

Escola-cooperativa: redes e nós nas relações

Elenice Maria Cammarosano Onofre
Josélia Maria Costa Hernandez

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar reflexões sobre como se cruzam as concepções de educação, escola e fazer docente pela perspectiva de professores e pais mantenedores na implantação de uma escola-cooperativa. A metodologia de pesquisa consistiu num estudo de caso e o objeto de análise, uma escola-cooperativa do interior do estado de São Paulo/Brasil. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a análise documental, conversas informais e entrevistas semiestruturadas. Os resultados obtidos evidenciaram a existência de uma ampla rede de poder e de confrontos de interesse tecida, de um lado, pelos mecanismos sutis de disciplina estabelecidos pelos pais mantenedores e, de outro, pelas práticas criativas de educação propostas pelos professores que buscavam construir a escola, como um espaço de exercício da prática democrática.

Palavras-chave: gestão escolar; escola-cooperativa; projetos compartilhados de gestão educacional.

Co-operative school: nets and knots in the relationships

Abstract: The purpose of this article is to present reflections on how the conceptions about education, school and teaching profession cross each other by the supporting parents' and teachers' perspectives in the implementation of a co-operative school. The research methodology consisted in a case study and the object of analysis was one co-operative school from the countryside of the state of São Paulo / Brazil. The methodology procedures were the documental analysis, informal

conversations and semi-structure interviews. The results made clear the existence of a wide power net and interest confrontation, on one side, from the subtle mechanisms of discipline established by the supporting parents, and on the other side, from the creative educational practices proposed by the teachers who tried to build the school as a place of democratic practice.

Keywords: school administration; co-operative school; shared projects of educational administration.

Introduzindo a conversa: observar, escutar, sentir o cotidiano da implantação de uma experiência pedagógica

O estudo de diferentes experiências educacionais com o objetivo de analisar, discutir e divulgar modelos diferenciados de gestão da escola busca evidenciar formas específicas de organização escolar com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

Entendemos ser apropriado o engajamento de todos, para tomar decisões sobre a organização do trabalho na escola, buscando romper com práticas autoritárias e avançando em direção à redefinição das ações nela desenvolvidas. No entanto, há que se ter em mente que inovação em educação não precisa ser, necessariamente, sinônimo de inusitado, haja vista que alguns projetos modestos, mas bem elaborados quanto às necessidades específicas da comunidade e adequadamente implementados, têm conseguido efeitos consideráveis, devendo ser, portanto, analisados e difundidos.

Nessa direção, justifica-se a importância de serem feitas investigações nas quais se procurem ouvir os professores e demais agentes da educação no seu cotidiano, não só no que se refere à sala de aula mas, também, à totalidade da escola, a fim de que se possa repensar, **re-ver** e **re-construir** a instituição.

O propósito deste artigo, indo ao encontro desta relevância, é evidenciar os cruzamentos e entrecruzamentos de visões de mundo, de concepção de educação, escola e fazer docente, advindos de estudos realizados pelas pesquisadoras, no momento de implantação de uma escola-cooperativa no interior do estado de São Paulo/SP, que buscava, em sua forma de gestão, pretensas formas de prática democrática.

Quando se buscam formas alternativas de possíveis mudanças, faz-se necessário conhecer o cotidiano. É na vida cotidiana que o ser humano se situa com seus temores. É no espaço do cotidiano, rico de ambivalências, sonhos, ilusões, que ocorrem as possibilidades de alienação, de resistência e de transformação. Os estudos sobre a vida cotidiana indicam sua complexidade e ambiguidade, não podendo ser negadas como fonte de conhecimento.

Como analisa Schutz, a compreensão do mundo se dá a partir de um estoque das experiências pessoais e dos outros, isto é, de companheiros, predecessores, contemporâneos e sucessores. Ele enxerga a “existência cotidiana dotada de significados e portadora de estruturas de relevância, para os grupos sociais que vivem, pensam e agem em determinado contexto social”. O mundo da vida cotidiana é particularmente importante, pois é nele que “o homem se situa com suas angústias e preocupações em intersubjetividade com seus semelhantes”. (1973, p. 36).

Fica claro que o interesse que se tem pela vida cotidiana é prático, já que se procura dominá-lo e modificá-lo e, no dizer de Teixeira, algumas questões no estudo da escola podem ficar sem resposta, quando se parte de uma análise macroestrutural uma vez que é concebida como

uma instituição social destinada à preservação, criação e divulgação do saber e da cultura, considerando-se apenas os seus aspectos políticos e econômicos e sob o viés da racionalidade e eficiência. Com isto, são

ignorados todos os aspectos que não podem ser reduzidos a estes critérios. (1990, p. 47)

Nesse sentido, os enfoques microestruturais, situados em um quadro epistemológico ampliado, poderão permitir a apreensão do que ocorre efetivamente no cotidiano escolar, no seu universo simbólico e que, sem dúvida, por meio de diferentes mecanismos — de conformismo ou de resistência — têm driblado todas as tentativas de modernização às quais a escola tem sido submetida.

