrascos da república, Monteiro Lobato evoca a luta pelo petróleo (a identidade nacional começa pelo direito de livremente estabelecer uma política de exploração e uso de nossos próprios recursos naturais), Mário de Andrade respira Brasil, Guimarães Rosa recria em linguagens de mil sons as veredas da nossa cultura mais dentro, mais de si mesma, mas Brasil.

Não vamos ao exagero de afirmar que a liderança é um fenômeno de arte literária e nem supor que a formação de um quadro de lideranças dependa necessariamente do cultivo das belas letras. O fenômeno liderança vai além desses pressupostos. Encontramos líderes cujo modo de atuação não dependeu serem eles homens de belas letras. Embora temos acompanhado no Brasil um velho hábito de namoro entre nossos líderes (presidentes) e a Academia. Isso é um fenômeno do poder. Temos visto que na maioria das vezes o fato de um homem possuir o dom da palavra não significa que ele tenha o poder. Quem já tem o poder é que pode, quase sempre, ter o poder da palavra. Mas este modo de ser da sociedade não diminui os sem-poder estarem de posse do poder da palavra (no caso, os

escritores). Esses homens das belas letras sabem que são o seu único poder, um poder cuja idéia-força se situa justamente na consciência de sua fragilidade, dos signos que permanecem ocultos à avalanche sempiterna da mudança das coisas e mantêm aceso o ideal de beleza (harmonia) da vida. E se me fosse dado o "poder",pelos educadores,de emitir um parecer definitivo sobre como formar lideranças educativas, diria o seguinte: não leia nada sobre educação. A educação é a coisa mais sem educação que existe. Leia os escritores, os poetas. Só eles têm o poder de dizer que a vida é paixão e que a liderança é paixão pela vida.

Capítulo IV: Pesquisa de campo: relato de uma prática docente

Durante dois anos -1989 e 1990 - apliquei um pré e pós-teste com as mesmas questões e face a variada clientela. O primeiro momento da aplicação desse teste começou no curso que recebeu o título de Liderança e Administração Escolar. Foram convidados supervisores de ensino, diretores de escola, orientadores e assistentes de diretor. O curso se desenvolveu em cinco dias, distribuídos às 2ªs.-feiras do mês de agosto/89. No mesmo ano foi aplicado o pré e pós-teste a alunos de 1º ano de graduação no curso de Relações Humanas onde foi tratado o tema da liderança. Em 1989 foi aplicado no curso de Educação Comparada para alunos do 3º ano de graduação em Pedagogia e onde foi tratado o tema da liderança a partir da figura do líder cubano Fidel Castro, levantando a questão da "vontade política" na decisão das questões educativas. O mesmo curso foi desenvolvido para os diretores de escola em agosto de 1990 sob o título Poder e Liderança.

O questionário compreendeu seis questões: começou pela exploração de um conceito de liderança, passou pela indicação de cinco palavras-chave sobre o perfil de um líder, pediu aos participantes um nome de líder que mais os impressionaram e a justificativa, cobrou a fonte de onde tiraram seus conhecimentos de liderança, indagou se era possível a liderança constituir-se em conteúdo de ensino e fechava com uma questão: se a competência técnica administrativa era garantia para a liderança ou ao contrário.

O objetivo principal desse questionário era verificar se as pessoas nele envolvidas mudavam seus conceitos básicos sobre liderança e quais eram seus preconceitos mais comuns, se estes poderiam ser alterados por influência do próprio curso desenvolvido. Neste aspecto, vimos, como dado interessante, que a indicação de líderes revolucionários (Fidel Castro, Lênin e até Hitler) ganhavam a preferência no pré-teste e eram preteridos no pós-teste por líderes nacionais vinculados à educação (Paulo Freire, Anísio Teixeira) ou por

educadores desconhecidos do grande público, mas vinculados ao seu meio de trabalho.

Na análise do pré e pós-teste, fazendo uma incursão-confronto, verificamos o seguinte: em relação à primeira questão (Dê um conceito de liderança a partir do qual V. mais se orienta em sua vida profissional), os participantes tendem a rever e a aprofundar mais o conceito inicial. O conceito predominante é o de "auxiliar para a autonomia". O termo-chave autonomia é mantido tanto no pré como no pós-teste, apenas acrescido por expressões analíticas, como "auxiliar para o convencimento e confiança autônomas", "condutor de pessoas autônomas", "animador de grupo para a sua autonomia", "influenciador positivo de atitudes autônomas", etc. Nota-se um esforço muito grande de não cair na vulgaridade de conceitos muito fechados e garantir o genérico, o conceito mais amplo e menos comprometedor.

Para facilitar a leitura, coloco lado a lado as expressões mais comuns do pré e pós-teste no que se refere ao conceito de liderança:

Pré	Pós
Auxiliar para a autonomia	Auxiliar para o convencimento da autonomia
Capacidade de fazer ouvir	Capacidade de fazer ouvir e conduzir
Aquele que conduz para a autonomia e para um objetivo	Um grupo de funções
Capacidade de ser autônomo e de conduzir	Capacidade de influenciar pessoas
Orientador de grupo	Respeito à individualidade e pronto para a ajuda
Dom de influenciar	Capacidade de trabalho e influência

Capacidade de consuzir pessoas para a realização de tarefas	Animador, coordenador,orien-dor e capacidade de conduzir pessoas para a realização de tarefa com satisfação
Capacidade para operacionalizar objetivos	Capacidade para selecionar objetivos significativos
Capacidade de planejamento	Competência para organizar ações em grupo
Competência	Capacidade para animar, ajudar e coordenar
Simpatia pelo problema do outro	Empatia, identificação com o problema do outro
Trabalho em conjunto	Visão ampla e seleção do principal
Saber ouvir e distribuir responsabilidades	Distribuir responsabilidades sem perder a visão de conjunto
Facilitar a interação na relação de respeito, liberdade, responsabilidade e autoridade	Propicia a interação do grupo com bom nível de conhecimento de suas potencialidades
Capacidade para a autonomia individual e grupal	Autonomia individual antes da grupal
Capacidade de autonomia	Capacidade para influenciar pessoas e alcançar seus objetivos sem perder a sua autonomia
Capacidade para organirar idéias	Capaıidade para sistematizar as idéias comuns
Autonomia para sistematizar conteúdos	Domínio do conteúdo sem impô-lo sobre o grupo

Respeito à individualidade de cada um	Respeito à individualidade de cada um como garantia de interação do grupo
Capacidade de diálogo	Facilita o diálogo como garantia de sua própria fala
Facilitador de aprendizagem	Facilita o desempenho adequado para objetivos comportamentais universalmente aceitos
Facilita a descoberta do que é bom	Facilita a descoberta do que é bom para a comunidade
Um animador de sonhos	Um animador de sonhos e utopias
Um disciplinador de ações	Orientador de ações com disciplina
Descobridor de líderes	Capacidade para formar novas lideranças
Capacidade para influenciar pessoas	Capacidade para influenciar pessoas e torná-las autônomas
Dom inato para dirigir	Capacidade para assimilar conhecimentos para orientar pessoas
Capacidade para desenvolver qualidades criadoras	Capacidade para descobrir qualidades criativas nas pessoas e torná-las felizes
Animador do potencial criativo do grupo	Permite que o grupo se desenvolva e utilize o seu potencial criador máximo
Domínio do conhecimento	Domínio pleno do conhecimento geral como garantia do conhecimento especial

Trabalhador da integração — Resiste à fragmentação e luta pela articulação dos conhecimentos como meio de influenciar pessoas a mudar de atitudes

Uma outra questão (2ª) diz respeito aos termos mais comuns para a compreensão do que seja o perfil ideal de líder. Exploramos, como amostragem, trinta testes aplicados em supervisores, diretores de escola e assistentes de diretor. Desses trinta testes, selecionamos 90 termos diferentes e próximos e, na passagem do pré para o pós-teste, o que nos chamou a atenção foi que os participantes não repetiam os mesmos termos (pode significar que os termos-chave não são familiares a eles e/ou que se esforçaram no pós-teste em não ser repetitivos. Parece que a primeira alternativa é a mais próxima de acerto). Os termos que mais apareceram foram competência* - 26 indicaçõesa em 30 amostras, seguida de trabalho, sedução, objetivo, inteligente, comunicativo, seguro - oito indicações; democrático e paixão - sete indicações; criatividade, humilde - seis indicações; responsável - cinco indicações; justo - quatro indicações; amor, verdadeiro, determinação, influenciar, altruísta, crítico, humano, dinâmico, decisão, respeito - três indicações; sincero, educado, eficiente, equilíbrio, transparência, induzir, decisão - duas indicações; crença, força, paciência, perseverança, humanidade, claro, autêntico, agradável, equilibrado, compreensivo, coerente, interessado, aberto, otimista, simples, cordial, persistência, discernimento, prático, orientação,

---

* A existência de um termo preferido - competência - nos remete a uma pequena digressão: é que nos livros sobre administração escolar da década de 60 ele não aparece. Talvez isso se explica pelo intenso tecnicismo que invadia nossos currículos ao final da mesma década ("competência técnica", "competência profissional").

percepção, leal, sábio, solidário, conhecimento, autonomia, liberdade, amigo, sensível, crítico, estudioso, organização, carisma, força, poder, identificação, experiência, educado, participação, autêntico, companheiro, modesto, cultura uma indicação cada.

Em relação à questão "indique o nome de uma pessoa cuja prática liderante mais lhe impressionou e descreva os motivos", observamos o seguinte: entre os alunos de graduação, portanto mais jovens, predominam os nomes nacionais (Gandy, Kennedy, Fidel Castro, Lula, os mais citados); entre os profissionais vivendo a prática cotidiana da escola predominam nomes de seu próprio meio. Os alunos apenas indicam e não adicionam nenhum motivo; os profissionais adicionam os motivos. Neste caso, quando não descobrem nenhum líder de seu meio para indicar, preferem deixar sem resposta. Alguns arriscam a indicação de uma figura religiosa: Cristo, Buda. No que se refere à possível mudança de opinião entre o pré e o pós-teste, o resultado é que os alunos mantêm a indicação anterior, os profissionais que nada indicaram no pré-teste apontam figuras iminentes da área educativa: Anísio Teixeira, Paulo Freire, Lourenço Filho são os que mais se destacam. Um dado impressionante sobre este questionário: a questão acima é a que traz o maior número de resposta em branco - mais de 60%. Podemos imaginar que há um vazio de liderança no campo educacional?

No que se refere à fonte principal que deu suporte ao conhecimento da prática liderante, esta questão ficou sem resposta. Apenas entre os profissionais é que há um pequeno número daqueles que se esforçam em indicar genericamente os "meios de comunicação" e o exemplo de líderes religiosos como fonte de sua formação. Entre eles ainda registram apenas um caso em que é indicado um estágio de administração e supervisão como fonte para essa orientação. Podemos concluir que em relação a fontes de estudo sobre liderança há uma

profunda indigência de informações.

Considerando que a pergunta-chave do pré e pós-teste é a que explora a idéia da liderança poder constituir-se em conteúdo curricular. Numa análise quantitativa, 30% apenas faz menção à liderança como conteúdo curricular e, desses 30%, a metade, embora a considere matéria de currículo, não vê possibilidade de ser ensinada. Nenhuma resposta ficou em branco. No pós-teste, há uma inversão: 70% aponta a liderança como matéria de ensino e, desses 70%, 20 confirma-a como matéria, mas não possível de ser ensinada. Foi no grupo de profissionais onde a maioria, no pós-teste (100%), indica a liderança como matéria de ensino, embora a metade condicione esse ensino à melhoria de um "dom natural" do líder. O grupo de jovens aponta o "dom natural" do líder como condição para o ensino da liderança, mas indica que esse ensino não vai alterar muita coisa.

Em relação à questão última - se "a competência técnica administrativa é garantia para a liderança ou ao contrário" -, verificamos, numa análise qualitativa, que a maioria aponta a competência técnico-administrativa como garantia e não como condição para formar lideranças. O que percebemos é que aqui o termo competência quando associado a um adjetivo (técnico) perde o seu valor e é substituído por termos como persistência, trabalho, vontade, amor, compreensão. Alguns chegam a explicitar que conhecem muitas pessoas que exercem funções no topo da instituição com muita competência técnica, mas sem nenhuma capacidade de liderança. No grupo de alunos, a liderança é mais aceita como condição para o alcance da competência técnica, entre os profissionais competência e liderança são termos dependentes ou ainda: quando falta a liderança, o quilíbrio da instituição fica garantido pela competência técnica. Na passagem do pré para o pós-teste, os profissionais revêem a ênfase dada ao chamado "dom natural" do líder e introduzem categorias mais voltadas para

a idéia de uma educação da vontade no sentido de sensibilizar aquele que exerce função liderante. Paixão, sedução, carisma são categorias que surgem mais no pós-teste entre os profissionais, talvez por efeito de influência do curso, uma vez que foram termos valorizados na caracterização do perfil de um líder.

