

2 A EDUCAÇÃO NA MÃO DOS EDUCADORES: AS EXPERIÊNCIAS DA TUPAMBAÉ E DA SEMENTE FACE AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

A sociedade socialista precisa de homens que estejam cada um em seu lugar, cheios de paixão e entusiasmo pelo bem estar coletivo...
Rosa Luxemburgo

A dinâmica pedagógica progressista dos anos 80 transcorreu sob a influência do período de abertura política no Brasil. Fatos marcantes forjaram questionamentos entre os trabalhadores, inclusive da educação, como o retorno de Paulo Freire do exílio político, experiências em alfabetização a partir das pesquisas de Emília Ferreiro pela Escola da Vila em São Paulo, o GEEMPA, então Grupo de Estudos e Pesquisas Matemáticas de Porto Alegre, os estudos de Vygotsky, a implementação do projeto CIEP (Centro Integrado de Educação Popular) por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro. Um período de intensa produção de pesquisas sobre fracasso escolar na América Latina, criação de redes e ações sócio-educativas com base sócio-construtivista, através de diversas experiências organizadas pelos movimentos sociais.

Uma das questões que se impunha nas reuniões das escolas progressistas, naquela época, se referia ao trabalho pedagógico objetivando formar um cidadão, uma pessoa criativa e participante. Eram feitas assembléias para se discutir os problemas entre os alunos nas salas de aula ou entre os alunos e a direção das escolas, mas em contrapartida, os espaços de participação para os professores ainda eram restritos. Neste período, ressurgiu o debate sobre a luta de classes, muitas greves ocorreram no país. A categoria dos professores das escolas particulares conseguiu fazer uma greve marcante, as negociações foram difíceis, o tempo se estendeu, os professores superaram as expectativas na manutenção do movimento. Os debates aprofundaram os conflitos da relação capital – trabalho. Formas de resistência foram pensadas, escolas abertas, mas sem aulas, com atividades de arte, política, debate com alunos e famílias. Mas a questão continuava, embora a categoria se mantivesse unida. Entretanto, a ameaça de demissão nas escolas particulares permeava as reuniões, situação que denunciava a incompatibilidade de um projeto de escola democrática na lógica do capital.

Estas escolas particulares investiram na formação de seus quadros, valorizavam supervisões com especialistas. As equipes tinham incentivos para o aprimoramento acadêmico. Os colégios de aplicação estadual e federal se transformaram em centros de referência; professores participavam dos grupos de estudos. Foi um período de formação profissional que nos provocou, nos fez repensar nossas práticas e, sobretudo, romper com os projetos de educação de orientação comportamental ou inatista. Havia, neste momento, lutas pelos direitos humanos e inclusão das minorias, acreditando no potencial de aprendizagem de todos os alunos, pobres, negros ou deficientes. Assim, pensar um projeto político pedagógico inclusivo levantava questões de ordem ideológica, indagando sobre que projeto de mundo se quer construir.

É neste cenário que as escolas particulares pesquisadas entraram em crise financeira. Seus profissionais se organizaram em cooperativas educacionais para manter seus postos de trabalho e o espaço de educação progressista em que trabalhavam.

As dificuldades encontradas, pelas duas equipes na busca sobre o cooperativismo, foram as mais diversas. Nossa equipe foi orientada a procurar o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, pois o cooperativismo tinha sua política de desenvolvimento ligada ao Ministério da Agricultura. A equipe que fez o atendimento não sabia informar sobre cooperativismo educacional e, encaminhou o grupo para a Organização das Cooperativas do Rio de Janeiro – OCERJ, atual Organização das Cooperativas Brasileiras/Rio de Janeiro – OCB/RJ. Só então se conseguiu informações mais específicas. Entretanto, houve um impasse para compor o grupo de vinte pessoas exigidas pela lei 5.764/71, quando se decidiu pela união com os pais dos alunos com deficiências para compor o grupo de cooperados necessários. Na avaliação da OCERJ, pais e profissionais têm interesses distintos, podendo causar conflitos administrativos e financeiros, ameaçando a consolidação da cooperativa.

Este fato não aconteceu. Com o desenvolvimento da cooperativa e do trabalho pedagógico, os pais inicialmente participaram das atividades administrativas da cooperativa sem nenhuma interferência no projeto político pedagógico, inclusive porque

eles queriam aquele projeto para a escola dos filhos. Aqueles foram sendo substituídos por profissionais à medida que novos alunos foram chegando. Os problemas que foram vivenciados tinham a ver com dificuldades de compatibilizar a relação nas assembléias, conselhos e atividades em que todos os cooperados estavam reunidos, trabalhando e se divertindo, como no caso dos mutirões para pintura, construção de rampas entre outros, que acabavam em churrascos e momentos de descontração, além de uma certa intimidade que interferia na relação profissional, principalmente, a terapêutica. O limite entre o pessoal e o aspecto psicopedagógico precisou ser diferenciado do nível cooperativo que unia e igualava a posição de todos os envolvidos.