Os estudos de Maffesoli evidenciam o cotidiano como

o lugar em que se manifestam, de forma minúscula, todas as características do dado social. Ele não nega a existência de uma realidade político-econômica — as estruturas individuais/rationais — considerada por ele como o ‘lado iluminado’ do social, mas afirma a existência das estruturas sociais/afetivas — próprias dos pequenos grupos — que se constituem na vida cotidiana e que têm sido o ‘lado de sombra’ do social... Para muitos desses pequenos grupos sociais que estão colocados em um patamar não-promissor sócio-econômico-cultural, a afetividade é uma nuance que encobre os reais dissabores do cotidiano. (...) o cotidiano é lugar privilegiado da análise social, pois é nele que se pode apreender o irracional, o não-razional, o não-lógico, a desordem, o acaso, a diferença, isto é, tudo o que tem um papel não quantificável no vir a ser social. (1987, p. 127).

Esse teórico propõe a superação das categorias utilizadas nas investigações sociológicas, pois julga que estas, quando se restringem aos aspectos políticos e econômicos, deixam de lado as minúsculas situações práticas da vida cotidiana.

Corroborando as suas ideias, Teixeira (1988 e 1990) mostra que a escola, do ponto de vista macroestrutural, analisada como uma

instituição social destinada à preservação, criação e divulgação do saber e da cultura, considera seus aspectos políticos e econômicos. Com isso, são ignorados os aspectos que não podem ser reduzidos a estes critérios, colocando-se, portanto, como simples reflexo do político-econômico. Para a autora, uma abordagem microestrutural revela a dinâmica que ocorre no interior da escola como instituição cultural. Por isso, ela propõe o desvendamento da realidade da escola utilizando o que Paula Carvalho chama de “pedagogia da escuta” ou, em outras palavras, o que Maffesoli chama de “ouvir a relva crescer” (1988, p. 59). Essa “pedagogia da escuta” coloca em evidência as pequenas histórias cotidianas que ocorrem paralelamente à história oficial, pois é nessa “outra” realidade que ocorrem os fatos aparentemente não significativos, não lógicos, não racionais; em suma, tudo o que acontece fora dos limites dos regulamentos e normas.

No entanto, a autora não se esquece de que “existe uma duplicidade em ação no cotidiano escolar que leva os indivíduos a representarem outros papéis além dos previstos nos regulamentos” (1990, p. 49), pois estes privilegiam apenas o lado institucional (ênfase macroestrutural), supondo que o comportamento dos atores sociais escolares já esteja previamente determinado.

Assim, enquanto a abordagem macroestrutural oferece a visão do poder como categoria política, como definidor de normas e regulamentos, a microestrutural oferece uma visão do poder no momento da infração daqueles regulamentos e normas.

Partindo do pressuposto de que são as concepções de homem e de sociedade, vigentes em determinado momento histórico, que determinam as concepções de educação e o papel social da escola, Teixeira (1988, 1990) levanta a hipótese de que “a educação e sua administração precisam ser pensadas a partir da razão cultural, pois esta vai permitir uma análise mais rica e mais completa da realidade”, contrário ao enfoque da razão técnica que coloca a escola sob o prisma da produtividade e da eficácia.

Para tanto, a postura do educador precisa ser a de abertura e busca do desconhecido para aceitar novos referenciais, abrindo as portas da “pedagogia da escuta”, estudando a anti-história que corre paralelamente à história oficial. Neste sentido, os estudos microsociológicos colocam-se como mais adequados para uma análise mais abrangente da escola, pois estes desvendam o lado instituinte das ações que ocorrem cotidianamente no seu interior, contrário às abordagens macroestruturais que apreendem seu lado institucional.

Essa concepção ampliada de educação conduz

à valorização e à aceitação da diferença e da alteridade que trazem em si a ideia de que não existe uma única maneira correta de educar, mas estilos diferentes de educação aos quais devem corresponder, necessariamente, diferentes formas de se organizar a escola. (TEIXEIRA, 1990, p. 76).

Nas concepções de Teixeira, ao valorizar a vida cotidiana, Maffesoli aponta, como uma de suas características, a **concretude**, considerando que “o gestual, a aparência, o falso brilho não devem ser considerados como aspectos secundários da sociedade, mas sim como expressão da potência social que se esgota no aparecer em si mesma” (1990, p. 103); considerando, portanto, os dados “miúdos” da existência cotidiana plenos de sentido e fala metafóricamente na “espuma dos dias”, pois pensa, invocando Nietzsche, que a profundidade se esconde na superfície.