A aplicação deste teste cobriu o espaço de dois anos. A faixa escolhida, como vimos, foi entre profissionais de ensino e alunos de graduação. Quanto ao tempo, creio que foi o suficiente. Talvez a clientela pudesse se estender para profissionais fora do âmbito do sistema escolar, tendo em vista que a educação perpassa êsse âmbito. Sugiro a um pesquisador interessado essa questão em aberto. Uma incursão - por via de uma pesquisa qualitativa - poderia explorar profissionais já aposentados. Suas experiências de vida, o amadurecimento, poderiam ser muito ricos para uma análise mais profunda e conseqüentemente mais abrangente do fenômeno liderança. A liderança ainda continua sendo matéria centrada em experiências de vida, experiências quase sempre intransferíveis, mas inspiradoras e motivadoras de novas experiências, de novos rumos. São experiências que podem compor os arquétipos, os padrões, que se não nos fazem caminhar de modo mais seguro, pelo menos serve de espelho para compor o retrato do nosso tamanho (nosso perfil), que pode ser de grandeza ou de miséria.

Capítulo V: Liderança: algumas conclusões

1. Rigorosamente falando, a liderança é um fenômeno de carisma. Não há liderança apenas na perspectiva formal, de posição ha hierarquia de mando. Afirmar que um gerente de empresa, um diretor de escola exercem uma função de liderança é simplificar demais a noção de liderança e até mesmo empobrecê-la. A função não os torna líderes, mas a qualidade de sua liderança é que os faz exercer a função de gerente ou de diretor de escola. Na maiOria das vezes(no entafto, muitos chegam à função liderante sem as qualidades de liderança: fatores ocasionais, como por exemplo a influência dos grupos sociais que "fabricam" lideranças para bloquear mudanças e manter intactos seus interesses (No plano político, os liberais têm grandes homens para exercer lideranças efetivas e provocar mudanças significativas a serviço da maioria, mas eles não "conseguem" colocar no topo do poder um de seus líderes apesar de sua eficiente máquina de persuasão. Colocam no poder líderes que nada podem fazer, porque no fundo é para não fazer que foram eleitos. Colocar no poder um empresário bem sucedido na vida privada é colocar alguém que vai querer fazer funcionar e bem a máquina pública, e isso coloca em risco os interesses dominantes. A ação política dos liberais burgueses não pode sair do nível proclamatório).

Talvez pudéssemos fazer uma taxionomia da liderança e trabalhar a idéia de uma liderança A, B e C. A liderança A seriam aquelas ocasionais caracterizadas como lideranças carismáticas e raramente aparecem. Estão em embrião situadas no universo movediço do acaso. Quando aparecem, o sistema burocrático já estava comprometido, já havia se transformado em fim em si mesmo, sua presença abala-o. As condições objetivas se estabelecem para a sua ação-carisma, o seu papel vai além de uma simples função burocrática na hierarquia de mando, surge como o salva-pátria de um organismo doente. Com isso não quer dizer que o líder carismático só existe a par-

tir dessas condições feito uma relação de causa e efeito. Há muitos organismos em fase de entropia e nem por isso ela fabrica líderes carismáticos. O que ressaltamos é que o carisma depende dessas condições objetivas. Os grandes sistemas organizacionais temem o líder carismático dificultando a sua presença na medida em que constantemente estimulam as tomadas de decisões em grupo. A autoridade anônima do grupo "protege" a organização da investida dos líderes carismáticos ou pelo menos deixa de ser o indicador mais importante de um organismo doente.

A liderança B se comporia daqueles que chegaram ao topo de uma hierarquia de mando por suas qualidades pessoais, são capazes de influenciar comportamentos para além de sua posição de mando, mantêm a organização em pleno funcionamento, amplia seu território produtivo, não a coloca em risco, não fragiliza as suas fronteiras, enfim, exerce a sua liderança no estrito limite da segurança dessas fronteiras.

A liderança C constitui o universo maior desse campo. Seus líderes são de fato líderes de função, mantêm em equilíbrio a organização, mas sua ação se estabelece apenas dentro de suas fronteiras já pré-marcadas, não as amplia feito a liderança B. Podem ser substituídos a qualquer momento e a organização não sofrerá nenhum abalo, suas fronteiras são monolíticas.

Somos, a partir dessas considerações, tentados a ampliar o campo da liderança e indicar, nessa taxionomia, a liderança D, E. F, etc. A D seriam as lideranças de rotina: as famílias, os clubes recreativos, os grupos de idade, etc. Mas creio tratar-se de um eexercício de pouco alcance, uma bobagem acadêmica. Talvez alguém queira provar o contrário e enveredar-se por essa taxionomia sem limites. A liderança é uma fronteira sem limites, sem um muro. Liderança A, B. C indica uma ordenação lógica para falar sobre ela. Essa indicação evita a tentação de um conceito único e universal para

a liderança. Podemos analisá-la num vasto repertório conceitual, mas não aprisioná-la. A taxionomia A, B, C talvez ajude a trabalhar esse campo tão vasto e ordenar uma discussão esclarecedora, mas nunca dar conta da liderança.

2. A liderança pode ser um objeto de ensino? Do ponto de vista de que tudo que compõe o universo do humano - seus símbolos, sua cultura é ensinável - a liderança também é ensinável. Supor que esse ensino vá formar líderes do tipo A ou B é uma temeridade. O fato é que uma organização para funcionar não requer lideranças do tipo A (até mesmo a rejeita), procura liderança do tipo B e releva as do tipo C. A estrutura burocrática das grandes organizações impõe certos perfis de liderança que não se tornam problemas para ela. Os líderes circulam em seu interior no estrito limite de seus papéis já definidos pelo poder burocratizado. Quando uma das lideranças falha, o todo não é prejudicado porque as relações de liderança são impessoais: descarta-se a peça da engrenagem chamada liderança por outra. O que se cobra dessa peça é que ela esteja bem azeitada e saiba azeitar. A ideologia da liderança nas organizações modernas chama-se "competência técnica". O conceito de líder que mais circula dentro das organizações formais é a partir daquele que é capaz de influenciar pessoas face ao conhecimento técnico que possui e que facilita a tomada de decisão. Essa competência técnica vai depender de certas situações criadas pela organização. Daí a idéia de que o líder é sempre um líder situacional, há líderes para tudo, até para as coisas miúdas dependendo da situação colocada para ele e o modo como ele a resolve. A idéia de um líder tecnicamente competente e ligado a situações empobreceu a idéia de líder na medida em que banalizou a liderança ligada a n fronteiras situacionais. O líder hoje é um ser de fragmentos nivelado pelo grupo, pela situação. A função liderança hoje é um paradoxo: afirmamos

que ela existe, mas a negamos ao encará-la. Aderimos a "técnicas" de treinamento para lideranças, mas o que se exige desse aluno é que ele se adapte ao espírito da organização, seja hábil em manejar os comandos burocráticos, não cause prejuízo a seus objetivos. E como o que predomina hoje são as grandes organizações formais, a liderança é coisa morta. Ou pelo menos a liderança no sentido comum e que estamos acostumados a considerar como verdadeira: liderança, ação que influencia e provoca mudanças e o líder, a partir daí, é aquele que está acima de situações. Adapta-se a elas para poder superá-las.

A liderança, portanto, se ela é ensinável, é ensinável o aparelhamento técnico para gerir situações previstas e se o líder vai ser líder no sentido A ou B, torna-se questão de segunda categoria. São questões subjetivas, diriam, num mundo tão objetivado pela técnica e por situações específicas. Por mais empobrecedora que seja essa visão de liderança ensinável, ela é ensinável. Que líderes vamos formar a partir daí, não sabemos. O líder é o que surpreende. Caminhar na direção de um currículo de liderança é procurar garantir pelo menos duas coisas: formar pessoas capazes de exercer função de comando e causar menos prejuízo às organizações ou à própria relação humana. O amor ao próximo não é algo que se ensina diretamente, mas um conhecimento melhor e maior do que seja o comportamento dos homens pode ajudar a garantir o meu amor pelo próximo. Uma professora que trata com amor seus alunos não é garantia de que ela de fato os estão amando se vive sonegando conhecimentos que propiciem a eles enfrentar esse mundo de modo superior. "O essencial é invisível para os olhos", dizia certo autor, mas os olhos precisam ser treinados para ver, caso contrário o meu amor (o essencial) corre o risco de perecer muito cedo ou sequer aparecer. O ensino da arte de comando, se vai formar líderes no sentido A ou B, pouco se dá conta. O que importa é saber que

existe um conteúdo sobre liderança que pode ser sistematizado sob a forma de currículo. Não se pode brincar com o comando das pessoas dentro das organizações formais ou dentro das instituições públicas. Os prejuízos para a sociedade são muito grandes. Vivemos numa sociedade extremamente complexa que não pode correr o risco de ser entregue a comandos demagógicos, sem nenhum preparo para gerir, liderar a coisa pública. E o grave é que esses comandos têm tomado conta de pequenas instituições no interior da sociedade e que na soma geral dela forma um fantástico arsenal burocrático de idiotices. Um diretor de escola, um diretor de faculdade, um chefe de departamento são "líderes" (incompetentes líderes e, portanto, não líderes) onde seus exemplos traem a democracia e instauram a estrutura autoritária de comando oculta que vai justificar e sustentar os grandes comandos - um reitor, um governador, um presidente da república.

A liderança, portanto, vista aqui de modo o mais amplo possível (pessoas que assumem postos mais altos na hierarquia de comando, porque, como vimos, a liderança é rigorosamente um fenômeno de carisma), a liderança é ensinável, assim como a matemática é ensinável. Há uma especificidade de conteúdo curricular para o ensino da liderança e o primeiro conteúdo que se sistematiza é a organização de uma metodologia de tratamento totalizante da realidade social. O futuro "líder" - o que se exige dele - é um homem capaz de estabelecer elos para as chamadas instâncias da cultura escolar resistindo à fragmentação. Quando observamos o comportamento de um líder, a primeira qualidade de seu comportameto que aparece é a sua capacidade de avocar o maior número possível de indicadores para a tomada de decisões. Ele tem o "dom" da visão interdisciplinar, sabe jogar com as contradições superando-as. Sua maneira de ver vai em direção de alguma coisa adém do horizgnte estreito do grupo que ele comanda. Se um simples diretor de escola não consegue trabalhar uma idéia-

guia que dá unidade à ação pedagógica dos professores, sua escola estará sempre à deriva. Pode até cumprir uma função de ensino, mas não cumpre uma função educativa. Em tom de blague podemos dizer que se trata de uma escola sem educação. É certo que um primeiro conteúdo curricular para a liderança não deve centrar-se unicamente no relato de experiências bem sucedidas. Há experiências extremamente pessoais que - por serem pessoais - não se transferem. Mas o que não se transfere é a situação em que se deu esta ou aquela experiência humana. O conteúdo das idéias que balizaram esta ou aquela ação é matéria assimilável. Se não provoca uma mudança imediata no comportamento humano para o melhor, pelo menos serve de espelho para tornar clara as nossas falhas (Veremos, ao final, um "pequeno guia" de visão interdisciplinar como ajuda para a formação de lideranças).

3. Uma questão intrigante se coloca: muitos séculos de formação humanística tornaram os homens mais humanos? Como explicar que o nosso século abrigou dois grandes conflitos em dimensão mundial justamente a partir de nações onde as lideranças se originaram de intenso ensino de cultura humanística: a arte (o Furer era pintor), a filosofia, a língua, a sociologia e mais? Como explicar que em pleno século da comunicação fácil entre os homens, o que se comunica é a idiotice institucionalizada, a superstição consagrada, o erro fantasiado de verdade, o escândalo teatralizado? Por que não comunicar a beleza, o superior, a cultura que nos torna bonitos, a saúde, a arte, a ciência, a paz? Dizer que a culpa é de uma certa estrutura econômica que depende de homens idiotas para manter suas fábricas em funcionamento na medida em que o idiota não questiona, mas compra, é simplificar demais o problema. Foi a estrutura industrial moderna que dispensou o humanismo de nossos currículos escolares banalizando a escola e as nossas universidades formando homens medío-

cres e anti-humanistas ou, ao contrário, esses anti-humanistas que existiam antes da sociedade industrial tomaram conta da sociedade industrial invadindo todos os seus recantos, inclusive o da universidade? Será que existe um pecado original no interior mais recôndito da cultura? Não alcançar resposta para estas questões é renunciar à possibilidade de manter em funcionamento um aparelho escolar, representar conhecimentos que não servem para nada, fingir que somos humanos. Nessa perspectiva seria mais honesto engajar-se numa frente de transformação social fora dos quadros escolares e tentar descobrir se existe uma idéia-guia gestando o interior de nossa cultura e que idéia é essa, que deus é esse. Se existe ou não um projeto histórico para o qual todas as forças sociais avançadas vão em direção ou se estamos definitivamente perdidos na expectativa de um novo incêndio ou dilúvio - instrumento de higiene do mundo.

É fundamental a meu ver que uma escola de formação de lideranças atente inicialmente para estas questões. Um sistema de crenças pelo menos provisório - como fazem os religiosos - deve sustentar a idéia de um currículo para a liderança. Primeiro, acreditar, por exemplo, que é possível resgatar uma retórica, uma arte do bem falar lúcido. Que os argumentos escritos ou falados, principalmente falados, passem pelo crivo de uma escola cuja função é esclarecer sobre os modos mais variados possíveis - comumente usado hoje na propaganda tanto comercial como política - de enganar pessoas e formar hábitos. Ensinar que a palavra tanto pode ser uma fonte de loucuras como uma fonte mágica de verdade. Não foram talvez os frágeis ensinamentos do humanismo que impossibilitaram aos homens-líderes de resistir à loucura de uma guerra, mas foi justamente a ausência desses ensinamentos que apenas serviram para camuflar a propaganda da violência.

