

A DOUTRINA DE MARY PARKER FOLLETT

Algumas Implicações na Escola

Tese apresentada para obtenção do título de

Doutor em Ciências (Educação)

à Comissão Julgadora

da

Universidade Estadual de Campinas

por

María Lucia Rocha Duarte Carvalho

- 1976 -

**UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL**

COMISSÃO JULGADORA:

Meus agradecimentos aos professores:

MIGUEL DE LA PUENTE SAMALIEGO, orientador desta tese, pelo apoio, conselhos, críticas e estímulos, indispensáveis à execução deste trabalho.

LAFAYETTE DE MORAES, pela influência decisiva, em termos de conhecimento, dedicação e amizade.

CHARLES RICHARD LYNDAKER, nosso chefe de departamento, pela permanente confiança pessoal, interesse e empenho em proporcionar todas as condições imprescindíveis.

MARCONI FREIRE MONTEZUMA, amigo e incentivador de minha carreira universitária, pelo apoio e auxílio sempre presentes.

ROSÁLIA MARIA RIBEIRO DE ARAGÃO, pelas idéias e sugestões, indispensáveis e sempre amigas.

JOAQUIM BRASIL FONTES JUNIOR e JOSÉ DIAS SOBRINHO, pela disponibilidade e seriedade nas revisões do texto definitivo.

Demais Docentes e Funcionários da Faculdade de Educação, que direta ou indiretamente contribuíram para assegurar a realização deste trabalho.

A JOSÉ ALOÍSIO ARAGÃO,
primeiro orientador,
IN MEMORIAN

Í N D I C E

Capítulo		página
I	INTRODUÇÃO.	1
	1. Introdução Geral à Área para a <u>In</u> investigação do Problema	1
	2. Introdução à Área Específica do Problema a ser Investigado e <u>Pro</u> cedimento Adotado.	3
	3. Plano de Desenvolvimento da Tese e Justificação do Estudo	6
II	MARY PARKER FOLLETT: SUA VIDA, SUA OBRA, SUA CONTRIBUIÇÃO.	9
III	ELEMENTOS BÁSICOS DA DOCTRINA DE MARY PARKER FOLLETT.	20
	1. Interação de Indivíduo e Grupo	20
	2. A Integração do Indivíduo.	21
	3. A Interpenetração do Grupo	23
	4. O Processo Social.	25
	5. Noções de Direito, Dever, Legali- dade e Consciência Social.	28
	6. Sociedade.	29
	7. Liberdade.	31
	8. Lei.	32
	9. Progresso.	34
IV	O PROCESSO DO COMPORTAMENTO HUMANO.	36
	1. Resposta Circular.	36
	2. Plusvalents	39
	3. "Whole a Making"	42

Capítulo		página
V	CONFLITO CONSTRUTIVO: UM CONCEITO FUNDAMENTAL.	49
	1. Conflito Construtivo.	49
	2. Métodos de Integração	52
	3. Método de Análise de um Conflito.	55
VI	PRINCÍPIOS DE ORGANIZAÇÃO DE MARY PARKER FOLLETT	59
	1. Unidades Integrais.	59
	2. Controle	62
	3. Responsabilidade e Autoridade de Conjunto	65
	4. Emissão e Recepção de Ordens.	67
	5. Auto-Controle	70
VII	CONCEITO DA VERDADEIRA DEMOCRACIA.	75
	1. O Conceito.	75
	2. A Técnica da Democracia	80
	3. O Treinamento para a Democra- cia.	82
VIII	O PRINCÍPIO DE GRUPO EM AÇÃO PARA UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA	86
	1. Os Grandes Temas do Sistema Follettiano.	86
	2. O Princípio do Grupo em Ação.	90
IX	UMA VISÃO PROSPECTIVA PARA UMA DIS- CIPLINA DEMOCRÁTICA.	100
X	A ESCOLA COMO UNIDADE INTEGRAL	114
	1. Unidade Funcional	116
	2. Processo.	119
	3. Para uma Metodologia do "Con- flito Construtivo".	125
	4. Conclusões Finais	130
	BIBLIOGRAFIA.	134

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

1. Introdução Geral à Área para a Investigação do Problema

O presente trabalho oferece os resultados de um estudo elaborado em duas etapas, sobre um mesmo tema, em dupla abordagem e que traduzem dois momentos significativos da evolução ou "revolução" intelectual por que passou quem o empreendeu.

O estudo inicial foi colocado sob o foco de uma tentativa de evidenciar os determinantes da gênese psico-pedagógica de uma atitude disciplinada, com vista a oportunizar uma postura desejável de maneira a se obter aquele comportamento coletivo que constitui a expectativa dos que planejam e executam as tarefas formativas da educação, em uma instituição de ensino. Analisaram-se os componentes envolvidos na dimensão da "atitude disciplinada", com a finalidade de se identificarem as diferentes "categorias" de indisciplina, com base em seus indicadores, dentro do processo educativo, tendo em vista seus agentes mais próximos: o aluno, sua família e a escola, como organização, sob o prisma da administração escolar.

Esta foi a primeira abordagem, vivenciada em 1973 e 1974. Este trabalho exigiu muito esforço e recursos materiais que só se justificam pela "evolução", ou melhor, pela "revolução" realizada na presente tese e no próprio redimensionamento das tarefas nesta área, que significativamente passaram a se constituírem em um segundo momento, como se verá logo a seguir.

A segunda etapa desenvolveu-se com vistas a um redimensionamento da primeira abordagem. A sensação que se teve, através do trabalho realizado, foi a de que a concepção de "disciplina-indisciplina" evidenciava uma visão inadequa

da por parte daqueles envolvidos no "processo formativo", do qual a "atitude disciplinada" é resultado e não caminho. Partiu-se de várias "crenças". A disciplina envolve-se e identifica-se com todas as formas de expectativas desejáveis, apontadas como meta de ação educativa. Ainda mais: disciplina não se impõe, propõe-se; não se exige, espera-se; não se cobra, recebe-se. A disciplina não pode ser considerada como um "produto final acabado" e estático, nem como um "estereótipo" que pune as violações dos códigos de posturas sociais.

Com base nestes pressupostos, disciplina não é meio, nem instrumental, nem condição prévia, e sim um resultado, cuja essência se traduz melhor ao se concebê-la como processo em continuidade, gradativo e progressivo. Sendo processo, ela nunca termina: acompanha o devir dos indivíduos. É um exercício pessoal que se inicia na infância, sofre os percalços da anomia, passa pelas deformações da heteronomia, para ganhar o redimensionamento da autonomia consciente e responsável.

Considerando-se a escola, disciplina envolve os determinantes significativos e inconscientes do psiquismo de cada aluno, de cada professor, de cada funcionário, de cada pai, de todos os "colegas" em uma interação "sui generis", difícil de ser enquadrada nos parâmetros organizacionais do "sistema normativo" vigente.

As reflexões que brotaram do trabalho empreendido configuraram a necessidade de se pensar profundamente na proposição e redimensionamento da organização escolar, na qual se coloca a exigência de condições propícias ao estabelecimento de um modelo participativo, que possibilite a toda unidade escolar gerar sua própria força de condução.

Na escola, como uma instituição social, não se deve conceber a existência de uma única autoridade, que resolva administrá-la, sem atentar para as muitas repercussões de sua atuação, pois há todo um processo de interação envolvendo as mútuas reações dos comportamentos dos indivíduos.

Acontece, porém que a convivência e o relacionamento entre os que compõem uma organização é um problema delicado e difícil: há diferenças entre os indivíduos, muitas vezes traduzidas em hostilidades de professores contra professores, funcionários contra funcionários, alunos contra alunos, motivadas por divergências em torno de toda sorte de problemas (posições filosóficas, políticas, pedagógicas, etc.), tentando cada indivíduo ou grupo demonstrar ou desacertos do comportamento do outro.

Esta foi a "evolução" porque passou a autora desta tese, que confessa sua perplexidade diante de dados quantitativos, anteriormente recolhidos: "está faltando algo" na unidade escolar, identificável com o próprio processo formativo que transcende as limitações de qualquer concepção restrita de disciplina, para fazê-la coincidir com a própria vida de todos, em uma realidade totalizante e abrangente, que deve ser a escola, sem descontinuidade, mas colocada na vida de cada um como apenas uma etapa, entre muitas, do grande treino para a democracia; e este foi o clímax a que se chegou. Daí, surgiu a necessidade de se pensar em uma organização escolar capaz de ensejar uma nova dimensão da atitude disciplinada, naturalmente com o embasamento de algum corpo doutrinário.

Pensou-se, pois, em proporcionar uma contribuição nesse sentido. Para tal, resolveu-se encetar essa segunda etapa do trabalho, isto é, pesquisar princípios de organização que satisfizessem tal propósito.

2. Introdução à área específica do problema a ser investigado e procedimento adotado.

O ponto de partida que constitui o itinerário da formulação do problema é, como se disse anteriormente, a convicção sobre a necessidade de desenvolver alguns princípios de organização como suportes da estrutura e funcionamento da uni

dade escolar, capazes de facilitar a existência de uma autêntica atitude permanente e progressivamente disciplinada por parte dos elementos envolvidos na escola, condição da prática e aprendizagem de um processo democrático.

Para o desenvolvimento desta problemática, a autora desta tese examinou muitos dos modelos propostos por teóricos da Administração Educacional. À medida que se desenvolviam esses estudos e preocupações, constatou que a riqueza ainda inexplorada da doutrina de Mary Parker Follett, na estrutura das organizações escolares, respondia, de certa forma, à preocupação inicial, que conferia ênfase ao problema do substrato comportamental (atitudes) na situação educacional.

Se a organização escolar tem sido foco de interesse da sociedade, sempre em busca de aperfeiçoamento, em todo o decurso da história, é certo que, hoje, em face de exigências tão complexas, vem adquirindo cada vez maior importância. Aceitando-se a posição de O'Donnel, para quem a tarefa do administrador é estabelecer e manter um ambiente interno em que as pessoas, em grupos organizados, possam trabalhar eficientemente com vista à consecução das metas do grupo¹, torna-se claro que, além da importância que hoje assume, a administração educacional passa a ser um campo de conhecimento e atitudes bastante complexo.

Pelo levantamento realizado, pareceu à primeira vista, que os princípios estabelecidos por Follet seriam de grande valia para a problemática educacional.

Surgiu, então, a preocupação de se elucidar o sentido e o alcance da doutrina esboçada por Follett, com a finalidade de inferir vantagens e possibilidades de sua aplicação na educação, tanto pelo seu caráter pioneiro em termos

¹Harold Koontz & Cyril O'Donnell, Princípios de Administração, trad. por Fernando G. Carmona e Paulo C. Goldshchimidt, 9a. ed., São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1974.

de relações humanas, em administração, quanto por poder constituir-se como suporte de uma moderna teoria de organização escolar.

Assim, pois, delimitou-se o problema: como explicitar e organizar as principais idéias de Mary Parker Follett e esboçar as formas de aplicação para a organização escolar?

Embora a tarefa tenha se apresentado complexa, constituiu-se em farto e rico material para o desenvolvimento deste estudo, levando-se em conta a busca de possíveis soluções ao problema referido.

Tratando-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, adotou-se um procedimento que se caracteriza como crítico-integrativo. Na abordagem eminentemente crítica, não se tratou do momento histórico em que as idéias de Follett se originaram e se desenvolveram, bem como das influências que tiveram ou receberam através dos textos da época, que as referenciam. Deu-se ênfase à análise e à coerência das suas idéias, com a intenção de se apreenderem as colocações originárias da Autora. Este processo não se ateve a um simples levantamento de idéias, mas, procurou-se sobretudo analisar os conceitos principais da Autora e organizá-los sistematicamente.

Na abordagem predominantemente integrativa, partiu-se de pressupostos de situações reais na organização escolar, não se procurando identificar e salientar os temas centrais no corpo da literatura atual, trabalho que conduziria à elaboração de tantas outras teses, mas buscando equacionar os achados da contribuição de Follett em relação à situação concreta, esta pressuposta por simples observação, e não verificada ideológica ou experimentalmente.

Os dois aspectos componentes deste procedimento, o crítico e o integrativo, não são mutuamente exclusivos. Ao contrário, eles possuem objetivos que se completam. O procedimento adotado pode ser resumido como contendo as seguintes fases: 1) explicitação das principais idéias de Mary Parker

Follett; 2) identificação dos seus conceitos básicos; 3) elaboração do modelo de sociedade democrática proposto por Follett; 4) adaptação do modelo à organização escolar.

3. Plano de Desenvolvimento da Tese e Justificação do Estudo

O plano básico desta tese pode ser delineado por três momentos que assim se distribuem:

O primeiro momento é constituído pelos capítulos I e II. O primeiro capítulo é, ao mesmo tempo, introdução geral, apresentação do problema e do desenvolvimento do trabalho. O segundo capítulo visa situar a Autora, sua vida, sua obra e sua contribuição à ciência da administração. O segundo momento, que reúne os capítulos III, IV, V, VI e VII, identifica os princípios fundamentais da doutrina de Follett, a saber: os elementos básicos do sistema, o comportamento, o conflito construtivo, os princípios de organização e o conceito da verdadeira democracia. O terceiro momento engloba os três últimos capítulos, VIII, IX e X; caracteriza-se como uma tentativa de aplicação da visão integrativa homem-e-instituição, transferindo para a organização escolar a investigação das vantagens oferecidas, visando a compreensão do comportamento humano, enfatizando em caráter especial o educando, uma vez que, a Autora estabeleceu princípios de organização baseados na aglutinação de todas as "forças" individuais, caracterizando-se como altamente integrativos. O capítulo VIII apresenta as grandes linhas da doutrina Follettiana, buscando mostrar a possibilidade de aplicação do princípio de grupo. O assunto desenvolvido no capítulo IX diz respeito à disciplina democrática, ou seja, a adoção de uma atitude altamente responsável, resultante de uma integração. No capítulo X retomam-se os princípios fundamentais elaborados e a partir da identificação dos conceitos básicos da doutrina de Follett, busca-se esboçar um modelo de aplicação.

Na realização de tal tarefa, utilizaram-se as seguintes obras: *The New State* (1920), da qual se levantaram os elementos básicos da doutrina; *Creative Experience* (1930), que forneceu os elementos necessários para a compreensão do comportamento e conflito construtivo e *Dynamic Administration* (1965), na qual se colheram os princípios de organização. É preciso esclarecer, entretanto, que as obras citadas se completam, de forma a não tratar cada uma exclusivamente de um só assunto.

Espera-se, com a realização do presente estudo, chamar a atenção dos estudiosos do campo educacional para a importância do pensamento de Follett no desenvolvimento da Ciência da Administração, com bases humanas. Follett não excogitou modelos formais, nem elaborou os constructos de uma teoria com aqueles atributos que a caracterizariam como tal. Entretanto, forneceu um "corpo doutrinário", difícil de ser captado, por não se haver pautado por preocupações de sistematizações definitivas: são elementos valiosos para um modelo de organização escolar. Por este motivo, acredita-se na possibilidade de esta tese poder oferecer subsídios para que os educadores desenvolvam mais adequadamente seu trabalho frente às instituições em que militam. Especificamente, espera-se que este trabalho possa oferecer aos educadores idéias básicas, a partir das quais lhes seja possível abordar mais compreensivamente os problemas de atuação escolar.

Não há dúvida de que pesquisas ulteriores deverão suprir possíveis deficiências e sugerir modificações em alguns aspectos do corpo doutrinário apresentado. Contudo, crê-se que uma proposição desta natureza possa constituir-se em um estímulo a discussões e a outras pesquisas, de forma que se possam obter alternativas cada vez mais válidas e encontrar ilações e proposições cada vez mais plausíveis, a partir das contribuições de Follett.

CAPÍTULO II - MARY PARKER FOLLETT: SUA VIDA, SUA OBRA, SUA CONTRIBUIÇÃO

Mary Parker Follett nasceu em Quincy, Mass., a três de setembro de 1868, e faleceu a dezoito de dezembro de 1933, em Boston, Mass.. Filha de Charles Allen — descendente de família inglesa de origem escocesa e galesa — e de Elizabeth Curtis (Baxter) Follett — descendente de um afortunado banqueiro inglês.

Foi escritora e conferencista nos campos da ciência política, psicologia de grupo e administração de indústrias. De mente viva e destemida, passou a infância sem ter muito contato com outras crianças, consequência de seus deveres para com a mãe inválida.

Recebeu educação inicial na Thayer Academy em Braintree, Mass., graduando-se em 1884. Nesse lugar, recebeu grande estímulo intelectual de Anna Boynton Tompson — uma professora de história.

Por possuir renda independente (recebida como herança depois da morte de seu avô Baxter e de seu pai), Mary Parker Follett ingressou, em 1888, numa sociedade para instrução de mulheres, orientada por professores e instrutores do Harvard College — mais tarde Radcliffe College; lá estudou, por dois anos, economia política, inglês e especialmente história, sob a orientação intelectual de Albert Bushnell Hart.

De 1890 a 1891, frequentou o Newnham College, na Cambridge University, Inglaterra, estudando história, leis, ciência política e filosofia sob a orientação Henry Sidgwick, adquirindo um grande interesse pela vida inglesa. Entretanto, não prestou os exames finais, pois teve de interromper os seus estudos em virtude da doença de sua mãe. Esses estudos foram posteriormente reiniciados no Radcliffe nos anos

1891-92 e 1894-97, recebendo em 1898 o título A.B., *summa cum laude*, quando tinha vinte e nove anos. Durante o tempo que lá permaneceu, publicou sua primeira obra: *The Speaker of the House of Representatives*, volume constituído de palestras feitas à Sociedade Histórica de Newnham; este trabalho foi desenvolvido sob a orientação do Professor Hart. Caracteriza-se como o primeiro estudo completo, constituindo notável contribuição para os estudos de direito constitucional.

Mary Parker Follett iniciou sua atividade pública na área de assistência social, o que provavelmente reflete a influência de Isobel L. Briggs, grande apreciadora de trabalhos dessa natureza.

Em 1900, fundou o "Roxbury Debating Club"; em 1902, o "Highland Union" — um clube social, esportivo e educacional — e o "Roxbury Industrial League", todos eles para jovens. Este último, foi logo depois cognominado "Roxbury League", constituindo-se na primeira organização deste tipo a ser sediada na escola pública de Boston e cujo sucesso mostrou a possibilidade do uso de prédios escolares, em horas ociosas, para propósitos comunitários.

Em 1908, o recém-criado "Whomen's Municipal League of Boston" criou centros comunitários, tendo Follett como presidente do comitê — posição mantida até 1920. Sob sua direção a liga realizou, com sucesso, um projeto de experimentação em East Boston. Tal projeto levou o corpo docente da escola municipal a criar outros centros noturnos em algumas outras escolas de Boston.

O plano vocacional constituiu outro grande interesse de Follett. Caracterizou-se como a segunda etapa de seu trabalho, a criação de agências para colocar jovens necessitados nas indústrias. Em 1912 foi convidada pelos diretores do sistema escolar de Boston para ser membro do primeiro "Placement Bureau Committee"; aqui, participou por cinco anos, exercendo grande contribuição. Este comitê deu início a um departamento de orientação vocacional oficial no qual Follett trabalhou até a sua morte.

O seu trabalho nesta agência empregatícia lhe permitiu um grande contato com o setor industrial. Sob sua orientação, chegou-se a organizar um arquivo informativo acerca das possibilidades e exigências de trabalho nos diversos centros industriais. Foi então que seus interesses por problemas políticos e sociais transferiram-se para o estudo das relações industriais, motivados, indubitavelmente, por sua estreita vinculação com elementos responsáveis pela organização e administração de indústrias.

Em 1925, iniciou, na cidade de New York, sua carreira de conferencista em administração industrial. Suas últimas conferências foram feitas no Departamento de Administração da Escola de Economia de Londres, durante os meses de janeiro e fevereiro de 1933.

Em outubro deste mesmo ano voltou à América do Norte para tratar de assuntos pessoais e de saúde, não mais retornando à Inglaterra. Faleceu no Deaconess Hospital de Boston, em dezembro do mesmo ano.¹

A primeira publicação de Mary Parker Follett, *The Speaker of the House of Representatives*², mereceu o prólogo de seu professor e orientador Albert Bushnell Hart, e é um corolário de uma série de conferências realizadas na Sociedade Histórica de Newnham, como foi dito anteriormente.

Neste livro, Follett trata do papel do "Speaker of the House" (líder da câmara dos deputados federais), tema até

¹Dawn C. Crawford, "Follett Mary Parker", In: *Notable American Women 1607-1950*, Cambridge, Mass., Edward T. James Ed., The Belknap Press of Harvard University Press, Vol. I A-F, 1971, pp. 639-641.

²Mary Parker Follett, *The Speaker of the House of Representatives*, New York, Longmans Green and Co., 1896.

então negligenciado por homens públicos e investigadores, devido, talvez, à natureza vária do material a ser coletado, já que as funções deste líder foram se definindo mais na prática oral do que em documentos escritos. Seu trabalho exaustivo, efetuado em 4 anos consecutivos, teve como base dados coletados em arquivos e em entrevistas com ex-líderes, constituindo um variado acervo de informações. Da comparação e da análise deste, Follett, embora aceitando que, enquanto indivíduos, esses líderes contribuíram para o desenvolvimento do trabalho que realizavam, conclui que o papel do líder veio a se definir e expandir efetivamente a partir das necessidades ou vicissitudes da vida política americana.

A parte inicial do trabalho consiste em um esboço histórico preliminar, na qual a Autora postula sobre a natureza política da função do líder desde os tempos coloniais. A segunda parte trata do status do líder em sua época. Na terceira, discute as funções do líder, partindo da consideração do poder moderador do líder nas atribuições de presidir as sessões e manter a ordem dos trabalhos para, em seguida, analisar o crescimento de seu poder, favorecido pelo seu posicionamento relativo aos poderes parlamentares. Na quarta parte do trabalho, considera o status político da representação, concluindo que o poder do líder é salutar e necessário e que sua posição nunca aparece como deliberadamente moderadora, mas sempre em termos de uma verdadeira liderança política.

A seguir, publicou *The New State*³ que ganhou renome internacional e cuja introdução foi escrita por Viscount Haldane, estadista e filósofo inglês. Esta sua obra caracteriza-se pela preocupação com uma sociedade que permita maior satisfação ao indivíduo. Procura, neste trabalho, desenvolver planos com o objetivo do bem estar do indivíduo e da sociedade. Apresenta um duplo objetivo: procurar estabelecer um

³ Mary Parker Follett, The New State, New York, Longmans Green and Co., 1920.

ponto de vista a partir do qual podem tornar-se inteligíveis a autoprodução e a variação nas formas que o Estado pode assumir, e mostrar as linhas pelas quais estas formas podem ser adaptadas à solução de questões práticas.

A idéia central de seu livro é a de que o Estado é aquilo que seus membros fazem dele, isto é, de que a soberania é uma noção relativa: o indivíduo é soberano sobre si mesmo, na medida em que pode desenvolver, controlar e integrar, sua natureza múltipla num todo único. O grupo é soberano na medida em que seus membros unidos se orientam no sentido de exprimir os propósitos comuns que os movem. Um Estado é soberano na medida em que segue o mesmo caminho e se institui como um grande grupo, unificado pelos seus objetivos comuns.

Nesta linha de argumentação a Autora prossegue até chegar a afirmar que, dado que não há antítese entre os indivíduos e os grupos, a vontade do grupo pode ser vista como a vontade individual a um nível diferente de objetivos; por conseguinte, o estado soberano não se situa fora dos cidadãos que o compõem. A organização em grupos é um ou método ou um instrumento político, mas a unidade última é sempre o indivíduo, já que suas atividades são sempre mais extensivas que as de qualquer grupo organizado com propósitos específicos.

A Autora vê a tarefa de implantar tal forma de Estado como uma tarefa educacional em seu sentido mais amplo.

Em sua obra seguinte, *Creative Experience*⁴ encontra-se o grande interesse de Follett pelo desenvolvimento do estudo dos fenômenos psicológicos. Nele, desenvolve a idéia da interrelação de todo fenômeno psicológico envolvido nas relações humanas, evidenciando a dinâmica das relações da nature

⁴Mary Parker Follett, Creative Experience, New York, Longmans Green and Co., 1930.

za humana. Defende a necessidade de se saber como os homens podem interagir melhor e conjugar suas ações no sentido de assegurar a consecução de seus objetivos, pela compreensão e conseqüentemente, pela ampliação dos mesmos.

Segundo a Autora, dado que o problema central das relações sociais, refere-se ao problema do poder, deve-se buscá-lo na ação conjunta ou conjugada; na co-ação: a fonte de enriquecimento e de elevação de todo ser humano e não no poder coercitivo. Tudo isso se traduz na busca de uma técnica de relações humanas baseada na preservação da integridade do indivíduo, à luz do qual a vida coletiva deve ser vista. Segundo ela, o poder produtivo da vida coletiva, é testado pela capacidade de atender às necessidades individuais e pela sua possibilidade de integrar, de maneira frutífera, as contribuições dos indivíduos.

A pergunta que se coloca para o cientista social, portanto, é saber se há alternativa para a sociedade do poder em que os indivíduos são submetidos à vontade do mais forte, isto é, se existe um processo social possível no qual o que é desejado pelos indivíduos vem a constituir a trama básica da sociedade por eles constituída. Daí ser objeto de seu livro, o delineamento de uma forma pela qual o progresso social pode ser atingido, sem por em risco a integridade plena do indivíduo. É neste contexto que a Autora opoe o termo integração ao termo ajustamento. Para ela, o confronto de desejos diversos, com a conseqüente vinda à tona de "valores" e a subseqüente reavaliação desses valores, emergindo como uma união de desejos, é progresso, traduzido aqui não como ajustamento, mas como integração. O termo ajustamento, da maneira como se vê empregado em ciências sociais (como processo que resulta de um conflito em que há abandono de objetivos primitivos) parece inadequado para a expressão daquilo que Follett tem em mente, isto é, de sua doutrina do comportamento circular ou integrativo que aponta para um desenvolvimento social em união com o desenvolvimento individual.

A Autora estabelece ainda relações entre sua concepção de experiência criativa e as concepções de autores de várias áreas, principalmente da psicologia.

A última contribuição de Mary Parker Follett, constitui uma série de conferências compiladas por Mayor Urwich e Metcalf sob o título *Dynamic Administration*⁵, nas quais delineia a sua filosofia integral e enuncia seus princípios fundamentais.