A teórica reivindica ao sociólogo o direito de cometer “ousadias”, pois, para aquele, é preciso **gerir** o saber estabelecido e **sentir** o que está em vias de nascer. Dessa forma, propõe, para a análise da vida cotidiana, quatro características: a aceitação da vida, a duplicidade, o silêncio e a astúcia como categorias que se referem a uma série de atitudes manifestas nas situações minúsculas do cotidiano.

A aceitação da vida ou do destino só é possível porque o tempo da vida cotidiana, vivido individual e socialmente, é cíclico.

No tempo cíclico não existe um fim absoluto a ser perseguido, mas a busca de formas de se enfrentar a precariedade e a permanência de um mundo que se mostra no cotidiano em toda a sua ambivalência. O que predomina no cotidiano é a fragmentação do tempo, onde as ações pontuais constituem a banalidade da vida e, porque é rica de imprevistos e aberta a múltiplas potencialidades, a vida cotidiana permite a aceitação do dado social tal como se apresenta, em sua incoerência e em sua ambigüidade. (...) [A duplicidade e a máscara são elementos importantes como] meios de proteção contra todas as formas de absolutização, na medida em que permitem não a “con-testação”, mas a contornação dos valores que se mostram incômodos. (MAFFESOLI, 1984, p.24)

A máscara, segundo o autor, oferece um refúgio bastante seguro: permite **o existir** e propicia, fazendo como todo mundo faz, **o esconder-se**. Por meio do jogo duplo, o trabalhador, por exemplo, encontra inúmeras formas de quebrar o ritmo da produção.

Afora o desperdício, na produção efetiva, um certo tempo é gasto em atitudes que simplesmente dão a impressão de produção. Por meio de uma duplicidade dissimulada, o trabalhador conserva as aparências da normalidade, ao mesmo tempo em que preserva para si um espaço de liberdade, por mínimo que ele seja. (TEIXEIRA, 1990, p. 146)

A duplicidade vai se valer da astúcia e do silêncio como meios para criar um espaço e um tempo fantástico no cotidiano que, por sua vez, tornam possíveis a resistência e a permanência da socialidade. Os discursos silenciosos são, muitas vezes, mais

corrosivos e eficazes do que os discursos políticos, científicos e racionais. As minúsculas situações da vida cotidiana possuem uma extraordinária carga de subversão que permite aos indivíduos escaparem aos constrangimentos do controle social. Nesse sentido, explica Teixeira, o funcionamento desse controle social: “para não ser quebrado, para não ser rejeitado, se participa, se é submisso, mas ao mesmo tempo, esta participação é perversa, sempre aleatória e perigosa”, mostrando como o que se chama de “identidade de camaleão” do homem comum que “não deve ser visto como sinal de fraqueza ou de frouxidão, mas de sua força, pois é por meio da camuflagem, da máscara, que ele consegue resistir e sobreviver”. (1990, p.148).

Como ilustração, ainda um parêntesis a Teixeira. É oportuno lembrar o caso dos negros escravos que, para preservar a religião trazida de seu país de origem, aceitaram a imposta pelos senhores, praticando as duas ao mesmo tempo — tal “sabedoria” tornou possível a preservação das diferentes religiões.

A implantação da escola-cooperativa na visão dos pais mantenedores e dos professores

Por defender a importância da ressignificação do espaço de humanização, de vivência e de inclusão que é a escola; por ser preciso ressignificar e criar um clima novo junto com os professores e que os profissionais de educação podem participar de uma experiência pedagógica, não se limitando a ser meros espectadores ou executores, este estudo enfoca a experiência pedagógica de uma escola-cooperativa, como possibilidade de evidenciar o trabalho de uma equipe de profissionais que contribuíram para desencadear, criar e sustentar as condições para que essa comunidade escolar crescesse qualitativamente.

Ancorado no trabalho de Onofre (1998) sobre a implantação de uma escola-cooperativa, no qual se apresenta a relevância da gestão

escolar compartilhada e do processo de participação constituindo um momento de aprendizagem de todos os envolvidos, este estudo retoma parte dos dados apresentados pela autora, tendo em vista a atualidade e pertinência das discussões sobre gestão escolar democrática no cenário educacional brasileiro.

A escola-cooperativa foi projetada por mantenedores e educadores que se uniram buscando uma educação de boa qualidade. No entanto, mesmo que buscassem tal qualidade, as concepções de educação e escola não foram por eles discutidas, levando a divergências entre o “dito” e o “feito”, até porque não diziam a mesma coisa, embora aparentemente, as palavras utilizadas fossem as mesmas.

Apesar de buscarem a qualidade em educação, quando se uniam para projetar a escola-cooperativa, os mantenedores não discutiam com os educadores as concepções de educação, escola e fazer docente — questões estas norteadoras do trabalho pedagógico — limitando-se a colocar conceitos pontuais ou atividades do dia-a-dia da escola, apresentadas como “inovadoras”.