Afinal, se não existe a crença de uma educação da vontade - da formação de lideranças -, todo o edifício hoje já

tão precário dos sistemas escolares vai na direção de um processo irreversível de ruínas. Queremos ser as vítimas-cúmplices desse edifício em ruínas ou os seus trombeteiros de esperança?

4. Mais uma questão: o que predomina hoje na sociedade industrial é a opressão disfarçada sob o lema de uma liberdade democrática do poder de decisão apenas formal. Numa sociedade assim, como é possível conceber a idéia de pais que ajudem efetivamente a emancipação do filho, como é possível imaginar a existência de professores que não domestiquem ou castrem seus alunos, empresários que transformem seus lucros em mais empregos, paguem seus impostos em dia para mais escolas; como imaginar homens públicos cujo dever é colocado acima do seu poder se este é fruto da opressão que lhe possibilitou - nesse jogo da amarelinha - mais poder?

A base da democracia é a existência em seu interior de homens públicos desvinculados de seus interesses particulares e afeitos a uma idéia que propiciem a eles transformarem-se em guias da sociedade. Essa idéia-guia causa estranheza a muita gente, porque vivemos sob o lema dos paradoxos e das contradições. "Uma sociedade democrática", advogam, "é aquela que anda por si", não há a necessidade de chefes. Na luta contra o autoritarismo acabaram por fazer refluir a idéia de autoridade. E em conseqüência, o que vimos foi também a morte da sociedade organizada ou a impossibilidade de chegar a um nível possível humanizado de organização. Não temos sociedade no sentido de unidade de propósitos, mas também não precisamos temer o caos porque não temos uma manada, mas o impressionante espetáculo de autômatos circulando em obediência a um poder invisível, incapazes do espanto uma vez que estão mergulhados sob a nuvem escura de milhares de acontecimentos representados pela mídia eletrônica. Não sei se é possível num quadro como esse preservar a idéia de

homens-guia. Uma sociedade em que o sonho - a utopia - não é seu esporte predileto, torna-se ingênuo aquele que procura pensar assim, Necessário seria uma análise histórico-social que explicitasse porque chegamos a esse estágio e tentar descobrir se existe alguma variável histórica que possamos controlar e apontar rumos. O problema é que aqueles que no passado tentaram cumprir com essa tarefa (Vico, Michelet, Marx) acabaram por fornecer um referencial teórico que mais facilitaram o desenvolvimento de forças destruidoras. Aqueles que a partir de um Marx, por exemplo, nos oferecem o paraíso, acabaram por instaurar o inferno. Logo, mais um fantasma contra a idéia do homem-guia acabou por predominar em nosso pobre e combalido universo cultural. Também "as contradições históricas objetivas" da sociedade industrial (uma expressão usada à exaustão) geraram o individualismo, a ideologia do deus para todos e cada um para si mesmo a tal ponto que qualquer evocação para o diferente, para o que está aí, o outro, tornou-se um desvio inédito. Talvez uma psicoanálise da sociedade venha a apontar que o medo à liberdade e um mergulho no individual não mais é que uma expressão-denúncia contra o vazio de autoridade, uma resposta-protesto, uma linguagem silenciosa de uma humanidade órfã.

Um conteúdo para a formação de liderança tem como pano de fundo a nos perturbar essas zonas de sombras predominantes a um simples olhar sobre a nossa paisagem urbana. Precisamos contrapor à síndrome de Rambo I, II e III, a síndrome de Moisés para dar um sentido à nossa ação escolar. Não temer o quichotesco, mas o imobilismo face a problemas sem resposta. Organizar como um dos conteúdos curriculares da liderança uma ficha histórica daqueles que apostaram, ou melhor, optaram pela força da democracia como idéia-força da sociedade. Somente aqueles que optaram pela tolerância histórica e advogaram uma ordem social justa sem traumas é que deveriam fazer parte dessa galeria. Aos intolerantes - os

apressadinhos -, embora justos em suas críticas, o silêncio é seu melhor prêmio. Nunca soube que os apressadinhos da história, os que aderiram a formas ditatoriais para introduzir nova ordem social, avançassem a história. Pelo contrário, os ditadores, os anti-democratas, que se avocaram guardiães do povo, sempre tiveram um fim trágico. Pior, sempre sacrificaram também tragicamente muitos inocentes. Democracia significa tolerância, mas os democratas não desejam ser cordeiros da história e nem fazer vistas opacas às injustiças sociais. Tolerância significa preservar com grandeza a convivência com o diferente para também ser diferente. Lutar para universalizar o melhor, ser a favor do que engrandece o homem e evitar ser do contra. A luta pelo positivo traz implícita a luta contra o negativo. Para uma linguagem acadêmica, isso pode lembrar panfletagem sentimental. Que seja! Há uma nostalgia na cultura humana como produto de ação social tão verdadeira quanto as pesquisas acadêmicas que abarrotam os porões das nossas bibliotecas universitárias. A questão é que aquelas acabam por interferir mais no processo de controle e mudança social que estas. Precisamos trabalhar com urgência essa dimensão da cultura. Sou tentado a pensar na cultura religiosa não no que ela tem de negativo - como parasito do espírito -, mas como força mobilizadora.

5. Uma outra questão, portanto, surge para a sistematização de um conteúdo curricular em relação à liderança - a religiosa. Não que a religião deva ser assimilada feito um vetor-guia para a ação social. A religião traz enquanto instituição, do meu ponto de vista, princípios dogmáticos que só podem levar à intolerância e a uma imagem negativa do homem. Enquanto instituição ela ainda não adotou a democracia como lema e hoje, como ela perdeu a força para influenciar governos e interferir na ordem social, recuou para o interior dos templos numa atitude cúmplice e numa linguagem de

mea culpa em relação ao universo vastíssimo da pobreza que a colocou fora de lugar na história. No passado - ainda como instituição - ela "santificou" Plotino, "beatificou" Aristóteles para apossar-se de um sistema coerente esclarecedor da ordem social. Hoje ela não tem peias de enamorar-se de Marx para compreender a pobreza.

Mas a religião, antes de ser instituição, é religião. Ela expressa social e individualmente o sentimento de nossa pequenez no mundo e coloca como via de grandeza para o homem a transcendência, a possibilidade do homem sair de si mesmo e estabelecer elos (re-ligare) com o mundo que o circunda. Se a religião enquanto instituição (seu pecado original) constitui um parasito para o espírito - sua aposentadoria precoce -, a religião enquanto fenômeno social humano constitui um indicador para a vida do próprio espírito. O vasto repertório da história da santidade com a louca renúncia aos bens materiais por milhares de pessoas atestam que não se trata de um assunto de segunda categoria para a própria história da grandeza ou ruína humanas. Quem foram esses líderes religiosos que subtraíram do recôndito mais fundo de seu ser forças para se transformarem em guias espirituais do homem? Loucos, débeis mentais, extravagantes? é difícil simplificá-los desse modo. Há certamente um ideal de beleza, uma <u>astesi</u>, uma poesia como móvel dessa "loucura". No fundo talvez a religião constitui para eles a única via comunicável de sua trágica solidão. A visão totalizante que procuraram ter do mundo a partir da idéia-força-Deus constitui o mesmo esforço que grandes homens de hoje - independente de seguir uma religião - têm em relação à democracia como idéia-força da organização social. O paralelo poderá parecer ridículo para alguns, mas não há porque desprezá-lo. O confronto poderá abrir uma brecha para compreender a própria história da democracia na medida em que a história da religião é uma história do projeto de grandeza ou miséria humanas. O esforço

para compreender a religião não deu como resultado um guia turístico da solidão humana, mas revelou a impressionante história da culpa, da punição, enquanto forma de purificação de nossas mazelas. Até hoje a educação que permeia o nosso lar, a nossa escola, não passa no fundo de uma pedagogia da culpa. é como se uma entidade demoníaca controlasse por cordéis invisíveis nosso comportamento e inculcasse um sentimento de culpa em todos nós. O professor é culpado pelo mau ensino, o aluno é culpado de seu fracasso, o diretor é culpado pela má organização da escola, etc. Ao curtir a culpa, assumimos a responsabilidade de erros alheios. Vivemos inconscientemente uma religião sem querer. Estamos ligados aos "loucos" guias-espirituais da humanidade, embora não desejamos ser, por medo, assassinos da baleia branca. Uma história da vontade humana tem, portanto, um rico componente da história da própria religião. A religião, acusada de ser o ópio do povo (e em grande medida o tem sido) constitui nessa história o esforço, malfadado ou não, de amorizar (termo empregado por Teilhard de Chardin) o processo civilizatório do homem. A própria evolução da idéia de Deus refletiu esse esforço. De um Deus ranzinza, autoritário, assassino de sua própria criação (o dilúvio), chegamos em São João à idéia de um Deus amor, complacente e silencioso com a miséria humana, mas síntese de idéias criadoras de bondade e amor. Hoje uma pessoa verdadeiramente religiosa recusa a grosseria exploradora de uma religião institucional e vive a idéia-força da bondade contida na solidão irremovível de sua vida.

Isto, a meu ver, deve ser também sistematizado como conteúdo curricular para a formação de lideranças. O homem que assumir a partir daí uma função pública de liderança não é obrigado a declarar que acredita em Deus ou não. Basta dizer que a coisa pública existe justamente para garantir a liberdade de expressão religiosa e que ele é responsável por essa liberdade.

6. Mais uma questão: o autor italiano Umberto Ecco, em seu livro O Nome da Rosa, nos lembra essa expressão para indicar o infinito poder das palavras. A rosa subsiste por seu nome, apenas. A "rosa de então" era a antiga biblioteca de um convento beneditino. Hannah Arendt - cientista política alemã - em Entre o Passado e o Futuro, escreve: "A efêmera grandeza da palavra e do ato pode durar sobre o mundo na medida em que se lhe confere beleza. Sem a beleza, isto é, a radiante glória na qual a imortalidade potencial é manifestada no mundo, toda a vida humana seria fútil e nenhuma grandeza poderia perdurar."(1) Ainda o autor alemão Friedrich Schiller ressalta que "para resolver na experiência o problema político é necessário caminhar através do estético, pois é pela beleza que se vai à liberdade".(2) Quando no Brasil nos referimos à Guerra de Canudos ocorrida no sertão do Estado da Bahia, o que predomina é a obra-denúncia de Os Sertões de Euclides da Cuunha, como se a própria guerra fosse uma ficção. O nosso sentimento de comiseração por nossos irmãos nordestinos começa e se mantém pela via da arte da palavra de Os Sertões. A humanidade toda arde em paixões subterrâneas, efêmeras como a vida, mas os poetas ao se constituírem em cronistas dessas paixões expressam por palavras - sobretudo por belas palavras - a permanência dessas paixões. As paixões se despem de seu caráter vulgar para gerar uma cultura de símbolos estéticos na medida em que transcendem a si mesmas. "Um dia, num restaurante fora do espaço e do tempo / serviram-me o amor como dobrada fria"... brada o poeta Fernando Pessoa que talvez quisesse expressar a vulgaridade da "dor de cotovelo", mas transcende a paixão através de uma belíssima metáfora e transforma a sua paixão num símbolo de arte. As metáforas têm o poder mágico da per-

---

1. Hannah ARENDT. Entre o Passado e o Futuro. São Paulo, Perspectiva, 1979. p. 272.
2. F. SCHILLER. A Educação Estética do Homem. São Paulo, Iluminuras, 1990. p. 26.

manência. Que valem as minhas paixões individuais sem os belos símbolos que a representam? Será que as grandes estrelas da humanidade não o foram pela possibilidade de um domínio da palavra, única via que poderia fornecer encanto aos seus gestos e torná-los permanentes? Por que o gesto extremado de alguns que se fecharam em clausuras tumulares para não fazerem uso da palavra? Será por medo delas ou por receio de perdê-las na vulgaridade do mundo? Somente para Deus é que eu tenho o tesouro oculto da palavra que diz, a paixão que se expressa. Os homens não me entenderão, talvez quisessem dizer na loucura de seu silêncio.

Enfim, somente um ideal de beleza é que confere ao homem a sua humanidade. E a palavra tem um componente predominante nesse projeto. O homem que se induz a ser homem sabe que seu universo precisa ser inundado a todo instante por uma verdadeira tocata e fuga de um Sebastin Bach, pelo domínio das cores do mais requintado pintor, pela harmonia fulgurante da palavra bem expressa. Aprender a língua para ele é como se preparar para fazer uma canção. O homem que atrai o nosso olhar de admiração (ad-mirar) nada mais é do que o líder que nos provoca a gostar da vida e a caminnhar mais na descoberta de um talento oculto em nós mesmos - abafado na rotina asfixiante de nossas profissões. Transcendência não é um termo monopolizado pela religião, embora religião é essencialmente transcendência. Transcendência é o que fazemos para ordenar um discurso que vai em direção do outro, um discurso que pode estigmatizá-lo ou ajudá-lo em seu crescimento. Transcendência é o que fazem os poetas, os pintores, os compositores, os escultores, os arquitetos de casas e pontes. São os que fazem a paisagem do mundo transcender humanizando-a com a sua humanidade.