Da aplicação desses princípios deverá, de seu ponto de vista, resultar uma ordem político-social que possibilite ao indivíduo o direito de aproveitar suas potencialidades e habilidades ao máximo. Em cada uma de suas conferências, dá a perceber a edificação de uma estrutura sobre hábitos e desejos do indivíduo; julga não só o indivíduo, mas as relações humanas, como o pedestal de uma organização, que por sua vez constitui uma fração da organização total humana que integra a sociedade; analisa a perspectiva dinâmica da organização para concluir que autoridade, poder, direção, emissão e recepção de ordens são vocábulos ativos. Estabelece quatro postulados para uma organização à base de co-ordenação, ilustrados em sua última conferência. Este livro sumariza os seus ensinamentos, constituindo os fundamentos sobre os quais toda e qualquer organização verdadeira deverá erigir-se.

Alguns críticos têm se pronunciado acerca da importância da contribuição de Follett para a administração.

Gvishiani, entre outros, afirma que a visão simplificada do comportamento é uma característica que por muito

⁵ Mary Parker Follett, *Dynamic Administration: The Collected Papers of M.P.F.* Edited by Henry C. Metcalf and L. Urwich, London; Sir Isaac Pitman and Sons, Ltd, 1965.

tempo dominou o campo dos estudos da Administração. Para ele, a visão do humano refletida em uma postura administrativa, só apareceu com o movimento crítico às concepções clássicas que foram intensificadas a partir da década de vinte. Gvishiani observa que na década de trinta, este criticismo intensificado e a nova tendência emergente na teoria da administração fizeram com que muitos escritores classificassem tal fato de desafio humanístico. Este período de desenvolvimento é frequentemente chamado "New Beginnings", uma vez que distingue-se de um outro período, denominado "Gospel of Administrative Efficiency" quando predominava o taylorismo. No seu comentário, aponta, entre outros, Mary Parker Follett como uma das magnas forças renovadoras desse novo movimento pelas suas valiosas contribuições e úteis recomendações desenvolvidas através de sua perspicácia em administração. Estas deram uma visão real de um sistema integrado teoricamente muito bem desenvolvido. Assegura, ainda, que a introdução da psicologia na administração foi realizada por Follett, que continuamente defendeu a necessidade da integração do indivíduo na organização.⁶

Reafirmando o pioneirismo de Follett, em termos do reconhecimento dos fatores humanos na administração, Knezivich declara que:

Her influence and contributions, which some place on par with those of Florence Nighthingale and Marie Curie, became known through a series of speeches pointing out the growing professionalization of business management and the significance of the human element.⁷

⁶D. Gvishiani, Organisation and Management, translated from the Russian and Edited by Robert Daghish and Leonid Kolesnikov, Moscou: Progress Publishers, 1972, p. 216.

⁷Stephen J. Knezevich, Administration of Public Education, Second Edition, New York, Harper & Row, Publishers, 1969, p. 91.

Ainda sobre o mesmo enfoque, Metcalf e Urwich afirmam que a Autora analisa a motivação humana partindo dos valores sobre os quais toda organização deve basear-se para o reconhecimento dos desejos individuais e coletivos:

Consistently Miss Follett sought to force home a realization of the fact that democratic way of life, implemented by intelligent organization and administration of government and of industry, is to work toward an honest integration of all points of view, to the end that every individuality may be mobilized and made to count both as a person and as an effective part of his group and of society as a whole.⁸

Mesmo que o aparecimento dos estudos das Relações Humanas esteja ligado ao nome de Elton Mayo, pode-se afirmar que estas idéias foram antecipadas por Follett, muito embora sua teoria não tenha sido formalizada.

In many respects this idea was anticipated in the works of Mary Parker Follett, and we shall, therefore, give more attention to her work... A number of American researchers (Drucker, Davis, Gross and ot others) believe Mary Parker Follett's works have been undeservedly forgotten, even though they formulated some fundamental points of the "human relations" concept...⁹

É Follett que reconhece a importância do grupo e que o preconiza como a base de futuros sistemas organizacionais, enfatizando a necessidade da associação humana, como mostra George Jr.

⁸ M. P. Follett, Dynamic Administration, p. 9

⁹ D. Gvishiani, Organisation and Managment, p. 218.

Reconhecendo que um homem, em seu emprego, é motivado pelas mesmas forças que motivam seus deveres e prazeres fora do emprego, Mary Follett compreendeu que o problema básico de qualquer organização, comercial, industrial ou outra, consistia em harmonizar e coordenar os esforços do grupo, com a finalidade de se realizar esforço mais eficiente para completar a tarefa...

... Mary Parker Follett foi uma verdadeira filósofa da administração, uma pioneira que ajudou a eliminar o hiato entre uma abordagem mecanística de Taylor e a nossa abordagem contemporânea, enfatizando o comportamento humano. Mais do que qualquer outro indivíduo, ela foi responsável pela superação do hiato entre a administração científica e a abordagem de grupo ou de sistemas para resolver problemas gerenciais.¹⁰

Conforme mostra Crawford, Follett fornece uma das primeiras definições de uma ampla filosofia social da administração, com possibilidades de ser aplicada a quase todos os aspectos do desempenho de grupos. Seu período de vida, desenvolveu-se paralelamente à emergência da administração como uma força social dominante, e sua filosofia reflete este desenvolvimento sem limitar-se a ele.¹¹

Considerando as colocações de Wahrlich, dir-se-á que apesar de idealista, Follett era bastante prática, uma vez que procurava ressaltar sempre como funcionavam, na vida cotidiana, os conceitos que elaborava. Muito embora alguns de seus conceitos, sejam de entendimento muito difícil talvez pelo seu estilo obscuro, suas acepções denotam sua grandeza humana.¹² Sua proposição parecer ser universal, como afirmam Urwich e Metcalf in this lies the greatness of

¹⁰ Claude S. George Jr., História de Pensamento Administrativo, trad. por Álvaro Cabral, São Paulo, Editora Cultrix, 1974, pp. 196-197.

¹¹ D.C. Crawford, Notable American Women 1607-1950, pp. 639-641.

¹² Beatriz Marques S. Wahrlich, Uma Análise das Teorias da Organização, Rio de Janeiro, 3a. ed., Fundação Getúlio Vargas, 1971, p. 47.

her contribution. It is as modern and applicable today as it was when first she spoke; it will be as modern and applicable to-morrow.¹³

A esse respeito, ainda, assim, refere-se Lodi:

A sua modéstia pessoal inata evitou que ela se tornasse consciente de que havia trazido luz para uma filosofia de administração completamente nova. Ela apregou uma nova visão, e descartou as idéias velhas e pré-concebidas. Mas foi muito mais além do que Taylor e Fayol, pois colocou a indústria como um elemento componente da vida social organizada da comunidade. Declarou que os indivíduos que servem a produção, como a forja e a mina, são mais importantes do que as instituições nas quais passam a vida. Percebeu com uma nova claridade que a chave da solução para os problemas da indústria e do governo deve ser procurada nas reações emocionais e mentais que as pessoas individuais têm nos vários ambientes institucionais dos quais são partes.¹⁴

Para que se possa completar esta breve apresentação crítica de Follett, faz-se válido retomar uma das afirmações mais enfáticas de Gvishiani, a qual, por certo, pode representar a maneira usual como a Autora é vista por todos os estudiosos que entram em contacto com a sua obra:

The valuable observations and useful recommendations contained in her works, therefore, do not form a theoretically well-founded, integrated system of views. At the same time Mary Parker Follet's researches hold an important place in the history of the American theory of organization and management even though they formed, only one of the premises of the "human relations" concept, the true founders of which were Elton Mayo and Fritz Roethlisberger.¹⁵

¹³ M. P. Follett, Dynamic Administration, p. 24.

¹⁴ João Bosco Lodi, História da Administração, São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 2a. ed., 1973, p. 84.

¹⁵ D. Gvishiani, Organisation and Management, p. 224.

Com base nessas observações, pode-se concluir que Mary Parker Follett plasmou um sistema de organização no qual as forças de todos os membros se aglutinam numa força mais poderosa, orientada para o cumprimento dos objetivos mutuamente estabelecidos. Várias foram suas inovações, principalmente em termos de conotações específicas, envolvendo uma enorme gama de conceitos que serão desenvolvidos no decorrer deste trabalho.

CAPÍTULO III - ELEMENTOS BÁSICOS DA DOUTRINA DE MARY PARKER FOLLETT

Na primeira parte deste trabalho, ao serem estabelecidos os propósitos deste estudo, tratou-se de fornecer algumas informações sobre a vida e a obra de Follett, bem como sobre a natureza de sua contribuição, em termos gerais em virtude de esta ainda não ter sido introduzida nos meios educacionais brasileiros.

A partir do presente capítulo, tentar-se-á desenvolver uma análise das suas proposições mais significativas, buscando identificar os elementos básicos da doutrina elaborado pela Autora, tendo em vista uma sistematização de suas idéias. Portanto, para que se possa ter uma visão global e sistemática de seu pensamento, faz-se necessário examinar os conceitos fundamentais que originam e suportam o seu corpo doutrinário, o que se fará a seguir.

1. Interação de Indivíduo e Grupo

Para Mary Parker Follett, o homem é o centro e o modelador do universo, e em sua natureza todas as instituições estão latentes. É sob este prisma que se deve iniciar todo estudo de caráter social. Assim sendo, nos estudos sociais, mesmo reconhecendo-se a importância do comportamento individual, o comportamento de grupos de homens deve prevalecer, porque nenhum homem vive para si próprio nem pensa, sente ou julga independentemente.

We must guard against the danger of thinking that the individual is less important because the collective aspect of life has aroused our ardor and won our devotion .

Do ponto de vista da Autora, não se deve considerar indivíduo e meio como entidades dissociadas, mas o sistema indivíduo-meio social com todos os processos que aí têm lugar como, por exemplo, os seletivos e as diferentes reações individuais. Acredita, pois, no grupo, no indivíduo e na evolução simultânea deles.

O indivíduo age sobre seu ambiente que, por sua vez, é influenciado pelo indivíduo e, reage à ação do primeiro. Estas reações, por outro lado, geram novas influências e o processo torna-se iterativo.

2. A Integração do Indivíduo

Nesta altura, pode-se introduzir o conceito de indivíduo, adotado por Follett:

A man (individual) is a point in the social process rather than a unit in that process, a point where forming forces meet straightway to disentangle themselves and stream forth again.²

A significação desta idéia, é resultada em asserções sobremaneira importantes, tais como: The individual is the unification of a multiplied variety of reactions.³

¹Mary Parker Follett, The New State, New York, Longmans Green and Co., 1920, p. 73.

²Ibid., p. 60.

³Ibid., p. 61.

O indivíduo é considerado como um centro de forças criado pela interação recíproca indivíduo-meio. Esta interação deriva tanto do grupo quanto do próprio indivíduo e tem caráter dinâmico.

A individualidade do homem, por outro lado, manifesta-se através de sua capacidade para integração, pelo relacionamento e pela assimilação de características dos elementos do grupo.

Our definition of undividuality must now be "finding my place in the whole": "my place" gives you the individual "the whole" gives you society, but by connecting them, by saying "my place in the whole", we get a fruitful synthesis I have tried hard to get away from any mechanical system and yet it is difficult to find words which do not seem to bind. I am now afraid of this expression— my place in the whole. It has a rigid, unyielding sound, as if I were a cog in a machine. But my place is not a definite portion of space and time. The people who believe in their "place" in this sense can always photograph their "places". But my place is a matter of infinite relation, and of infinitely changing relation, so that it can never be captured. It is neither the anarchy of particularism nor the rigidity of the German machine. To know my place is not to know my niche, not to know whether I am cog no. 3 or cog no. 4; it is to be alive at every instant at every finger tip to every contact and to be conscious of those contacts.

Desta forma, ao definir individualidade, Follett procura evidenciar que o indivíduo tanto busca o todo ("seeks the whole") como é o próprio todo ("is the whole"). Na sua obra *The New State*, procura explicitar, plenamente, este conceito e conclui enfatizando que: individuality is a matter primarily neither of apartness nor of difference, but of each finding his own activity in the whole.⁵

⁴Ibid., p. 65.

⁵Ibid., p. 67

Pelo exposto, pode-se dizer que não é correto afirmar que o indivíduo age, e é induzido a fazê-lo, de forma de terminada, pois isso implicaria em considerá-lo como ente perfeitamente definido, contrariando os argumentos aqui apresentados.

3. A Interpenetração do Grupo

Um outro conceito, considerado fundamental na doutrina de Follett é o de grupo, que é assim caracterizado:

I have used group in this book with the meaning of men associating under the law of interpenetration as opposed to the law of the crowd — suggestion and imitation. This may be considered an arbitrary definition, but of course I do not care about the names, I only want to emphasize the fact that men meet under two different sets of laws.

A palavra interpenetração, usada no contexto, possui significado peculiar e It is in the group that we get that complex interpenetration which means both modification and adjustment and at the same time cooperation and fulfilment. The group process, not the crowd or the herd, is the social process⁷.

No grupo, cada indivíduo torna-se uma nova criatura que, por sua vez, transforma o meio em novo grupo. Em cada contacto entre os elementos surge um novo ser e o processo segue-se indefinidamente. Em outras palavras, cada indivíduo reage a um estímulo e a união dessas reações diferenciadas resulta em algo que lhe é característico e que se denomina "perfil social" do grupo.

⁶ Ibid., pp. 22-23.

⁷ Ibid., p. 149.

O relacionamento do indivíduo com o grupo estabelece-se através de um grande número de interações, geradas tanto pelo indivíduo quanto pelo grupo. As características individuais se desenvolvem no processo social, sendo este constituído pela complexa ação recíproca de relacionamento anteriormente descritos.

Em um grupo, cada indivíduo deverá contribuir com uma parcela específica, isto é, com aquilo que o distingue dos outros e, através disso, colaborar para a criação, por parte do grupo, de um sentido de vida mais rico: Give your difference, welcome my difference, unify all difference in the larger whole—such is the law of growth⁸

As diferenças individuais são importantes para o grupo como condição essencial para a formação do perfil social. Devem estar integradas, não aniquiladas, nem absorvidas. Conforme Follett, cada diferença que se desdobra numa concepção mais ampla nutre e enriquece a sociedade, ao passo que cada diferença ignorada nutre-se da sociedade e eventualmente corrompe-a.⁹

Mary Parker Follett distingue perfeitamente duas associações em virtude de suas características: grupo e multidão. A principal diferença entre as duas é que no grupo prevalecem relações entre seus elementos, baseadas em razões de caráter predominantemente racional, e na multidão, prevalecem as reações de caráter emocional, dando origem a reações sem participação do pensamento. Em síntese, na multidão não há integração como no grupo. Somente nele se desenvolve o espírito de comunidade, considerada como um todo articulado, formado pela mútua troca de idéias. A diferença entre o grupo e a multidão não é apenas de grau, mas de espécie, pois, suggestion is the law of the crowd, interpenetration of the group.¹⁰

⁸ Ibid., p. 40.

⁹ Ibid., p. 40.

¹⁰ Ibid., p. 86.

4. O Processo Social

O processo de evolução realiza-se através de associações, nas quais cada indivíduo torna-se centro de novas caracterizações e pólo de novas uniões, que, por sua vez, são constituídas por uma gama de atividades cada vez mais ampla. A diversidade integrada é, portanto, a base de toda atividade cooperativa.

Além dos conceitos operacionais já abordados, resta para determinar o perfil social a idéia, o pensamento e a vontade coletivos, o que se fará a seguir, em ligeiros traços.

A idéia coletiva é consequência da interação das idéias de todos aqueles elementos que integram um grupo. Ela traduz melhor o pensamento do grupo que qualquer uma das idéias isoladas de seus membros. Follett a ela assim se refere:

A says something. There-upon a thought arises in B's mind. Is it B's idea or A's? Neither. It is a mingling of the two. We find that A's idea, after having been presented to B and returned to A, has become slightly, or largely, different from what it was originally. In like manner it is affected by C and so on. But in the same way B's idea has been affected by all the others, and not only does A's idea feel the modifying influence of each of the others, but A's ideas are affected by B's relation to all the others, and A's plus B's are affected by all the others, individually and collectively, and so on and on until the common idea springs into being¹¹.

A idéia coletiva origina-se de uma composição de idéias; cada idéia está ligada a todas as outras e cada tendência é condicionada pelas demais. Nela, são básicos os seguintes aspectos:

¹¹M. P. Follett, The New State, p. 25.

- a necessidade do pensamento individual como base do pensamento do grupo,
- a necessidade de todo homem manter seu ponto de vista até que este tenha encontrado o seu lugar no pensamento do grupo.

Além destes aspectos, deve-se analisar, também, a unificação de sentimentos que conduzem ao desenvolvimento do grupo social: a simpatia. Considerando o processo social como predominantemente racional, Follett não encara a simpatia simplesmente como resultado do espírito gregário, inerente à natureza do homem, nem como um estágio do desenvolvimento individual, ou como um sentimento de um ser isolado.

Now we begin with the group. We see in the self-unifying of the group process, and all the myriad unfoldings involved, the central and all-germinating activity of life. The group creates. In the group, we have seen, is formed the collective idea, "similarity" is there achieved, sympathy too is born within the group — it springs forever from interrelation. The emotions I feel when apart belong to the phantom ego; only from the group comes the genuine feeling with — the true sympathy the vital sympathy, the just and balanced sympathy.¹²

É preciso enfatizar que a simpatia nunca antecede o processo de interação entre elementos do grupo, mas dele deriva, e é perfeitamente distinta dos sentimentos egoístas e altruístas. Uma verdadeira simpatia é um sentimento comunitário refletindo uma perfeita "consciência" de grupo, sendo consequência de todos os sentimentos de ajuda mútua.

Follett ressalta sua idéia ao dizer: Sympathy is a whole feeling; it is a recognition of oneness.¹³

¹² Ibid., p. 44.

¹³ Ibid., p. 47

No processo social, surge, ainda, um outro sentimento que vai desempenhar um papel fundamental no processo democrático: a vontade coletiva. Esta sua aceção é assim expressa:

The deeper truth, perhaps the deepest, is that the will to will the common will is the core, the germinating centre of that large, still larger, ever larger, life which we are coming to call the true democracy.¹⁴

A idéia e a vontade coletivas nascem, como os demais produtos de interação, ao longo do processo social. São, porém distintas e, estes dois sentimentos fazem parte apenas do embrião do processo social. A idéia e a vontade unidas entre si, e aliadas a uma atividade, conferem mais clareza à vontade, propiciando coesão ao processo social. We must learn and build and learn again through the building, or we must build and learn and build again through the learning.¹⁵

A importância deste sentimento é plenamente evidenciada no âmbito das idéias políticas. Idéias democráticas já mais se concretizarão se não forem dadas todas as oportunidades para a plena realização de um processo dinâmico de aperfeiçoamento do desejo coletivo.

A democratic community is one in which the common will is being gradually created by the civic activity of its citizens. The test of democracy is the fulness with which this is being done. The practical thought for our political life is that the collective will exists only through its self-actualizing and self-creating in new and larger and more perfectly adjusted forms.¹⁶

¹⁴ Ibid., p. 49.

¹⁵ Ibid., p. 50.

¹⁶ Ibid., p. 51.

A negligência que as pessoas se permitem desaparece ao se agruparem, porque colaboram entre si e dão mais de si uma às outras.

5. Noções de: Direito, Dever, Legalidade e Consciência Social

Surgem, então, claramente, como aperfeiçoamento no processo social, as noções de direito, dever, legalidade e consciência social, que serão tratados a seguir, rapidamente, uma vez que uma análise minuciosa destes tópicos escala ao âmbito deste trabalho. Militar-se-á apenas ao essencial, colocado em nível que possibilite o entendimento de sua aplicação futura ao modelo escolar.

Mary Parker Follett baseou-se em três princípios éticos, envolvendo direito, consciência e dever: a) we do not follow right, we create right, there is no private conscience, my duty is never to "others" but to the whole.¹⁷

Estes princípios fundamentam, como se verá, o modelo educacional idealizado por Follett.

O direito surge como uma criação do grupo e pode ser vagamente pensado como espelhando os seus ideais, o que mais uma vez vem reforçar a idéia inicial, já que os ideais são, evidentemente, criados pelo grupo. O ideal que deve ser usado para a vida de cada um deve originar-se da própria vida em si. Não se pode, portanto, adotar um ideal passado, em lugar de uma necessidade presente. A conscientização da noção de direito pelo grupo torna-se imperativa, a partir da interação de seus participantes. À medida em que a consciência social desenvolve o dever vai sendo transformado em vontade coletiva. Carece, pois, de sentido a aceção clássica de su

¹⁷ Ibid., p. 52.

bordinação a um ideal imutável, uma vez que sendo dinâmico o equilíbrio dos indivíduos no grupo, a cada instante novos modelos surgirão. Logo, não se pode realizar o dever seguindo um ideal cristalizado, porque ele é novo a cada instante, e a medida em que se obedece a velhos padrões, sem interpretá-los no momento presente, está-se abdicando do poder criativo.

It is we by our acts who progressively construct the moral universe; to follow some preconceived body of law — that is not for responsible moral beings. In so far as we obey old standards without interpenetrating them with the actual world, we are abdicating our creative power¹⁸.

O dever emanado do próprio grupo configura-se como uma expressão do mesmo — auto-expressão. Em outras palavras, deixa de ter sentido o termo "consciência individual" na acepção clássica de obediência à consciência de um indivíduo. Embora cada homem deva seguir apenas a sua própria consciência, esta é moldada pelo seu tempo, país e meio, sendo, portanto, bem diversa do conceito homônimo na acepção clássica. A nova concepção caracteriza-se pelo íntimo relacionamento às consciências dos outros indivíduos. Mary Parker Follett enfatiza esse aspecto na seguinte asserção: To make a conscience by myself would be as difficult as to try to make a language by myself¹⁹.

6. Sociedade

Pelo exposto, é de se supor que também a sociedade deva merecer, por parte de Mary Parker Follett, um tratamen

¹⁸ Ibid., p. 53.

¹⁹ Ibid., p. 55

to especial. Para a Autora, indivíduo e sociedade são aspectos diferentes do mesmo processo. A sociedade é o próprio instrumento de realização da plenitude da natureza humana, na qual o indivíduo desenvolve sua participação progressiva, expressa pela integração, num enriquecimento que faz do homem o resumo de toda a criação. Na sua acepção, a sociedade é entendida como uma gama completa de um grande número de indivíduos amalgamados num todo característico. É um complexo de grupos incluindo muitas mentes sociais, Follett afirma :

Moreover in society every individual may be a complete expression of the whole in a way impossible for the parts of a physical organism. When each part is itself potentially the whole, when the whole can live completely in every member, then we have a true society, and we must view it as a rushing of life — onrush, outrush, inrush — as a mobile, elastic, incalculable, Protean energy seeking fitting form for itself.²⁰

Conclui-se que a característica do todo é sua individualidade, obtida a partir de interação de partes que, por sua vez, têm características próprias e que não podem ser dissociadas das do todo a que pertencem. Esta interação dinâmica age sobre os indivíduos a cada instante, modificando-os permanentemente. Sendo as interações em nível de indivíduos, conferem a estes um poder criativo, dando coesão ao grupo. Este fluxo de relações recíprocas, que irão delinear o perfil do grupo, adquirem formas imediatamente mais abrangentes, atingindo também grupos entre si e dando origem a uma sociedade. Justificando-se a proposição de Mary Parker Follett: O indivíduo é um com o todo a criá-lo²¹. A plena integração no todo é a necessidade básica do homem, que, para atingi-la, interage ao longo de sua vida. A democracia, para Follett, é,

²⁰ M. P. Follett, The New State, p. 47.

²¹ Ibid., p. 84.

como se verá no Capítulo VII o sistema social que melhor possibilita essa integração.

Ver-se-á, a seguir, como, a partir da interação de um indivíduo com o seu grupo social, emergem outros três conceitos fundamentais nesta doutrina: liberdade, lei e progresso.

Um conceito superficial de liberdade é aquele que consiste na possibilidade de escolha entre várias alternativas. Segundo a Autora, entretanto, o conceito de liberdade não se assenta na escolha da vasta gama de possibilidades. Esta aceção, é expressa da seguinte forma:

But freedom by our definition is obedience to the law of one's nature. My nature is of the whole: I am free, therefore, only when I choose that term in the alternative which the whole commands. I am not free when I am making choices, I am not free when my acts are not "determined", for in a sense they always are determined (freedom and determinism have not this kind of opposition). I am free when I am creating. I am determined through my will, not in spite of it.²²

7. Liberdade

A análise do pensamento e sentimento coletivos por parte de elementos de um grupo gera, para Follett, uma verdadeira utilização da liberdade, estabelece a unidade entre os elementos — essencial para a existência de grupos — e permite o entendimento dos conceitos de lei e progresso.

Desta forma, liberdade é a identificação da vontade individual com a vontade de todo e somente quanto o indivíduo se identifica com o todo é que realmente consegue ser livre, porque passa a fazer parte da vida que o cerca. Atrá

²²Ibid., p. 70.

vês de uma atividade de grupo pode o homem desenvolver plenamente sua potencialidade e, segundo Mary Parker Follett, quanto maior for a gama de seu relacionamento, mais liberdade ele adquire.

Embora esta posição possa parecer paradoxal, na realidade o homem não é dominado pelo todo, pois como já se disse, ele faz parte desse todo; não é também, dominado pelos outros, porque o verdadeiro processo social pressupõe controle recíproco; portanto, ele é livre. Liberdade pois, é a parte de cada um na criação e na responsabilidade. My freedom is my share in creating, my part in the creative responsibility.²³

8. Lei

Do estudo da integração do indivíduo no seu grupo e do conceito de liberdade, aqui estabelecido, conduz aos conceitos de lei e progresso. De fato, algumas pessoas não se sentem livres quando se julgam obrigadas a obedecer a leis não emanadas de si mesmas, esquecendo-se, porém, de que, como parte do todo, são também autoras das referidas leis.

Como se sabe, a integração é a base do sistema criado por Follett. A expressão dessa forma de integração constitui a lei, a qual é concernente ao relacionamento humano e, reciprocamente, o aspecto tomado por este relacionamento dita a construção do edifício legal.

Um dos produtos do processo social é a ordem legal. Ela não só contribui para a manutenção dos valores de um processo social, como ajuda na retenção de novos. Em outras palavras, oriunda de conflitos de interação, e de par com a preservação da ordem social, a lei é, antes de tudo, um

²³ Ibid., p. 72.

instrumento de progresso. As acepções usuais de lei como "mal necessário" e restrição à liberdade não se coadunam com o ponto de vista esboçado por Follett. É o que se pode concluir a partir da seguinte afirmação da Autora:

I have theoretical freedom in the forest; I have actual freedom only with the freedom to do, to do and do, in wider relations, in more significant relations, by extending ever more and more the possibility of fruitful response. Men do not lose their freedom in relation but thereby gain it²⁴

É contra-senso pensar na convivência entre o organismo legal e desejos (individuais ou grupais), sem a ação mediadora dessa integração, cujo valor é assim evidenciado, pois, dela surgirão os fatores geradores do progresso, indicados acima.