É interessante sublinhar que, tanto para os mantenedores como para os professores, em algumas situações, as concepções mostravam-se próximas, mas os interesses eram diferentes, o que dificultava o trabalho pedagógico dos professores. Havia concordância, por exemplo, de que a educação devia ser ao mesmo tempo intelectual e emocional, de que o processo educacional deveria levar o aluno à autonomia pessoal, de que a aprendizagem fosse significativa quando o aluno percebesse a relevância do conteúdo para os seus próprios objetivos. Entretanto, na visão dos professores, as condições materiais e humanas para que os processos de ensino e de aprendizagem fossem bem sucedidos não eram oferecidas pela Mantenedora.

Entre os próprios mantenedores, parecia não haver consenso quanto à concepção de escola, pois, enquanto alguns se mostravam

preocupados exclusivamente com a aprovação dos filhos nos vestibulares, outros afirmavam sua importância no preparo para a vida e para o trabalho. Assim, para alguns pais mantenedores, a grande preocupação quanto ao término do processo dificultava a construção de uma escola desvinculada desse anseio:

qualquer projeto de educação nesse país teria que recuperar centenas de anos de atraso e, de qualquer forma, seria um projeto bastante complicado, para se pensar nos dias de hoje. Por quê? Isso significaria que, antes de você educar a pessoa para alguma coisa, você teria que saber para que educar, quer dizer, quem nós queremos formar? Qual é a finalidade da escola? E isso, embora possa parecer uma questão geral e teórica, ela bate diretamente com o cotidiano da escola. (PAI DA MANTENEDORA)

Quando esse pai afirma que, embora hoje, você tenha tentativas muito interessantes de retomar a questão do vestibular, não tem jeito de dizer que você mede a qualidade de uma escola por outro indicador, fica evidenciada a contradição entre o idealizado e a pressão social que acabava por determinar o dia a dia da escola.

Alguns pais mantenedores julgavam ser difícil idealizar e implantar uma escola voltada para a formação do educando, sem a preocupação com o vestibular, porque “ela estaria totalmente desconectada do circuito escolar como um todo”:

não me adianta ter uma escola cooperativa preparando minha filha para tomar decisões, para enfrentar seus medos, para ela ser uma pessoa mais forte intelectualmente e psicologicamente, se, depois, o que vai se exigir dela — no processo de afunilamento do próximo gargalo, que seria a Universidade — é que ela seja uma pessoa extremamente repetitiva e disciplinada; se se vai exigir dela, a capacidade de

memorizar e não de raciocinar... Eu acho que a nossa escola vive esse dilema. Ela quer ser diferente, mas a gente é medido pelos parâmetros que as outras são medidas. (PAI DA MANTENEDORA)

No dizer deste pai, qualquer experiência pedagógica que busca ser diferente da escola tradicional, por ele considerada disciplinada e repetitiva, torna-se um dilema, porque o parâmetro de avaliação da qualidade das escolas é “preparar para o vestibular e a universidade.”

Nesse sentido, escolas “diferentes” não têm razão de ser para pais preocupados exclusivamente em colocar seus filhos nas universidades. Bastaria mantê-los em escolas que privilegiassem o desenvolvimento de conteúdos de forma repetitiva e mnemônica.

A escola, nessa perspectiva, é o local onde a educação se resume a um processo de informações cujo ideal de sistema educacional é preparar pessoas bem informadas e reprodutoras da cultura transmitida na escola; onde não há um espaço para a participação e questionamentos.

Ora, parece-nos ser esta a concepção de escola apresentada pelo Pai da Mantenedora, quando defende ao colocar as dificuldades de se operacionalizar outro tipo de escola que, no seu entender, gera “balbúrdia”: “não que a balbúrdia seja malquista — a gente quer a bagunça, mas a gente tem a expectativa da ordem”. Não seria a ordem característica da escola tradicional que gera balbúrdia e é descartada na operacionalização da proposta de escola idealizada pela Mantenedora?

A convicção no cooperativismo passava, portanto, para alguns pais, pelo sonho de propiciar às crianças uma educação mais elaborada que construísse

o que a sociedade precisa, o Estado democrático, o Estado participativo com menos ignorância e maior fraternidade... Quando eu penso em educação, e

quando nós vendemos a ideia de cooperativa educacional, foi justamente porque a gente poderia propiciar aos nossos filhos alguma coisa muito mais profunda, alguma introspecção mais elevada. A gente poderia transformar a humanidade, a comunidade em que a gente vive, a partir da formação bem estruturada das crianças. Eu não vejo outra saída, a não ser pela educação, as modificações que são necessárias. O comportamento do estudante de hoje é diferente do de nosso tempo. Não se pode querer pregar uma criança numa cadeira de sala de aula, como conseguíamos pregar a gente. Se a gente não entrar no sentimento dessas crianças, para fazer com que elas aprendam melhor, elas não vão aprender. (PAI DA MANTENEDORA)

Os depoimentos anteriormente colocados revelam que, pelo menos no discurso e em alguns momentos, mantenedores e professores pensavam de maneira semelhante. No entanto, como veremos a seguir, os interesses eram diferentes.