A beleza enquanto norma diretriz dos atos humanos é um dos mais ricos componentes curriculares para a formação de liderança. Uma história curricular da beleza poderia esco-

lher como roteiro o poema, pontificando aqueles poetas que mais se consagraram como cronistas da paixão. Nessa história é preciso desmistificar a idéia preconceituosa de que o poema é um discurso de mariquinhas desempregados. "O poeta é o gênio da lembrança", diz dele Soren Kierkegaard. A palavra dos homens passa por ele e se faz norma, princípio, valor, exercício provocador de liberdade. É uma reflexão sensível sobre a vida, expressão bela de um sentimento e não há pensamento algum que não esteja fundamentado num sentimento do mundo.

7. Para "finalizar", mais uma indicação: a questão da afetividade. Nesse caso, o que levantamos aqui é o problema do amor, como fenômeno mais abrangente da condição humana. Para ter um certo domínio conceitual sobre o amor, é necessário inicialmente rever os possíveis preconceitos que estão entranhados em nossa cabeça. O primeiro deles se refere à idéia de que o amor é um fenômeno de posse. O homem precisa ter a outra, esta precisa ter o outro como objeto que completa a sua unidade com o mundo. Outro preconceito é o que se refere ao sexo. O sexo é a coisa mais bela da relação humana. Foi a partir do sexo que foi possível a nossa presença no mundo, meu pai tem sexo, minha mãe tem sexo, minha irmã tem sexo, eu tenho sexo, e, no entanto, o sexo é percebido como algo sombrio, objeto de piada e punição. Pela via de sexo explicitamos nosso ódio da vida que temos ou que nos deram. Ora, esses dois preconceitos são dois preconceitos culturais, por isso históricos e que podem ser superados. Se não o são é porque as condições materiais de vida hoje reforçam e mantêm esses preconceitos para benefício de certos grupos sociais e miséria de outros. A propaganda que coloca a mulher como objeto de posse do homem ou vice-versa é a mesma propaganda que reforça o mundo mercantil em que vivemos. A propaganda intensa sobre a posse do sexo reforça e

mantém o desejo de posse dos objetos expostos em vitrines, magazines, supermercados. O corpo da mulher é a entrada azeitada desse universo do desejo humano representada pelo universo do pacote bonito, do presente apetitoso. A sede de sexo é transferida para a sede de posse do mundo dos bens materiais e o homem torna-se mais vulnerável. Torna-se um ser bloqueado, intimidado, cai na fossa, porque não se pode ter a posse total e às vezes mínimas desse mundo. E aí o sexo é punido como causa do seu fracasso. O amor é punido. Nasce, a partir daí, um permanente conflito sobre a idéia de amor, uma vez que a tradição cultural judaico-cristã procura mostrar para nós que o amor é doação. Num mundo em que todo mundo quer amor, quem vai dar amor? E o amor é um jeito de ser, um jeito de se arranjar no mundo, é acima de tudo um fenômeno de criação. Criatura que somos ao nascer, queremos ser também criadores. Desejamos criar arte, filhos, criar um poema, um jardim, criar uma relação de grandeza com o outro. Mergulhados cada um de nós em nossa própria solidão, não temos condições imediatas e fáceis para romper com ela a não ser por um ato de criação, de afetividade que me mantém por momentos próximo do outro. Nessa perspectiva, podemos dizer que ninguém ama ninguém, no fundo o que amamos é a vida. Quando Pedro diz que ama Maria é que Pedro através de Maria passou a gostar mais da vida. Observamos o caso dos desencontros: a primeira expressão que sai da boca dos desiludidos é que a vida não tem sentido nenhum. Quando admiramos um grande homem, nossa admiração é por aquilo que ele fez despertar em nós mesmos: nossos talentos, nossas possibilidades. Ele é grande porque perto dele eu também me torno grande, me realizo, me encontro.

O amor é, portanto e acima de tudo, um fenômeno de cultura. Se o sexo pudesse ser fragmentado, separado da cultura, todos nós desejaríamos ser prostitutos, o mundo não passaria de um imenso prostíbulo e a prostituta seria a pessoa

mais feliz do mundo e a carreira mais valorizada. Mas não é assim. O amor se insere no mesmo quadro ideal de beleza que todos perseguimos consciente ou inconscientemente. O homem não aceita o barulho, cria a música; resiste à morte, cria o cemitério; não tolera o grunhido, organiza a fala; não suporta ficar aqui, constrói pontes; não acasala feito um cadelinho de rua, ele casa, cria a cerimônia, estabelece rituais, enfeita o ato de criação. é nessa perspectiva cultural que o amor deve ser percebido se estamos de fato empenhados, pela educação, a promover a nossa própria imagem.

Um conteúdo curricular sobre liderança se comporia, como fecho, com uma visão crítica sobre o mais nobre fenômeno humano: o amor. Há uma arte de amar feito uma arte de pintar, feito uma arte de respeitar, feito uma arte de construir asas para voar, uma arte de suscitar rumos, provocar esperanças.

8. Não resisto a mais uma indicação e ela começa por uma afirmação de Margarith Yourcenar, em Memórias de Adriano (9): "Quando tivermos reduzido o máximo possível as servidões inúteis, evitado as desgraças desnecessárias, restará sempre, para manter vivas as virtudes heróicas do homem, a longa série de males verdadeiros: a morte, a velhice, as doenças incuráveis, o amor não partilhado, a amizade rejeitada ou traída, a mediocridade de uma vida menos vasta do que nossos projetos e mais enevoada do que os nossos sonhos".

O que isso significa? Um poema em prosa de nossa trágica condição? Quem sabe. Penso que esta afirmação se enquadra mais a um alerta, a uma puxada de orelha ao fanatismo, ao orgulho sem medida. é aconselhável que lutemos para ultrapassar as servidões inúteis, as desgraças desnecessárias, mas isso tem limites, isso esbarra nas fronteiras de nossa própria condição de mortais. Somos o que passa e o que fica

- a nossa fortaleza - são as nossas possíveis e frágeis marcas cujo percurso só permanece como lições de abismo ou de esperança se forem princípios de morte ou de vida para a existência de cada um de nós. É evidente que preferimos as marcas dos princípios de vida, das normas vitais criadoras da harmonia e da beleza. E aqui é preciso fazer uma distinção entre fanatismo e paixão. Não há nada que se possa fazer na vida com beleza sem paixão, sem esse sentimento vital que provoca o movimento para algo maior que nossa pequenez de mortais. É nesse sentido que diria que o ato educativo por excelência é um ato de paixão, de sedução. É até correto em certas circunstâncias dizer que ninguém ensina nada a ninguém, mas que o que podemos provocar é o despertar de uma consciência, a sensibilização, o acordar para o domínio conceitual do mundo, e que esse domínio é uma ilusão, porque ele é sempre provisório, passageiro, frágil. O que vale é o movimento constante, a busca permanente de um domínio teorético que é sempre instrumental e não o porto seguro para as nossas caravelas ao vento e em liberdade. Quando esse domínio frágil se transforma em coisa acabada, mumificada no tempo, surge o fanatismo, o espírito torna-se doente. O homem julga ser proprietário de idéias que pelo menos em instante de sua vida lhe traz vantagens. E ai daqueles que se opõem a essas idéias. Serão seus inimigos, precisam ser combatidos, se possível banidos. A história fornece muitos e trágicos exemplos desse fanatismo sem medidas. O fanatismo também tem suas paixões, por isso não é fácil distinguir as fronteiras entre o próprio fanatismo e a paixão. Os nazistas tinham suas "paixõe"s por uma Alemanha cuja hegemonia política deveria se impor a partir da crença fanática de sua superioridade racial. Muitos marxianos tinham suas "paixões" que os conduziram ao fanatismo do socialismo científico como se a história pudesse ser reduzida ao cálculo teorético de acontecimentos irreversíveis com hora marcada para a chegada

ao paraíso socialista. Quantas pessoas morreram tragicamente em função dessa crença, dessa panfletagem? O que podemos crer, no entanto, é que há paixões e há paixões. A pergunta para a qual devemos retornar é sempre a mesma: que tipo de ato apaixonado pode ajudar a unir os homens? (2) O que nos torna grandes na paisagem humana? O que nos faz mais felizes sem infelicitar ninguém. Qual é o papel das teorias, das religiões? É justo dominar alguém, escravizar um grupo em função de uma teoria política? Se uma teoria política nos induz a entrar numa guerra, a sacrificar pessoas em seu nome, como ficará essa nova ordem social que queremos? O assassinato justifica eticamente o paraíso que buscamos? Uma nação inteira pode ser enquadrada no purgatório de uma teoria política? Vivendo aqui na América do Sul, nesse canto solitário do mundo - e longe dos acontecimentos históricos decisivos para a humanidade, talvez tenhamos as condições objetivas (por ser distância) para se opor a toda ideologia totalitária que quer impor o paraíso na terra, fazer face aos fanatismos sem retorno. E, no entanto, a nossa história cultural tem sido feita à sombra de teorias de ocasião de cujo processo de elaboração não participamos. Somos consumidores de teorias alheias e não processadores de idéias novas. As nossas idéias, quando as temos, estão sempre fora de lugar, o que nos torna fácil presa ao pessimismo e ao desencanto sobre o nosso mundo. Não percebemos que somos vítimas e cúmplices ao mesmo tempo de nossas próprias mazelas educacionais. E estamos, isto sim, comprometidos com essas mazelas, porque não há retorno num processo histórico. Somos o que temos, temos o que somos.

---

2. Saint-Exupéry, em Terra dos Homens, escreve o seguinte: "A grandeza de uma profissão é talvez, antes de tudo, unir os homens; só há um luxo verdadeiro, o das relações humanas." (p. 25 da edição José Olympio, 25ª ed.)

E somente um ato de paixão articulado com um profundo conhecimento de realidade pode nos conduzir a ser também autores e atores da história. Um conteúdo curricular sistematizado para a formação de lideranças deve necessariamente incluir - como a passagem de um rio para o mar - reflexões e estudos que incluam temas marcados de tanta subjetividade: a paixão e o amor. Organizar uma história das paixões para dessacralizá-la das próprias paixões, eis um motivo muito forte para manter vivo o renascimento permanente da esperança. E todo sistema educativo - se é digno de seu nome e se tem algum poder - existe para ajudar o homem a fazer a sua história.

Capítulo VI: Exemplo de um conteúdo curricular na formação de lideranças

Visão de totalidade e prática liderante em educação*

> "... a cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça, para o total." J. Guimarães Rosa

É possível uma visão de totalidade da realidade social? Propor essa questão é já supor que não iremos descobrir novas estrelas no conjunto da abóboda celeste sobre a nossa cabeça, mas quanto muito suscitar de novo a velha perplexidade: até que ponto o mundo humano que nos rodeia nos é familiar? Por que o predomínio de tudo o que é estranho tem como consequência irrecorrível nos tornar estranhos ou estrangeiros de nós mesmos? Por que o nosso conhecimento é sempre finito face à nossa ignorância infinita? Por que estamos sempre a reboque de um caminho e não de uma chegada? Do amanhã sem termo ao hoje que está aí? De uma travessia**?

Talvez essas indagações já trazem internamente a resposta: não é possível. Porque a rigor não existe pensamento da totalidade, embora paradoxalmente todo pensamento só é possível a partir de totalidades. Eu não penso a porta, a janela, o telhado para chegar ao conceito de totalidade de casa. O conceito de totalidade de casa é que torna possível identificar a porta feito porta, a janela feito janela, o telhado feito telhado. Mas uma visão de mundo que contenha

---

* Essas considerações que dão fecho ao trabalho foram assunto de aula sobre Liderança e Poder desenvolvido junto a supervisores de ensino, diretores de escola e assistentes de diretor. A preocupação central que então discutíamos com esses profissionais era como formar novas lideranças e que matéria poderia predominar no curso. Ganhou a idéia de interdisciplinaridade como garantia de visão de totalidade - uma das exigências que "iluminam" a prática liderante e traçam o perfil de um líder.

** Travessia, termo de um sentido mágico e sonoro e que "encerra" o livro de J. Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas.

as fronteiras tanto próximas quanto longínquas do pensamento numa perspectiva social, política, econômica, histórica, psicológica e que tais, é sempre tarefa fadada ao fracasso. E o que conta e se pode ganhar nessa tarefa é o próprio processo de busca, um pensamento que torna caminho para si mesmo, uma envergadura espiritual cuja fortaleza é a fragilidade de sua aventura. Um pensamento vigoroso não desanima da busca da totalidade ou de totalidades, mas sabe - por ser vigoroso - que totalidade é busca, objetivo, direção, caminho, esperanças que se abrem.

Acresce ainda que o mundo contemporâneo trouxe um componente novo a dificultar um pensamento da unidade ou da totalidade: trata-se do processo acelerado de mudança. Comenta-se que dois mil anos de civilização caberiam facilmente em meio século de nosso mundo em conquistas científicas e técnicas. Mudanças aceleradas tornaram mais aguda a crise dos fundamentos do pensamento unitário, ampliaram a diversidade de opiniões quanto aos processos cognitivos, aumentaram o corte aparentemente insuperável entre teoria e prática, tornaram frágeis o equilíbrio entre a totalidade dos valores reconhecidos e o discorrer da própria vida social - laços familiares ou religiosos que nos uniam; aprofundaram as trincheiras invisíveis entre aqueles que se apropriam do saber (poucos) e as vítimas inconscientes dessa expropriação (muitos); transformaram nosso universo de signos em meios materiais de controle da conduta humana dispensando a coerção explícita; geraram o fantasma das práticas fragmentárias do pensamento impulsionadas pelo progresso da especialização científica e contraditoriamente nos encurralaram na exigência cada vez maior de um pensamento integrador.