Portanto, sem associar, necessariamente, lei a qualquer regime jurídico vigente, Follett contrapõe-se à idéia de finalidade existente em conexão com a acepção de decisão legal, a qual deve ser posta de lado. (O conceito de decisão legal, inclui, aqui, o significado de início (princípio) de alguma coisa e não o de fim). Enfatiza tal fato dizendo:

Law is something different from a command; the imperative nature of law is its most superficial aspect. It is neither a "fiat of will" nor a "rule of right".²⁵

Lei e liberdade não são idéias mutuamente exclusivas, mas estreitamente relacionadas, uma vez que derivam do

²⁴ Mary Parker Follett, Creative Experience, New York, Longmans Green And Co., 1930, pp. 288-289.

²⁵ Ibid., p. 290.

relacionamento em grupo. Deve-se considerar que a lei, associada a um grupo social tem um caráter preservativo e nunca punitivo. A noção de lei em um contexto abstrato carece totalmente de sentido, por estar desvinculada dos problemas sociais que a geram.

9. Progresso

Surge, ainda, como consequência da interação de elementos de um grupo e do edifício legal vigente, a noção de progresso, em uma acepção que difere da grande maioria dos contemporâneos de Follett. De fato, quando uma idéia é trazida ao grupo por um de seus elementos, não é na verdade uma idéia individual, uma vez que é fruto de um processo de interação subjacente a cada ação por parte dos elementos componentes do conjunto. Ao trazer idéias para o grupo, o elemento torna-se agente ativo, contribuindo não só para o seu, mas para o progresso de grupos. Em última análise, esse progresso é refletido em estruturas mais amplas como a sociedade.

Por outro lado, o progresso do indivíduo depende da sua capacidade de relacionamento com os outros. Existe em cada um potencial de interação social, gerador de seu desenvolvimento pela capacidade de co-operação dos homens e não apenas por condições econômicas, físicas ou biológicas. Este potencial é "medido" pela capacidade de o indivíduo reagir ao longo do processo de integração. Ele depende da semelhança — unificação — (26) adquirida, apresentada pela ampliação de cada um pelo fluxo interior de todos os outros. Daí, a Autora afirmar que o progresso depende do grupo.

²⁶ M. P. Follett, usa a palavra unificação significando semelhança, "Let us hacedforth, therefore, use the word unifying instead of similarity to represent the basis of association". In The New State, p.36.

We know now that there are no immutable goals — there is only a way, a process, by which we shall, like gods, create our own ends at any moment — cristallize just enough to be of use and then flow on agains. The flow of life and we the flow: this is the truth. Life is not a matter of desirable objects here and there; the stream flows on and he who waits with his object is left with a corpse. Man is equal to life at every moment, but he must live for life and not for the things life has produced.²⁷

²⁷ M. P. Follett, The New State, p. 100.

CAPÍTULO IV - O PROCESSO DO COMPORTAMENTO HUMANO

Examinados os conceitos básicos da doutrina follettiana, voltam-se agora as atenções para o estudo do comportamento humano, de fundamental importância para a compreensão do pensamento da Autora e sua eventual aplicação. Neste capítulo, merece destaque a consideração da resposta circular noção subjacente a todo o sistema de Follett.

1. Resposta Circular

Para Follett, deve-se considerar, no estudo do comportamento humano, a existência de duas constituintes igualmente importantes: subjetiva e objetiva. Há, evidentemente, uma constante interação entre as duas componentes ao longo de todo o processo de comportamento. Neste processo, objeto deste capítulo, Follett inspirou-se na doutrina de Holt, conferindo-se uma interpretação e inserindo-a em seus trabalhos concernentes ao relacionamento humano.

Holt, more clearly perhaps than any other recent writer, has shown us that reality is in the relating, in the activity-between. He shows us how in the "behavior-process" subject and object are equally important and that reality is in the relating of these, is in the endless evolving of these relating.¹

Holt apresenta o comportamento humano como função do meio ambiente e explica o processo a partir de duas leis,

¹Mary Parker Follett, Creative Experience, New York, Longmans Green And Co., 1930, pp. 54-55.

uma tomada da fisiologia e outra da física. Inicialmente, considerar-se-ã apenas a primeira, cuja importância ele procurou mostrar através da explicação do estabelecimento do reflexo circular (arco reflexo).

Quando um músculo se contrai, o centro nervoso ao qual ele está subordinado é estimulado de maneira que haja um impulso quase simultâneo dirigido de volta ao músculo e somente em um certo sentido "causado" pelo estímulo; a própria atividade muscular está em parte produzindo o estímulo que "causa" essa atividade.

The reflex arc is the path of the stimulations received in consequence of a function of the individual itself... This view does not start from the function of the receptor, but just from the action of the effector, which sounds strange at first, since we are accustomed to look upon the action of the effector as a result only of irritation in the receptor...²

Follett diz que a atividade do indivíduo é somente em um certo sentido causada pelo estímulo de uma situação, porque a própria atividade ajuda a formar o quadro da situação que, por sua vez, dá origem àquela atividade, ou seja: o comportamento é uma relação não de sujeito e objeto como tais, mas de duas atividades. A Autora abandona, pois, a expressão "agir sobre" (act "on") — sujeito agindo sobre o objeto e objeto agindo sobre sujeito — e considera o fato central: a reunião e interpenetração de duas atividades.

Neste contexto, desempenha papel central, no trabalho de Follett, o conceito de resposta circular, diretamente relacionado com o de reflexo circular. A psicologia e a fisiologia evidenciam, que parte da natureza da resposta é a

²Ibid., p. 59.

mudança que ela provoca na atividade que causou, por assim dizer, a resposta. Isto não permite conceber isoladamente estímulo e resposta como situações isoladas. O que existe, no processo de comportamento, é um entrelaçamento de estímulo e resposta. Neste processo, é preciso considerar o indivíduo, a situação e o efeito recíproco de um sobre o outro. Daí, afirmar-se que toda reação é concernente a uma relação, isto é, que toda a resposta é sempre uma relação.

Explicando seu ponto de vista, Follett afirma:

I never react to you but to you-plus-me; or to be more accurate, it is I-plus-you reacting to you-plus-me. "I" can never influence "you" because you have already influenced me; that is, in the very process of meeting, by the very process of meeting, we both become something different.

A reação circular vai além do relacionamento recíproco do organismo sobre o ambiente. Na realidade, o organismo reage à relação entre si mesmo e o ambiente.

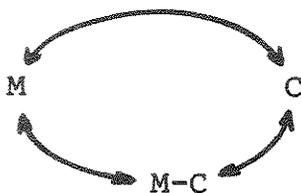
A proposição de que "a resposta está sempre em relação: relação entre a resposta e o que faz esta resposta", merece maior consideração. É necessário verificar as implicações desta afirmativa, embora se possa correr o risco de redundância. Tentar-se-á usar a mesma forma pela qual Mary Parker Follett esclarece tais idéias, ou seja, colocando-se a situação em termos "pessoais", por serem mais expressivos.

Minha atividade em mudança é uma resposta a uma atividade que também está em mudança; e as mudanças na minha atividade são em parte causadas pelas mudanças na atividade com a qual eu estou em relação e vice-versa. Assim, minha resposta não é um produto cristalizado no passado, estático no momento do encontro: enquanto estou me comportando, o ambiente está mudando por causa do meu comportamento e meu comportamento é

³ Ibid., pp. 62-63

uma resposta à nova situação, a qual, em parte, foi criada por mim".⁴
 Em outras palavras, a resposta não é simplesmente uma resposta a uma outra atividade, mas à relação entre a auto-atividade e a outra atividade.

Follett emprega o conceito de função, tal como é usada em matemática, para ajudar a compreender o que denomina "fundamental process of life"⁵. Sem dúvida, a noção citada sugere, em primeira aproximação, um modelo para interação, ora em pauta. Contudo, pelas características do processo, ele poderá ser melhor representado através de um diagrama como o seguinte.



Neste diagrama, as flexas indicam a interação mútua e dinâmica do binômio meio (M) - comportamento (C).

2. Plusvalents

Mary Parker Follett afirma: The relating of things that are varying, which makes the relating vary.⁶

No trato dos fenômenos sociais, Follett destaca dois pontos também importantes para a pesquisa neste campo:

- 1 - a situação externa como parte constituinte do processo de comportamento;
- 2 - a condição interna como de importância equivalente à condição externa.

⁴Ibid., pp. 63-64

⁵Ibid., p. 178

⁶Ibid., p. 68.

O primeiro mostra que não se pode solucionar questões relativas à situação objetiva (ambiente), apenas através de comportamentos individuais, sem que se considere a relação comportamento individual - situação objetiva e seu efeito recíproco.

Com respeito ao segundo, da mesma forma que psicólogos levam em conta os fatores contidos nos mecanismos, que são mantenedores e modificadores das funções, os sociólogos devem ver como parte integral do processo causal as condições internas e externas: o que é interno, segundo a Autora, surgiu de uma integração, uma vez que "comportamento" emerge sempre de uma atividade-com ("activity-plus").

Follett defende o emprego de métodos que, nas ciências sociais, possibilitem serem observadas atividades variáveis em suas relações com outras atividades também variáveis. Não se deve estudar "psicologia" do empregado separada da "psicologia" do empregador, para depois então se estudarem os "fatos" da situação, como se costuma fazer geralmente, nos processos de investigação psicológica. Deve-se estudar o empregado e o empregador em suas relações com os fatos. Assim, os próprios fatos tornam-se tão ativos quanto qualquer outra parte da "situação total", pois, esta nunca poderá ser entendida, como já foi dito anteriormente, sem levar em conta a situação em desenvolvimento. É mais, quando uma situação muda, tem-se uma nova situação e não uma nova variação da situação anterior, uma vez que não se pode comparar varying things with something stationary⁷.

A Autora, para melhor compreensão dessas idéias, entende-as ao campo da educação. De seu ponto de vista, o processo de educação seria mais fácil para todos se se pudesse, em cada caso, aprender como comportar-se em relação a um certo objeto, e depois a outro, e assim sucessivamente, até ad

⁷M. P. Follett, Creative Experience, p.69.

quirir-se a vivência necessária. Seria, sem dúvida, a parte da educação concernente à infância e adolescência. De modo geral, não se pode aplicar o que se aprende de uma experiência a uma outra, porque a outra será diferente. E, ainda, geralmente, é cada um que faz com que a outra experiência, mesmo que próxima, seja diferente.

A fórmula de que Follett faz uso parece ser útil para as ciências sociais se se compreende e aceita o que está implícito nela, ou seja, que o comportamento não é uma função do ambiente, mas uma função da relação comportamento + ambiente, atribuindo-se o valor necessário ao sinal mais.

It has been pointed out to me that the term plus-value does not express my idea since the very thing I am opposed to is the plus-relation, the one-by-one connection rather than the integration. But I am certainly opposed to the word super, which has been suggested in its place, for the "something new" of integration is not "over" or "more than" or "greater than" the parts, as often erroneously claimed for "wholes". I think plus-value is what I mean, for I am not referring to a plus-plus relation of the parts, but expressing the fact that integration gives an additional value, one more value, but not necessarily a greater or super value⁸.

Desta forma, pode-se entender o conceito de experiência progressiva, expresso nos seguintes termos: Progressive experience on every level means the creating of plusvalents.⁹

Baseando-se, pois, em pressupostos psicológicos (e filosóficos), Follett chega à conclusão de que a experiência, em cada nível, parece sempre ser uma interrelação, na qual a atividade dos termos relacionados altera os termos da relação e também a si própria. Faz-se necessário pensar apenas em como criar "plusvalents".

⁸ Ibid., p. 75.

⁹ Ibid., p. 73

3. O "whole a making"

Após explicar o processo de comportamento pelo uso do reflexo circular (lei fisiológica) Holt apóia-se em uma outra lei-física descrevendo, de outro ângulo, o desenvolvimento deste mesmo processo. Utiliza a lei causa e efeito, comentada por Follett, a partir do seguinte:

The "bead" theory of causation which once prevailed in physics, and "which tried to describe causal process in terms of successive 'states', the "state" of a body at one moment being the cause of its 'state' and position at the next.¹⁰

Follett, ratifica a posição de Holt, segundo a qual essa lei é "fatal" para a psicologia, como para a física, e igualmente para a sociologia, uma vez que o comportamento, em nenhum nível, é governado pelo estímulo imediato. Não é, pois, necessário descer a uma análise mais profunda para constatar que o comportamento não é regido por leis desse tipo. O comportamento só pode ser encarado em sentido global, e não como sucessão de eventos. Follett o estuda sob os seguintes aspectos:

- sob o ponto de vista da Gestalt,
- como resposta a um estímulo complexo em conexão com o meio ambiente na concepção de ajustamento.

Afirma que, no estudo do processo social, faz-se necessário considerar cada caso de comportamento como um todo, isto é, faz-se necessária a consideração de todos os elementos da situação total: The stimulus becomes the total situation of which the total behavior is a function.¹¹

¹⁰Ibid., p. 78.

¹¹Ibid., pp. 78-79.

O estudo das situações sociais e da reação individual em um grupo mostra que o comportamento só é compreendido pela observação dos múltiplos estímulos como um todo, e pela reação a aqueles estímulos, o que significa que se deve trabalhar com a idéia de comportamento circular, que estuda a situação total à medida em que esta se desenvolve, ou se ja, na medida em que todos os fatores se entrelaçam na situação em desenvolvimento.

This appreciation of "total behavior" brings us back again to our formula: the will or purpose of a man or group is to be found in that activity which is a constant function, or a combination of such functions, of some aspect of his environment.¹²

O significado de uma situação social só é encontrado na situação total e não nos elementos observados separadamente. Isto prende-se ao fato de que a natureza do todo é diferente daquela das partes e não poderá ser deduzida delas. Quando se estudam os movimentos de um indivíduo, até que se descubram o objeto, a situação, o processo (ou talvez a relação) da qual seu comportamento é uma constante função, está-se demonstrando que este reage a uma totalidade. Follett acrescenta três elementos, que julga muito importantes, à consideração behaviorista de que só se descobre o que o homem faz pela observação de seu comportamento, pois, do seu ponto de vista, o comportamento sempre inclui:

- o que ele (homem) está fazendo,
- o que pensa que está fazendo e
- o que diz que está fazendo.¹³

¹²Ibid., p. 79.

¹³Ibid., p. 97.

Estes elementos entram vitalmente na situação e é preciso considerá-los para se descobrir o sentido da associação.

Para a Autora, obtém-se uma melhor idéia da verdadeira natureza de um todo, pela teoria do comportamento circular, porque a relação entre o todo e as partes é uma das respostas circulares. Acredita ela que os gestaltistas, para darem uma explicação completa de sua doutrina, deveriam explicar a relação do todo às partes, bem como das partes em relação umas às outras, o que não conseguem fazer satisfatoriamente sem a inclusão de uma descrição do comportamento circular. Percebe-se assim que Follett enfatiza o caráter dinâmico da natureza do todo uma vez que afirma: The whole is itself as much a part of the entire process, is itself interweaving with the parts at the same time that the parts are interweaving to make the whole.¹⁴

Uma compreensão disto é imprescindível: os métodos educacionais devem aceitar esta doutrina porque sua conexão com qualquer teoria da formação de hábitos é óbvia. Enquanto os hábitos estão sendo formados, o organismo todo está afetando a formação de cada um desses hábitos. Isto é, aquela organização de sistemas da ação que se denomina organismo está influenciando cada um desses sistemas de ação, separadamente, mesmo enquanto os sistemas de ação estão formando o organismo.

Segundo a Autora, uma parte do trabalho ao se considerar a situação social, é descobrir os valores da unidade, atribuindo à definição de Gestalt um valor total, que não é a simples soma dos valores das partes. Observar a emergência de unidades, de valor, de interesse, de desejo, deve ser o método válido para as ciências sociais. Além disso, aceitar e agir sobre a validade dessas unidades é a tarefa fundamental de quem se dispõe a realizar ajustamento necessário.

¹⁴M. P. Follett, Creative Experience, p. 99.

O todo destes unidades ganha sua própria existência através do interrelacionamento contínuo com cada um dos valores individuais (integração). Havendo necessidade de estudar sempre o todo, não se pode abandonar o estudo das partes — pois a análise é tão importante quanto a integração. Além disso, estudar o "whole a-making"¹⁵, envolve um estudo do todo — e — partes na sua relação recíproca, ativa e contínua. Quando se observa uma atividade, por exemplo, não se observam partes em relação a um todo ou o todo em relação a partes, mas um "whole a-making". Por isso, Follett acrescenta que o ambiente também constitui um "whole a-making". O interrelacionamento — que é uma criação — desses dois todos gera uma situação total (também "a-making"). Portanto, em qualquer estudo das condições sociais, é preciso que se considerem esses três "whole a-making", isto porque, em cada experiência psicológica no nível individual ou social, estes aspectos estão sempre presentes: atividade, ambiente e situação total.

As interações se processam ao mesmo tempo em que a unidade está respondendo como um todo às condições de vida. Tal fato, para Follett, constitui a parte mais interessante do estudo de grupos; vê-se que as interações entre os indivíduos de um grupo estão sendo, constantemente, influenciadas pelas condições de vida, como também pelas interações entre o grupo e as condições de vida.

Assim, Follett dá uma conotação dinâmica à Gestalt, enfatizando a importância deste dinamismo, na formação do todo — um processo contínuo. A total situation is never a total picture; it is a total activity in which the activity of individual and activity of environment constantly interweave.¹⁶

Demonstra, portanto, mais uma vez, que o comportamento do indivíduo não é apenas uma função do ambiente social, mas uma função do contínuo relacionamento indivíduo-ambiente.

¹⁵Ibid., p. 102.

¹⁶Ibid., p. 106.

Ao se estudarem as situações sociais e ao se observar a reação individual e em grupo, percebe-se a impossibilidade de se compreender o comportamento somente pela observação das reações aos vários estímulos; é preciso considerar os estímulos múltiplos como um todo e observar a reação a esse conjunto.

Follett esclarece ainda que, ao tratar de ambiente total refere-se precisamente àquele que está diretamente relacionado ao indivíduo - que pode ser considerado tanto causa quanto efeito de sua atividade, uma vez que, muitos de seus aspectos estão incluídos no conceito de comportamento circular. A situação social é considerada à medida em que se desenvolve, isto é, à medida em que os fatores se entrelaçam na situação de desenvolvimento total, o que vem confirmar a necessidade de se considerar, nas ciências sociais o comportamento circular (integrativo).

No nível social, o "self" (aspecto individual) e a circunstância, o pensamento e a experiência concreta estão sempre se entrelaçando — este é o processo da vida. Integrative behavior means circular behavior which implies the continuity of experience — an important psychological conception¹⁷.

A experiência integrativa é sempre progressiva, motivo pelo qual é fácil perceber que, para a Autora, comportamento integrativo significa continuidade da experiência, ou seja, comportamento circular.

Resumindo seu ponto de vista sobre o estudo das situações sociais, Follett afirma que toda resposta surge:

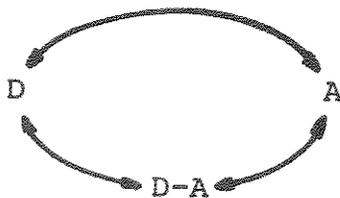
- em relação a um ambiente em mudança,
- em relação a um meio ambiente que está mudando devido à atividade entre este próprio meio e o indivíduo,

¹⁷Ibid., p. 107.

- e que esta relação funcional per se pode ser continuamente modificada.

À luz da teoria da reação circular e da doutrina dos todos, o conceito de ajustamento adquire significado diverso do habitual, pois é considerado como uma relação criadora. Na consideração desse assunto, nota-se, de um lado, o caráter rígido do meio e, de outro, um ambiente que deve e pode ser mudado. Para chegar ao seu posicionamento, Follett analisa a expressão *resistance of environment*¹⁸, constantemente usada por cientistas e juristas e contra a qual opõe-se Kempf que define comportamento: ... as wishes (manifest, later repressed, adolescent and preadolescent) opposed by the resistance of environment¹⁹.

Follett modifica esta definição, propondo a substituição de *opposed by the resistance of environment* por *confronting the activity of environment*²⁰, o que possibilita o confronto de interesses, abrindo a possibilidade de integrá-los. Ainda mais, Follett considera que, nas situações sociais, o entrelaçamento do desejo e do ambiente é um processo contínuo: o desejo confronta um ambiente enquanto alterado pelo desejo; o ambiente confronta um desejo enquanto alterado pelo ambiente, pois, como já foi anteriormente constatado, cada um é alterado, não somente pelo outro, mas também pela interação entre eles. O que pode ser explicitado pelo seguinte diagrama:



¹⁸ M. P. Follett, Creative Experience, p. 119.

¹⁹ Ibid., p. 119.

²⁰ Ibid., p. 120.

onde as flexas indicam a interação mútua e dinâmica do binômio desejo (D) e ambiente (A).

Follett critica, assim, a definição de Kempt, que não considera a possibilidade do crescimento social, enfatizando que desejo-e-meio interagem nos moldes do comportamento circular. Pela modificação proposta, não é preciso levar em conta desejos opostos, mas atividades em confronto ²¹. Quando diferenças são consideradas, tem-se possibilidade de integração.

Já se teve a oportunidade de enfatizar que uma resposta é sempre dada a uma relação (response is always to a relating) ²². Isto possibilita a compreensão das limitações do termo ajustamento quando se restringe o seu uso ao processo de comportamento, uma vez que este fornece uma visão ampliada do meio ambiente.

Tendo-se a situação total, vê-se que a integração em nível de comportamento é mais significativa do que a simples resposta receptor - causador. Daí, enfatizar-se a necessidade de se estudar a resposta total ao ambiente total e a ambiente ou situação em desenvolvimento.

Segundo Follett, o indivíduo não está ajustado à sociedade, mas há uma relação criadora entre eles, de forma que, só se deve usar 'ajustamento' em situações, se esta palavra for entendida como um aspecto do comportamento circular. Como se pode perceber, esta nova concepção de ajustamento ocasionaria mudanças sensíveis nas ciências sociais.

²¹ Foge ao âmbito deste trabalho esclarecer a distinção entre desejos conscientes e inconscientes.

²² Ibid., p. 63.

CAPÍTULO V - CONFLITO CONSTRUTIVO: UM CONCEITO FUNDAMENTAL

A noção de resposta circular, examinada no capítulo anterior, caracteriza-se como um elemento imprescindível para a compreensão do pensamento follettiano. De sua asserção de que, uma resposta está sempre em relação, não havendo atividades isoladas, redimensionam-se as diferenças que se manifestam no relacionamento entre pessoas. Daí, a necessidade de se proceder um estudo da noção de conflito construtivo, no contexto geral de Follett, como elemento valioso para a resolução de problemas de relações humanas, em qualquer organização.

1. Conflito Construtivo

A existência do conflito parece ter colocado problemas a grande número de pensadores, que sempre tentaram se livrar dele. Os moralistas acreditam que isso poderia ser feito através da transformação da própria natureza humana. Para alguns cientistas políticos, os "fatos" acabariam com a controvérsia. Economistas tentam encontrar a maneira de fazer cessar a luta entre o capital e a mão-de-obra. Segundo alguns biólogos, poderíamos abolir o conflito e conviver em paz e harmonia, como as colônias de animais. Tais biólogos parecem ignorar, entretanto, que os homens não desejam viver como formigas e castores.

Outros biólogos, contudo, defendem a teoria "dos dentes e das garras", e para alguns sociólogos, o mundo está "cimentado com sangue e suor". Há, pois, toda uma linha de pensadores que sustentam que o conflito pertence à própria estrutura do mundo.

Parece haver uma confusão de pensamento entre os que desejam abolir o conflito e aqueles que procuram retê-lo,

considerando-o benéfico. Confunde-se conflito com diversidade, quando esses dois conceitos não podem ser considerados como sinônimos.

As someone has said, "A Man is known by the dilemmas he keeps!" In the same way, one test of your business organization is not how many conflicts you have, for conflicts are the essence of life, but what are your conflicts?¹

Pode-se desejar abolir o conflito, mas, não livrar-se da diversidade, uma vez que esta é, segundo Mary Parker Follett, a característica essencial da vida.

Há no processo social enorme gama de interesses e opiniões a que Follett chama de conflito. O conflito social é simplesmente um fato: as diferenças de opiniões sempre existem. A Autora considera este tipo de conflito como um processo "normal", através do qual as diferenças válidas registram-se para o enriquecimento de toda a situação em questão e nunca enquanto manifestação dissipadora de incompatibilidades, oposições e batalha de interesses. Assim, por exemplo, uma diferença de opiniões (conflito) entre empregados e empregadores não se constitui necessariamente em um distúrbio de equilíbrio, mas em uma oportunidade para interação, uma vez que o centro para o desenvolvimento, expansão, crescimento e progresso da humanidade é o confronto e aproximação de interesses. Desta forma, a apresentação de um conflito é, segundo Follett, a antecipação do progresso: da existência de um impasse, em qualquer sistema, surge a necessidade de melhorá-lo. Diferença, como se percebe, é sempre um desafio.

¹ Mary Parker Follett, Dynamic Administration, The Collected Papers of M.P. Follett, Edited by Henry C. Metcalf and L. Urwick, London, Sir Isaac Pitman And Sons Ltd., 1965, pág. 35.

We can often measure our progress by watching the nature of our conflicts. Social progress is in this respect like individual progress; we become spiritually more and more developed as our conflicts rise to higher levels.

O progresso é medido através da natureza dos conflitos, não no sentido de computar conflitos existentes, já que estes constituem a essência da vida, mas tendo em vista a sua resolução, considerando que só eles levarão à invenção, a medidas de emergência, baseadas em novas valorizações. Quer ajustando-se aos "velhos modos" ou mesmo combinando-os com os novos, nunca se exclui totalmente o velho. Não se deve cometer o erro de pensar que a procura pelo novo significa o abandono do "velho". Follett chama a atenção para o fato de que a atividade criativa não esquece o passado, mas trabalha, naturalmente, a partir dele e com ele.³

O ajuste da diferença torna-se progressivamente importante à medida em que a co-operação aumenta. As atividades mal ajustadas — que fazem aparecer "tendências" não integradas na ação — permanecem com seus conflitos em situação.

A procura do meio de integrar interesses e resolver disputas por intermédio do aproveitamento das divergências surgidas e da unificação de opiniões contrárias, é chamado por Follett: conflito construtivo. Portanto, quando interesses diferentes se encontram, não precisam se opor necessariamente, mas apenas confrontar-se. O importante, então, é considerar a maneira mais adequada de tratá-los — minimizar as controvérsias e aproveitá-las efetivamente. Toda diversidade sabiamente discutida e conduzida leva a "algo novo", o que significa um grande estímulo para o espírito criativo do homem.

²Ibid., p. 35.

³Mary Parker Follett, Creative Experience, New York, Longmans Green And Co., 1930, p. 160.