Na perspectiva de uma professora entrevistada,

o papel da escola neste momento, é o essencial, é o papel do silêncio... Eu acho que ela deve ensinar esse silêncio, esse silêncio da pessoa que vem para o espaço, ela chega com sua história, chega com sua trauza, com suas emoções, e fica. E a escola precisa estar ouvindo e percebendo as necessidades, uma vez que as pessoas não estão tendo muito espaço para serem ouvidas. Depois de ouvir, é preciso que ela ensine para a vida, no seu sentido mais amplo. É preciso estar introduzindo a informática nas escolas, mas também estar introduzindo o professor que ensina a transformar lata de óleo em carrinho; o professor que ensina a fazer papagaio, enfim, ensinar

as várias possibilidades de vida, para que os domínios de espaço da pessoa sejam os mais amplos possíveis.

Educar é botar o cara para aprender a pensar, é formar o indivíduo crítico, que tenha saídas pessoais para suas situações, que se adapte ao meio e o transforme. É procurar o bem comum. Não adianta só informação, porque não é de informação que ele vai viver; informação ele encontra em qualquer lugar que ele for buscar, em livros, no dia a dia. Tem que fazer a criança se desenvolver nesse sentido — o cidadão crítico e participativo. Aí vem toda aquela adjetivação que a gente viu na proposta da escola, que era formar o indivíduo crítico, cooperativo etc. É aquilo lá mesmo que a gente tem que buscar, mas isso é difícil de encontrar, com os instrumentos que a gente tem aqui.

Os depoimentos dos professores apontam que o papel da escola era o de criar condições para que os alunos pudessem se tornar pessoas de iniciativa, de responsabilidade, de autodeterminação, de discernimento e que buscassem aprender as coisas que lhes serviriam para a solução de seus problemas diários.

O grupo de professores procurava se esforçar para que a educação na escola-cooperativa se processasse da forma como pensavam, mas havia impedimentos para que isso acontecesse:

a gente tem que reconquistar algumas coisas que a gente acabou perdendo. Não era o melhor, mas a gente tinha e foi perdendo. Por exemplo, aquela hora que a gente tinha para estar trocando ideias entre os coordenadores era fundamental. Não é só com os professores que a gente tem que ter contato — entre nós, temos que conversar, porque a gente descobre tanta coisa nesse momento. O horário que o professor pesquisava também foi perdido, o horário para montar

o material, o horário que o coordenador tinha para conversar com cada professor individualmente. Esse horário é muito importante, porque é a hora em que a gente pára para refletir. Ao fazer sozinho, você acaba fazendo do seu jeito e, às vezes, se perde uma porção de coisas no meio do caminho. (PROFESSORA)

Para os docentes, as decisões tomadas pela equipe técnico-pedagógica, seguindo determinações dos mantenedores, sem serem ouvidos os professores, causaram retrocessos pedagógicos bastante comprometedores no processo educativo. Os cortes em horários para troca de ideias e experiências não só afastaram os professores de um convívio sadio mas, principalmente, levaram à impossibilidade de serem programadas atividades integradas:

as coisas estão muito estanques. Eles fizeram voltar àquela situação onde cada disciplina é uma coisa diferente, como se fossem gavetas separadas, onde o aluno não sabe aproveitar o que aprendeu de uma situação para outra. Houve um retrocesso pedagógico que a gente vai percebendo nos mínimos detalhes. Isso é como uma máquina montada — à medida que a gente se encontra menos, a integração vai se diluindo — esse é o objetivo. Eu não sei nem se eles têm consciência disso (eu acho que eles têm, sim). O grupo era unido e a força era grande. Eles quebraram a nossa união. Conversam com cada um individualmente, e isso é uma estratégia da qualidade total. (PROFESSORA)

Para os professores, a grade disciplinar mais enriquecida, e com maior número de aulas semanais em algumas disciplinas, foi uma conquista, mas o avanço não seria significativo se não houvesse disponibilidade de tempo para que os professores discutissem programações conjuntas. O aluno acabaria separando tudo sem relacionar os conteúdos:

não adianta eu dar História da Arte separada. Parece que não tem nada a ver com a outra História que ele tem. Ele escreve diferente em cada aula. Se não houver espaço para integração, a educação não leva à formação humanista, e a cabeça da criança fica compartimentalizada como antes.