Estas reflexões são de um educador e se dirigem a educadores e, em especial, àqueles que exercem em seu dia-a-dia a prática liderante - supervisores, diretores, orientadores, coordenadores, enfim, aos responsáveis pela organização,

orientação e controle da vida escolar. Chamo a estes especialistas de trabalhadores intelectuais da integração, cuja função é a de construir uma imagem integrada do universo multifacetado do ambiénte escolar, importante para configurar as práticas sociais em nível de sala de aula.

Não percebi em minha aventura docente, depois diretor de escola e agora pesquisador e professor universitário, a presença de um discurso regulador da integração. Muitos anos de violência e mentira, miséria e medo, escamoteados pelas fantasias e trombetas de nossa sociedade de consumo, solaparam os critérios normativos para se julgar a realidade social. Se levarmos a sério a advertência que nos fêz Simone Weil (1) de que a fragmentação é o novo nome da escravidão, estaríamos hoje colocados na condição de "vigias inocentes" de um sistema brutal de educação - sistema que alimenta uma escola-entorta-pessoa, uma vez que seu espaço social é o espaço da sociedade capitalista industrial - universo gerador da fragmentação. Mas percebemos que nem mesmo essa consciência temos, pois mal ainda nos distinguimos das sombras ideológicas da sociedade industrial e sequer temos nítido em nossa mente a função de especialista que somos ou temos.

É peculiar de toda atividade educativa a humanização do mundo que nos rodeia. Em qualquer tempo e em qualquer lugar, nós educadores somos responsáveis pela transmissão de conhecimentos cujo objetivo é integrar o homem enquanto ser social e sua obra enquanto produto social. A repetição desses lugares-comuns de nossa prática são apenas para remover um pouco o pó de nossa memória e lembrar que o processo da especialização científica voltado cada vez mais para os aspectos miúdos de seu universo, não nos autoriza e nem nos oferece a segurança de uma imagem compacta do mundo. Mas faz ressurgir uma exigência: aquela de um pensamento e uma prá-

---

1. Ver A Condição Operária e Outros Estudos sobre a Opressão. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

tica unificadores. Aqui aparece a recusa do especialismo pedagógico e a exigência de rever a nossa prática. Como trabalhador intelectual da integração - que é como batizamos a prática docente ou liderante -, proponho que reinventemos uma trilha para a integração, mesmo que essa trilha venha a ser percebida como receita. É necessário corrermos o risco do erro. Temos ótimos discursos sobre o ser da educação, mas não sobre o seu dever-ser - sobre os limites e amplitude de nossa responsabilidade -, um corpo teórico que oriente os nossos passos e minimize nossos erros. Por outro lado, estamos ainda muito presos ao nivel de um discurso que diz que é preciso primeiro "superar as contradições sociais", porque "em última instância os fundamentos de tudo são sociais", mas não sabemos ligar esta análise a alternativas possíveis. Somos frequentemente traídos e tragados por um proselitismo sociológico da educação, que tudo explica sem nada compreender. Dizer que tudo é contradição pode ser verdadeiro até certo ponto, mas pode também revelar que estamos escamoteando a nossa ignorância. Ao atolar no brejo não podemos ficar puxando os próprios cabelos e perder o apoio dos pés. O fato é que aqueles que se servem da escola cobram de nós a consciência do nexo existente entre o conhecimento acumulado e cristalizado pelas lutas ideológicas e o sentido social desse conhecimento. Não é à toa que o clima de nossas escolas é sempre de marasmo - confissão-resposta à perda desse nexo, do sentido integrador que deve pautar a prática docente e liderante.

Proponho, à guisa de reflexão e de modo provisório, seis enunciados como ajuda a uma ação integradora:

1o. enunciado: reversão de expectativas em relação à filosofia da educação

A educação sempre foi percebida como um tema menor da

filosofia e os pedagogos considerados os infelizes camelôs da cultura - aqueles que tudo ensinam porque nada sabem. Os filósofos são os privilegiados patrulheiros das instâncias últimas do pensamento, da construção de grandes e indevassáveis edifícios teoréticos - e porque tudo sabem, nada ensinam.

É necessário romper com esses limites e tentar a integração. Parafraseando o filósofo Platão, o começo dessa integração talvez não seja transformar os filósofos em governantes da pedagogia, mas os próprios pedagogos interessados no governo da filosofia. O fato é que nenhuma trajetória educativa pode ser perseguida sem o suporte de teorias pelo menos medianamente confiáveis, de filosofias permeando nossas possíveis escolhas. Teorias confiáveis são aquelas que me ajudam a superar preconceitos e cuja força aparece na prática educativa. Isso evidentemente não é questão simples e os filósofos sempre "complicam" esse discurso. A começar pela própria dúvida sem fim sobre o que seria uma teoria confiável. Ou seja, a prática é o critério de valor absoluto para a teoria. "Na prática", todos dizem, "a teoria é outra". O que é uma teoria e o que é uma prática e como essa relação se dá é o primeiro problema para o filósofo-educador ou o educador-filósofo.

Talvez pudéssemos reconhecer duas situações de fato para a teoria e a prática. A primeira delas é que não existe, nunca existiu, uma harmonia entre ambas. O que se confirma e se afirma é sempre uma relação tensa e crítica entre elas. Uma relação cujo processo ou travessia são caminhos que se abrem e se fecham a todo instante. Mesmo porque não existe uma harmonia dada, guardada ou pré-estabelecida para os homens. O que conta entre teoria e prática é que a harmonia possível é sempre buscada, desejada, face à própria condição humana que se caracteriza pela busca permanente de tudo aquilo de que ele necessita para a sua sobrevivência e ao

mesmo tempo para o equilíbrio entre o seu ser e o dever-ser, entre o que ele efetivamente é e efetivamente pode ser.

A segundo situação surge da necessidade de se estudar as frentes sociais que geram a divisão - reforçam essa divisão - entre teoria e prática, rever o quotidiano dessa relação crítica. E de imediato o que percebemos é que em um mundo onde as mãos (a prática) e o cérebro (a teoria) já estão separadas pela divisão social do trabalho, é muito difícil que um discurso integrador ou harmonizador supere essa divisão e rompa o preconceito. Mas uma "tarefa prática" no "nível teórico" é começar por afirmar que teoria e prática são dimensões humanas de uma mesma realidade, e que, portanto, toda ação pedagógica só tem sentido quando consegue manter "intacta" essa dimensão expressa na unidade entre teoria e prática, entre o refletir e o fazer, entre o cérebro e a mão, entre o cérebro e a ação - numa palavra: na práxis. A função da teoria - se quiséssemos dar um destaque a ela - é dirigir a prática e esta de fertilizar a teoria e provocar a sua superação. Não que a prática já se coloca como superior à teoria, mas que esta para "ser teoria" já traz elementos internos de sua própria superação. Por suposto, não há uma filosofia da educação que poderia servir de matriz integradora para essa superação. Sabemos que é necessário não renunciar de todo às matrizes, caso contrário nosso pensamento seria diluído na vaguidade de nosso próprio discurso ou na sempiterna mudança das coisas. Mas a função das matrizes é a de estabelecer critérios para julgamento de valor, e a sua força consiste enquanto percebida provisoriamente. Os limites integradores das matrizes (teorias) não se estabelecem a partir de doutrinas congeladas pela história, mas se configuram por uma atitude de busca. Nesse discurso podemos estabelecer um postulado importante: é que não existe uma filosofia da educação objetivamente dada, mas uma atitude de risco, de busca - sentimento de quem percebe que está situa-

do permanentemente num caminho e não pode voltar atrás. Não existe uma carona segura e permanente nas chamadas teorias da moda para os intelectuais da integração; o que existe é a necessidade de um constante questionamento da educação para garantir o seu nexo e o seu sentido. O educador-filósofo é aquele que conta com o risco do erro ou de seu fracasso. E não adianta camuflar grandezas alugadas. A consciência moral do erro, mais do que o seu acerto, constitui paradoxalmente a sua segurança, constitui o frágil liame que o sustenta. Perguntas elaboradas a partir da consciência de nossos problemas constituem a prática filosófica mais segura para superá-los, seu nexo integrador, nossos possíveis rumos.

Que é educação? Para que serve a educação?

Para quem serve a educação?

Quem educa os educadores? E para que os educa?

Quem paga os educadores? E para que são pagos?

Posso fundamentar com segurança o que ensino?

Alguém ensina alguma coisa a alguém?

Que ensino é relevante para o aluno? O que é relevante para o professor e por que é relevante?

Rousseau, Freinet, Paulo Freire e outros de nada nos serviriam se não fossem procuras nossas, fontes inspiradoras a balizar nossas aventuras. Porque as respostas possíveis não são dadas objetivamente, mas no diálogo, na fala onde circula a consciência social e onde as contradições e conflitos não são buscados academicamente - vêm de encontro, faz face, se explicitam para nós, embora a realidade não seja dúctil aos nossos desejos. Já ouvimos que é no universo da educação que encontramos a recusa da liberdade e do ideal político que a expressa - a democracia. Talvez porque desde cedo não fomos estimulados para adquirir o poder da palavra, mas a palavra do poder. É necessário sempre não perder a sintonia de que o poder espiritual de toda classe dominante depende, em muito maior medida que seu poder material, da

existência de uma intelectualidade vinculada a ela. Que interesse libertário tem esse poder dominante em suscitar certas perguntas que sejam embaraçosas para ele e cujas respostas desvelem suas mazelas? O máximo que facilitam a nós intelectuais da educação é que suscitemos perguntas cujas respostas já estão padronizadas no arsenal de seus interesses. Porque o poder dominante não deseja ser o verdugo de si mesmo. Mas nós não podemos ser seus amigos fiéis. Aqui não vale a prática inocente em educação - prática na qual não apenas somos vítimas, mas também cúmplices.

2o. enunciado: <u>precisamos estar sempre atentos para não privilegiar a pedagogia como ciência capaz de dar conta do universo educativo</u>

Esse parece um enunciado ingênuo, porque é "muito evidente" que a educação é um fenômeno que vai muito além das fronteiras da ciência pedagógica. Embora evidente, é um postulado que não se pratica. E os sinais de uma prática que demonstre que estamos caminhando para além do especialismo pedagógico se situa no nível do que convencionamos chamar de uma postura interdisciplinar. O que significa postura interdisciplinar? Seria abrir mão de minha especialidade e apoderar-se de especialidades alheias? Sair de minhas trincheiras? Postura interdisciplinar é aquela em que mudamos basicamente o enfoque do nosso objetivo de estudo - a educação -, a saber, em vez de observar a sociedade a partir da escola, da minha disciplina, também procuro ver a escola a partir da sociedade, das disciplinas e modos de ver fora da escola. Numa imagem de andarilho: em vez de olhar a montanha do vale, escalamos a montanha para ver o vale e a própria montanha. Pretendo descobrir com esta postura que contribuição, por exemplo, uma ciência econômica pode fornecer para a compreensão mais abrangente da minha especialidade; o que

fornece a psicologia para uma visão integral do homem; como os historiadores, sociológicos dão conta dos fenômenos de mudança social, etc. E o que é mais importante: que problemas de fato enfrentamos em educação e que contribuição cada uma dessas disciplinas pode nos dar para a nossa visão pedagógica dos fenômenos educativos? Não é necessário entrar nos segredos de todas as disciplinas. Isso não é possível, mas estar atentos às respostas que elas fornecem na solução de nossos problemas.

Tem-se escrito ultimamente sobre a prática interdisciplinar em educação como meio de uma ação integradora. Porque o elemento de preocupação constante é que o especialista-educador se situa na escola diante de uma multifacetada divergência de disciplinas que mais se assemelham a caixinhas de advinhações pedagógicas, "integradas" apenas pelo telhado da escola, também labirinto de queixas e frustrações. Em contrapartida, a busca do rearranjo metodológico interdisciplinar promovido nos grandes encontros entre especialistas oferece como produto final apenas a garantia da "filosofia do grampeador", a saber, das inumeráveis conferências sobre educação "amarradas" apenas em um caderno especial. Como fazer face a esses descaminhos? Pensamos que é necessário uma reflexão mais forte sobre a função do intelectual pedagogo. Como intelectual organizador da integração e como agente responsável pela transmissão dos conhecimentos selecionados e sistematizados da cultura, fazer face à multifacetada divergência de disciplinas dentro da escola e se sobrepor aos fragmentados comunicados das conferências sobre educação, é tentar observar de novo o nosso próprio caminho. E em nosso caminho, o personagem óbvio que nos une ou nos desune é a própria educação. Isso soa em princípio tautologia semântica (o doce é doce porque tem as propriedades do doce). O que pretendemos é convergir, no entanto, para uma análise cujo ponto de partida é a própria educação como fenômeno e como

elemento integrador possível e não esse ou aquele ensino, essa técnica de planejamento ou aquele enfoque administrativo. A educação é muito mais vasta do que os nossos projetos de especialista. Ela não exclui certamente as especialidades, mas o que em princípio se cobra do especialista-educador é que ele tenha um pensamento capaz de dar nexo entre diferentes conhecimentos já alcançados em educação e as escolhas possíveis. A sociedade cobra de nós esse nexo, ora pelo seu silêncio-denúncia, ora pela sua revolta expressa na marginalidade de seus filhos. O especialista em nossa área não é um privilegiado mandarim de costumes pedagógicos, mas um humanista da civilização e da cultura. No momento em que ele possa ensinar a alguém como "operacionalizar" um objetivo, isto só faz sentido se houver a garantia de que ele está "operando" um elo que viabilize a cultura. Por outro lado, o fato de que a garantia de uma visão de conjunto de nossa realidade (ou especialidade?) nos obrigue a não privilegiar a pedagogia como agência capaz de dar conta dos fenômenos educativos, somos conduzidos a isso por um elo natural e fortemente presente: o próprio aluno. Hoje assistimos a uma "guerra de foice no escuro" sobre o valor ou não de determinadas metodologias de interpretação da realidade social. Ora, a qualidade de uma visão do mundo não está nas complicadas metodologias a que recorrem, mas no conteúdo dessa visão que tem por objeto primeiro e último sempre o aluno. As teorias reprodutivistas, por exemplo, marcam fundo nossas pesquisas sobre educação. Elas tiveram seu mérito na medida em que nos chamaram a atenção para as análises necessárias da realidade sócio-econômica que, em última instância, condicionam nossos comportamentos. Mas ficamos muito na esteira de provar seu mérito e esquecemos de ver a educação. Para cada dez páginas escritas, nove foram escritas para papaguear sobre as "virtudes" do método, uma para dizer de educação. O que os reprodutivistas não perceberam é que as pr[illegible]

prias teorias reprodutivistas estavam sendo reprodutivistas. É necessário recuperar e seguir rumos deixados por um Euclides da Cunha, que teve a coragem de romper com o imperialismo metodológico das teorias de moda, lembrar Mário de Andrade e fazer ainda uma "Semana da Arte Moderna" em educação, recuperar Anísio Teixeira - o nosso educador da vontade e da democracia -, Câmara Cascudo e outros que tais dessa estirpe.