2. Métodos de Integração

Follett considera a existência de três métodos no tratamento de conflito: imposição, conciliação e integração.

O primeiro método — imposição — consiste na vitória de um dos lados. É a forma mais simples para se tratar e resolver um conflito de imediato, ainda que não se revista de êxito. Na realidade, uma solução momentânea, em geral, não é duradoura.

O segundo método — conciliação — caracteriza-se pela concessão de ambos os lados, para que se consiga pôr fim a um litígio. É, como o anterior, temporário e fraco, significando apenas um adiantamento do resultado, uma vez que as mesmas divergências voltarão a se apresentar de uma ou de outra forma, considerando que algo desejado foi cedido. A verdade não se situa de um ou de outro lado.

... for a discussion of the relations of capital and labour. "The weakness of arbitration and conciliation boards, with their impartial member, is that they tend to mere compromise even when they are not openly negotiations between two warring parties".

No compromisso, não há mudança qualitativa: o particularismo mata a verdadeira natureza do homem, ("todo"); faz com que ele se concentre em seus próprios valores de tal modo que os outros existentes escapem à sua consideração. Ainda mais: se o indivíduo cede em alguns pontos de seus argumentos significa que sua integridade não é preservada. O compromisso, no sentido tradicional, só seria válido se o indivíduo fosse um produto acabado. (Como nenhum indivíduo o é, nenhum compromisso deste tipo é válido).

⁴Mary Parker Follett, Dynamic Administration, p. 31.

Nestes dois métodos, acima citados, fazem-se ajustes quantitativos: ajusta-se mas não se cria.

O terceiro método — integração — implica em uma solução na qual ambas as partes se fundem de tal modo que nenhuma tenha que sacrificar-se e as duas fiquem satisfeitas. Nela, sempre há alguma criação.

Integration, the most suggestive word of contemporary psychology, is, I believe, the active principle of human intercourse scientifically lived⁵.

Na integração, libertam-se ambas as partes conflitantes, havendo aumento do poder, pois cada um dos lados persiste até que seja encontrado um modo novo, no qual nenhum deles é absorvido, de tal forma que ambos estejam contidos na solução. Assim, por exemplo, quando se tenta integrar perda, reduz-se perda; quando se tenta integrar ganho, aumenta-se ganho.

Expressando seu pensamento sobre integração, Follett diz:

Integration might be considered a qualitative adjustment, compromise a quantitative one. In the former there is a change in the ideas and their action tendencies; in the latter there is mere barter of opposed rights of may⁶.

Entre os vários exemplos utilizados pela Autora para esclarecer o conceito ora estudado, destaca-se: Numa reunião recente de nosso comitê de manufatura surgiu a seguinte

⁵M. P. Follett, Creative Experience, p. 156.

⁶Ibid., p. 163.

questão: nosso jornal custava seis "cents", e a firma compe
tidora reduziu seu preço para 5 3/4 "cents". Abaixamos, en
tão, o preço para 5 1/2 "cents", e responderam abaixando mais.
 Colocava-se, para nós, o problema de saber se deveríamos fa
zer outra redução. Parte do grupo era a favor e parte contra.
 A solução veio quando algo novo foi sugerido: deveríamos sus
tentar uma qualidade mais alta de jornal e fazer um preço apro
priado⁷.

É interessante observar que, na verdade, trata-se
 de obter uma integração progressiva, segundo a idéia de Fol
lett:

I like better the term progressive integration, for most
 integrations by the time we know them as such, have been
 arrived at through many successive integrations.

Ao se tratar de conflito construtivo, é indispensá
vel que se mantenha o conceito de reavaliação, uma vez que
 nenhuma das partes cede totalmente em definitivo. Sem dúvi
da, chega-se a um momento no qual há reavaliação dos desejos
 de ambas as partes. Isto é, no confronto de interesses, quan
 do cada qual reivindica direito de direção, chega-se a uma
 reavaliação. A reavaliação de interesses das partes em con
fronto pode conduzir a vinculação dos mesmos, de tal forma
 que se preste à solução do problema.

A concepção de reação circular ajuda muito em um
 conflito, porque se percebe que não se luta apenas contra al
guém, mas luta-se tanto contra alguém como contra si próprio.
 Uma vez que, para a Autora, "a reação sempre traz em si a re
lação", esta conduta circular pode dar a base de integração

⁷ Ibid., p. 158.

⁸ Ibid., pp. 160-161.

e a chave do conflito construtivo. Circular behaviour as the basis of integration gives us the key to constructive conflict.⁹

Para Follett, toda a estrutura da vida apóia-se no confronto e na unificação dos apostos.

Este pensamento deve estar sempre presente entre os estudiosos das ciências sociais: é preciso acreditar nos recursos inesgotáveis da vida e nos poderes novos que surgem constantemente, através do próprio desenvolvimento, gerado pela unificação das diversas atividades, resultando numa experiência ricamente diversificada. Desta forma, o essencial sobre integração é a conexão que se estabelece entre duas atividades, sua influência interativa e os valores aí criados.¹⁰

Our opponents are our co-creators, for they have something to give which we have not. The basis of all cooperative activity is integrated diversity.¹¹

3. Método de Análise de um Conflito

No processo de integração faz-se necessário analisar, diferenciar e discriminar.

Como primeiro passo, a Autora diz que é preciso "pôr as cartas na mesa": encarar o problema real, descobrir o conflito, discutir o "todo" com franqueza. Uma das principais razões para examinar-se com justiça os anseios de ambas as partes e avaliá-los sempre imparcialmente, provém do fato de que na avaliação, pode-se sempre revalorizar. Progri-de-se ao revalorizar um anseio; mas, em regra geral, não se

⁹M. P. Follett, Dynamic Administration, p.45

¹⁰M. P. Follett, Creative Experience, p.53.

¹¹Ibid., p, 174.

pensa em tal revalorização, até que se apresente como problema um outro desejo conflitante.

Depois de dimensionar o conflito existente, o passo seguinte é considerar as reivindicações das partes envolvidas e discriminar seus elementos constitutivos. O método de "breaking up wholes" é adequado para confrontar problemas e deve preceder as decisões. Nota-se que fracionar ou dividir um problema em suas partes constitutivas implica em um estudo de símbolos, ou seja, em um cuidadoso exame da terminologia usada para avaliar e entender seu significado. A separação do todo (envolvendo sempre o exame de símbolos) é muito importante, uma vez que, deste modo, percebe-se mais claramente o que comparar, considerando que a comparação é uma parte integrante do procedimento científico. Tomando-se a "demanda total", sem dividi-la em partes, não se consegue perceber com clareza determinadas minúcias. Para Follett, não é possível a comparação de processos totais, mas só entre fatores da mesma espécie dentro dos processos. A atividade total é constantemente influenciada por cada atividade em separado, designando o termo atividade tanto a ação implícita quanto a explícita.

Akin to this is the mistake we often see in discussion of not breaking the question up into its various parts; either the disputants are discussing a vague and non-existent whole, or else they are discussing different parts of the question without knowing that they are doing so. This is a frequent and fatal error. The disputants must first agree to differentiate the question into its parts and then to take them up one by one.

Desta forma, Follett ressalta, ainda, o papel do padrão de referência, uma vez que a partir deste é que se po

¹² M. P. Follett, Dynamic Administration, p. 40.

¹³ M. P. Follett, Creative Experience, p. 166.

dem inferir conclusões. A escolha inadequada de padrões certamente leva a resultado completamente desvirtuado.

Como exemplo, observa que os homens que progridem no comércio não são apenas aqueles que encaram seus competidores como um "todo", mas os que olham para todas as diversas atividades e competem com estas, uma por uma. Quando se decide que a co-operação resulta melhor que a competição, é porque se fez primeiramente certas diferenciações. A diferenciação é, pois, muito importante.

Outro ponto relacionado à integração é the anticipation of demands, of difference, of conflict¹⁴. É preciso estudar e prever as possíveis reações dos elementos de uma organização, lidar com antecedentes, com sintomas premonitórios.

A preparação para a resposta implica no comportamento circular, o qual, por sua vez, relaciona-se diretamente à reação circular. É para a preparação que converge a observação e a antecipação da reação que, em si, não são suficientes. No dizer de Follett:

It is not enough to ask to what our employee or our business confrere or business competitor is responding, nor even to what he is likely to respond. We have to prepare the way for response, we have to try to build up in him a certain attitude.¹⁵

O que se tem a fazer, pois, preparando a resposta, é tentar construir, em relação ao conflito, uma atitude basicamente construtiva, que conduza a uma integração verdadeira. Contudo, segundo Follett, a integração ocorre mais frequentemente no âmbito de atividades do que no das idéias.

¹⁴M. P. Follett, Dynamic Administration, p. 43.

¹⁵Ibid., p. 44

It is thus impossible to speak of the integration of persons. An individual as an abstraction does not meet another individual as an abstraction; it is always activity meeting activity. There is no use chasing through the universe for a "real" you or a "real" me; it is more useful to study our interactions, these are certainly real.¹⁶

Em síntese: integração é o processo fundamental de vida. O importante nas relações humanas não é adaptação à situação determinada. Tão pouco se deve moldar a situação de acordo com a vontade. É preciso ponderar o justo da troca recíproca, tendo-se em conta a situação indivíduo-meio.

¹⁶ M. P. Follett, Creative Experience, p. 177.

CAPÍTULO VI - PRINCÍPIOS DE ORGANIZAÇÃO DE MARY PARKER FOLLETT

No exame que se vem procedendo dos conceitos básicos para uma sistematização da doutrina de Mary Parker Follett, e tendo-se a viabilidade de sua aplicação em sistemas escolares, torna-se importante verificar os princípios de organização propostos por ela, fatores imprescindíveis para a constituição de uma unidade funcional integrada. Esta proposição de Follett, segundo parece, não pode ser deixada de lado por aqueles que pretendam aplicar o presente modelo de organização.

1. Unidades Integrais

No estudo de uma organização, segundo os moldes da Autora, nota-se grande ênfase na consideração de unidades integrais, instituídas como primeira prova de uma organização. O estabelecimento de uma unidade desta natureza deve ser de modo que esta se constitua em um "todo" funcional de atividade e não em um simples conjunto de fatores isolados.

A colocação de Kempf — a functional whole or integrative unity¹ — é considerada, por Follett, de muita importância na organização. É preciso ponderar que essas unidades integrais não dependem somente de suas partes constituintes, mas da relação entre elas — influência recíproca. A Autora esclarece que, ao afirmar ser o comportamento função da relação de duas atividades, refere-se a uma unidade de relação in processo e não apenas ao resultado de tal entrelaçamento. Há necessidade de se partir, no presente estu

¹Mary Parker Follett, Dynamic Administration, The Collected Papers of M.P. Follett, Edited by Henry C. Mearns and L. Urwick, London, Sir Isaac Pitman And Sons Ltd, 1965, p.71.

do para uma análise do termo unidade, uma vez que, para Follett, o equivalente à unidade em biologia, psicologia e filosofia é, em organização, o conceito de co-ordenação, entendido como estruturação de uma unidade funcional².

Em uma organização, não se consegue uma co-ordenação verdadeira pela simples harmonia dos elementos, mas somente se eles constituem uma unidade, antes que se pretenda a co-ordenação, ...I am always told that co-ordination is their most important, as it is their most difficult problem. And they are coming to understand co-ordination as the making of an "integrative unity" (Kempf's expression)³.

Enquanto se trata do "ajustamento" recíproco de atividades, diz Follett, cria-se uma unidade operacional ("working unit"), e não uma combinação de partes isoladas. Não se chegará à co-ordenação pela colocação de duas unidades ("units") em existência harmoniosa, lado a lado. Estas "units" devem ser "unificadas", devem formar "unity" antes que se possa ter co-ordenação. Daí, co-ordenação ser entendida como the making of an integrative unity⁴, isto é, como integração das unidades isoladas em um todo unificado ou unificação das unidades.

Para um melhor entendimento do conceito co-ordenação, Follett considera a formação de unidades. Dá ênfase à unidade como "um todo" (Gestalt) e à natureza recíproca da atividade ao constituir esse todo (resposta circular). Para ela, na análise de qualquer problema social, faz-se evidente a ponderação de todos os fatores que nele intervêm e enquanto se relacionam. Além disso, em toda situação, a própria atividade do indivíduo é parte da causa de tal atividade: como se disse anteriormente, reage-se a um estímulo ao qual se

² Ibid., p. 192.

³ Ibid., p. 192.

⁴ Ibid., p. 192.

ajudou a formar. Nas ciências sociais, encontra-se a mesma verdade, isto é, as unidades não dependem somente de suas partes constituintes, mas de suas relações recíprocas: se se altera uma delas, rompendo as relações com as demais, todas as outras serão alteradas. Portanto,

- 1) the reciprocal activity of the parts changes the parts while it is creating the unity , ⁵
- 2) the nature of reciprocal activity in creating unities⁶.

Através do raciocínio de Follett, vê-se que o todo se determina não só por seus elementos constuintes, mas pela relação das partes. Ainda mais, determina-se também pela sua relação com as partes.

Este princípio fundamental é mais facilmente sentido em organização. As diversas normas departamentais estão sujeitas à influência de norma geral, na medida em que formam esta mesma norma geral. Deste modo, na organização, a co-ordenação (unificação) deve ser entendida como um processo, e não como um resultado. Se os chefes de departamento formam um acordo para trabalhar, este ajuste influirá em suas atividades; ao mesmo tempo, as atividades que eles desenvolvem estão relacionadas entre si para formar um todo, ou entidade total.

Surge como matriz, neste processo, um fator — evocação — pelo qual cada um dos elementos sugere algo a outros e vice-versa, libera algo, abre horizontes, para que capacidades se manifestem e para capacidades em potência. É um conceito muito importante em administração, porque na evocação torna-se necessária a consideração da capacidade de cada mem

⁵Ibid., p. 194.

⁶Ibid., p. 194.

bro da organização para unificar suas capacidades. É nessa liberação (evocação) que a co-ordenação se fundamenta. O conceito de co-ordenação surge como o principal problema de um organizador, uma vez que este implica no controle.

Because we cannot understand control without understanding unities. I said that the chief problem of the organization engineer was acknowledgedly co-ordination. That simply means he cannot get control without unity.⁷

2. Controle

Considerando que a organização é uma atividade fundamental e que o entrelaçamento das atividades de unidades se traduz em controle, percebe-se que, para se entender controle, é preciso entender o significado das unidades.

Transpondo o acima exposto para tarefas habituais, nota-se que, para se dizer algo acerca do controle de certa situação, é preciso contar com a co-operação de todos os elementos que nela interagem. O grau de controle depende da forma adequada de unificar critérios. Exemplificando, ganha-se cada vez mais controle à medida em que, através de um plano pessoal, se coordenam as tendências naturais. Aplicando a planos diferentes, sente-se que ao se aproveitar o conhecimento de um plano individual, em uma organização, ganha-se mais efetividade na ação do conjunto. Portanto, o controle realiza-se à base da integração. Follett procura esclarecer a impossibilidade de se ter controle, sem unificação, do que se deduz a impossibilidade de se ter controle em qualquer situação sem integração. Portanto, o entrelaçamento das atividades de uma organização se traduz em controle — gerado por uma resposta circular, resultante de um integração e obtido

⁷ Ibid., p. 202.

através da co-ordenação. Or rather, the activity of self-creating coherence is the controlling activity.⁸

Percebe-se, pois, que a auto-direção está em relação direta com a coesão existente na unidade integral. Daí, a aceção introduzida pela Autora: Genuine control is activity between, not influence over.⁹

Pelo exposto, nota-se que esta noção de controle foge da habitual vulneração dos direitos individuais. Para a Autora, este deve ser cada vez menos pessoal: cada vez mais controle dos fatos em vez de controle das pessoas. Por outro lado, o controle central significa cada vez mais a correlação, não superposição de muitos controles.

Posição análoga assume em relação ao conceito de poder. Control might be defined as power exercised as means toward a specific end.¹⁰ A autoridade do chefe não está no empreendimento bem administrado — uma autoridade arbitrária, imposta de cima — mas na conjugação de muitas autoridades, colocadas em diversos pontos da organização. Nesta posição, autoridade é entendida como vested control.¹¹

Refletindo sobre suas aceções acerca de: "poder", "controle" e "autoridade", Follett qualifica poder como uma habilidade para que certas coisas aconteçam, ou seja, como um instrumento causal para o início de uma troca, enquanto controle é qualificado como uma autoridade em ação e autoridade como um controle reconhecido. A verdadeira autoridade provém da situação do momento. Em uma unidade funcional, cada elemento tem sua tarefa específica, que deve estar de acordo com a capacidade de cada um, como foi dito acima. Para a Autora, esta capacidade gera a autoridade, motivo pelo qual esta não pode ser delegada. O principal problema de autoridade radica justa

⁸ Ibid., p. 204.

⁹ Mary Parker Follett, Creative Experience, New York, Longmans Green And Co., 1930, p. 186.

¹⁰ M. P. Follett, Dynamic Administration, p. 99.

¹¹ Ibid., p. 99.

mente na possibilidade que os indivíduos têm de assumi-la progressivamente. Ela não é algo pré-existente que possa ser dado a alguém: é consequência de atitude e dos próprios méritos.

Em uma organização, a divisão de tarefas deve ensejar maior autoridade de funcionamento, e não divisão da mesma. Esses dois conceitos implicam em:

- controle dos fatos e não dos indivíduos,
- controle coletivo e não central,

e fornecem os fundamentos para os princípios de organização propostos por Follett. Esses conceitos constituem a sólida base de uma administração e, do ponto de vista da Autora, deveriam representar o pedestal de qualquer planejamento. Acredita que a antítese da doutrina de "laissez-faire" não é, como pensa a maioria de seus contemporâneos, a "coersão" e sim a co-ordenação.

Importa, pois, buscar melhores métodos de 'co-orde-nação', de 'ajustamento'. No entanto, o processo de ajustamen-to não pode ser imposto de fora, uma vez que é essencialmen-te e por sua própria natureza um processo de atividade au-to-controlada. No one can issue a fiat by which I am adjusted, I can only be helped to adjust myself.¹²

Desta forma, um planejamento global deveria consti-tuir-se em um plano encaminhado de auto-ajustamento dos di-versos interesses em jogo. Dever-se-ia pensar na auto-coorde-nação das instituições e empresas ou de unidades dentro de determinada instituição. Além disso, a administração deveria colocar em co-operação empregado e empregador, de forma a permitir que os funcionários contribuíssem originalmente para o processo.

¹²Ibid., p. 296

3. Responsabilidade e Autoridade de Conjunto

Diretamente relacionado com o conceito de "unidades integrais", encontra-se o de "responsabilidade de conjunto", numa acepção que difere da de responsabilidade difusa, uma vez que a proposição da Autora baseia-se na integração de responsabilidades e não na divisão das mesmas.

O êxito de uma organização depende, em grande parte, da interpenetração das responsabilidades de todos os seus elementos, de maneira a se obter uma correlação entre responsabilidade de conjunto e responsabilidade descentralizada.

The joint responsibility of management and labour is an interpenetrating responsibility, and is utterly different from responsibility divided off into sections, management having some and labour some.¹³

Neste aspecto, é preciso diferenciar a responsabilidade de uma unidade funcional total e a responsabilidade individual de atuação em tal entidade, pois, esta não se prende somente ao bom cumprimento da tarefa individual.

A responsabilidade de conjunto deve iniciar-se com a de grupo; com o sistema de organização capaz de envolver todos os seus elementos, dando oportunidade para que a responsabilidade seja assumida conforme a função, para que se possa conseguir, posteriormente, uma interpenetração de todos os departamentos constituintes de tal organização. ... This taking of responsibility is usually the most vital matter in the life of every human being, just as the allotting of responsibility is the most important part of business administration.¹⁴

¹³Ibid., p. 78.

¹⁴Ibid., p. 64.

Por outro lado, Follett considera que a autoridade (verdadeira) não deriva do cargo, mas do desempenho de uma determinada função, e emana da capacidade individual, não podendo, portanto, ser delegada. O problema radica exatamente no grau de autoridade que os indivíduos estão em condições de assumir.

Real authority inheres in a genuine whole. The individual is sovereign over himself as far as he unifies the heterogeneous elements of his nature. Two people are sovereign over themselves as far as they are capable of creating one out of two. A group is sovereign over itself as far as it is capable of creating one out of several or many. A state is sovereign only as it has the power of creating one in which all are. Sovereignty is the power engendered by a complete interdependence become conscious of itself.¹⁵

Como há uma interação no desempenho de qualquer função, tanto a autoridade quanto a responsabilidade derivam da reação circular. A autoridade — em virtude de seu caráter dinâmico, e por estar subordinada à lei da "situação do momento", de que se tratará adiante, é "função do tempo", e só é conseguida à base de integração. O grande problema de quem está investido de função cujo exercício depende do grau de autoridade de quem a desempenha é avaliar e superar as dificuldades surgidas em decorrência de uma dificuldade de situação. Conduzir um grupo para uma progressiva integração e exercer a denominada autoridade "com" visando uma ação de conjunto é uma verdadeira arte.

Cada indivíduo deve ter nem mais nem menos responsabilidade em proporção à função que desempenha. Deve ter, portanto, nem maior nem menor autoridade que corresponda à sua responsabilidade.

¹⁵Ibid., p. 109.

... What we need is a kind of government which will delegate the job, but not the responsibility. The case is somewhat like that of the head of a business undertaking, who makes the men under him responsible for his own work and still the final responsibility rests with him. This is not divided responsibility, but, shared responsibility - a very different thing.¹⁶

Para a Autora, função, responsabilidade e autoridade são três fatores inseparáveis em qualquer organização.

4 - Emissão e Recepção de Ordens

Constitui matéria importante de uma organização o fato de "emitir" e "receber" ordens. Há, neste aspecto, controvêrsia de opiniões: algumas pessoas esperam que, ao emitir ordens, sejam obedecidas sem questionamento, enquanto outras, acreditam ser esta uma questão envolta em uma série de dificuldades, não sendo a exigência de obediência imediata a prática mais recomendável.

If we apply this to the subject of orders and obedience, we see that people can obey an order only if previous habit-patterns are appealed to or new ones created. When the employer is considering an order, he should also be thinking of the way to form the habits which will ensure its being carried out.¹⁷

Várias razões (psicológicas e práticas) evidenciam que o problema é muito mais complexo, não envolvendo apenas a persuasão, por parte de quem emite ou o consentimento por parte de quem recebe. A psicologia tem mostrado que as rea

¹⁶ M. P. Follett, Dynamic Administration, p. 147

¹⁷ Ibid., p. 52.

ções das pessoas divergem segundo o lugar ou a oportunidade; as mesmas palavras, de acordo com as circunstâncias, despertam reações diversas — um estudante pode reagir de maneira diferente se algo lhe é sugerido pelo professor ou por um colega, e ainda mais, reage diferentemente conforme o lugar da sugestão, em uma sala de aula ou em um passeio. Enfim, são as circunstâncias que constituem parcela apreciável para que ordens sejam acatadas como se deseja. Daí, a importância de se observar o processo interativo, visto no capítulo IV.

... we shall have to keep in mind: first, the objective situation as constituent part of the behavior process; secondly, that internal conditioning is of equal importance with external conditioning ...often, for instance, we see the head of an industrial plant trying to solve a situation by studying his men rather than by considering men and situation, and the reciprocal effect of one on the other¹⁸.

Follett estabelece que a grandeza que ela denomina "força de uma resposta favorável a uma ordem" é inversamente proporcional à distância que a ordem deve percorrer. Production efficiency is always in danger of being effected whenever the long distance order is substituted for the face-to-face suggestion.¹⁹

Para que se "proponha" e "acate" eficientemente uma ordem — o que, segundo a Autora, deve ser um caso de integração, à base da reação circular —, é preciso não personalizá-la, isto é, tratar de promover o ajustamento de todos os implicados na ordem e reger-se pelo que se denomina "situação de momento": único meio capaz de conciliar o fato de receber ordens e assumir responsabilidades:

¹⁸ M. P. Follett, Creative Experience, p. 65

¹⁹ M. P. Follett, Dynamic Administration, p. 54.

Minha solução é despersonalizar a distribuição de ordens, unir todos os interessados num estudo da situação, desdobrar a lei da situação e obedecer a ela. Enquanto não fizermos isso não julgo que conseguiremos a administração de empresas mais proficiente. É isto que realmente ocorre, que tem de ocorrer, quando existe uma questão entre dois homens em posições de igual autoridade. O dirigente do departamento de vendas não dá ordens ao dirigente do departamento de produção, ou vice-versa. Cada um deles estuda o mercado e a decisão final é tomada de acordo com as exigências do mercado. Isto, idealmente, é o que devia ocorrer entre mestres e empregados comuns, entre qualquer superior e seus subordinados. Uma pessoa não deveria dar ordens a outra pessoa, mas ambas deveriam concordar em aceitar as ordens impostas pela situação. Se as ordens são apenas uma decorrência da situação, a questão de dar e receber ordens não se coloca. Ambos aceitam as ordens impostas pela situação. Os empregados acatam as ordens impostas pela situação; os empregados aceitam as ordens impostas pela situação.²⁰

Se todos os que se encontram em postos de "chefia" se abstivessem de personalizar instruções dadas, não existiria o problema de tiranias ou abusos de um lado, e o de negligências ou contemporizações, de outro. Ainda mais, é preciso ponderar que, nas situações sociais, dois processos sempre vão juntos: o ajustamento entre os indivíduos e dos indivíduos com a situação. Para Mary Parker Follett, as melhores decisões para a organização dependem da consideração de todos os fatos levados em conta e avaliados objetivamente. Quando, numa organização, as pessoas têm o mesmo conjunto de fatos, normalmente, tomarão as mesmas decisões.

Destaca-se, no conceito em questão, a importância da preposição com, uma vez que assinala a unificação das funções do binômio emitir-receber ordens. It is all right to work with anyone; what is disagreeable is to feel too distinctly that you are working under anyone.²¹

²⁰Rensis Likert, *Novos Padrões de Administração*, (trad. do inglês por Albertino Pinheiro Junior e Ernesto D'Orsi), São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1971, p. 246.

²¹M. P. Follett, *Dynamic Administration*, p. 62.

No sistema considerado, ganha conotação especial a aceção de obediência. Follett, mais uma vez, difere de contemporâneos seus, que não aceitam a existência simultânea de obediência e liberdade. A eles se contrapõe, considerando que se obedece a uma entidade funcional da qual se faz parte e para a qual se contribui. Daí, seu reconhecimento de obediência como obrigação para com algo em processo, algo que implica união; motivo pelo qual a ordem deve ser parte integrante da situação - (lei do momento). Ora, se a situação já mais permanece estática, tão pouco a ordem o será. The situation is changing while orders are being carried out, because by and through orders being carried out.²²

Evidencia-se, assim, que a ordem manter-se-á nos limites dessa situação somente se for gerada no âmago do processo social.