O pior da história é que a criança se comporta de modo diferente quando é para História ou Português. Ela muda a postura dela diante de Matemática, Português, História. A gente, com isso, está deformando e não formando a criança. (PROFESSORA)

Ainda na visão dos professores, ocorriam iniciativas no interior da escola-cooperativa bastante contrárias ao que a proposta pedagógica inicial contemplava, especialmente no que se refere ao trabalho de integração dos conteúdos. Nesse sentido, parecia faltar clareza pedagógica quanto à proposta a ser desenvolvida:

de 1ª a 4ª séries tem Estudos Sociais como uma coisa só. Só que eu tenho que entregar um planejamento de História e outro de Geografia; tenho que elaborar atividades de História e de Geografia separadas — mas, como, se é tudo integrado? Ora, que incoerência: no próprio livro é tudo junto! Já está feita a integração, e eu tenho que separar para entregar no planejamento. A gente pede a integração e tenta fazer, mas a escola pede tudo separado. (PROFESSORA)

Os professores defendiam, como Fazenda (1991), a importância da prática interdisciplinar na escola como caminho importante nos processos de ensino e de aprendizagem. Defendiam também que, não havendo tempo e espaço para que essa prática acontecesse, haveria um empobrecimento e simplificação do conhecimento como apontam Lima, Canêo e Dall'Acqua (1995).

No entanto, apesar de os mantenedores também defenderem no discurso a prática interdisciplinar, “cortavam” as horas das quais professores e coordenadores de disciplinas dispunham para que as atividades fossem planejadas e desenvolvidas.

No discurso de alguns mantenedores, as concepções de educação e escola pareciam próximas às dos professores, quando descreviam a escola que buscavam para seus filhos e o espaço idealizado por eles, para a realização de seu trabalho. No entanto, os professores afirmavam encontrar barreiras, no cotidiano da escola, para desenvolver atividades que, inclusive, sempre foram apontadas no ideário dos mantenedores nos momentos iniciais de implantação da escola-cooperativa.

Ora, se professores (empregados) e mantenedores (patrões) não tinham as mesmas concepções de educação e escola, se os interesses eram diferentes, seria possível uma convivência pacífica no interior da experiência pedagógica, somente por terem se unido, inicialmente, pelos ideais de construir uma “escola de qualidade”?

Entre redes e nós nas relações: o confronto prevalece na gestão da escola-cooperativa

Os depoimentos dos mantenedores e professores apresentados demonstram a importância que davam ao envolvimento de todos no processo de gestão da escola-cooperativa. No entanto, constata-se necessidades de esclarecimentos e de prática do exercício pedagógico em relação à participação. Ambos pensavam que fosse necessária a conscientização sobre o compromisso de todos os envolvidos na construção da experiência pedagógica e dos limites que cada um devia respeitar em uma ação coletiva.

Mantenedores e professores concordavam que a participação era fundamental no processo de gestão da escola-cooperativa, porque esta deveria se pautar por uma educação para a democracia e para a co-participação.

Fica evidenciado nos depoimentos que os limites da participação nem sempre pareceram claros para mantenedores e professores. Os mantenedores, por deterem o poder econômico, julgavam-se donos da escola. Os professores, por sua vez, sentiam-se gerenciados pelos donos, alegando que os mantenedores interferiam de maneira negativa no pedagógico da escola. Surgiam, então, situações de conflitos que requeriam aprendizagens de ambas as partes.

Embora as pessoas admitissem a importância de unirem forças na construção do processo educativo, elas não sabiam lidar com confrontos que, necessariamente, ocorrem quando pessoas, grupos com diferentes pontos de vista, aliam-se. Neste caso, mantenedores e professores encontravam-se em campos opostos, o de patrões e de empregados, no que diz respeito às finalidades que buscavam atingir, e criavam empecilhos para coparticipação, entendida como cogestão, conforme prevê o ideário de uma escola-cooperativa.

O estudo das pesquisadoras, no momento da implantação da escola-cooperativa, que buscava, em sua forma de gestão, pretensas formas de prática democrática, evidencia confrontos entre mantenedores e professores, um descompasso entre o proposto e o vivido, pois os mantenedores buscavam para seus filhos uma escola de qualidade, aliada a um preço menor do que o das escolas particulares, considerando-se os “donos” do empreendimento. Os professores, embora empregados dos mantenedores, pretendiam participar da construção da escola, tendo seu ideário respeitado, pois a eles fora confiada a implantação da experiência pedagógica.

Tais divergências iniciais ocorreriam, por um lado, porque mantenedores e professores tinham formações diferentes; por outro, porque as concepções de escola e educação não foram suficientemente discutidas com os educadores responsáveis por desenvolver, no dia a dia, as atividades da escola.

Estes confrontos, previsíveis, aconteciam porque não se tratava somente de pessoas com formações e concepções diversas, mas,

também, porque as relações eram diferentes, ou seja, embora o objetivo fosse comum, os mantenedores, por administrarem dos recursos financeiros aos humanos, detinham o poder das decisões. Os professores que buscavam tanto um emprego quanto a chance de poder criar e inovar, não se considerando apenas empregados da Mantenedora, insistiam em compartilhar das decisões da escola.