Para trabalhar uma idéia integradora é necessário contar com o componente de uma forte dose de envergadura moral. O que os reprodutivistas não admitem, pois a vontade humana não se adquire sem o controle de variáveis político-econômicas que nos escapam quase sempre. Mas não há saída. A educação é sempre educação da vontade. E se temos que segurar essa atitude aparentemente ambigua - de um lado fazer sempre a crítica da critica dos nossos métodos, e outro, recorrer a um elenco de agências culturais (psicologia, sociologia, história, economia, etc.), é que precisamos nos manter integrados na cultura, antes de propor a necessidade de integração.

A idéia de integração evoca sempre a idéia de um conteúdo de ensino, sem o qual até mesmo a idéia de uma metodologia de ensino perde o seu sentido. Metodologia é questão de conteúdo. O que importa é perceber um dado elementar: só se pode organizar uma atividade de ensino quem está de posse de um conteúdo de ensino. E que sempre alguém ensina alguma coisa a alguém. Seguir o coro da maioria dos livros didáticos que procuram mostrar que a escola perdeu a "corrida dos conteúdos" para outras agências de comunicação que, portanto, ela deveria centrar-se na formação de atitudes, é ajudar cada vez mais a descaracterizar a escola, transformá-la numa mera agência de atividades de moral e cívica. Uma escola enfim onde os próprios educadores "correm o sério risco de se tornarem, num prazo de tempo curto, perfeitamente dispensá-

veis: eles se tornarão inúteis, pois poderão ser substituídos, em seu conjunto, ou por máquinas de ensinar, ou por "monitores" especializados na "arte" de distribuição dos "conhecimentos especializados" e "enlatados", já elaborados numa matriz tecnológica do saber qualquer. Ora, os educandos têm uma necessidade fundamental de um contato vivo com um educador capaz de "fazer coisas" que máquina alguma jamais terá condições de fazer, pois trata-se de tarefas que jamais poderão ser programadas." (2) O educando tem a necessidade de estar diante de um educador que sabe fazer coisas, de viver a dimensão maior do conhecimento, que é a unidade de um saber e de um fazer. É necessário romper com o lugar comum que propaga cinicamente que "aquele que sabe faz, quem não sabe ensina". Ensino é sinônimo de conhecimento e quem não sabe não pode ensinar. Permitir que isso ocorra é fingir que estamos fazendo educação, escamotear irresponsavelmente uma repressão - sonegar os conhecimentos mínimos, mas fundamentais para a prática da liberdade. A escola tem uma especificidade que não é a de ser uma mera agência de informação acrítica do conhecimento (como o fazem as agências de informação), e nem um reduto de meras práticas didáticas. Ela é o lugar privilegiado do conhecimento sistematizado, um conhecimento que não está presente no quotidiano das agências que informam, por exemplo, sobre a seca do Nordeste, sobre a escolha entre parlamentarismo e presidencialismo, sobre um acidentado da cápsula radioativa. Porque essas agências se prendem ao drama da seca e não no conhecimento de como ela se dá, sobre o maniqueísmo da escolha entre parlamentarismo e presidencialismo e não sobre o seu significado histórico, sobre a morte e as lágrimas das vítimas da cápsula e não sobre a luta de sobrevivência desses desamparados. A escola, enfim, é o lugar privilegiado da práxis pedagógica. Ela não

---

2. H. Jupiassu. A Pedagogia da Incerteza. Rio de Janeiro, Imago. p. 57.

tem a função de transmitir qualquer conteúdo do conhecimento, mas de selecionar e descobrir um jeito de transmitir esses conteúdos. O que facilita a descoberta desse jeito (processo, método, atividade, etc.) é o domínio do conteúdo. Em oposição àqueles que advogam uma pedagogia da pergunta, reiteramos e lembramos que um educando só aprende a fazer perguntas sobre artes plásticas, por exemplo, assimilando os conteúdos do desenho e das cores; que só se aprende a fazer perguntas sobre Euclides da Cunha com a leitura de Os Sertões (ou pelo menos as perguntas mais significativas). Lembramos ainda que a criatividade humana pressupõe o domínio de um artesanato, que o espontaneísmo de um Carlos Drummond de Andrade emerge no bojo de uma dura batalha para assimilar os conteúdos significativos dos signos linguísticos. A educação para se dar trabalha sempre com duas instâncias: familiarizar-se com o já sabido para ingressar no Não sabido. Ficar apenas no primeiro é formar proprietários da verdade, guardas noturnos de um conhecimento que é bem comum; ficar apenas no segundo é desarmar o homem, pois só se aprende a fazer perguntas pela apropriação do já sabido. Polarizar uma instância em detrimento de outra é esquecer-se que o conhecimento se dá dialeticamente, na relação interna e tensa entre o sabido e o não sabido, entre esquemas referenciais que veiculam idéias já sabidas para a apropriação do mundo e as zonas de sombras de uma realidade não manipulável pelo meu simples desejo. O educador é aquele que ajuda a mediar essa relação tensa entre o sabido e o não sabido, entre o conhecimento já dado mas que ainda não foi apropriado pelo aluno e o conhecimento que necessita ser buscado. O conhecimento se dá dialeticamente porque ele é mudança, sua relação entre o sabido e não sabido é passagem, é história. E quando se fala que a função da educação é garantir aqueles conteúdos de ensino socialmente relevantes, queremos afirmar que existe um saber fazer cuja especificidade é garantida pela esco-

la, na medida que esta seleciona e sistematiza conteúdos que facilitam a compreensão da relação tensa e crítica entre as instâncias do sabido e o não sabido.

Alguns especialistas diante desse discurso do "óbvio" talvez se inquietarão: como dominar tantas disciplinas para estar de posse de um conteúdo que integre o meu conhecimento? Mas como? Nem é necessário tanto. O que se cobra de nós é muito mais, repitamos sempre, uma atitude interdisciplinar. A leitura atenta de um livro de história econômica de nosso país nos ajuda a compreender um punhado de nossas charadas educacionais muito mais que a leitura de meia-dúzia de livros de pedagogia. Os Sertões de Euclides da Cunha, por mais estranho que possa parecer, é uma grande história de nossa educação, assim o Ateneu de Raul Pompéia, Vidas Secas de Graciliano Ramos. A pedagogia não dispensa a pedagogia, mas ela tem muito a ver com os poemas de Castro Alves e Carlos Drummond de Andrade, com a denúncia de O Pequeno Príncipe de Antoine de Saint-Exupéry (O Pequeno Príncipe é um libelo contra a educação entorta-gente e um canto de liberdade enquanto apelo à criatividade, à proteção do pequeno príncipe que somos, mas que aprisionaram dentro de nós mesmos. Retoma o velho-tema-novo de conhece-te a ti mesmo na medida em que a descoberta pelo leitor do pequeno príncipe deve ser anunciado, gritado, cantado - uma esperança que se abre).

3o.enunciado: uma permanente revisão do que entendemos por crítica da realidade

Reconhecemos que a cultura não é propriedade particular de ninguém e nós seus vigilantes noturnos. Cultura é patrimônio comum e se realiza ou se faz nas relações entre os homens. Dialogar é anunciar ao outro como é que a cultura está se rearranjando dentro de mim, como estou me arranjando com ela, como é que a percebo e a recrio. Se cresço na cultura e

com a cultura, porque o outro faz face, me denuncia (também me anuncia), me faz rever, me torna um ser em crise comigo mesmo - faz nascer um ser critico. O diálogo, portanto, é o processo que possibilita o surgimento do ser crítico. Aquele que sabe da fragilidade das teorias e procura torná-las instrumento do mundo e não um fim para si mesmo.

Os manuais de filosofia registram que o que configura uma visão crítica é o modo como a análise é feita sobre o homem. Análise crítica significa que o homem é percebido em suas raizes mais profundas, é visto em sua perspectiva histórica e em sua situação de dependência e liberdade. E uma consciência crítica que daí surge é aquela que se percebe situada e ao mesmo tempo descobre que variáveis de seu meio ela de fato pode controlar. Como diretor de alguma escola sabemos que não controlamos a variável salarial do professor e nem a sua frustração. Sabemos não ser possível uni-los promovendo uma churrascada na escola, porque as raizes da "desunião" e frustração se situam na ordem social mais vasta que conhecemos muito mal e nem sabemos controlar. A atomização do indivíduo e a própria destruição dos laços familiares no universo da sociedade industrial capitalista são variáveis por demais superiores aos meus desejos e sonhos humanisticos. O que posso fazer é participar da luta do professor, de sua luta política, reunindo-me à sua associação também política. Nesse caso, é uma variável que posso "controlar". Por sua vez, é revelador de uma consciência crítica certas práticas de análise em que se joga com o máximo de indicadores possíveis da própria análise. Crítico é aquele que se recusa a ver apenas um lado da questão. Na análise, por exemplo, em que se apontam as causas da repetência escolar, fatores como sub-nutrição, mau preparo dos professores, salas de aulas inadequadas, baixa expectativa cultural, etc., nenhum desses indicadores se sobrepõem, mas são interdependentes, contingentes. Qualquer dado de pesquisa não pode

ser buscado em si mesmo. Professor, aluno, despesas, recursos, fracasso escolar, etc., são contextos historicamente interdependentes, mediados pelas relações de dominação e subordinação. E a solução ou minimização do problema do fracasso escolar, além de requerer medidas técnicas de reorganização interna da vida escolar, se situa mais ainda numa luta política que vai de encontro à solução de todos esses fatores que pesam no fracasso escolar: subnutrição, professores mal pagos, recursos, condições de trabalho dos pais dos alunos, etc.

Ao abrir um livro de Estudos Sociais, no capítulo referente à família, se o autor apenas se refere a um modelo de família (a família burguesa: papai chinelo e mamãe cebola feliz) não eliminamos esta para colocar em seu lugar o modelo de uma família de favelados com a intenção de sermos radicais, mas exigimos que todos os "modelos" de família sejam analisados e qual a relação existente entre elas - sua relação de exploração e de dependência. Visão crítica é também visão na qual explicitamos as contradições sociais e não as ocultamos.

E outra prática reveladora de uma consciência crítica é quando sempre jogamos com o outro lado da questão. Uma Guerra do Paraguai para atrair um certo exercício de visão crítica deve ser analisada não só do ponto de vista do brasileiro, mas do guarani também. Na leitura de Os Sertões de Euclides da Cunha não devemos apenas lamentar o fato de milhares de sertanejos estarem mortos e encerrar a leitura do livro. A vida continua através das esposas, filhos e filhas desses sertanejos. Que fim trágico numa guerra sem anúncio de festim e canhões, mas nem por isso menos cruel, e sem um repórter da estatura de um Euclides da Cunha, estaria reservado para elas? Canudos afinal não sobrevive hoje nas favelas de taipa de nossos formidáveis centros urbanos?

Uma visão crítica de realidade continua com uma certa dose de desconfiança metódica das palavras que usamos - esses signos veiculadores de cultura, mas de loucura e mentira também. É comum hoje reconhecer-se que a história do homem tem sido escrita pelos vencedores e que não poderia ser de outro jeito. E o que se pergunta em nosso meio é se os vencidos não venceram em alguma coisa. Certamente que sim. É que os vencidos não estão de posse da palavra que esclarece e torna menos heróis seus vencedores. Na cultura brasileira percebemos que quando os oprimidos reagem aos seus opressores, sua reação é classificada com os termos revolta, rebelião (Notem: A Revolta Praieira, A Rebelião dos Cabanos, A Revolta de Canudos). As vezes até as classificam como Rebelião Messiânica. Quando se trata da ação dos opressores, esta recebe eufemisticamente o nome de revolução (Revolução de 30, Revolução de 64, etc.). O discurso de uma escola para todos - e não podemos negar que isso constitui um avanço - abafa um outro discurso não menos doloroso, que é o de se saber se todos podem ir à escola ou se esta escola que está aí é digna de acolher a todos.