Em suma, toda ordem deve ser um conjunto dos que dão e dos que recebem. Sendo a integração a meta a ser atingida por toda a comunidade, uma ordem deve traduzir-se em um conjunto dos que emitem e dos que recebem e, mais ainda, a integração deve incluir as pessoas que participam da situação no momento. Assim, aceitam-se três princípios básicos:

- a ordem deve prender-se à lei do momento,
- a situação está sempre em mudança e
- as ordens devem basear-se no comportamento circular.

5. Auto-Controle

Mary Parker Follett propõe quatro princípios fundamentais de organização, através dos quais pressupõe a possibilidade de interpretar o controle coletivo em termos de collective self-control.²³

²²Ibid., p. 65.

²³Ibid., p. 297.

- 1) co-ordenação pelo contacto direto dos elementos responsáveis envolvidos,
- 2) co-ordenação desde as etapas preliminares,
- 3) co-ordenação como resultado de uma relação recíproca de todos os fatores que intervêm em determinada situação,
- 4) co-ordenação como um processo de continuidade.²⁴

Ao referir-se ao primeiro princípio, Mary Parker Follett diz que, de maneira geral, o controle se exerce cada vez mais à base de relações entrecruzadas entre os chefes de departamento, em lugar de vir dos escalões superiores. Em um planeamento global demonstra a necessidade de se propor um contacto direto (expressão que provém de Arthur Salter) entre os funcionários responsáveis (todos, sem exceção, são responsáveis, na concepção de Mary Parker Follett). Assim, diversos diretores formariam seu plano de controle e a liberdade individual estaria salvaguardada.

Referindo-se ao segundo princípio, afirma a necessidade de se estabelecerem contactos diretos desde o princípio.

Assim, por exemplo, numa indústria, se o chefe de produção enfrenta os chefes de venda, finanças e pessoal, e advoga por certa regra de negócio que já conseguiu pontualizar contra outras diversas, dos citados chefes, seria difícil chegar-se a um acordo. Em tais casos o comum é "fazer política", o que caracteriza uma coersão. Ao contrário, se tal chefe de produção entrevista-se com os demais, antes de estabelecer definitivamente sua conduta, e discute com eles os pontos difíceis, é bem mais provável que se consolide com êxito na tarefa por não se poder "fazer política" e ajustá-la, a

²⁴Ibid., p. 297.

dois processos separados, Ajustamento de "política" não po de começar depois das "políticas" terem sido definidas. O único método para se chegar a um ajuste de "políticas" é a troca de idéias, porque, então, procura-se integrar interesses.

The most essential thing to remember about government is that control must be generated by the activity which is to be controlled. Therefore in industry, in co-operative undertakings, in government, control must begin as far back in the process as possible else — to use the language of an earlier chapter — we shall have power — over instead of power — with. Joint action must know its source.²⁵

Este princípio vital, embora esteja, por vezes, su jeito ao esquecimento, quando se trata de um planejamento global, é um meio de assegurar a liberdade do indivíduo.

O terceiro princípio, de acordo com a Autora, refe re-se ao que implica o processo de co-ordenação: relacioname nto recíproco existente entre as pessoas de uma determinada instituição.

You cannot envisage the process accurately by thinking of A as adjusting himself to B and to C and to D. A ad justs himself to B and also to a B influenced by C and to a B influenced by D and to a B influenced by A himself. Again he adjusts himself to C and also to a C in fluenced by B and to a C influenced by D and to a C in fluenced by A himself — and so on and so on.²⁶

Este tipo de relacionamento recíproco, esta interpene tração dinâmica, deveria ser o objeto de todas as tentativas de co-ordenação; um objetivo que, naturalmente, nunca será inteiramente alcançado.

²⁵ Ibid., p. 298.

²⁶ Ibid., p. 299.

Para facilitar a compreensão deste princípio, Mary Parker Follett afirma que se trata de um princípio já aceito no que se refere aos fatos. Todo fato se torna significativo através de sua relação com outros fatores que são inerentes a determinada situação, e de maneira a expressar um "total" que inclua todos os fatores componentes da mesma situação.

Assim concebido, o processo de co-ordenação não pode ser mantido por uma forma externa, porque a co-ordenação, por sua própria natureza, é um processo de atividade auto-dirigida. Co-ordination means change in the parts.²⁷

A palavra co-ordenação é usada como sinônimo de correlação, que implica interpenetração das partes e não unicamente uma ordenação harmoniosa delas.

Nunca se conciliará o planejamento e o individualismo até se compreender ser este último, uma parte contribuinte do todo e não algo a parte. Tratando-se de uma organização, nunca se deve subordinar o bom de um departamento ao bom de uma instituição, pois o ponto de vista do departamento é importante para o todo. Em outras palavras, a "política" departamental deveria ser parte integrante da "política" geral.

Estes princípios acima citados oportunizam um controle horizontal. São assim o planejamento surgirá como parte integrante da administração com suas unidades auto-dirigidas. A relação organizada das partes constituintes constitui o controle central.

Considerando o quarto princípio, vê-se que este representa a verdadeira essência da liberdade, pois o mecanismo para a co-ordenação não se constitui em alto eventual para determinadas situações. Na realidade, os fatos mudam, como também mudam as atitudes em relação a eles.

²⁷ Ibid., p. 300

Daí, inferem-se, de acordo com Follett, três problemas principais concernentes à estrutura de uma organização:

- 1) como dar oportunidade a cada membro de uma organização para que colabore no máximo de sua capacidade,
- 2) como dar a cada um a melhor oportunidade para que contribua e
- 3) como unificar as diversas contribuições.²⁸

Desta forma, entende-se que o êxito da estruturação de uma organização depende da forma de resolver o problema da participação e das relações funcionais. O problema está justamente na apreensão das capacidades e aptidões de todos e em sua unificação.

²⁸ Ibid., p. 228.

CAPÍTULO VII - CONCEITO DA VERDADEIRA DEMOCRACIA

O assunto a ser desenvolvido neste capítulo diz respeito à apresentação do ideário democrático de Follett. Se rãõ apresentados os aspectos que influenciam o engajamento de seus membros. Procurar-se-á dar consistência às presentes colocações, fazendo com que harmonizem com as grandes linhas da Autora.

1. O Conceito

Na elaboração de seu conceito de democracia, Mary Parker Follett refere-se aos seguintes princípios básicos:

- poder criador do homem
- sua capacidade de integração

A partir destes e dos aspectos abordados anteriormente - resposta circular, conflito construtivo, integração, interpenetração, ajustamento, perfil social etc - Mary Parker Follett ressalta que somente através de atividades de grupo desprende-se toda a energia criadora dos elementos componentes de um grupo social. Assim, do dinamismo a que são submetidas as idéias oriundas de um grupo, na confecção do "perfil social", surge, na sua acepção, a verdadeira democracia. Cons_tata-se que somente através de uma atividade social poderá emergir o sentido real dinâmico de democracia. Do conceito de democracia do "todo" deriva o particular, e afirma ser de mocrata o indivíduo capaz de uma vivência em grupo.

Por outro lado — considerando que sua meta é atin_gir o desejo integrado através do ajustamento, e que sua t_éc_nica é a organização social do grupo — a democracia aparece como a "célula mater" que desencadeia e sustém o processo so_u

cial: democracy then is not an end, we must be weaving all the time the web of democracy.¹

Para Mary Parker Follett, maioria e minoria fazem parte de um todo; seu conceito de democracia envolve a idéia de "rule of the whole"², em contraposição à idéia de "majority rule"³, uma vez que a lei da maioria só é democrática quando se aproxima de uma vontade coletiva que não pode ser descoberta por nenhum tipo de cálculo. Como no processo social, os indivíduos se oferecem e se unem, suas perfeições e imperfeições, ignorância e sabedoria tornam-se a verdadeira essência da qual a "sociedade perfeita" deverá ser constituída.

"The deeper truth, perhaps the deepest, is that the will to will the common is the core, the germinating centre of that large, still larger, ever larger, life which we are coming to call the true democracy".⁴

A abordagem da psicologia social, na obra de Follett, mostra que a sociedade se desenvolve pelo poder de todas as suas forças internas. Percebe-se, pois, a necessidade de se considerar a democracia, também, sob o ponto de vista dos homens e não só das instituições, como constantemente ocorre.

Uma sociedade democrática deve conseguir tudo o que cada homem tem para dar. Esta fé na visão construtiva de uma sociedade coletiva dá o mais integral valor ao indivíduo, uma vez que considera o valor individual como a base da democracia, a afirmação individual como seu processo e a respon

¹ Mary Parker Follett, The New State, New York, Longmans Green and Co., 1920, p. 157.

² Ibid, p. 142.

³ Ibid, p.142.

⁴ Ibid, p. 49.

sabilidade individual como sua força motora. Sua tarefa caracteriza-se pela libertação do espírito criativo do homem, porque ...the doctrine of true democracy is that every man is and must be a creative citizen...⁵

Para a Autora, a democracia exprime fê na humanidade; nada tem a ver com lutas, exaltação e ascensão de classes. All man must face each other squarely with the knowledge that give-and-take between them is to be equal.⁶

A democracia deve ser uma integração genuína e uma construção cooperativa⁷. A democracia como sistema, pressupõe um envolvimento humano de maneira tal que cada indivíduo tenha a todo instante acesso às necessidades e desejos dos outros. Ela deve encontrar formas adequadas de governo que possibilitem ao indivíduo expressar sua individualidade. Essas formas deverão ser tais que edifiquem uma unidade na qual as pessoas devem aprender a agir construtivamente. Portanto, a democracia desenvolve-se a partir dos homens, minoando suas imperfeições e amalgamando-os em uma vida de comunidade. Sua essência repousa no sistema social e não apenas nas instituições. Democracy is the rule of an interacting, interpermeating whole; is every one building single life; not my life and others, not the individual and the state, but my life bound up with others.⁸

Democracia significa a representação da vontade do todo, mas como o todo não é necessariamente a maioria, deve encontrar um método pelo qual as idéias da maioria e da minoria possam estar tão intimamente relacionadas, que os indivíduos sejam capazes de criar idéias de grupo e produzir uma

⁵Ibid, p. 335

⁶Ibid, p. 156.

⁷M. P. Follett, Creative Experience, New York, Longmans Green and Co., 1930, p. 226.

⁸M. P. Follett, The New State, p. 156.

genuína vontade coletiva. Uma simples subordinação à vontade de uma maioria não é uma atitude democrática. Da soma de votos semelhantes não se obtém a vontade coletiva. A vontade do grupo não pode ser descoberta pelo cálculo, pois democracy is a infinitely including spirit; is really neither ex-tending nor including merely but, creating wholes.⁹

Segue-se, dos princípios adotados, que o homem tem instinto democrático, porque tem inclinação para a totalidade, e esta só é obtida através das relações recíprocas. A democracia, para Mary Parker Follett, cria a totalidade, verdadeira natureza do homem.

A essência da democracia não está nas instituições, nem mesmo na "fraternidade", mas naquela organização de homens que torna mais correta, mais perfeita a criação da idéia comum. Sua tarefa consiste em libertar o espírito criativo do homem. Democracia, pois, significa a verdadeira "mistura" dos homens. Ela nasce e se desenvolve no grupo. Desenvolve-se a partir dos homens, utilizando-os individualmente, completando sua imperfeição e integrando-os na vida múltipla da comunidade. Em suma, na democracia não se registram várias opiniões, mas tenta-se criar unidade.

Embora possa parecer redundância, é necessário insistir na idéia psicológica anteriormente tratada, pois traz algumas luzes quando se pensa na relação do indivíduo ao grupo, do grupo ao estado ou unidade maior. O reflexo circular é uma lei que opera não somente ao nível infra-pessoal, no funcionamento do aparelho neuro-mucular, como também sobre os níveis social e pessoal. Em todos os processos político, filosófico e psicológico a característica central é a atividade do indivíduo. Para a Autora, o estado é refeito a cada instante, pelas atividades de seus cidadãos; e como as atividades dos cidadãos mudam o estado, este exerce um novo estímulo sobre os cidadãos, de maneira a efetuar suas ativida-

⁹Ibid, p. 157.

des. Donde a importância da doutrina do comportamento circular.

Our aim in the so-called democratic organization of industry should be, not to give the workmen a vote on things they know nothing about, but so to organize the plant that the workmen's experience can be added to that of the expert; we must see just where their experience will be a plus matter, and we must plan to have the workmen learn more and more of the industry as a whole. To think that a man can come from his particular machine and vote intelligently on the running of the business is exactly the mistake we have made in politics.¹⁰

Numa democracia, deve-se buscar modelos sociais adequados, através dos quais as idéias da maioria e minoria possam estar integradas, de tal maneira que o governo represente a vontade do todo, pois na verdadeira democracia os indivíduos obedecem a leis que eles mesmos elaboram. Assim, uma democracia não se estabelece através de uma legislação, mas pelo desenvolvimento de uma vida cooperativa na qual se evidencia a importância do indivíduo. Portanto, a democracia deve dar ensejo à criação de uma unidade, na qual as pessoas deverão agir construtivamente, uma vez que não haverá democracia sem a contribuição efetiva de cada um de seus elementos.

Para Follett, o sucesso da democracia depende: 1) upon the degree of responsibility it is possible to arouse in every man and woman, 2) on the opportunity they are given to exercise that responsibility.¹¹

Deste modo, o exercício da democracia pode ser considerado como uma técnica, através da qual o homem aprende a

¹⁰ Mary Parker Follett, Dynamic Administration, The Collected Papers of M.P. Follett, Edited by Henry C. Metcalf and L. Urwich, London, Sir Isaac Pitman And Sons Ltd., 1965, p.86

¹¹ M. P. Follett, The New State, p. 342.

ser parte de e a expressar grupos sociais. É esta técnica da democracia que se busca e que deverá ser encontrada na organização de grupo.

2. A Técnica da Democracia

Mary Parker Follett afirma que é necessária a adoção de uma metodologia que proporcione um gradual auto-governo, e que a melhor seria a de atividades de grupo.

Considerando que o crescimento - individual e social - não é senão uma interação, à medida em que o indivíduo deixa o micro-grupo familiar, encontra, no corpo social, outros grupos sucessivos de integração; defronta-se com uma cultura estruturada; absorve a linguagem do grupo; descobre um sistema de integração progressiva de indivíduos em iniciações sucessivas. Ora, se o indivíduo vive inserido em um contexto, é o contexto todo que deve ser objeto da ação educativa. Agir de outra maneira seria desconhecer a realidade sobre o comportamento humano e agir somente em um segmento da realidade. O educador, através do processo de grupo, pode ampliar os canais de contacto do indivíduo, aumentando suas possibilidades de inter-relações pessoais.

É preciso mostrar a cada criança seu lugar na vida que está construindo, como também o seu relacionamento com todos os outros que, como ela, também constroem a vida. Só no grupo é que ela sentirá que seu ponto de vista difere dos outros membros e, portanto, terá alguma coisa com que contribuir. Aprenderá, pois, a colaborar de seu ponto de vista e aprenderá também que este é apenas parte do que se tem como verdade. Logo, deve ver que através do seu e dos outros pontos de vista chegará a um resultado novo - resultado do grupo.

Através do trabalho de grupo, consegue-se mais eficientemente a criação de um todo, uma vez que diferentes pontos de vista são levantados e discutidos e, através da con

tribuição pessoal, cria-se algo diferente. No grupo, aprende-se a elaborar pensamentos diversos e a compreender que um pensamento só é útil quando relacionado com outros, pois, a significância do grupo é maior que a do indivíduo isolado.

É somente em grupos que existem indivíduos integrados, agindo como um todo, desenvolvendo idéias de conjunto e trabalhando por idéias de conjunto. O homem de grupo não aceita nem rejeita, mas une-se em pensamento a tudo o que vê, para produzir novas idéias. Em suas atividades surgem "as forças da vida": pensamentos e desejos que se desenvolvem e ganham novas "forças" gerando novas "forças" (integradas). No grupo, cria-se um "todo", onde há vida e lição de vida. Eis porque, para Follett, esta situação (de grupo) constitui a técnica da democracia, uma vez que, para ela, nenhuma teoria será de igual valor à sua respectiva prática.

The fundamental reason for the study of group psychology is that no one can give us democracy; we must learn democracy. To be a democrat is not to decide on a certain form of human association, it is to learn how to live with other man.¹²

Elucidando seu ponto de vista, a Autora afirma que só se terá democracia através da organização de grupo, porque esta depende de ações individuais visíveis e o acesso ao indivíduo só se faz através do grupo, isto é, através de mecanismos sociais de que ele participa. Acredita que só se terá democracia verdadeira quando os jovens não mais forem doutrinados, mas formados no caráter de democracia. Therefore, my duty as a citizen is not exhausted by what I bring to the state; my test as a citizen is how fully the whole can be expressed in or through me.¹³

¹²Ibid., p. 22.

¹³Ibid., p. 179

Ninguém socializa a vida pela teoria, mas pela prática. Até que se adquira o hábito de uma vida social, nenhuma teoria de vida social será significativa. Aprendem-se os deveres para com os outros, não pela leitura de ensaio sobre o assunto, mas vivendo a vida com os outros e aprendendo por experiência as obrigações que esta vida exige. Desse modo, a criança deve treinar a sua relação com a sociedade, entrando em contacto com as experiências dos outros, cultivando o grupo social e aprofundando a sua compreensão da vida. Ao aproximar-se dos outros e familiarizar-se com estes, tem a oportunidade de aprender as "regras do jogo da vida" - associação: indivíduo-com-indivíduo, grupo-com-grupo. The profound secret of associations is not that men have need of one another, but that they need the same thing.¹⁴

Para Follett, da análise do grupo surgirão a compreensão e a vivência de pensamento, vontade e atividade coletivas, a verdadeira natureza da liberdade, a visão de eu-e-outros, a unidade essencial dos homens, e o sentido real de patriotismo e todo o "segredo" do progresso e da vida como uma genuína interpenetração que produz a verdadeira comunidade.¹⁵

A organização de grupo fornecerá, pois, todo o necessário para que se desenvolva uma cidadania ativa, responsável e criativa.

3. O Treinamento para a Democracia

O treinamento para a nova democracia, na concepção da Autora, deveria começar do berço e estar presente em toda atividade da vida.

Mary Parker Follett propõe a implantação de uma disciplina democrática, a qual não implica em ausência de vínculos, de padrões e de direção. É através dela que se dá

¹⁴ Ibid., p. 277

¹⁵ Ibid., pp. 21-22

oportunidade para que a criança reconheça o seu lugar na vida que ela própria constrói e desenvolva, cada vez mais, seu relacionamento com os outros, os quais, como parte do todo, estão com ela a formá-lo. Que perceba, ainda, que o teste do sucesso está na habilidade de trabalhar com os outros e não de ultrapassá-los.

... the individual and society are different aspects of the same process, so we see that the citizen and the state are one, that their interests are identical, that their aims are identical, that they are absolutely bound up together.¹⁶

Portanto, é através do desenvolvimento do indivíduo, no processo de integração, que está a possibilidade de se alcançar a auto-direção responsável e a conseqüente capacidade de participação no processo de co-ordenação, princípio fundamental de toda organização.

Para a Autora, o objetivo básico da educação é adequar a criança à vida da comunidade - (desenvolvimento da consciência social). A escola, através de métodos adequados, deve desenvolver a iniciativa e a responsabilidade de grupo, isto é, a função social. Mary Parker Follett afirma que, à medida em que a consciência social se desenvolve, o dever transforma-se em vontade.

When we change our ideas of the relation of the individual to society, our whole system of education changes. What we want to teach is interdependence, that efficiency waits on discipline, that discipline is obedience to the whole of which. I am a part. Discipline has been a word long connected with school life — when we know how to teach social discipline, then we shall know how to teach school.¹⁷

¹⁶ Ibid., p. 140.

¹⁷ M. P. Follett, The New State, p. 363.

É um dos elementos contidos no objetivo de desenvolver o indivíduo como parte de um todo. A disciplina é um aspecto de grande importância na unidade escolar, e deve ser caracterizada segundo Mary Parker Follett: preocupação em possibilitar a integração de homens. O professor, ao treinar a disciplina, deve ter em vista ajudar cada educando a tornar-se um indivíduo social. Em outras palavras, é preciso formar jovens "ajustados" e "criativos" concomitantemente.

Follett destaca a importância da discussão como parte essencial na educação da criança — que deve ser capacitada para lidar com diferenças de interesse que a vida lhe traz e saber unificá-los: we must learn to think of discussion not as a struggle but as experiment in cooperation. We must learn cooperative thinking, intellectual team-work.¹⁸

A discussão genuína sempre apresentará diferenças e o processo formativo que toma lugar na discussão é aquele incessante ajustamento recíproco que origina e dá forma à verdade. Ainda mais, é preciso que a criança encontre uma atmosfera que a faça desejar tomar parte na vida do todo, para que possa entender que a cidadania não se traduz pela obediência a leis, votos, representação, mas pela vida em comunidade; e que em toda a sua vida, o que considera como um ato privado, cria a comunidade na qual vive. O ideal social nasce, cresce e forma-se por meio da vida associada: Then the consciousness of the solidarity of the group leads directly to a sense of responsibility, responsibility in a group and for group.¹⁹

Portanto, a comunidade toda, com suas lideranças e instituições, será parte da escola e a escola estará presente em toda a vida social, a qual deverá, assim, ensaiar os educandos como homens de ação dentro de sua comunidade, atingindo o ideal previsto por Mary Parker Follett:

¹⁸ Ibid., p. 97

¹⁹ Ibid., p. 368.

...she wanted a better ordered society in which the individual could live a fuller and more satisfactory life, and she endeavoured by her own pioneering to contribute to all the social experiments which were being made in an attempt to find the real avenue to this fuller life.²⁰

Na doutrina de Mary Parker Follet, educar é providenciar para que os jovens vivam em um mundo no qual o desejo de auto-expressão e auto-realização deve encontrar seu campo de operação na comunidade. Desta forma, uma escola seria um centro de comunidade especializado na integração da juventude:

"Education therefore is not chiefly to teach children a mass of things which have been true up to the present moment; moreover it is not to teach them to learn about life as fast as it is made, not even to interpret life, but above and beyond everything, to create life for themselves" (21).

O conceito de treinamento é, pois, essencial para a educação, uma vez que visa, inclusive, eliminar a conduta pré-estabelecida.

A escola, sendo uma instituição crítica do "status quo", não pode ser estática e formal, devendo oportunizar treinamento para a democracia no pequeno grupo. Este pode ter como objetivo eliminar da conduta social as estereótipias e as condutas padronizadas.

Este "treino" para a democracia deve ser desenvolvido, como se disse, em toda atividade da vida. E, uma vez que o objetivo da educação deve ser o desenvolvimento da consciência social, a vida caracterizar-se-á, nesta perspectiva, por uma vontade contínua e não por proibições e restrições.

²⁰M. P. Follett, Dynamic Administration, p.14.

²¹M. P. Follett, The New State, p.54.

CAPÍTULO VIII - O PRINCÍPIO DE GRUPO EM AÇÃO PARA UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

1. Os Grandes Temas do Sistema Follettiano

No estudo feito nos capítulos anteriores, procurou-se explicitar as "grandes linhas" da doutrina Follettiana, através da discussão de seus conceitos fundamentais. O objetivo implícito no decorrer de cada capítulo visou evidenciar o que a Autora propõe, tendo em vista um ideal democrático. Procurou-se apresentar o indivíduo, o grupo, a organização como sistema social e os diversos processos e elementos que nela se desenvolvem, ao mesmo tempo em que se estudaram e se discutiram as proposições de Mary Parker Follett, cujo caráter democrático se destacou e se contrapôs ao sistema chamado autoritário, vigente, de modo geral, nas organizações. Ao considerar a estrutura de uma organização, segundo os moldes de Follett, é preciso destacar os seguintes conceitos:

- organização, como unidade funcional de atividade (in processo) constituída pela influência recíproca das partes entre si e com o todo;
- co-ordenação, como processo de integração (pessoas e atividades), para a estruturação de uma unidade funcional.

A Autora preconiza uma organização integrada e solidamente co-ordenada. Nela, evidencia-se a necessidade que tem o co-ordenador de levar em conta as interrelações individuais (ênfatisando a reciprocidade destas) e grupais, com as quais está interagindo, para as quais está canalizando todas as forças e as quais procura integrar, uma vez que, a eficácia de um indivíduo, como parte do todo, dependerá não apenas de sua própria atividade, mas também de co

mo essa atividade se relaciona com as atividades dos outros indivíduos, na formação da unidade integral.

A tarefa de integrar, numa unidade, todas as atividades é imprescindível na organização, muito embora sobremaneira complexa, considerando-se que sua realização envolve grupos de pessoas. Neste aspecto, alguns conceitos merecem destaque:

- indivíduo, como centro de forças, recriando-se pela interação recíproca indivíduo-meio;
- grupo, como reunião de indivíduos desenvolvendo um processo contínuo de integração, sob a lei da interpenetração;
- integração, como processo de inter-comunicação entre indivíduo-e-meio, indivíduo-e-indivíduo, em busca de uma organização.

O emprego extensivo da co-ordenação é uma abordagem de suma importância ao se utilizarem os recursos humanos diferentes e integrados, o que denota o grande senso de valor pessoal da Autora.

Na organização caracterizada como unidade de trabalho, pressupõe-se que a administração construa grupos de trabalho e os aglutine em uma organização conjunta. Assim, a administração depende da formação e sustentação das relações humanas, que devem resultar de um esforço conjunto, em benefício da empresa à qual serve. Nesta perspectiva, faz-se mister considerar também os conceitos seguintes:

- autoridade, como controle reconhecido, resultante da situação do momento;
- poder, como capacidade de ser agente causal, de iniciar mudanças;
- controle, como autoridade em ação, realizada pelo entrelaçamento de atividades (unidades funcionais);

- responsabilidade, como fator determinado pela função, resultante da situação do momento.

Sendo autoridade o exercício do poder, considera-se poder como capacidade para deflagrar acontecimentos, provocar mudanças, tendo em vista objetivos determinados. Daí, emerge o poder com, conjuntamente exercido em contraposição ao poder sobre (coersão). Se existe uma influência interativa contínua entre as pessoas envolvidas, o poder com pode ser conseguido: A pode influenciar B que é o co-ordenador e, ao mesmo tempo, B está influenciando A. Desta forma, qualquer elemento da organização tem tanta oportunidade de influenciar um outro, quanto este outro de influenciá-lo. Em relação ao controle, deixa-se de ter ordens arbitrárias, mas passa-se a ter estudo, análise de idéias e interpenetrações de pessoas em busca de resolução de situações. Passa a existir uma correlação de controles em uma organização. A autoridade do chefe não é melhor exercida de forma arbitrária ou imposta, mas quando emerge das "várias" autoridades que se encontram em diferentes pontos da organização. Diretamente relacionado com este conceito, encontra-se o de responsabilidade conjunta, que se caracteriza como a interpenetração de todas as responsabilidades individuais, de maneira a ultrapassar o bom cumprimento da tarefa individual.