Diante desse cenário, ficou evidenciado o confronto de interesses e poderes diferentes, ou melhor, o cruzamento de concepções de educação, escola e trabalho docente de mantenedores e educadores na construção de uma experiência pedagógica.

Estudos realizados, como o de Oliveira (1994) e Cardoso (1995), apontam que, para ser bem sucedida, uma experiência pedagógica necessita da participação de todos os agentes no processo de ensino e de aprendizagem, sejam professores, alunos, pais, mantenedores.

A participação é o caminho natural para o homem exprimir a tendência de se realizar, interagir com os demais homens e desenvolver o pensamento reflexivo, além da valorização de si mesmo também pelos outros. Apesar de ser exaustivo, o trabalho democrático precisa ser exercitado; é preciso criar os mecanismos de atuação de todos no processo escolar; é preciso que haja abertura para a tomada de decisões conjuntas e estímulo a essa participação.

No entanto, a participação coletiva no trabalho educacional é um desafio a ser superado, pois existem inúmeros obstáculos a serem transpostos para concretizar a democracia no interior da escola, e mudanças são necessárias para que isto aconteça.

Ao apontar os fatores que dificultam o exercício da democracia no interior da escola, Paro afirma:

uma sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária e, não por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria

orienta-se na direção oposta à democracia. Como sabemos, os determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais mais amplos é que agem em favor dessa tendência, tornando muito difícil toda ação em sentido contrário. (...) O que não se pode é tomar os determinantes estruturais como desculpa para não se fazer nada, esperando que se transforme a sociedade para depois transformar a escola. (...) É aí, na prática escolar cotidiana, que precisam ser enfrentados os determinantes mais imediatos do autoritarismo enquanto manifestação, num espaço restrito, dos determinantes estruturais mais amplos da sociedade. (1992, p. 42).

Os profissionais da educação nem sempre estão preparados para conviver com propostas de descentralização, uma vez que há muito tempo vivenciam políticas autoritárias tanto no âmbito federal como estadual. É nesse sentido que Gadotti, ao referir-se à autonomia da escola, diz que “autonomia não significa uniformização: autonomia admite a diferença, por isso, supõe parceria” e, continua dizendo, “somente a igualdade na diferença e a parceria são capazes de criar o novo”. (1993, p. 47).

Embora conste da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96, no processo de decisões no interior da escola, a gestão participativa pouco tem acontecido, devido a fatores político-econômicos inerentes à sociedade e que dificultam esse processo.

Como ficou evidenciado neste estudo, enquanto o objetivo da empresa-mantenedora visava ao “produto”, ao preparo de adolescentes para competirem melhor no mercado de trabalho ou nos vestibulares, com uma mensalidade menor do que a de outras escolas particulares, a equipe de professores defendia, na atividade cotidiana, a formação de crianças e jovens preparados para a vida solidária e cidadã. Os mantenedores se concentravam na busca de

resultados padronizados de ensino e de uma escola que fosse um espaço de prática de habilidades tanto do indivíduo-econômico quanto do indivíduo-consumidor; os educadores buscavam formas criativas de educação que visassem à formação de um ser humano crítico e participativo politicamente, definindo, assim, a escola, como um espaço de exercício da prática democrática.

A vivência e os estudos do cotidiano da escola apontaram que, embora o cooperativismo se coloque como uma prática de organização democrática na base de qualquer instituição, nele está o que Resende (1995) e Eizirik; Comerlato (1995) chamam de sistema simbólico de regras e controles; de códigos, de trocas e compensações; de lutas e enfrentamentos de espaço e de poder. Permeando o sistema, são observadas complexas redes de poder e confronto de interesses — alguns explícitos e muitos ocultos, funcionando principalmente nos bastidores.

As ambiguidades, idiosincrasias e contradições existentes no contexto institucional da escola-cooperativa evidenciam a existência de uma ampla rede de poder que se mostrou por mecanismos sutis de disciplina estabelecidos pelos mantenedores e pela equipe administrativa.

Aos professores protagonistas da implantação da proposta inovadora foi apresentada uma escola idealizada, na qual poderiam, de fato, fugir dos papéis que o sistema escolar de forma geral lhes atribuía. No entanto, lá dentro, novos papéis lhes eram impostos, e um desconforto (assentido por uma mantenedora que não conseguia ver com olhos senão administrativos) era instalado, indo de encontro ao ideal de uma experiência pedagógica bem sucedida com a participação de todos aqueles envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Essa participação busca propiciar um ambiente no qual o homem se realize e interaja de forma reflexiva e participativa. Mesmo sendo difícil o caminho democrático, ele deve ser aberto para que

todos os envolvidos com o processo educativo possam passar. Certamente, alguns pais e mantenedores bem como a equipe de educadores da escola cooperativa pensavam trilhar tal caminho. Mas, na encruzilhada, todos aguardavam o farol vermelho do modelo unificado pela lógica do poder organizacional político-econômico da Mantenedora se abrir, a fim de seguir em frente, pois acreditavam que, se parassem definitivamente, as relações tornar-se-iam comprometidas pela totalização ou planificação de um pensamento educativo já pressuposto naquele modelo.