4o.enunciado: estar atento ao ardil da ideologia cujo desvelamento nos mostra que em educação veiculamos idéias bloqueadoras da compreensão da realidade

Chamamos de ardil ideológico todo discurso que anula a unidade do pensamento nos dando a ilusão de que estamos de posse dessa unidade quando em verdade apenas pronunciamos um discurso mistificador, ilusório, fragmentado, mas que satisfaz a determinadas forças, a determinados interesses. Se reconhecemos que a escola é sempre a caixa de ressonância dos conflitos sociais, porque é o ponto de partida privilegiado para o homem começar a realizar suas aspirações, sonhos -

como consequência, é onde a inculcação ideológica "mais se opera" visando redirecionar essas aspirações, conter esses sonhos ou pelo menos estreitá-los - abafar conflitos.

Como fazer para que nossas idéias batam, engatem com a realidade? O que fazer para que o meu discurso não seja meramente ideológico e possamos contribuir com uma "contra-ideologia" no interior da escola? Não há jeito senão trabalhando o próprio interior da ideologia, na medida em que tudo é discurso ideológico. Não é possível opor-se ao fenômeno ideológico de um modo geral, mas sim viver de modo crítico em seu interior. Segundo a aguda percepção de Antonio Gramsci, devemos distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, que são necessárias a uma certa estrutura e ideologias arbitrárias, racionalistas, "queridas". O que são essas ideologias historicamente orgânicas? São aquelas que num dado momento histórico nos ajudam a estar com a realidade e na realidade. São ideologias apropriadas porque trabalham categorias da unidade, integram pessoas na unidade de um pensamento, de um ideário, um rumo histórico. São orgânicas porque nascem e se elaboram de dentro e transformam os sujeitos nos próprios sujeitos da história e não em seu objeto. Ao contrário, enquanto arbitrárias, racionalistas, "queridas", escondem o corte entre a realidade e o homem, entre o objeto e o sujeito, torna-se ideologia de uso próprio, instrumento desejado de alguns para o controle de muitos. Não se deve lamentar o papel da escola por ser instrumento ideológico de alguns (em nosso meio às vezes chamada de aparelho ideológico de Estado a serviço da classe dominante na medida em que ela veicula as idéias dominantes dos dominantes). Lamentar não é prática que conduz a romper com ideologia que nos torna escravo, que fragmenta o pensamento escamoteando o corte entre mim e a realidade ou colocando esta no lugar de "belas e dolorosas mentiras". Não há critério de certeza científica absoluto que me garanta a própria certeza de estar caminhan-

do "por fora" da ideologia e ser o senhor dela. O que podemos fazer é pelo menos trabalhar um contra-ardil-metodológico caracterizado por certas práticas também ideológicas que geram uma certeza. A primeira dessas práticas é saber que é próprio da condição humana - independente de classe, raça ou cor . - fazer o corte entre idéia e realidade, estabelecer distâncias. Quando nascemos já encontramos historicamente um capital acumulado de dados, informações, orientações, valores, enfim, uma cultura "desistorizada", isto é, fora de um tempo e de um espaço, com "vida própria". Trocamos muito cedo o mundo pelas idéias e partimos do pressuposto de que as idéias é que são a própria realidade. Se a realidade se opõe, se ela se apresenta como inimiga de minhas idéias, travo a batalha, tento mudar ou domar a realidade. Não aceitamos a capitulação ou a reformulação tão facilmente. Como seria interessante uma pesquisa sobre o comportamento do professor em nivel de sala de aula para verificar como essa prática se dá na realidade entre a sua fala, no modo como ele "defende" as idéias congeladas no livro didático e a percepção do aluno; entre a matriz-professor com suas idéias e a realidade-aluno a ser moldada. Não seria difícil descobrir que o móvel dos problemas disciplinares da escola tem seus cordéis ligados inicialmente a essa relação de discrepância entre idéia-matriz-professor e a realidade-aluno.

Enfim, ideologia não é algo que se possa evitar. Não há atos inocentes no universo humano. E não podemos nos esquecer que uma contra-ideologia é também uma ideologia. O peculiar, no entanto, de uma postura crítica é saber distinguir os níveis das práticas ideológicas que nos fazem ora avançar ora recuar na compreensão da realidade. A distinção feita por Antonio Gramsci entre ideologia orgânica que é necessária numa certa estrutura porque ajuda a organizar a ação humana e entre ideologias arbitrárias, "desejadas" porque satisfazem a certos interesses, tem o mérito de apreender a

questão da prática ideológica em dois níveis o mais genérico possível. A partir daí talvez possamos fazer o exercício da "micro-filmagem" da própria ideologia e verificar como se dá no nosso quotidiano, nas nossas aulas, nas nossas brigas metodológicas, no aqui final. É comum no nosso quotidiano ficarmos vocalizando problemas, em vez de digeri-los; em vez de se tentar criar meios de processar problemas, engressamos na caravana das reclamações como se os problemas não fossem nossos, fossem só dos outros, distantes. Temos nos esforçado muito para compreender como a ideologia de uma classe dominante é digerida pela dominada e propomos receitas sem remédio para a sua libertação. Perceber e tentar descrever como os dominados "experimentam" a dominação, suas irracionalidades, desvios, a arqueologia da cultura que os sustenta, e descobrir a ideologia, aquela que não lhes permite dissolver, desmanchar, não o fazemos. Receitamos outra ideologia. Uma pedagogia crítica, assim caracterizada porque resiste a práticas ideológicas que ela mesma não digere, começa sempre por essas indagações não formais, propõem primeiro o perfil que identifica o grupo, suas "irracionalidades", identidades, seu discurso, seus grandes e pequenos silêncios.

A prática humana de um pensamento unitário não exige grandes vôos nas "grandes" ideologias. Deve-se chegar até lá - na totalidade -, mas a totalidade começa pelo exercício da compreensão de pequenas totalidades.

5o.enunciado: <u>um destaque para a dialética enquanto método de interpretação da realidade social e enquanto visão e ação políticas de transformação dessa realidade</u>

Embora até o momento tenhamos nos apoiado em elementos de "raciocínio dialético" para desenvolver nossos enunciados, a dialética exige um "destaque didático" por ser confi-

gurada como a "ciência da totalidade", a saber, por trabalhar categorias filosófico-históricas que, se não nos familiarizam com elas, pelo menos têm o propósito de facilitar esse discurso totalizante.

Temos percebido que em rlação à dialética há dois discursos identificáveis e de difícil conciliação; aquele que permanece ao nivel da proclamação, do ideológico, e apresenta a dialética como a lógica e rainha das ciências de um modo geral e o outro em que a dialética, embora se configure como lógica possível e avançada das ciências, suscita mais problemas que soluções para a própria ciência em particular.

Ainda em relação ao primeiro discurso, percebemos que os chamados dialéticos deixam sempre transparecer em sua fala o sentimento de posse de uma visão quase mágica e totalizante do mundo. Ao propor romper com o corte teoria e prática, na medida em que ela é ao mesmo tempo uma teoria (contemplação) e prática (transformação) da realidade, e ao chamar para si o problema central da filosofia, esses dialéticos não se livram de uma certa pedanteria e ingenuidade da linguagem totalizante e tentam "explicitar" os fatos passados, presentes e indicar o que se espera ou se deseja que aconteça no futuro. Caem nas malhas de seus métodos - espécie assim de território religioso onde mais se investe na fé que na dúvida.

Em relação ao segundo discurso, a dialética é problematizada face à necessidade dela mesma se explicar dialeticamente, isto é, explicar-se por meio de teorias que propõem a sua própria superação.

Como ficar face a esses dois discursos da dialética: um proclamatório e ideológico e o outro lógico e problemático? Os filósofos não têm dúvida: escolhem a vertente problemática. Mas e nós educadores? Podemos ser levianos e escolher a vertente proclamatória? Podemos ser "científicos" e para chegar lá perder o contato com a educação? Educação, uma ta-

refa urgente que não espera pelas nossas indecisões?

A superação do impasse começa com o reconhecimento desses dois niveis de discussão: a dos muitos trombeteiros da dialética e de seus poucos críticos e continua com a desconfiança metódica de seus próprios argumentos. No exercício de desmistificar os argumentos de seus defensores poderemos resgatar o valor intrinseco da própria dialética e dispor de instrumentos conceituais significativos e não recorrer ao discurso baseado no reconhecimento de valores absolutos em ciência. Por sua vez, ao aceitar "viver" as contradições e administrar os conflitos, como consequência, estamos reconhecendo que a irracionalidade é um componente considerável presente em nosso universo educativo, e ainda por consequência corre a todo instante o risco de ser mascarado pela pedanteria de nosso "discurso" dialético competente sobre educação. A humanização de nosso objeto de conhecimento nos leva a aceitar uma evidência: a coragem de renovar a todo instante o nosso olhar sobre o mundo sem a qual nenhuma dialética nos ajudará. Nenhum conhecimento ou nenhuma dialética pode criar a sua própria matéria. Ela não está na cabeça dos homens apenas, como privilegiava Hegel ou no mundo, como reitera Marx, mas na relação mesma em que um raciocínio ou cultura criadores podem engendrar. E na história desse raciocínio ou dessa cultura criadores percebemos que os instrumentos de análise nunca são adequados à matéria desse mundo. Por isso é que são história e precisam ser renovados a todo instante. A dialética, enfim, não é uma "escolha inevitável" para nós educacores, embora uma realidade inevitável. É importante saber a respeito de seus argumentos, mas o exagerado otimismo em relação ao rigor de seus métodos pode trazer consigo o risco de uma derrota, isto sim, inevitável, o escamoteamento da realidade que procuramos perceber.

Podemos concluir, no entanto, esse momento, reiterando para nós educadores a necessidade de "dominar educacionalmente" a dialética com duas proposições centrais: primeiro, um raciocínio de inspiração dialética no universo educativo não deve privilegiar uma preocupação centrada no rigor científico a propósito de uma prática pedagógica e simples, mas a humanização dessa prática, e, segundo, isso só é possível na medida em que esse raciocínio se fundamenta a todo momento no conhecimento da determinação histórico-social da realidade educacional e reivindica o cumprimento da exigência emancipatória da educação, a saber, do próprio homem enquanto ser histórico e social.

Uma postura panfletária da dialética mais atrapalha que ajuda e é necessário superar argumentos que dizem simplesmente que a realidade é sempre contraditória e por isso dialética, porque aí somos invadidos e dominados por um certo sentimento de paralisia mental que nos impede procurar a unidade teórica (a síntese) que pressupõe mediar as contradições, descobrir a unidade que viabilize qualquer raciocínio mais rigoroso sobre a realidade. A função da dialética tem sido a de organizar um discurso articulado com a linguagem da totalidade. O seu propósito geral tem sido o de apresentar uma metodologia da interpretação da realidade em que os indicadores de interdependência de qualquer fenômeno devem estar presentes na análise. Queremos ressaltar, no entanto, que isto não significa a necessidade de sempre sermos especialistas em dialética para alcançar o <u>status</u> de bons cientistas. É mais uma questão ideológica que científica o <u>ter</u> que <u>ser</u> isto ou aquilo. O que exige do educador é a tarefa de ajudar o aluno a organizar o pensamento, desocultar o falacioso, evitar o triste papel de camelô de metodologias cujo fundamento não percebemos muito bem.

6o.enunciado: <u>compromisso político, garantia ética da visão de totalidade</u>

O sexto enunciado, para fechar o cinto do discurso - pelo menos neste momento - e como garantia de que estou a caminho de uma visão de conjunto da realidade que me envolve, é o que chamamos de um compromisso político com a educação. Alguns autores analisam a questão do compromisso político em educação distinguindo-o de um compromisso ou comprometimento político partidário. Enquanto o primeiro se caracteriza por uma postura de convencimento do outro, o segundo por uma postura de dominar o outro, vencê-lo. Há um corte entre o ato político (vencer) e o ato educativo (convencer). Outros autores direcionam a análise para um ato revolucionário fora da escola para caracterizar o compromisso político do educador e transformar esse compromisso num ato de extrema adesão política (politicismo pedagógico). Uma sociedade injusta, afirmam, só pode gerar uma escola injusta, e portanto, o dever do educador é primeiro lutar fora da escola para reverter o processo. Essas duas vertentes não tocam no centro da questão. A impressão que fica é que o ato político em si é um ato pervertido se não for um ato educativo, por ser um ato que labora a mentira. E ainda que um ato educativo, é vazio se não for um ato político. O fato complica quando sabemos que houve políticos de partido que foram grandes educadores de civilização, embora tenham feito recuos tidos como irracionais e nada educativos.

Como ficamos?