O processo de emissão e recepção de ordens constitui a forma básica e necessária de comunicação em uma organização.

Destaca-se, pois, a lei da situação, uma vez que é a própria situação concreta que rege as ordens a serem dadas. Os elementos subjetivos são afastados e deixa-se que a situação em desenvolvimento estabeleça o que é próprio para o momento. Desta forma, leva-se, precisamente, em conta a interação indivíduo-e-meio, indivíduo-e-indivíduo, bem como a contínua e recíproca evolução deles para que se atue eficazmente em uma organização.

Onde há homens, há diferenças, mas estas podem ser integradas. Surge aqui uma consideração que se faz necessária: a expressão da diversidade de abordagem de vários entendimentos, ricos em experiência, que será sempre uma oportunidade para uma nova síntese. Assim, surgem os conceitos:

- emissão e recepção de ordens, como ajustamento não personalizado entre emissor e receptor, conforme as exigências do momento.
- comportamento, como resposta a uma relação de reciprocidade entre o indivíduo-meio.
- conflito construtivo, como diferenças socialmente válidas, consideradas e integradas para o enriquecimento do todo, ao qual se referem.

Isto representa uma mudança não só nos indivíduos como na situação, para poder-se criar algo novo. O comportamento (ou atividade) de um indivíduo determina sempre o de outros, e, por conseguinte, influencia decididamente o meio e por este é influenciado; uma reação representa sempre uma relação. Um indivíduo reage não apenas a outro indivíduo, mas também à relação que entre eles existe.

Em suma, na estrutura de uma organização, devem ser ressaltados:

- a importância do indivíduo e do grupo (interação, integração);
- a existência da reciprocidade (resposta circular);
- o aspecto contínuo do processo (situação em desenvolvimento).

Ou seja,

O ASPECTO DUAL DO GRUPO: uma união de indivíduos, um indivíduo numa união maior, num processo dialético, contínuo, permanente, de um todo se fazendo.

2. O Princípio do Grupo em Ação

A aplicação do princípio do grupo em ação, segundo Mary Parker Follett, só será possível através da participação de todos os elementos nela envolvidos. Esta participação resulta do compromisso recíproco na elaboração, proposição e cumprimento de regras e princípios básicos para a situação. Há, em qualquer organização, a necessidade de se estabelecer a unidade integral como base fundamental do desenvolvimento organizacional. Aparece como uma das provas de tal unidade a necessidade de haver a responsabilidade de conjunto, cuja existência garante ao indivíduo a possibilidade de tomar parte ativa, mas não independentemente ativa uma vez que, para Follett, centralização e descentralização não devem estar em luta. É imprescindível, em qualquer organização, a contribuição específica de cada função em particular, da qual também a responsabilidade é uma consequência, pois há uma relação entre responsabilidade e função.

Inferre-se da doutrina de Follett que, quando as pessoas se organizam em grupo e trabalham em comum e para determinado fim, cada uma tem uma função a desempenhar e uma tarefa a executar. A responsabilidade varia de acordo com as funções e é dela que nasce a autoridade.

Uma vez que na doutrina follettiana a educação é referida especificamente como um meio de democratização, aplicando os princípios de Follett à escola como organização, deve-se definir com clareza a responsabilidade de cada um dos integrantes de cada situação, em sua relação com os objetivos de seu plano geral. É preciso considerar não só a responsabilidade específica, mas o entrelaçamento das responsabilidades. A responsabilidade de conjunto (entrelaçamento) deve significar o núcleo da responsabilidade total da organização. Segundo a Autora, o responsável por uma organização deve se preocupar em estruturar as responsabilidades individuais e de grupo, tornando-as mais efetivas, à base do intercâmbio de relações. Esta consideração, transferida para as sub-unidades escolar,

o grupo-classe, possibilita acreditar que o educador possa estruturar a participação do aluno nas decisões que o afetam, sem renunciar ao exercício de suas funções, uma vez que, em termos de Follett, ambos constituem parte de uma unidade funcional.

O fato prende-se, entretanto, à consideração da responsabilidade integrada, cuja existência se faz necessária em qualquer unidade integral. Ora, o estudante tem sua função e o professor também; porém, adicionadas a estas, ambos têm que atender as obrigações recíprocas com a finalidade de atingir os objetivos propostos. Isto implica numa compreensão de que a responsabilidade não se limita apenas ao cumprimento de uma tarefa individual, porque ela faz parte de uma unidade funcional, e esta mesma responsabilidade não se restringe apenas a ambas as partes. O importante é saber diferenciar a responsabilidade por uma entidade funcional total (responsabilidade de conjunto), da responsabilidade individual em tal unidade.

É também importante ressaltar, aplicando o pensamento de Follett à problemática da escola, a partir do grupo-classe que, se a responsabilidade de um conjunto se realizar em princípios de organização que envolvem todos os seus elementos, dando oportunidade para que a responsabilidade seja assumida conforme a função, então se conseguirá, posteriormente, uma interpenetração de todos os elementos constituintes de tal organização. ...this taking of responsibility is usually the most vital matter in the life of every human being, just as the allotting as responsibility is the most important part of business administration.¹ Conclui-se daí que nada mais certo do que iniciar o treinamento na menor célula da escola — um grupo-classe — para de

¹ Mary Parker Follett, Dynamic Administration, The Collected Papers of M.P. Follett, Edited by Henry C. Metcalf and L. Urwich, London, Sir Isaac Pitman And Sons Ltd., 1965, p. 64.

pois, estendê-lo aos demais setores do educandário, uma vez que o aluno precisa de ser treinado para entender a verdadeira responsabilidade (de conjunto).

Não se deve esquecer — infere-se do pensamento de Follett — que o exercício da responsabilidade não pode resultar de uma educação que se configure como coação. O indivíduo só pode ser responsável por aquilo que escolhe livremente, porque percebe uma dimensão do seu "eu" constituída pelo grupo a que pertence e no qual está inserido. Se isto é verdade do ponto de vista do indivíduo, pela mesma razão o é com relação à responsabilidade coletiva. Um grupo-classe que se estrutura à revelia de seus participantes, através de imposições, não pode exigir participações. Não sendo co-autor, o indivíduo não pode ser responsabilizado.

As considerações anteriores podem ter profunda influência na maneira de o educador estabelecer seu relacionamento com o educando, na forma de planejar todo trabalho educativo, de modo que o indivíduo desenvolva-se, realmente, pelo uso de sua liberdade, aprendendo a assumir a responsabilidade de suas próprias deliberações. Esse tipo de educação, pois, não pode rotinizar-se e padronizar-se. É permanente criação, realizável somente nas e pelas interações grupais.

Como já se frisou, tal responsabilidade deve iniciar-se no grupo menor (grupo-classe). O educador deve antes incentivar a responsabilidade de grupo, para depois estendê-la aos demais departamentos da unidade escolar e, finalmente, a toda a escola, pois, é no grupo que se consegue dar ênfase à responsabilidade específica e ao entrelaçamento de responsabilidades, tornando-as mais efetivas by the working out of a system of cross-relations.²

Ora, como conceber que seja responsável um aluno inserido num mecanismo escolar construído à sua revelia e pe

²Ibid., p. 160.

lo qual não tenha responsabilidade? Ou será a escola uma entidade que pode simplesmente cobrar atitudes e comportamentos dos elementos que nela se inserem? De que seria feita esta escola com poder "sobre" os alunos? Só numa escola democrática o indivíduo se torna responsável e comprometido, mesmo por uma questão de coerência. Os regimes ditatoriais não podem exigir fidelidade.

Nesta perspectiva, deve-se insistir em que a responsabilidade da ordem escolar transferida para os membros do grupo é o melhor treino que se pode propiciar para a formação de indivíduos autônomos e responsáveis, um treino real para a democracia. O verdadeiro educador não procura submeter, mas criar autonomia. Para educar para a autonomia, é preciso acreditar que o indivíduo encontrará o próprio caminho. Assim, um dos mais importantes papéis do educador é criar condições para que a autonomia se exerça e para que os jovens sintam que já se iniciou a sua participação e possam se responsabilizar pelo seu trabalho.

Dentro dos parâmetros explicitamente delineados por Follett, para que essa irrestrita responsabilidade se faça presente na unidade escolar, entendida esta como entidade total, a organização da escola deve basear-se em uma integração de seus diversos grupos, não se limitando ao cumprimento isolado de tarefas individuais.

Tratando-se especificamente do grupo-classe como uma unidade integral, com base nas asserções da Autora, conclui-se que professores e alunos, embora com as responsabilidades específicas da função, têm a estas adicionadas as da classe e da escola. Em nenhuma circunstância Mary Parker Follett elimina as distinções entre as funções em uma organização. Disto se deduz que, em um grupo-classe, tanto os alunos quanto o professor não devem abdicar de suas responsabilidades, cabendo a este, como "autoridade", a co-ordenação. Insinua-se aqui, obviamente, a necessidade de se conscientizarem os elementos do educandário de que o exercício de suas funções

específicas é indispensável à organização da qual fazem parte.

Seguindo mais uma vez considerações desenvolvidas por Mary Parker Follett:

Its purpose is by instruction given to those who have not yet developed full freedom or full personality, to inculcate what is required for such development. Consequently the position of the teacher has to be one authority.³

Acredita-se que a criança tem necessidade de autoridade dos adultos para seu desenvolvimento. Atribui-se esse direito a eles como condição de sua própria segurança. Mas, para que a autoridade funcione como força integradora, precisa ser exercida adequadamente, como também a autoridade do adulto deveria ser usada para permitir uma progressiva integração. Daí, ser possível dizer que a autoridade é a influência exercida por quem sabe mais para orientar melhor, por quem conduz, faz crescer e integrar, ligando-se naturalmente a uma função. Desta forma, o educador não deve pensar na superioridade em que se situa no escalão e em exercer sua autoridade sobre os educandos. Da afirmação de Follett que se exerce "domínio", não por virtude do posto ocupado, mas em proporção à importância de sua ocupação, infere-se que o educador deverá agir de maneira a utilizar a "superioridade" adquirida para fazer com que conhecimentos sejam adquiridos, que novos hábitos sejam criados, para dirigir-se rumo a um objetivo de ajudar a criança a tomar consciência da orientação que deve imprimir à sua vida.

Para Mary Parker Follett, a autoridade mantém a unidade, a continuidade e a intencionalidade, necessárias a

³Mary Parker Follett, The New State, Introduction by Viscount Haldane, New York, Longmans Green and Co., 1920, p. 19.

uma instituição para que uma ação institucional possa existir. Partindo de suas considerações deve-se julgar essencial a clara diferenciação entre a autoridade de que é frequentemente necessária e o autoritarismo. Este exige obediência irrestrita e, muitas vezes, serve-se do medo e da punição; à transgressão segue-se o castigo, o qual geralmente é usado para mascarar alguma deficiência do professor. Os indivíduos autoritários sentem-se bem na utilização da força para dominar os demais, em nome da ordem constituída; alegam que se não fosse sua vigilância incansável e a utilização de seus "métodos", os agrupamentos que vigiam e a disciplina entrariam em estado de anarquia. Para estes indivíduos, a natureza humana sofre de uma tendência natural para a anarquia, que deverá ser anulada por uma vigilância disciplinadora incansável e por ameaças de castigos. Para eles, é o código penal a arma que garante a ordem constituída, sendo sua função policial a condição para que o código penal possa ser aplicado, engendrando um processo de tirania.

Observam-se, de modo geral, flagrantes diferenças de interpretação em termos de liberdade e autoridade. Uns enfatizam a subordinação e a conformação, pressupondo uma organização disciplinar autoritária, enquanto outros, ao evitarem esse erro, caem no outro extremo dando sua interpretação de "liberdade" de maneira a abandonar completamente a disciplina.

Pensando em termos da unidade escolar, das afirmações da Autora inclui-se que:

- 1º - O indivíduo passa a ser realmente livre à medida em que identifica a sua vontade com a do grupo, o qual ele ajuda a criar;
- 2º - Só através desse processo se formará um indivíduo capaz de decidir sobre as formas que melhor expressarão seu mundo não padronizado pelo hábito. The heart of our freedom is the impelling

power of the will of the whole⁴;

39 - Através de uma perfeita interação forma-se um "todo", sendo a existência de normas e leis fruto de todos os elementos do grupo e sendo livre aquele que as obedece pois a si próprio se obedece. Pode-se, então, dizer que, só é livre o educando que obedece as regras que pessoalmente ajudou a criar.

Segundo Follett, obediência e liberdade não são, pois, incompatíveis. É perfeitamente possível ao indivíduo obedecer e simultaneamente ser livre. Tratando-se de emitir e receber ordens, é preciso considerar o processo interativo, visto no capítulo IV. Aplicando-se este princípio de Mary Parker Follett, à unidade escolar e grupo-classe, tem-se que: toda proposição e obediência a uma ordem deve ser um caso de integração, à base da reação circular. Configura-se, desta forma, a necessidade da efetiva participação tanto do professor quanto do aluno, tendo em conta a necessidade da unificação das funções — emissão e recepção de ordens. O educador deve considerar que toda ordem há ser parte integrante da situação e, como esta, segundo Follett, nunca permanece estática, são inconcebíveis séries de proposições pré-estabelecidas. Assim se possibilita uma contínua experimentação de todos os indivíduos da unidade, promovendo-se progressivamente a liberdade e a responsabilidade de cada um.

Como foi anteriormente visto, as circunstâncias sob as quais uma ordem é emitida influenciam de maneira apreciável o seu acatamento ou não; não se pode ignorar, ao se considerar o comportamento; a importância equivalente dos condicionamentos interno e externo. Na sala de aula, especificamente, consideram-se os alunos e a situação, bem como o efeito recíproco de um sobre o outro. Considerando-se, com Follett,

⁴M. P. Follett, The New State, p. 72.

que uma ordem deve ser um conjunto dos que emitem e dos que recebem, pode-se inferir que o professor deve fazer com que o aluno entenda sua necessidade e finalidade e ajude a elaborá-la, para que, obedecendo-a, seja livre e responsável. É através dessa atividade de conjunto que se chegará a um comportamento compatível com a conceituação de Mary Parker Follett, isto é, em um sentido dinâmico e criativo, em oposição à conformação estática e pré-estabelecida.

Nesta perspectiva o verdadeiro educador não "aplica" regras a priori, mas cria diante das regras precedentes e da situação. Usa o instrumento legal vigente para gerar situações novas e enriquecidas (tornando-as mais ricas em possibilidades), maior compreensão e relações mais amplas e significativas.

A ordem imposta não pode ser considerada forma definitiva e final de estruturação de grupos humanos, pois a "integração progressiva" da criança representa sua única possibilidade de desenvolver-se integralmente. Para Follett, a conduta não se rege por ensinamento ou doutrinação. A construção intelectual de uma armadura moral há de ser feita com o chapear de um sistema regulador de idéias sobre uma atividade co-operativa. Impor exteriormente regras não ensina ninguém a impor a si mesmo as próprias regras. Portanto, pensando ainda em termos da escola — onde muitas vezes há regras e regulamentos forçados, com a finalidade de manter a "ordem" e a disciplina a qualquer custo — há que convir que uma conduta aceitável só pode resultar da integração. Em outras palavras, a ordem legal em uma escola deve derivar do relacionamento dos grupos.

The legal order is not to restore equilibrium merely, to find a "balance"; it is so to take its part in resolving conflict that the conflict may lead to larger understandings, more comprehensive activities.⁵

⁵Mary Parker Follett, Creative Experience, New York, Longmans Green And Co., 1930, p. 287.

Sir-se-á, pois que, a escola diante de sua finalidade básica e com vista às atividades administrativo-pedagógicas, deve pautar-se por um corpo de doutrinas que constitui a estrutura de sustentação dos chamados sistemas escolares. É certo que deve existir, e nada o impede, a adequação da escola ao instrumento legal, desde que este seja usado como critério de racionalização, tendo em vista a elaboração de um outro instrumental normativo, criador, dinâmico e integrativo. O "educador" não deve pautar-se pela rigidez estrutural do instrumento legal, fazendo da escola uma instituição rotinizada, mas capaz de competir com outros agentes dinâmicos presentes no campo social.

Por inexplicável que pareça, é muito comum encontrarem-se indivíduos que agem no grupo sem examinarem a funcionalidade de leis e regulamentos, concentrado todo seu esforço de chefia na disciplinação, quase sempre exorbitando dos regulamentos e criando um emaranhado de "ordens" que é quase impossível alguém não cair na sua teia disciplinadora.

Follett considera que, através da educação, o indivíduo ainda imaturo e dependente atinge a integração, o que só será possível à medida que se torne capaz de compreender e formular regras de conduta baseadas em conceitos e obrigações recíprocas. A integração, tão necessária ao aperfeiçoamento do indivíduo e da própria comunidade, é alcançada à medida que o indivíduo interage com seu meio psíquico e social, precisando, para isso, receber uma estimulação adequada. É o resultado do próprio desenvolvimento do indivíduo. Dessa afirmação, conclui-se que encarar a disciplina como um problema adstrito, taxativamente, como se faz ao subordinado, sem indagar sobre a atitude do disciplinador, constitui um erro fundamental de enfoque, que só tem contribuído para congelar, historicamente, o estado de tirania que reina nos pequenos grupos. É preciso democratizá-los, pois, segundo a Autora, o comportamento do indivíduo reflete a integração que ele tem com o mundo.

Dai, o professor dever adotar uma postura didática, necessária para poder agir com os grupos e com os alunos, sem abdicar de sua função mas, também, sem violar a liberdade e responsabilidade que cada um deverá assumir progressivamente. Os indivíduos, acostumados a respeitar e ver respeitada a realidade de sua conduta, preparar-se-ão, para aceitar o mesmo "jogo" no campo social.

Não adianta criar estruturas e modelos de comportamento. A solução é a utilização de novas formas de relacionamento onde se integrem as possibilidades da juventude e as experiências dos adultos, reduzindo o antagonismo entre eles e possibilitando o desenvolvimento da auto-disciplina, de tal forma que o aluno se torne auto-responsável, experimentando as conseqüências de suas ações sem ser subjugado por elas.

Este processo naturalmente provoca mudança na rotina escolar: toda contenção, silêncio, incomunibilidade, ordem artificial e exterior, obediência irracional, deverão ser substituídos pela interação e associação dos indivíduos. Em outras palavras, a imposição de fora deverá ser substituída pela convicção pessoal, segundo a Autora, surgida das interações da vida grupal. *Men have developed not through struggle but through learning how to live together.*⁶

Em conclusão, a vida escolar, para aceitar essa dimensão social, deve modificar-se no sentido de incorporar suas atividades, à vida grupal natural, para que relações sociais se estabeleçam através dos grupos — sua força organizadora.

⁶M. P. Follett, The New State, p. 97.

CAPÍTULO IX - UMA VISÃO PROSPECTIVA PARA UMA DISCIPLINA DEMOCRÁTICA

Se se considera educação, de acordo com os parâmetros estabelecidos por Follett, vistos nos capítulos anteriores, como treinamento para comportamentos democráticos (de conjunto) através dos quais a criança desenvolverá seu relacionamento com os demais, atingindo progressivamente a integração, único processo capaz de ensejar o atingimento da auto-direção responsável e, conseqüentemente, a capacidade de participação no princípio fundamental de qualquer organização (a co-ordenação), chega-se, através de considerações pessoais, às colocações que ora se seguem.

Neste trabalho, muito se tem dito acerca da dinâmica da interação entre o indivíduo e seu universo, sendo o comportamento do indivíduo reflexo dessa interação. Assim, pode-se considerar disciplina como um processo através do qual o indivíduo se auto-dirige e se orienta de forma a alcançar uma integração com o meio em que vive. Daí, pensar-se em disciplina não como simples exigência da escola, mas da própria formação integral do indivíduo, constituindo-se, então, parte integrante do processo global de educação.

A disciplina escolar não deve ser entendida como um fim em si mesma, nem tão pouco como medida específica visando evitar conflitos em uma determinada situação, ou ainda, como pré-requisito para a eficiência dos trabalhos escolares. Deve, sim, tratar da formação de convicções pessoais, de modo consciente e voluntário, levando à autonomia e à auto direção de maneira que o aluno possa usufruir, na medida de sua capacidade, os proveitos do estado de liberdade.

Nas situações humanas de caráter prático, tem-se, entre outros, fatores de ordem doméstica, material, psico-social e didática, que algumas vezes induzem os "responsáveis pe

la disciplina" a adotarem atitudes convencionais, com as implicações conhecidas de todos. A disciplina deve ser vista sob o aspecto global, uma vez que no processo de comportamento, como Mary Parker Follett procura evidenciar, há envolvimento infinito de relacionamentos entre sujeito - ambiente. Diz ela dever-se considerar os indivíduos e a situação, bem como o efeito recíproco de um sobre o outro¹. Além disso, na situação, há de se considerar os aspectos dinâmicos, particulares e totais - we can never understand the total situation without taking into account the evolving situation².

Sendo o contrato social inerente a qualquer tipo de agrupamento, no tocante à escola esse controle manifesta-se através da disciplina. Não padece dúvida quanto a sua importância para o bom desempenho do papel na instituição. Divergências surgem quanto aos meios a serem adotados, a fim de que se consiga atingir determinado tipo de comportamento, que, em síntese, possa ser qualificado como disciplinado.

Na situação escolar, o conceito de disciplina pode corresponder mais a uma modificação externa do comportamento, conseguida através de normas, leis, proibições, do que à formação de comportamentos integrados (o que não implica em liberdade para escolha de padrões e normas de direção mas, na forma pela qual são elaborados e a sua conseguinte obediência). Não se questiona a existência de normas em termos follettianos, mas, quem as institui, pois, sem regulamentação, estabelece-se a lei do mais forte. Uma coisa é obedecer as normas impostas ao grupo por um poder qualquer, e outra é obedecer as regras que o próprio grupo criou.

O desenvolvimento harmonioso do educando requer um ambiente onde exista ordem e legislação justas e claras,

¹Mary Parker Follett, Creative Experience, New York, Longmans Green And Co., 1930, p. 65.

²Ibid., p. 69.

que lhe permitam sentir, expressar e superar as suas dificuldades com segurança e confiança, o que só se consegue, como mostra Follett, quando se tem uma unidade de trabalho, ou seja, um "todo" funcional de atividade e não um conjunto de fatores isolados. A relação professor-aluno deve ser de verdadeira co-operação, com a plena participação de ambos.

A atual pedagogia reduz as prerrogativas dos professores no que respeita ao castigo corporal. Mas pode acontecer que o sistema escolar, renunciando a coação, não a substitua por uma outra ação educativa. O educador precisa dispor de novos instrumentos de disciplinação, como o treinamento para democracia proposto por Follett, através da iniciativa de grupo, onde na realidade, o educando aprende sua função social, atingindo, segundo a Autora, o objetivo da educação: adequação da criança à vida da comunidade. Eis ainda, outras considerações inspiradas na problemática de Follett: os jovens não aceitam a heteronomia, mas podem ser não treinados para a integração. Se o indivíduo deve integrar-se ao seu ambiente, deve também controlar seu próprio comportamento, mas para isso precisa ser preparado: seu auto-controle deverá ser exercitado gradualmente, até que a criança seja capaz de usar sua liberdade acertadamente. Quando o estudante compreender que a disciplina o ajuda a crescer, que provoca sua integração, que favorece sua capacidade para conhecer melhor suas reações, para vencer os obstáculos que dificultam o próprio processo formativo, para exercer com mais galhardia sua liberdade, sentirá então que a regra disciplinar não vale por si mesma, mas por representar um princípio universal, valioso tanto para os professores quanto para ele próprio. Um princípio digno de reger a vida além da etapa escolar. Então, a disciplina consistirá numa sustentação permanente de orientações originais e progressivas; numa renovação coincidente com o crescimento contínuo do homem, que se caracteriza pelo caráter dinâmico de seu equilíbrio no grupo, onde a cada instante surgem novos modelos.

Conseqüentemente, os esforços dos educadores, em bora não anulando o valor da disciplina externa, deverão centrar-se principalmente, na criação de condições para a aquisição de uma disciplina pessoal, capaz de promover "ajustamentos" adequados às diversas situações.

Assiste-se em todo o mundo a revolta dos jovens manifestada, principalmente, pela rejeição às normas tradicionais, impostas pelo adulto, e das quais eles divergem. Parece existir certa incapacidade da geração adulta de integrar às normas vigentes os desejos dos jovens, o que resulta numa certa reação, gerada pela diferença de opiniões e conseqüente questionamento de seu próprio processo de desenvolvimento com reflexos nas bases de sua existência como seres humanos.

A criança percorre um ciclo de evolução que vai do mais extremado egoísmo à integração. Entretanto, a falta de condições adequadas ao seu desenvolvimento, caracterizada por aspectos e necessidades diferentes daquelas do adulto, conduz a "comportamentos indisciplinados", uma vez que, o tratamento que, via de regra, recebe, ao invés de lhe proporcionar oportunidades de crescimento, evidencia-se por dificultá-lo, impondo-lhe padrões. As pessoas não são, salvo exceções, naturalmente, indisciplinadas: elas têm diferenças que precisam ser integradas.

Se se admite que a vida, em geral, é regida por um processo evolutivo — tanto a vida biológica, quanto a psicológica e sociológica — tem-se que a expectativa do adulto nem sempre é coerente com as possibilidades operacionais do indivíduo que está evoluindo. Surgem divergências — e conseqüentemente indisciplinas — geradas pela necessidade de adoção de novos modelos de ação.

Comportamentos típicos da própria evolução do indivíduo e sua adaptação ao meio, caracterizados pela originalidade e vivacidade, são tidos por alguns professores como "indisciplinados". Acredita-se que os educandos possuem

certa dose de hostilidade e de indisciplina, em consequência de seus conflitos com o mundo que os rodeia e que tendem, de certa forma, a bloquear sua espontaneidade. O desenvolvimento do indivíduo é um processo de "progressiva interação", isto é, de aumento de liberdade até chegar a uma integração maior, dentro do possível. Considerando que este processo de integração desenvolve-se segundo as interações sociais e educativas, infere-se que a ausência de condições necessárias e favoráveis a esse desenvolvimento gera conflitos que poderiam ser vistos como ensaios de novos modelos de comportamento.

Os educadores evitariam muitos "comportamentos indisciplinados" se soubessem aproveitar os conflitos entre eles e os jovens. Parece que a interação entre as gerações apresenta-se como um problema complexo e exigente; há um desafio e é preciso enfrentá-lo. What people often mean by getting rid of diversity, and it is of the utmost importance that these should not be considered the same.³

Dever-se-á considerar o antagonismo que se observa, não como um distúrbio da ordem, mas como uma oportunidade para a interação, uma vez que, o confronto e aproximação de interesses constituem o núcleo do desenvolvimento.