Para participar de uma instituição, não basta um modelo gerencial, mas antes há que se entender e incorporar o sistema de regras educacionais, sociais e políticas que a sustentam. Essas regras delineiam uma perfeita “tribo”, como explicita Maffesoli. E esse foi o sonho vendido pela Mantenedora aos envolvidos no processo de construção da escola-cooperativa: um *locus* no qual todos pudessem se identificar pelos seus ideais e emoções; no qual os professores pudessem desvestir a máscara que usavam desde sua formação universitária, uma fantasia retocada por cada tentativa (muitas vezes frustrante em escolas anteriores por onde passaram) de realizar um trabalho engajado no mais político-social-afetivo possível, sem levar em conta as dificuldades que o cotidiano e o sistema escolar, calcados numa atmosfera social de aparências, demandam.

Da mesma forma, alguns pais e mantenedores buscavam formas alternativas de possíveis mudanças, talvez sem muita consciência de uma premissa básica na escola que é o conhecimento desse cotidiano, no qual o homem vai deixar transparecer suas angústias, suas preocupações, seus sonhos, suas ilusões, suas metas de transformação.

Os profissionais educadores da escola-cooperativa estudada enroscaram-se nos nós da relação com pais e mantenedores, porque estes acabavam sendo lógicos demais para a pluralidade, a heterogeneidade de pensamentos que uniam aqueles educadores, que faziam, mesmo na diversidade, reagruparem-se para lutar por um conceito de ética verdadeiramente eficaz para a formação de uma sociedade.

O que faltou tanto a mantenedores quanto a educadores foi um pouco mais de percepção em relação ao momento social em que viviam, um momento de crise que precisava ser superada. Para muitos, os nós com o tempo foram desfeitos; para outros, restou apenas o nó na garganta.

Referências

- BRASIL. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Lex*: legislação federal e marginária, São Paulo, v.59, p. 1966, out./dez. 1995
- BRASIL. 1996. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, n. 248, 23 dez. Seção 1, p. 27839
- CARDOSO, A. *Gestão participativa numa escola comunitária*. Campinas: UNICAMP, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação.
- EIZIRIK, M.F.; COMERLATO, D. *A escola invisível: jogos de poder/saber/verdade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995.
- FAZENDA, I.C.A. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1991.
- GADOTTI, M. *Escola Cidadã*. São Paulo: Cortez, 1993.
- LIMA, E.F., CANÊO, L.C., DALL'ACQUA, M.J.C. Desafiando os educadores... apostando neles. In: FRANCHI, E.P. (Org.) *A causa dos professores*. Campinas/ SP: Papirus, 1995. p. 91-112.
- MAFFESOLI, M. *A conquista do presente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- _____. *Dinâmica da violência*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- OLIVEIRA, I.S. *Educação e cooperativismo. Administração, pedagogia e política na cooperativa de ensino: um estudo de caso em Goiás*. Marília: UNESP, 1994. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências.

ONOFRE, E.M.C. *Confrontos de visões de mundo e de educação: uma experiência construída por mantenedores e professores numa escola-cooperativa*. São Carlos: UFSCar, 1998. Dissertação. (Mestrado em Educação).

PARO, V.H. *Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública*. São Paulo: FDE, 1992. p. 39-42. (Idéias,12).

RESENDE, L.M.G. *Relações de poder no cotidiano escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

SCHUTZ, A. *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

TEIXEIRA, M.C.S. *Antropologia, cotidiano e educação*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. *Sócio-anthropologia do cotidiano e educação: repensando aspectos da gestão escolar*. São Paulo: USP, 1988. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação.

Elenice Maria Cammarosano Onofre é pedagoga, Mestre em Educação pela UFSCar/São Carlos e Doutora em Educação pela UNESP/Araraquara/SP. Docente do Departamento de Metodologia de Ensino – área Didática e Formação de Professores e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Linha de pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos.

E-mail: linocam@uol.com.br e eleonofre@ufscar.br

Josélia Maria Costa Hernandez é professora de Língua Portuguesa, Mestre em Linguística e Língua Portuguesa e Doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara/SP. Docente da Divisão de Ensino – área de Ciências da Linguagem da Academia da Força Aérea de Pirassununga/SP – AFA. Linha de pesquisa: Processos Educacionais.

E-mail: joseliahernandez@hotmail.com

Recebido em fevereiro de 2009

Aceito em agosto de 2010