Penso que uma saída é, antes de nos situar na questão do valor político da educação, nos situar na própria questão do valor. E isto para deixar transparecer que estamos entrando em certas zonas de sombras e de sonhos que muito tem a ver com a educação. A questão é a seguinte: quando falamos de valores somos sempre levados a distinguir os limites en-

tre o ser e o dever-ser. Numa frase simplificadora mas não mutiladora: o ser é o que somos, mas não sabemos muito bem ou nada (o ser é nada), o dever-ser é o que pretendemos ser (nossos perfis, projetos, sonhos, utopias) e que sabemos muito bem, mas não conseguimos chegar até lá (o dever-ser é tudo). O dever-ser é o nosso ponto ômega, nossa estrela-guia e, como diziam os antigos, as nossas catedrais de vidro cuja importância e realidade é nos ensinar a construir pelo menos choupanas. Embora hoje a tendência é não mais acreditar na possibilidade de um fundamento absoluto para os valores morais, para o dever-ser, a consciência desse dever-ser - consequência moral - por mais paradoxal que pareça, não é algo para além dos muros de nossas vidas, está presente na consciência social, nas dondições materiais da existência social. Está embutida em nosso quotidiano e não há pensamento humano que não seja um sentimento, uma decisão (de-cisão), uma escolha. É muito difícil acreditar que um homem faça suas escolhas - uma profissão, uma viagem, um partido político - por questões de abstração teorética, mas sempre foi e será por questões de valores. Por isso a adesão por uma ideologia e ditadura políticas não me faz menos responsável pelos meus atos, a ponto de me inocentar de possíveis crimes, porque um crime é sempre um crime e não importa em nome de quê. As sombras das ieologias ou os castelos de mármore dos partidos politicos não têm tanto alcance para me esconder., São sombras que se desfazem, fortalezas que se esboroam na história e nos deixam a nu na consciência moral dos homens. E não adianta pedir desculpas para as vítimas assassinadas em virtude da minha opção de valor, porque os mortos não têm porta-vozes. Pouco importa ao professor pedir desculpas aos centenas de alunos fracassados, porque não há retorno num processo educativo. Não é possível a leviandade numa opção de valor, sobretudo em educação.

E aqui entra a questão do compromisso político em educação. O compromisso político é o dever-ser da educação. Se existe na vida algo mais comprometido com a noção de valor, do dever-ser, este é a educação. Ela permeia todos os nossos atos, do nascimento à morte e podemos afirmar sem muito receio de equívoco que se não houver um ambiente educativo que permeie a vida humana, esta não será possível. Jean Piaget já nos chamou a atenção para este aspecto. É certo que a educação ou o ensino de uma educação não se compõe de comunicados normativos. Formar homens que dominem a matemática, uma certa ciência e sua própria língua, no entanto, é ensinar a perceber o significado social do conhecimento, um conhecimento mediante o qual a sociedade cobra o nexo entre suas áreas distintas e o valor inerente a elas. A base ética - o compromisso - está inerente a todo processo educativo. A questão às vezes é que ela está tão inerente, tão interna, que passa a ser desapercebida ou quase sempre escamoteada pelo chamado discurso competente das pedagogias de importação, ou ainda, por uma visão ingênua da neutralidade pedagógica. Não se pede que a educação para ser um ato político seja comprometida por qualquer coisa. Compromisso político com a educação é um ato de escolha e supõe a decisão de integrar esse compromisso político com uma competência técnica que a viabilize. Não se pode exigir que uma professora ame a seus alunos (compromisso político) sem as condições objetivas (competência técnica) para esse ato. Embora o horizonte que separa compromisso político de competência técnica é apenas uma abstração - uma vez que não há compromisso político dissociado de competência técnica e nem competência técnica dissociada de compromisso político. Competência técnica e compromisso político são exigências de um pensamento e práticas unificadores e condição para a formação do chamado homem integral.

Enfim, o nosso discurso talvez oculte o secreto desejo de dar conta de tudo. Sabemos que não se pode colocar a montanha no quintal de nossa casa, mas podemos nos preparar melhor para uma viagem a seu redor. E essa viagem começa com a tentativa de não perder de vista o horizonte humano do dever-ser da educação. Porque o verdadeiro compromisso político com a educação é sempre um compromisso ético. A adesão humana a esta ou àquela forma de vida é sempre uma adesão a uma forma de vida politica, um ato moral do qual sabemos e somos sempre responsáveis. Dezenas, centenas, milhares de professores têm suas histórias e compromissos anônimos, mas sempre, mesmo que ocultamente, estão ligados pelos compromissos não-anônimos que tanto podem constituir avanços ou a nossa própria perda.

Concluindo esse momento

Se é possível ou não uma escola para formar líderes, não importa. O que constatamos é que há uma prática de liderança no interior de nossas escolas, no amplo universo social da família, da prática política, nos mais diversos setores das organizações sociais. Se se trata de um ardil do Poder que pega carona no líder para transformá-lo em seu "aparelho" - em seu aparecer -, também é fala para outro momento e que importa saber e muito.

O fato é que uma mente fechada que não abre seus páraquedas não poderá transformar-se líder para coisa nenhuma. O estudo aprofundado - configurado como processo de uma procura sem termo - também não nos garantirá a liderança, mas a certeza de alguns poderem se tornar líderes para alguma coisa.

Os seis enunciados que propomos como estudo podem compor um quadro teórico que disciplina os rumos de uma prática de liderança. A preocupação por uma concepção de totalidade

da vida social marca o estilo e o perfil de um líder, seu modo mais criativo e abrangente de dominar e resolver problemas também abrangentes, superar rotinas.

Proposta de uma Bibliografia interdisciplinar

A bibliografia na perspectiva de uma visão de totalidade ou interdisciplinar não pode ser uma bibliografia técnica especializada. Mas também não pode ser qualquer bibliografia apenas com o objetivo de abranger o maior número possível de áreas do conhecimento humano. O que orienta uma bibliografia interdisciplinar é o problema que precisa ser superado depois de identificado. Digamos que se um professor de língua pátria cujo problema são alguns alunos desmotivados e maus redatores, uma bibliografia para trabalhar com esses alunos talvez comece - como foi escrito no corpo deste comunicado - com a indicação de um livro que nada aparentemente tem a ver com a língua pátria: uma "pesquisa" de jornal que aborde profissões, a gravação da voz do aluno como prática de autoconhecimento, a execução em sala de aula de um número musical com o objetivo de perceber o ritmo da língua (falar também é um canto musical, guardadas as devidas proporções), etc.

Uma bibliografia interdisciplinar (e toda bibliografia deveria ser interdisciplinar, sobretudo na área da educação) para compor o corpo deste comunicado poderia, em tese, ordenar de início as áreas do conhecimento humano mais familiares com o objeto de nossos estudos e indicar leituras para cada uma delas. Como se trata de um discorrer sobre a questão da totalidade, faríamos, como sugestão, uma leitura crítica sobre as contribuições metodológicas de Karl Marx - Contribuição à Crítica da Economia Política -, confrontaria essa leitura com as contribuições de Max Weber; as categorias criadas pela Escola de Frankfur; Lucien Goldmann - Dia-

lética da Cultura -, Simone Weil - A Comunicação Operária e outros estudos sobre a opressão -, Caio Prado Júnior - Formação Política e Econômica do Brasil -, assim como livros de literatura: Os Sertões de Euclides da Cunha; Lima Barreto com o seu Triste Fim de Policarpo Quaresma, além de um Grande Sertão: Veredas de João Guimarães Rosa; alguns ensaios de Mário de Andrade a propósito da cultura brasileira; uma Geografia da Fome de Josué de Castro e por que não alguns poemas de Jorge de Lima, Carlos Drummond de Andrade?

Antenor Antonio Gonçalves Filho

BIBLIOGRAFIA/LIDERANÇA

ADORNO, T.W. La Personalidad Autoritaria. Buenos Aires, Editorial Proyección, 1965.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. Lisboa: Presença, 1967.

ARENDT, Hannah. Entre o Passado e o Futuro. São Paulo, Perspectiva, 1978.

BANDELOT, Christian e ESTABLET, Roger. La Escuela Capitalista. México, Siglo Veeintiuno, 1969.

BENJAMIN, Walter. Documentos de Cultura (Escritos Escolhidos). São Paulo, Cultrix, 1986.

BOBIO, Norberto. Dicionário de Política. Brasília, UNB, 2986.

_____. As Ideologias e o Poder em Crise. Brasília, UNB, 1988.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. A Reeprodução. São Paulo, Francisco Alves, 1969.

BRAMELD, Theodore. O poder da educação. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

BRAVERMAN, Harry. Capital Monopolista - Degradação do Trabalho Século XX. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

BRUBACHER, John S. Base Política da Educação. In Importância da Teoria da Educação. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1961. p. 83 ss.

CANCLINI, Nestor. O Sentido Dialético do Humano. In Revista Paz e Terra. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, n. 9.

CANETTI, Elias. Massa e Poder. Brasília, Melhoramentos/UNB, 1983.

CASSIER, Ernst. O Mito do Estado. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

CAVENACCI, Massimo (Org.). Dialética da Família. São Paulo, Brasiliense, 1978.

CUNHA, Célio. Educação e Autoritarismo no Estado Novo. São Paulo, Cortez, 1981.

ECO, Umberto. Mentiras que parecem verdades. São Paulo, Summus, 1980.

FAORO, Raymundo. Os donos do poder. Porto Alegre, Globo, 1976.

FOUCAULD, Michel. Microfisica do Poder. Rio de Janeiro, Graal, 1985. 5. ed.

FREIRE, Paulo. A Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

_____. Educação como prática de liberdade. Rio de Janreiro, Paz e Terra, 1967.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

GALBRAITH, John Kenneth. A era da incerteza. São Paulo, Pioneira, 1982. 4. ed.

_____. O novo estado industrial. São Paulo, Abril Cultural, 1982.

GIROUX, Henry. Teoria Critica e Resistência em Educação. Petrópolis, Vozes, 1986.

GOLDMANN, Lucien. Dialética e Cultura. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

GORDON, Thomas. In Carl R. Rogers. Terapia Centrada no Paciente. Lisboa, Moraes, 1974. p. 322 ss.

GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a ?? da Cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976.

HORKHEIMER, Max. Crítica de la Razón Instrumental. Buenos Aires, Editorial SUR, 1973.

_____. Dialética do Esclarecimento. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.

HORJHEIMER, Max e ADORNO, Theodor S. (Org.). Temas Básicos da Sociologia. São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1979.

IANI, Otávio e CARDOSO, Fernando Henrique. Homem e Sociedade. São Paulo, Nacional, 1961.

JOUVENEL, Bertrand de. El poder. Madrid, Nacional, 1974.

KART, Fremont E. e ROSENZWEIG, Tamer E. Organização e Administração. São Paulo, Pioneira, 1976. 2 vols.

KOLAKOVSK, Leszek. El hombre sin alternativa. Madrid, Alianza Editorial, 1970.

LAPASSADE, G. Grupos, organizações e instituições. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.

LEBRUN, Gérard. O que é o Poder. São Paulo, Brasiliense, 1983.

LENSKI, Gerhard. Poder y privilegio. Buenos Aires, Paidós, 1969.

LIPSON, Leslie. A Civilização Democrática. Rio de Janeiro, Zahar, 1966. 2 v.

LOBROT, Michel. A Favor ou Contra a Autoridade. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.

_____. A Pedagogia Institucional. Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1966.

LUCIEN, Goldmann. Dialética e Cultura. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

LUKES, Steven. O poder: uma visão radical. Brasília, UNB, 1980.

MANNHEIM, Karl. SDiagnóstico de nosso tempo. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

MARCUSE, Herbert. Tolerância Repressiva. In Crítica da Tolerância Pura. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.

MARQUES NETO, J. C. (org.). O pensamento e as artimanhas do poder. São Paulo, UNESP, 1988.

MARS, David. Poder e responsabilidade na administração pública. Rio de Janeiro, FGV, 1965.

MARX, Karl. Para a crítica da economia política. In Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl e EMGELS, Friedrich. Criticca da Educação e do Ensino. Introdução e notas de Rober Dangeville. Lisboa, Moraes, 1978.

MAY, Rollo. Poder e inocência. Rio de Janeiro, Artenova, 1974.

MILLZ, C. Wright. A elite do poder. Rio de Janeiro, Zahar, 1968.

_____. Para a critica da economia política. In Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

NIETZSCHE, Friedrich. Assim falou Zoratustra. In Os pensadores. São Paulo, Abril, 1983.

PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice. Educação e Sociedade. São Paulo, Nacional, 1964.

REZENDE, Antonio Muniz de. O Saber e o Poder na Univerdidade: Dominação ou Serviço? São Paulo, Cortez, 1987.

RIBEIRO, Darcy. Teoria do Brasil. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975.

RICOURX, Oaul. Interpretação e Ideologia. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.

SARUP, Madan. Marxismo e Educação. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação, Ideologia e Contra-ideologia. São Paulo, EPU, 1986.

SOUZA, Amaury (org.). Sociologia Politica. Rio de Janeiro, Zahar, 1966.

SNYDERS, Georges. Para onde vão as pedagogias não-diretivas? Lisboa, Moraes, 1974.

STEPHAN, Alfred (org.). Authoritarian Brazil: origins, policies and future. Yale University, New Haven, 1973.

TORRANCE, E. Paulo. Pode-se ensinar criatividade? São Paulo, EPU, 1974.

VELHO, Otávio Guilherme (org.) et alii. Estrutura de Classe e Estratificação Social. Rio de Janeiro, Zahar, 1968.

WEBER, Max. Ensaios de Sociologia. Rio de Janeiro, Zahar, 1974. 3. ed.

WILSON, Edmund. Rumo à Estação Finlândia. São Paulo, Companhia de Letras, 1988.

XAVIER, M.E. Sampaio Prado. Poder político e educação de elite. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980.