Pode acontecer que todo arsenal de indisciplina dos jovens não provém dos indivíduos desajustados à ordem funcional estabelecida por um micro-grupo para atingir um fim comunitário, mas de irritação diante da arbitrariedade dos adultos que se valem das suas funções para a imposição de normas e padrões de comportamento.

Examinando-se as expressões mais usadas e com relação aos processos educacionais, vê-se que, em última instância, por mais que se doure a pílula, disciplinar é quase sempre reprimir. A palavra freqüentemente usada para indi

³Ibid., p. 300

car o "ajustamento" é comportamento. Caracteriza-se uma trágica analogia com o ato de se colocar "comportas", isto é, de reter o fluxo de uma corrente para conformá-la ao desejo do outro. O fluxo vital do desenvolvimento parece ter sido considerado como perigoso, de modo que o "educador" cria comportas para artificializar um curso natural de desenvolvimento, diferindo, no caso, totalmente da consideração de Follett, cuja visão redimensionada de comportamento como função de relação indivíduo-ambiente, evidencia a importância de se considerar a situação total do aluno. Enquanto este se comporta, o ambiente está mudando por causa de seu comportamento e o seu comportamento é uma resposta à nova situação, que em parte foi criada por ele.

Se o "educador" tem um conceito evolutivo de indivíduo e sociedade, para ele, ajustamento deve significar a preparação do educando para a mudança, ao invés do ponto de vista dos que supõem que ajustar é uniformizar. Há que se imaginar uma educação para a hipótese e não para a certeza. Logo, como adverte Follett, não se pode estabelecer tipos padronizados de comportamentos para situações específicas do processo escolar e estendê-los a todos os elementos da escola, porque, de uma experiência à outra há diferença, de modo que, não se pode solucionar questões relativas à situação externa sem se considerar a relação comportamento individual — situação objetiva e seu efeito recíproco e, ainda mais, uma vez que "comportamento" emerge de uma atividade com ("activity plus") é preciso se considerar sempre a situação em desenvolvimento, isto é, à medida que os fatores se entrelaçam ("comportamento circular").

Transpondo estas idéias de Follett para a situação escolar, considera-se o comportamento do aluno como função da relação aluno+situação. Numa tentativa de explicitar, dir-se-ia aluno+escola, aluno+professor, aluno+conteúdo. A situação total na relação implica sempre na situação em desenvolvimento. Daí, dever o processo de educação criar con

dições para que se possa aprender a comporta-se, isto é, a portar-se com relação a um certo objeto (escola, professor), em cada caso, e depois outro (aula, matéria etc.) e assim sucessivamente.

É a integração que dá um valor adicional, um valor a mais, um valor com, que pode não ser necessariamente maior — explica Follett. A atividade do professor, do aluno e da escola, classe ou matéria, altera os termos e também a si própria. Por isso é necessário, sempre, pensar em como criar "plus valents". O mesmo verifica-se com relação a idéia de "todo", porque a relação entre o "todo" e as partes é também uma atividade — com: o valor total é diferente dos valores da soma das partes e não se limita apenas a estas.

Do ponto de vista da autora deste trabalho, o jovem reage, contra qualquer pressão adulta, com suas condutas bizarras, que, contrariando as regras do convívio social, não são compreendidas e aceitas pelos adultos, que, por sua vez, não modificam suas atitudes de forma a poderem integrar as diferenças e resolvê-las de maneira a se conseguir uma unificação de opiniões. Assim sendo, a revolta traduz-se por uma reação diante da diferença e constitui-se em uma atitude de defesa do jovem que precisa desenvolver-se. Logo, indisciplina não é um estado permanente, é o alarme, é o sintoma de "conflitos" entre indivíduos.

Ora, se o indivíduo provoca mudança de estruturas sociais, é evidente que, em certos momentos e a propósito de certas situações, apareça como "indisciplinado" (apresenta diferença). Daí, concluir-se que estes choques de opiniões — indisciplina — constituem fontes do progresso. Follett afirma a necessidade de coadaptação, significando sempre que a nova união deve constituir-se em pólo de uma nova diferença, que por sua vez conduza a novas uniões, que levarão a compor atividades cada vez mais amplas.

Differences are always grounded in an underlying similarity. But all this kind of "similarity" isn't worth mentioning because we have it. The very fact that it is common to us all condemns it from the point view of progress. Progress does not depend upon the similarity which we find but upon the similarity which we achieve.⁴

Essa reação recíproca dá origem ao fenômeno geral da evolução-progresso, porque, na contínua co-ordenação que constitui o processo social, segundo Follett, há lugar tanto para a semelhança quanto para a diferença. A união é apresentada pelas recíprocas adaptações das reações dos indivíduos às situações que mudam e influenciam novas reações divergentes e assim sucessivamente.

The common at any moment is always the given: it has come from heredity, biological influences, suggestion and imitation, and the previous workings of the law of interpenetration. All the accumulated effect of these is seen in our habits of thinking, our modes of living. But we cannot rest in the common. The surge of life sweeps through the given similarity, the common ground, and breaks it up into a thousand differences. This tumultuous, irresistible flow of life is our existence: the unity, the common, is but for an instant, it flows on to new differings which adjust themselves anew in fuller, more varied, richer synthesis. The moment when similarity achieves itself as a composite of working, seething forces, it throws out its myriad new differings. The torrent flows into a pool, works, ferments, and then rushes forth until all is again gathered into the new pool of its own unifying. This is the process of evolution.⁵

Diretamente relacionada com a idéia de progresso está a lei da semelhança, cujo atingimento relaciona-se di

⁴Mary Parker Follett, The New State, New York, Longmans Green And Co., 1920, p. 36.

⁵Ibid., p. 35.

retamente com o progresso adquirido. Nesta perspectiva, conclui-se que o comportamento dos indivíduos em uma escola deve evoluir no sentido de que todos adquiram uma unidade (não uniformidade) de reações ou de propósitos diante das mais variadas situações. A educação não pode partir do princípio de estabelecimento de comportamentos uniformes entre os indivíduos. É necessário sempre considerar as variações comportamentais dos indivíduos diante das forças do ambiente e do dinamismo de sua própria personalidade. Em outras palavras, não é lícita a imposição de comportamentos considerados verdadeiros e úteis até o momento presente, como também não é justo forçar a adesão do educando a determinados comportamentos "desejáveis". Justo é capacitá-los a decidirem o que é melhor para eles, considerando que moralidade, direito, consciência, liberdade e responsabilidade não lhes podem ser impostos: constituem-se em produtos de suas vivências pessoais, quer individuais ou sociais.

A organização de uma escola deveria surgir sob o princípio desta lei de semelhança, pois *To rest in the given likeness would be to annihilate social progress.*⁶

Pode-se incluir a "indisciplina" no sentido de processo de mudança, funcionalmente dentro da ordem constituída. Ora, se o homem só tem possibilidade de evoluir como indivíduo social, segundo a Autora, e, se esta evolução resulta da interação entre o indivíduo e o meio e vice-versa e dos indivíduos entre si, é evidente que o "status quo" está sempre a ponto de ser desequilibrado por influências recíprocas. A seu ver, o ambiente constitui um "role-a-making", ou seja, envolve o estudo do todo-e-partes na sua relação ativa e contínua. O interrelacionamento dos "todos" (indivíduo, atividade ambiente) cria uma situação total, também "a-making", ou gera o comportamento integrativo (circular), em que o indivíduo e o meio sofrem recíprocas modificações.

⁶Ibid., p. 36.

A seguir, far-se-ão considerações mais amplas sobre a evolução geral e o desenvolvimento individual como um processo de interação. Há uma relação necessária entre a estrutura sócio-cultural, dentro da qual o indivíduo cresce e aumentam suas possibilidades de desenvolvimento. Mas, o processo é dialético; na medida em que o indivíduo depende, por um lado, de níveis operacionais de estruturas para promover seu desenvolvimento, por outro lado, seu desenvolvimento influi na mudança das estruturas sociais dentro das quais se desenvolve. Portanto, como biologicamente é necessário todo um complexo de condições para que exista e sobreviva, assim, sociologicamente, recebe todo o ambiente social que o ajuda a desenvolver. É preciso considerar esse fenômeno como uma inter-relação que produz um "circuito" dinâmico como uma configuração totalizadora, em que o indivíduo não perde suas próprias valências e se enriquece com sua participação no conjunto.

Ocorre que existe uma realidade conflitante entre os indivíduos na sociedade. Enquanto o indivíduo adulto participa de uma forma ou de outra, na elaboração de normas que passará a obedecer, na queda de valores que não mais representam suas aspirações, os imaturos recebem impositivamente as regras do jogo, cuja validade se torna discutível, mas não podem ser discutidas. Ao nível escolar o professor representa a chefia vertical do princípio autoritário e este precisa ser obedecido. A disciplina então, torna-se a alavanca do sistema de mando, e a tradição o ponto de apoio que sacramenta, explica e justifica a autoridade. Ora, esse é, justamente, um dos maiores motivos dos conflitos entre as gerações.

A geração nova parece perceber as duas realidades em que estão inseridas com seus conflitos e contradições. Mais ainda, o jovem se revolta e, em atitude dialética, passa a repudiar todos os elementos que se identifiquem com as gerações mais velhas, recrudecendo ainda mais a crise, com o rompimento

de qualquer possibilidade de interação que viria ao encontro de integração necessária.

Diante de novos fatores de influência, que geram diferenças, é comum acontecer que a estrutura, dentro da qual se move o disciplinador e que, portanto, serve de parâmetro para suas sentenças sobre a disciplina, venha a ser superada pela evolução dos indivíduos que ela pretende disciplinar, de modo que, sua disciplinação redonda em um anacronismo. Pode ocorrer que o comportamento dos jovens apresente-se de maneira diferente dos parâmetros desejados pelos adultos, quer se trate da relação familiar ou escolar. Pode-se imaginar como fatores estimulantes e decisivos no desenvolvimento das novas gerações ou fenômenos típicos da modernidade podem ser fonte permanente de conflitos, segundo os parâmetros dos adultos arcaizados pelo engajamento dentro das estruturas obsoletas. Como se disse, tanto a evolução como o desenvolvimento dos indivíduos com suas características próprias constituem fontes de conflitos, considerando que os adultos esperam que os jovens adiram aos valores sociais circunjacentes. Daí, deduzir-se que, muitas vezes, o "comportamento indisciplinado" é problema pedagógico, resultante da omissão dos "educadores" para integrar as diferenças.

Parece urgente e necessário conhecer e compreender os fatores evolutivos na atitude dos jovens, para considerar os atuais esquemas de tratamento que lhe são oferecidos, e empreender novas formas de orientar seus propósitos em um caminho construtivo que, segundo Mary Parker Follett, é a integração.

Only integration really stabilizes. But by stabilization I do not mean anything stationary. Nothing ever stays put. I mean only that particular conflict is settled and the next occurs on a higher level.⁷

⁷ Mary Parker Follett, Dynamic Administration, The Collected Papers of M.P. Follett, Edited by Henry C. Metcalf and L. Urwich, London, Sir Isaac Pitman And Sons Ltd., 1965, p. 35.

A integração de cada indivíduo é função do nível de integração do grupo social em que vive, ao mesmo tempo em que o nível de integração do grupo é função do nível de integração que os indivíduos que o constituem alcançam. Poder-se-á dizer que a linha de evolução configura-se numa interação crescente, que envolve, por certo, o conflito construtivo e é implicada pela integração, de acordo com os moldes propostos por Mary Parker Follett. Sua integração progressiva, é, justamente, a forma de enriquecimento que produz desenvolvimento do indivíduo e multiplica as suas formas de relacionamento. O "educador" deve promover a auto-realização do educando a qual se configura na medida em que amplia suas inter-relações, em que se comunica com outros, em que participa de uma parcela maior de realidade.

Sempre que surgem conflitos, o educador deveria lembrar-se de que a integração entre ambos pode ajudar a cada um em particular para unificar suas "tendências internas". Na verdade, não se trata de processos distintos, mas de um mesmo processo.

Se integração é um fenômeno dinâmico de comunicação, de trocas entre indivíduo-e-meio e indivíduo-e-indivíduo, em busca de um equilíbrio, qualquer idéia estática de indivíduo e meio descreve muito mal o processo, que é altamente móvel. Integrar-se, pois, não é dissolver-se no todo maior, mas ampliar as formas de relacionamento. Este fenômeno é indispensável ao crescimento e provocador de uma mobilidade interna progressiva que indica, justamente, a superioridade do ser integrado. Quanto mais complexo e múltiplo o relacionamento, mais alta a ordem ontológica do indivíduo, mais aspectos da realidade têm correspondência no ser autônomo, mais rico o indivíduo, mais próximo está da totalidade.

Do arrazoado elaborado, segue-se que não se pode encarar a "indisciplina" como um problema adstrito, taxativamente, como se faz ao subordinado, sem se indagar da atitude

de do disciplinador. O fenômeno da disciplina, da forma como é encarada usualmente, pode ser uma tentativa de disfarçar a pretensão das gerações adultas de manter o "status quo" a serviço de seus interesses, sem a mínima preocupação pelas aspirações das gerações mutantes e menosprezando todo o processo evolutivo.

Por essa razão, precisa-se distinguir: disciplina e "disciplina". Uma decorrente da integração das diferenças — característica essencial dos indivíduos que constituem uma comunidade — e outra violentamente estabelecida e imposta por indivíduos autoritários.

O comportamento na escola nada mais deve ser do que a decorrência de um conjunto de valores, determinados, organizados e selecionados pelo indivíduo. Na maioria das escolas tradicionais, tende-se a confundir o aluno disciplinado com aquele que apresenta uma reação da passividade, algumas vezes confundida com "educação". O conceito popular de disciplina pode ser um preconceito que impede a evolução do ser humano, sobretudo se for considerada a ordem imposta e os modelos heteronômicos como forma definitiva e final de estruturação de grupos humanos. Ao contrário, na acepção de Mary Parker Follett, disciplina liga-se à idéia de atividade, dinamismo e participação. O indivíduo atinge o mais perfeito grau de desenvolvimento (integração) no grupo em que as leis não são impostas de fora, mas geradas pelo próprio grupo, mediante co-reflexão, co-operação, co-mando ressaltando-se que, dialeticamente, estes "instrumentos" são, ao mesmo tempo, condição e produto de integração.

Disciplinar, portanto, é propiciar condições adequadas para que o indivíduo adquira um comportamento cada vez mais integrado. Neste sentido, o aluno deve aprender a regular sua conduta e a estabelecer regras a partir dos próprios valores, "ajustando" as normas estabelecidas (incluindo-as no processo de integração) e ajudando os próprios edu

cadores na criação de outras, mais eficientes e adequadas, para o trabalho educativo.

Portanto, o problema da disciplina relaciona-se diretamente com democratização. Quando se diz que alguém é indisciplinado pretende-se que tenha desobedecido às "regras do jogo" coletivo. Acontece que este problema é ontogenético (com relação ao desenvolvimento do indivíduo) e filogenético (com relação à evolução da humanidade). Ainda mais, de forma análoga ao que ocorre na integração, a democratização de cada indivíduo é função do nível de democratização do grupo social em que se insere, ao mesmo tempo em que o nível de democratização do grupo é função do nível de democratização que os indivíduos que o constituem alcançam. Ora, democratização é, simplesmente aprender a "jogar junto", isto é, discutir, deliberar, aprender a integrar, ou seja, fazer com que a ordem (idéias, desejo ou reivindicação) tramite pelos membros do grupo de acordo com a adequação da função de cada um, em relação à situação que surge ao longo da vida do grupo. Logo, a rotina escolar — por necessidade de adequação do processo educacional às modernas técnicas de desenvolvimento do indivíduo e pela aspiração de colocá-lo, também, a serviço da preparação das novas gerações para a responsabilidade social — terá que sofrer modificações, ao considerar-se a dinâmica do conceito de disciplina sugerido por Mary Parker Follett.

CAPÍTULO X - A ESCOLA COMO UNIDADE INTEGRAL

Este capítulo pretende apurar conclusivamente os principais elementos da doutrina de Follett, anteriormente explicitados, aplicando-os a um modelo escolar, na perspectiva da Autora estudada.

Ao se fazer uma análise do exercício do "poder" em pequenos grupos, no enfoque do presente trabalho, chega-se à quase evidência de que as modalidades ou formas de exercício de poder têm recebido — na situação escolar — pouca atenção, não se constituindo preocupação prioritária nem apresentando sinais significativos de evolução em atendimento às exigências democráticas.

Tomando-se, para exemplificação, a figura do "chefe" e a dimensão que este empresta ao exercício de suas funções, chega-se à conclusão de que ele ainda conserva modos de conduta e esquemas de ação não muito distantes dos ideais de uma monarquia absolutista. Talvez mesmo inconscientemente, mas de fato, diretores de escolas, chefes de repartição, encarregados de setores, deixam transparecer a impressão de "perpetuidade" na função ou, pelo menos, manifestam, no cumprimento de suas tarefas, aquela "inércia" sociológica de domínio, sem preocupações por renovação das estruturas de chefia ou pela necessidade de auto-crítica.

No pequeno grupo, muitos chefes criam suas próprias leis, julgam os conflitos gerados entre os seus subordinados como comportamento desviante, não lhes ocorrendo a idéia de que os conflitos possam vir a possuir a dimensão original e única de energias criativas, canalizáveis para os propósitos de inovação. Muitos fazem executar normas, ordens e desejos seus, como se fossem leis imutáveis, para as quais cominam penas ou estímulos aversivos que desencorajam qual

quer alteração de rotina ou mudanças significativas. A noção dos fins visados nem sempre é diretriz impessoal, confundindo meios e fins e transformando, "grosso modo", sua atuação como ativador de um meio transmutado em razão-de-ser de sua existência como chefe. Enfeixando todos os poderes, o chefe de pequenos grupos quase não se apercebe das implicações contidas no fato psicossocial de estar ele mesmo entrando o desenvolvimento humano de seus subordinados, comprometendo a libertação do homem por recusar-lhe as oportunidades de compartilhar de um processo de integração onde todos cresceriam.

Toda sociedade que deseja sua sobrevivência com dignidade deve zelar por uma dupla missão: manter-se como sistema normativo coeso e formar sua juventude para a sucessão do poder e para a assunção das responsabilidades envolvidas na sua própria manutenção. Se hoje a expectativa geralmente desejável para uma Nação é a do comportamento democrático de seu povo, a grande tarefa deste empreendimento deve começar na unidade menor, nas células de seu organismo, nos grupos que se estruturam como sistemas, donde a chefia brota como uma necessidade de direção de energias, de superação de divergências, de canalização de propósitos. Nestes grupos, é que devem começar as táticas da grande estratégia do treino para a democratização do poder, sem as distorções do mando.

Democracia, como forma ideal para o exercício do poder que emana do povo, que integra a contribuição pessoal, original e única de cada cidadão, deve ser com-partilhação por opção consciente, responsável e solidária, de uma totalidade de poder. Essa com-partilhação é tarefa ingente que exige paciência e pertinácia, como toda aprendizagem, especialmente quando esta tem que começar pela ultrapassagem de esquemas institucionalizados objetivamente.

Entre as instituições envolvidas e diretamente responsabilizadas por esse processo de aprendizagem, poucas,

além do lar, estariam em posição tão privilegiada como a escola, para levar a bom termo tamanha tarefa de estabelecimento das regras do jogo democrático. A escola, sob certa forma, melhor que o lar, enseja por sua estrutura e propósitos uma melhor e mais efetiva miniaturização autêntica, que recapitula a sociedade como um todo.

Tudo indica ainda se está longe de ver esta transição superada através da escola, recapitulando a democratização, como forma de estruturar-se para estruturar a sociedade democrática. Quando se demonstrar, por exemplo que o poder com-partilhado é mais poder do que o poder centralizado; quando ficar evidente que a autoridade da chefia se reforça e se redimensiona com a autoridade de cada um dos com-participantes desta autoridade; quando se vir que isto é mais forma de vida do que a vida do poder "insulado", então se terá a disposição de tentar a inovação e é o que se pretende com a doutrina follettiana.

A doutrina de Follett dá o suporte de idéias para uma escola como UNIDADE INTEGRAL. Quanto consta, nenhuma instituição educacional apercebeu-se ainda da energética revolucionária e positiva de suas colocações. A contribuição que se espera com esta pesquisa é vislumbrar otimisticamente esta viabilidade para superação das crises e do quase fracasso por que passa a praxis democrática atualmente, apesar de se apresentar como a mais desejável forma de governo até hoje estabelecida.

1. Unidade Funcional

A escola pode vir a ser caracterizada como uma UNIDADE FUNCIONAL DE TRABALHO, consoante o modelo de Follett, sob a condição de as funções específicas dos pais, dos professores, dos alunos e dos funcionários serem todas CO-ORDENADAS na direção de uma totalidade, resultante da união, por

integração, de reações diferenciadas, não aniquiladas nem absorvidas, mas intercompenetradas através do estabelecimento de reciprocidade.

O TODO resultante desta intersubjetividade, não é nivelador, homogeneizante, por suprimir as individualidades. Bem ao contrário, é uma criação nova, mais significativa do que cada uma das partes componentes, evidenciando um aparente paradoxo onde se poderá afirmar, com certeza, que o todo é muito mais do que o somatório resultante das partes. Até bem pouco se acreditava que o todo ideal tinha que ser resultante ou de imposição de pontos de vista conflitantes, ou de soluções de conciliação, ou mesmo ainda pelas concessões ou renúncias que afetam a integridade das pessoas. Para Follett, as diferenças devem coalescer, aparecendo contidas na solução criativamente encontrada:

Give your difference, welcome my difference, unify all difference in the larger whole — such is the law of growth. (...) Heterogeneity, not homogeneity I repeat, makes unity.¹

O fato fundamental para o redimensionamento da escola é a tomada de consciência dos envolvidos no processo, no sentido de cada um assumir o seu lugar: My place in the whole.

"Place" in the whole (escola = todo integrado), não é uma porção definível no espaço, nem no tempo. O fato de ser "diretor" ou de exercer as funções de "porteiro" da instituição, não coloca as pessoas em posições ou lugares que se possam fotografar. Coloca-se numa totalidade só visualizada pela tomada de consciência, pelo fato de cada um sen

¹Mary Parker Follett, The New State, New York, Longmans Green And Co., 1920, p. 40.

tir-se "nova criatura" em algo "novo" (o grupo total), pela união de reações diferenciadas. Assim sendo, cada um passa a assumir sua "posição-no-todo" sem as discriminações artificiais de "donos da escola" (chefes), "objetos" a serem trabalhados (alunos), categorias inferiorizadas pela função de servir (funcionários, serventes) e, principalmente, os pais que nela deverão entrar sem constrangimentos, mas com a confiança da responsabilidade de co-participação no todo. Cada um é centro e é pólo. Cada um valerá o grau de criatividade de na sua participação. O todo da escola, portanto, brota da DIVERSIDADE INTEGRADA, base da co-operação e matéria-prima da co-ordenação.

Como toda mudança de mentalidade se caracteriza por um processo lento, em virtude da inércia social na marcha da humanidade, o co-ordenador desta mudança deverá revestir-se de pertinácia e paciência para instaurar a espontaneidade desta tomada de consciência, através de cursos, seminários, debates, mesas redondas e dinâmica de grupo, a fim de dar eficácia ao movimento de transformação.

Desenvolveu-se, acima, o primeiro componente da estruturação ou da re-estruturação dinâmica de uma escola:

- 1 - Conceito de "totalidade": indivíduos integrados num todo (seeking the whole/being the whole);
- 2 - Totalidade mais que a soma das partes: diversificação integrada, NÃO HOMOGENEIZADA;
- 3 - Diferenças: assumidas (não abolidas, nem aniquiladas, mas mantidas pela heterogeneidade ACEITA = unidade do todo;
- 4 - "Place in the whole": os "indivíduos" se integram criativamente no todo, conservando suas individualidades;

- 5 - "Tomada de consciência": de pertencer a uma "totalidade" — buscar o grupo. Não estar no grupo, mas ser-grupo, sem se perder no grupo;
- 6 - "Mudanças de mentalidade" ("metanoia): Doutrinação e treino, até que cada um sintá-se-grupo = "feeling the whole" — base da co-operação;
- 7 - este "elán" na-direção-do-grupo, constitui um "PROCESSO". Sua condução é CO-ORDENAÇÃO de Unidade Funcional = "direção de escola"... um novo perfil social.

2. Processo

Em contraste com o teor da emocionalidade que predomina na multidão, é sobre a racionalidade que, principalmente se sustenta o grupo. A noção de "unidade funcional", implica, portanto, uma necessidade de racionalização, de reflexão, de treino mental, por assim dizer, para provocar a gradativa mudança de mentalidade, ensejando uma tomada de consciência para autonomia de cada indivíduo que livremente se assume como integrante diferenciado de um PROCESSO. "Processo" é, portanto, um segundo conceito operacional, outra idéia-instrumento.

Adotando o princípio de resposta circular — reações circulares, bem conhecido na psicologia, Follett não "fotografa" as "diferenças individuais" integradas num todo; ela prefere sentir as individualidades no todo. Cada um, ao se inserir no grupo, torna-se uma "nova criatura", uma "parte" com algo diferente, original e único, que integrada ao todo contribui para que o resultado (totalidade) seja mais que a simples soma das partes. Este algo novo de originalidade "sui generis" brota do sentir-se-todo. Este, por sua vez, acres

centa algo mais, em interação, significativa e enriquecedora, para o indivíduo e para a totalidade constituída por ele e por outros, em reflexo circular, interativo, induzido, do qual resulta o "comportamento circular" de sentir-se-todo, construindo um todo. Desse campo de forças brota uma dinâmica nova, mais significativa, a cada momento, em virtude do processo permanente de trocas, de reciprocidades. Esta dinâmica constitui um "vir-a-ser" permanentemente renovado. É um processo.

Neste processo, as experiências são "progressivas", e as situações se sucedem, interativamente, acrescidas de novas criatividades, as quais por sua vez, redundam em novas criatividades, indefinidamente. Donde a "experiência progressiva" de um comportamento totalizante.

O constructo de Follett traduz esta idéia em termos de cadeia - COMPORTAMENTO INDIVIDUAL ↔ SITUAÇÕES OBJETIVAS ↔ EFEITOS EM RECIPROCIDADE. Disso resulta uma "SITUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO", ou o próprio "processo".

Como fatores do "processo" escolar, ter-se-ia configurada uma situação em permanente desenvolvimento, resultante das interações (comportamento circular) entre os pais, os professores, alunos e funcionários, engajados num "elán" integrador, à base dos seguintes elementos de um processo:

1) - "Idéia coletiva": cimento do grupo ou totalidade. Cada professor, aluno, funcionário ou pai, como indivíduo, tem sua "idéia individual". Reúnem-se para discutir, apreciar e integrar estas idéias individuais, diferentes, eventualmente, ou mesmo conflitantes, numa metodologia que Follett chama de "composição de idéias" que resulta numa "idéia coletiva" (mais do que a soma das idéias individuais, por ser resultado de integração, onde cada idéia individual obteve seu lugar, sem imposições, sem concessões).

2) - "Simpatia": "sympathy is a whole feeling", brota da interrelação de idéias individuais, transmutadas em

"idéia coletiva". A simpatia é o processo de similaridade em busca de certo acabamento. Três momentos, portanto: idéias individuais intercompennetrando-se, na direção da busca solidária da "idéia coletiva" por composição que estabelece a "similaridade". Esta "similaridade" que enseja adesão às idéias de todos, integradas numa IDÉIA COLETIVA, essa "adesão à idéia coletiva", produz a VONTADE COLETIVA, valor central da DEMOCRACIA.

Na escola, a função precípua de um "diretor" — palavra que na perspectiva follettiana deve ser definitivamente substituída por CO-ORDENADOR — será, portanto, levar os pais-alunos-funcionários à adesão a uma idéia coletiva, obtendo, assim a VONTADE COLETIVA, que consolida a vida da escola, transformando-a num "PROCESSO PERMANENTE DE DEMOCRATIZAÇÃO" — auto-criação e auto-atualização de todos os membros, através de formas diversificadas e gradativamente plentudinizantes, concretamente observáveis como "novas" e sempre mais "perfeitas" formas de AJUSTAMENTO.

3) - VONTADE COLETIVA: feixe de propósitos unificados e, mais que isso, "elán" unitário, vigoroso, traduzindo uma perfeita, (ou pelo menos desejável, como perficiência permanente) DEMOCRACIA na escola. Provém daí a relevância do processo na escola: a vontade coletiva acabará sendo, na vida social, o elemento componente da democracia como forma coletiva de poder mais autenticamente vivenciada por todos.

Nessa "democracia" ou "vontade democrática" brota, espontaneamente, um conjunto de instrução de ação, de praxis, através de conceitos elaborados pelo próprio grupo, com todas as suas implicações: "direito", "dever", "sociedade", "liberdade", "lei" e "progresso". É a ferramenta conceptual a ser traduzida na ação — sem estereótipos impostos, e nem mesmo propostos, mas "conceitos operacionais" reelaborados pelos pais, pelos alunos, pelos professores e funcionários, conjuntamente, como expressão pessoal e ao mesmo tempo coletiva. Co

mo instrumentos de ação, os seguintes conceitos não se cristalizam como "estereótipos", de uma moral heterônoma, pelo simples fato de sua elaboração ser uma permanente reelaboração, em virtude de o comportamento circular constituir-se uma espiral. Portanto, são conceitos que se redimensionam pelo processo e pela "mais criatividade" que cada um no grupo vai adquirindo pelo crescimento humano e pelos imperativos da ampliação da tomada de consciência. Quanto mais operacionalizados, mais redimensionados, vivenciados e plenitudinizados dentro do ambiente da escola. São, entre outros, os seguintes:

1) "direito": atribuição, a cada um, do que é seu, isto é, aquela vontade coletiva integradora das vontades individuais. Direito não é uma norma imutável, que deva preservar uma tradição romana de milênios. Não é um "super-ego" a ser introjetado por aceitação passiva. Ninguém deve submeter-se passivamente a direitos: bem explicado, submeter-se passivamente é abdicar-se da criatividade. Isso não significa um desprezo pelos sistemas normativos criados pelo agregado cultural da humanidade. Pelo contrário, o Direito Romano, o Direito Civil e todos os códigos, são redimensionados pelo "processo", passando a ser expressão de uma vontade coletiva. Reassumidas as formulações do direito, elas, assim, passam a ser muito mais significativas que as letras mortas do texto da lei: elas não passam a ser obedecidas porque foram impostas — elas passam a ser obedecidas por serem a verdade da vontade coletiva assumida individualmente. Neste sentido, todos os códigos vigentes serão reassumidos e tornados "coisas pessoais", vontade própria, de aceitação livre e, portanto, indiscutível. Obediência cega ficaria, então, substituída, na escola, por obediência voluntária, sem sacrifício pessoal, justamente porque se obedece aquilo que se aceitou como sendo digno de ser obedecido. Ao deparar-se o aluno com normas, regulamentos, ou mesmo com os dispositivos legais dos códigos e do direito em geral, ele nada mais

faz, neste caso, do que reencontrar-se com aquela vontade coletiva que ao longo da história e na história da vida do colégio foi codificando por adesão às idéias coletivas, unidade de integração das idéias individuais;

2) "dever": "papel" de estudante, funcionário ou professor, é uma figura cultural e psicológica, implicando naquela "parte" que a cada um é consignada no todo como parte do todo, gerando correlativamente direitos e deveres. É um cumprimento de compromisso de cada um consigo mesmo e com a comunidade, donde a relevância disso para a escola: a disciplina que brota do interior e se traduz em auto-disciplina, por se tratar de auto-compromisso;

3) "sociedade": perfil do grupo e dos grupos entre si, externamente manifestado como sistema normativo. As escolas seriam o campo do ensaio e erro para o exercício da cidadania responsável;

4) "Liberdade": "My share in creating". O conceito aqui não é entendido como estreita opção entre duas alternativas, mas como processo de progressiva identificação da vontade individual com o todo, sendo que quanto maior for a gama de relacionamentos, maior a liberdade; a escola tradicional estreitou e quase que radicalizou a opção: uma única entre duas conflitantes. Na perspectiva em estudo, professores e alunos sentem-se livres, na medida em que ampliam a própria identificação com a vontade coletiva da comunidade, sem domínio de uns pelos outros;

5) "Lei": na concepção de Follett, o aspecto original e altamente persuasivo, por ser verdadeiro, é este: ninguém obedece às leis dos outros, pois, na escola, em comunidade, cada um tem um "place" no "whole a-making", e, quando o todo legisla, cada um é quem legisla; neste sentido, não há capitulação em obedecer à lei, há coerência de cada qual consigo mesmo, ao aceitar as normas ditadas pelo próprio relacionamento humano da escola que as passa a enxergar como

"preventivas" e jamais "punitivas". Lei em contexto abstrato, como entidade autônoma, não deu os resultados que se esperava: é preciso adesão, sem a qual germina o autoritarismo, que não comporta diferenças, que não aceita a crítica e que só satisfaz com o ritual da submissão pela submissão: um valor infinitamente insignificante para compensar a integridade da pessoa afetada pela autoridade de investidura;

6) "progresso": tanto o material como o espiritual, é sempre o resultado de um esforço individual integrado no coletivo. Não há progresso por substituição, nem por supressão de contribuição individual. O progresso do indivíduo re-dimensiona-se pelo progresso da comunidade, o qual, por sua vez, reflui sobre o indivíduo, numa interação progressiva. Numa comunidade de escola, esta idéia elimina a competição, que faz apelo ao egoísmo ou, por vezes, enfatiza demais o altruísmo: em seu lugar, surge a co-operação para o progresso da coletividade.

Assim sendo, completam-se os dados componentes de uma UNIDADE FUNCIONAL PELO PROCESSO.

1 - Elementos do processo

1.1 - "idéia coletiva": composição da comunidade escolar";

1.2 - "simpatia": estabelecimento da "similaridade entre idéias individuais" — "whole feeling" comunitário escolar;

1.3 - "vontade coletiva": produto da adesão às idéias coletivas de uma comunidade escolar — valor central da democracia;

1.4 - "democracia": tramitação dos membros de uma escola, dos alunos, principalmente, em membros da sociedade, pelo exercício da adesão às idéias coletivas-vontade coletiva, exercício tendendo à "plenitude" da cidadania adulta.

2 - Conceitos operacionais

Sentimento experimentado na reelaboração pessoal e coletiva de um instrumental também pessoal de ação:

2.1 - "direito"

2.2 - "dever"

2.3 - "sociedade"

2.4 - "liberdade"

2.5 - "lei"

2.6 - "progresso"

3. Para uma Metodologia do "Conflito Construtivo"

A estruturação de uma escola nos moldes de uma UNIDADE FUNCIONAL, pela integração total de professores, alunos, funcionários e pais, é um desafio à primeira vista in gente, porém menor do que equacionar a problemática resul tante dos comportamentos desviantes, contestatários e delin qüentes que se alastram entre a juventude atual, em decor- rência, em boa parte, do fracasso pedagógico.

Para uma educação preventiva, mais positiva e sem cicatrizes nem dispersão de energias, a doutrina "follettiana" aparece uma diretriz altamente otimista e dignificante. É mais uma ideologia do que mesmo uma filosofia de educação ou uma teoria da organização. Suas colocações não são fá- ceis de serem captadas e menos ainda de se transporem para

o campo restrito da escolarização. Ela é um misto de psicologia do grupo, psicossociologia, administração, filosofia de vida, experiências pessoais, traduzidas em formulações "sui generis". Pode até mesmo ser enquadrada como "utopia". E utopia, na expressão de Pierre Furter é o defeito mais característico dos educadores². Distinguindo entre "ótica utópica" e pensamento utópico, este Autor diz que é necessária a utopia para os educadores: é uma maneira simples de despertar neles (nos homens passivos e estagnados) a consciência das possibilidades que têm de ir além do status quo, de multiplicar os possíveis e de criar novas alternativas³. O trabalho de Follett se afigura como uma utopia com potencialidades altamente positivas ainda inexploradas e quase totalmente desconhecidas no Brasil. Riesman vê nas utopias todas, rastros de uma metodologia comum de pensar e que pretende.

- a) testemunhar uma mudança radical da realidade;
- b) lembrar, em qualquer situação, que o possível existe;
- c) que este possível pode realizar-se racionalmente;
- d) que, por isto, é necessário ter esperança no futuro.⁴

Como a vida, em seu bojo biológico, traz uma dialética dos contrários; como a história é submetida à lei ou constante dos desafios e das respostas, assim, na vida comunitária de uma escola, existem os desafios a provocar respostas. E uma das maiores fontes de desafios são os conflitos. Conflitos que se institucionalizam, que ocupam a ótica

²Pierre Furter, Educação e Reflexão, Petrópolis, 2a. ed., Editora Vozes Ltda., 1968, p. 35.

³Ibid., p. 38.

⁴Apud. P. Furter, Ibid., p. 37.

vesga dos "administradores" burocráticos da estrutura formalística e que são tidos como o ônus maior das funções de quem dirige. Follett, entretanto, fez do conflito um elemento positivo, construtivo, criativo. Ela diz que os conflitos são a essência da vida. É preciso não contrapor conflitos, mas confrontá-los. Dando as boas-vidas às diferenças individuais ("Welcome difference"), nelas a Autora viu uma fonte de enriquecimento das situações escolares; não são distúrbios de equilíbrio, mas oportunidades para integração. É a heterogeneidade que fabrica a unidade. A apresentação dos conflitos é a própria antecipação do progresso. Sua resolução é medida de progresso. Respeitar conflitos é adiar sua solução. Resumindo o enfoque otimizador e fecundo da Autora, tem-se o conflito numa escola como fator de seu progresso, simplesmente porque ele tem que ser considerado como CONFLITO CONSTRUTIVO. O importante é saber confrontá-los para integrá-los, donde a sua METODOLOGIA DO CONFLITO CONSTRUTIVO.

A norma mais importante é: os conflitos não devem ser eliminados, mas integrados. Há uma força construtiva nos embates conflituais. Há uma dinâmica de criatividade no conflito: discutí-los e chegar a "algo novo". Isso importa, numa escola, na adoção de sua metodologia:

1) Evitar a imposição de uma das partes conflitantes: todos os membros de uma escola, do funcionário tido como mais humilde até ao diretor, todos, sem exceção, têm seus conflitos de opiniões, de julgamentos, de opções em matéria de planejamento, de diagnose da realidade educacional, sobre problema de disciplina, sobre a dimensão da escola etc. O conflito é uma decorrência das diferenças individuais. Por isso, eles são inevitáveis. Ao confrontá-los positivamente, Follett não acredita ser solução a supressão de uma das partes conflitantes, nem a imposição de um posicionamento sobre outro, eliminando-o.

2) A Conciliação = mudança apenas quantitativa

A generosidade da concessão de uma das partes, ou o tato para que isso ocorra, é solução por adiamento, que não é solução. Os conflitos retornarão, cedendo uma das partes. Algo desejado é, neste caso, cedido, e ceder é comprometer a integridade da pessoa humana. No compromisso, não há mudança qualitativa. O compromisso só seria válido se os alunos e professores, funcionários e pais já fossem pessoas acabadas. Nos ajustes quantitativos dos conflitos escolares, resolvidos à base de conciliação, NADA SE CRIA, perde-se uma parte, institucionalizando a outra que é meia parte da totalidade atingida. De acordo com Follett, a solução seria a

3) Integração dos Conflitos

No primeiro método, o da imposição, há uma mudança nas idéias e nas tendências para agir.

No segundo, constata-se apenas uma permuta de "opposed rights of way": é uma gangorra, que nas escolas provoca sempre a triste evocação de milindres. Exige-se a curto ou médio prazo, a contrapartida da reciprocidade em ceder. A sugestão então é a INTEGRAÇÃO, para a qual há uma sistemática em conduzi-la:

a) "Cards on the table": professores "abrem o jogo" e exteriorizam livremente o seu ponto de vista. Obviamente, poderão surgir as colocações divergentes e até diametralmente opostas, emergindo os conflitos;

b) "Break up wholes": a análise dos anseios alheios, deve ser controlada previamente, antes das decisões. Esta análise é um "fracionamento" do problema detectado, como desafio. Fracionamento que procede através da identificação das diferenças e das semelhanças. É uma tática progressiva, um "processo" ao longo do qual, muita coisa pode ocorrer e até evidenciar-se a inexistência de conflitos no essencial. Mesmo assim, se persistirem os conflitos, a re

gra máxima e: CONFRONTAR OS CONFLITOS E NÃO PESSOAS. Para o confronto imparcial das diferenças, adota-se um "padrão de referência", a partir do qual se inferem as soluções criativamente propostas para idéia coletiva, para a ação comunitária. É no campo da ação que as diferenças ocorrem geralmente e não no das idéias. Elas é que são integradas e não as peessoas. Um indivíduo, como abstração, não encontra outro indivíduo, ao passo que uma atividade encontra outra atividade. E quando se descobrir uma nova atividade que incorpore os contrários, cria-se, então, algo novo ao qual se adere, mantidas as integridades individuais e respectivas e não envolvidas condicionalmente na confrontação. E quem "controla" esta confrontação, não controla peessoas, mas idéias. Em síntese:

- 1 - Não imposição: atinge a integridade pessoal;
- 2 - Não conciliação: solução por adiamento, implicando em mudança apenas quantitativa;
- 3 - Integração
 - 3.1 - "Cards on the table": exteriorização dos pontos de vista (conflitantes ou não);
 - 3.2 - "Break up wholes": tática do fracionamento, para seletividade construtiva de uma nova idéia, que se torne coletiva, para adesão (vontade coletiva — democratização).

4. Conclusões Finais

Concluindo, torna-se óbvia, também, a necessidade de se evidenciarem na estruturação de uma UNIDADE FUNCIONAL, as atribuições respectivas das pessoas envolvidas no processo. Seu controle, sua co-ordenação. Neste sentido, há colocações perfeitamente transponíveis para as situações concretas da escolarização, como as que seguem:

a) a "direção" é substituída pela "co-ordenação"

"Co-ordenar" é um PROCESSAMENTO de idéias individuais para idéias coletivas, cuja adesão resulta em vontade coletiva, alma da democratização da vida escolar, das condutas de quantos estejam envolvidos no processo. Co-ordenar é deflagrar o processo de integração permanente e livre de bloqueios emocionais;

b) a "matriz" do processo de integração é a evocação

O co-ordenador na escola deve procurar eliminar os bloqueios, ensejando a oportunidade permanente de sugestões, de LIBERAÇÃO de algo interior, que cada professor, cada aluno, cada funcionário e cada pai possui. Nesta liberação está o fundamento da co-ordenação. Isto implica:

c) "controle": é oportunizar a "liberação" daquilo que vai dentro de cada um, como ensejo de exteriorização de riqueza, de idéias novas, de contribuições. A capacidade de ensinar liberação está na razão direta da provocação de exteriorização de critérios pessoais. E a habilidade em controlar, unificar critérios, é o INDICATIVO MAIOR DE

d) autoridade: não é algo pré-existente, nem o "a priori" da autoridade por investidura, nem um estereótipo ao qual todos se devem submeter. A dimensão da autoridade é a dimensão com que alguém consegue ensinar a exteriorização

de idéias individuais, na medida em que esta dimensão e habilidade levam à integração destas idéias em idéias coletivas, oportunizando as adesões em vontades coletivas para democratização das decisões a serem tomadas por ocasião da ação. Neste sentido, a autoridade tem "poder", que consiste no RECONHECIMENTO DA HABILIDADE que alguém possui para o controle (autoridade em ação), a fim de que certas coisas aconteçam ou sejam um instrumento causal de trocas, de intercâmbio, do estabelecimento de reciprocidades, da integração de conflitos, da confrontação de idéias pela integração. Essa "habilidade" é a medida da AUTORIDADE, seu poder e seu valor. É esta capacidade específica para uma tarefa também específica que gera AUTORIDADE. O reconhecimento de todos para com esta habilidade que alguém possui e demonstrar concretamente, por ocasião dos processos de "evocação" (liberação de pontos de vista individuais) e por ocasião da integração destas matérias-primas de vontades coletivas, é isto que deverá provocar a INVESTIDURA DA AUTORIDADE, em consequência de atitudes demonstradas e do próprio mérito evidenciado no hábil controle que unifica funcionalmente uma organização.

Os princípios fundamentais estabelecidos por Follett, aqui canalizados na organização escolar são os seguintes:

1. Co-ordenar é ensejar o contato direto de todos os responsáveis envolvidos na tomada de decisão para a ação dentro da escola: pais, professores, alunos e funcionários. Há e pode haver inúmeros níveis de co-ordenação de controles de liberação: em cada setor, área de serviço, centros, departamentos etc., há co-ordenações parceladas. A grande co-ordenação se traduzirá então como co-ordenação das co-ordenações (equivalentes à direção, chefias, encarregadas na estrutura anterior).

2. Co-ordenar é integrar, a partir de níveis mais baixos, até à instauração da unidade funcional como totalidade abrangente, através de uma "metodologia do conflito construtivo", em que se evidencie a capacidade de controle na forma desejável para a investidura ou consolidação da autoridade e do poder, por reconhecimento.
3. Co-ordenar é ensejar o correlacionamento de todos os fatores de uma mesma situação, pela co-ordenação horizontal e pela interpenetração de autoridade, "Genuine control is activity BETWEEN, not influence OVER."
4. Co-ordenar, finalmente, é demonstrar habilidade de controlar fatos e não pessoas, sentidndo a função como um processo contínuo em espiral ascendente como a própria vida.

Moreover in society every individual may be a complete expression of the whole in a way impossible for the parts of a physical organism. When each part is itself potentially the whole; when the whole can live completely in every member, then we have a true society, and we must view it as a rushing of life — onrush, outrush, inrush — as mobile, elastic, incalculable. Protean energy seeking fitting form for itself".⁵

Daí se poder enxergar quão distante ainda se está de obter numa escola esse tipo de investidura pelo reconhecimento da habilidade de controle que é co-ordenar. Os diretores são impostos, mediante portaria que atende a critérios bem extrínsecos, por vezes, e até mesmo conflitantes com as expectativas dos que se sentem partes de um todo, mas

⁵ M. P. Follett, The New State, pp. 77-78.

que realmente não é um todo, a partir do próprio decreto baixado.

Hã necessidade de uma reestrutura total da organização escolar. Estas idéias aqui foram ventiladas como hipóteses operacionais para uma viabilidade que é uma utopia, mas bem próxima e ao alcance dos que fazem da vida de educadores uma ousadia sadia e esperançosa. É uma verdadeira revolução, mas daquelas que se deflagram aproveitando tudo o que aí está, integrando os elementos fragmentários de uma realidade escolar, formalista, burocrática e estereotipada.

TRABALHOS CONSULTADOS

- LIVROS

- BEST, J. W., Como Investigar en Educacion, trad. espanhola por Gonzalo Gonzalvo Mainar, Madri, 2a. ed., Ediciones Morata, S.A., 1972.
- BORMANN, Ernest G., Theory and Research in the Communicative Arts, New York, Holt, Rinehart and Winston, INC, 1965.
- CRAWFORD, Daun C., "FOLLETT, Mary Parker". Notable American Women 1607-1950, Cambridge, Mass., (Edward T. James Ed.), The Belknap Press of Harvard University Press, Vol. I A-F, 1971.
- CHAMBERLIN, Leslie J., Effective Instruction Through Dynamic Discipline, Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Publishing Company, 1971.
- DUTTON, N. P., Princípios de Organização, trad. de E.S. Mesquita e Levy X. Souza, Sao Paulo, 4a. ed., Editora Atlas S.A., 1960.
- ETZIONI, Amataí, Organizações Modernas, trad. de Miriam L. Moreira Leite, 2a. ed., São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1972.
- FOLLETT, M. P., Creative Experience, New York, Longmans Green And Co., 1930.
- FOLLETT, M. P., Dynamic Administration: The Collected Papers of Mary Parker Follett, Edited by Henry C. Metcalf and L. Urwick, London, Sir Isaac Pitman and Sons Lt., 1965.
- FOLLETT, M. P., The New State, New York, Longmans Green And Co., 1920.

FOLLETT, M. P., The Speaker of the House of Representatives, New York, Longmans Green And Co., 1896.

FURTER, Pierre, Educação e Reflexão, Petrópolis, 2a. ed., Editora Vozes, 1968.

GEORGE JR., CLAUDE S., História do Pensamento Administrativo, trad. por Alvaro Cabral, São Paulo, Editora Cultrix, 1974.

GRIFFITHS, Daniel C., Teoria da Administração Escolar, trad. de José Augusto Dias, São Paulo, Companhia Editora Nacional e Editora da Universidade de São Paulo, 1971.

GVISHIANI, D., Organisation and Management, translated from the Russian and Edited by Robert Daglish and Leonid Kolesnikov, Moscou, Progress Publishers, 1972.

HAMELINE, Daniel e Dardelin Marie Joelle, A Liberdade de Aprender, trad. de Tereza Maria Martins de Carvalho, Rio de Janeiro, Moraes Editores, 1968.

HUTCHINSON, John G., Organizations: Theory and Classical Concepts, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967.

KNEZEVICH, Stephen J., Administration of Education, New York, Second Edition, Harper & Row Publishers, 1969.

KOONTZ, Harold e O'Donnll, Cyril, Princípios de Administração, trad. por Fernando G. Carmona e Paulo C. Goldsnmidt, São Paulo, 9a. ed., V. I, Livraria Pioneira Editora, 1974.

LIBERT, Rensis, Novos Padrões de Administração, trad. por Albertino Pinheiro Junior e Ernesto D'orsi, São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1971.

LIMA, L. de Oliveira, Conflitos no Lar e na Escola, Petrópolis, Editora Vozes, 1969.

LODI, João Bosco, História da Administração, São Paulo, 2a. ed., Livraria Pioneira Editora, 1973.

MASSIE, Joseph L., Management Theory, Handbook of Organizations, (J.G. March Eds.), Chicago, Rand Mac Nally & Co., 1965, pp. 387-422.

MORSE, William C. and Wingo, Max G., Psychology and Teaching, 3a. ed. Glenview, Illinois, Scott, Foresman and Company, 1969.

PEREL, Vicente e Outros, Teoria e Técnicas da Administração, trad. de Riolando Azzi, Petrópolis, Editora Vozes, Ltda., 1973.

PFIFFNER, John M. and Sherwood, Frank P., Administrative Organizations, New York, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1960.

SEARS, Jesse B., A Natureza do Processo Administrativo, trad. de Lady Lina Traldi, São Paulo, Livraria Pioneira Editora e Editora da Universidade de São Paulo, 1966.

SIMON, Herbert A., Comportamento Administrativo, trad. de Aluizio Loureiro Pinto, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1970.

VÁRIOS, Liderança e Dinâmica de Grupo. Trad. de W. C. Godolphim e S. F. Godolphim, Rio de Janeiro, 5a.ed., Zahar Editores, 1970.

WAHRLICH, Beatriz M. de S., Uma Análise das Teorias de Organização, Rio de Janeiro, 3a. ed., Fundação Getúlio Vargas, 1971.

WHITHEAD, Alfred North, Os Fins da Educação e Outros Ensaios, trad. por Leônidas Gontijo de Carvalho, São Paulo, Editora Nacional e Editora da Universidade de São Paulo, 1969.

WEBER, Max, Ensaio de Sociologia, trad. de Waltensir Dutra, Rio de Janeiro, 2a. ed., Zahar Editores, 1971.

WILLS, G., "Mary Parker Follett and the Integration of Business Administration", Management Thinkers, (A. Tellet, T. Kempner and G. Wills Ed.), Harmondsworth, England, Penguin Books Ltd., 1970, pp. 247-267.

WRWHICK, L., The Elements of Administration, New York, Harper & Row, Publishers, INC, 1944.

ARTIGOS

ABELS, Paul, "Terra Ingognita: The Future of the Profession", Social Work, January, 1975, pp. 25-28.

AUSUBEL, David P., "A New Look at Classroom Discipline: PHI Delta Kappan, Outubro, 1961, pp.25-30.

FISHER, Ronald J., "Third Party Consultation: A Method for the Study and Resolution of Conflict", Journal of Conflict Resolution, 16: 67-94.

JAMIESON, David W. and Thomas K. W., "Power and Conflict in the Student-Teacher Relationship", The Journal of Applied Behavioral Science, 1974, 10: 321-336.

PRUITT, Dean G. and Lewis Steven A., "Development of In-tretative Solution in Bilateral Negotiation", Journal of Personality and Social Psychology, 1975, 31: 621-633.

SIPORIN, Max, "Situational Assessment and Intervention", Social Casework, February, 1972, pp. 91-109.

WAHRLICH, Beatriz M. de Souza, "Raízes da Moderna Teoria Ad ministrativa", Revista do Serviço Público, 1956, 70:227-347

TESES

ARAGÃO, José Aloísio, "Educação Média, um Trabalho de Equi pe". Tese de Doutorado, Universidade de Campinas, 1969.

DIAS SOBRINHO, JOSÉ, "O Projeto Antropológico de Georges Gusdorf e suas Implicações na Educação". Tese de Douto ramento, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1975.