Este breve relato histórico aponta algumas questões ainda atuais, como a forte influência do Ministério da Agricultura sobre as políticas do cooperativismo brasileiro, causando impasses para formulação de uma política pública que fortaleça o sistema como um todo. Outro ponto que compõe o debate no ramo educacional continua sendo o que se refere à formação de cooperativas de pais e educadores, existindo inclusive uma orientação da OCB desaconselhando este tipo de iniciativa. No encontro nacional do ramo educacional de 2005, os representantes de diversos estados se manifestaram, principalmente do Nordeste, pois nesta região a necessidade de escolas supera a vontade dos governos em atender a demanda e, uma das alternativas possíveis para amenizar a situação está sendo a formação de escolas com o apoio dos pais. São questões múltiplas que se apresentam desde a necessidade de apoio financeiro para o ramo se organizar até os conflitos ideológicos que perpassam o cooperativismo nacional e seus diferentes grupos e organizações.

A tentativa de organizar o ramo educacional no Rio de Janeiro ganhou novo fôlego desde 2003, quando a OCB/RJ apoiou o grupo com infra-estrutura para reunir os representantes e também apresentar sua política de gestão. Em 2004, a OCB/RJ participou do Fórum Social Mundial discutindo o modelo cooperativista no Brasil e no mundo. A Tupambaé participou do Fórum Mundial de Educação, debatendo sobre políticas inclusivas e modelos de educação alternativos à lógica do capital. Esta experiência foi enriquecedora, principalmente pelas trocas, quantidade de informações, possibilidade de

pensar junto sobre diversos problemas e conhecer soluções inimagináveis, além de fortalecer as perspectivas de transformação social.

Para refletir criticamente sobre o contexto histórico da educação e suas possibilidades de participação no processo de transformação social, são propostas as orientações de Mészáros no Fórum Mundial de Educação realizado em Porto Alegre em 2004. Na ocasião, propôs uma educação para além do capital, baseada no desenvolvimento do próprio trabalho escolar, estando o controle do processo pedagógico nas mãos dos profissionais de educação como produtores livremente associados.

Em termos conceituais, trabalhador livremente associado é uma categoria que Marx utilizou para se referir a organizações sob diversas formas jurídicas como as associações, cooperativas, microempresas, entre outras. Para efeito deste estudo focaliza-se questões básicas do sistema cooperativista e algumas implicações específicas ao ramo educacional do mesmo. Nesta mesma linha de pensamento, tem-se o estudo de Paro sobre administração escolar apontando que na perspectiva de um projeto social transformador, o trabalho pedagógico tem tanta importância quanto a participação dos educadores na gestão escolar, fortalecendo as relações horizontais no dia-a-dia do trabalho e a construção de uma nova cultura.

Marx (1987), pensador fundamental nesta abordagem, defendeu a necessidade de se buscar além da constatação de que o modo de produção capitalista expropria os resultados do trabalho e o sentido da vida do trabalhador. Em sua XI Tese de Feuerbach aponta a necessidade de superação deste nível de pensamento e, propõe mudanças nesta lógica com o objetivo de transformar a realidade concreta.

Esta fundamentação teórica suscita algumas questões, como a necessidade de melhor compreender o modo de produção em que estamos inseridos; como este condicionamento social, econômico e político perpassa a escola e a administração escolar; que espaços existem para uma produção livremente associada e a potencialidade destes espaços, como colaboradores no processo histórico que objetiva superar o modo de

produção capitalista. Enfim, algumas reflexões que envolvem análises do mundo do trabalho numa perspectiva sócio-histórica.

2.1 Educação para além do capital: principais idéias

O capitalismo desde sua formação, rompendo com o regime escravocrata e com as concepções metafísicas da realidade, passa por diversas crises, mas mantém os aspectos humanos subjugados à lógica da sociedade de classes. Inspirado em Marx e Engels, Frigotto faz a seguinte síntese:

O modo de produção capitalista não será eterno por inúmeras razões, mas fundamentalmente, pelas contradições insolúveis que estruturalmente engendra e seu caráter crescentemente destrutivo para fazer face às mesmas. A contradição fundamental define-se pela capacidade exponencial de desenvolver e fazer avançar as forças produtivas, hoje dominantes pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e sua incapacidade de socializar a produção, fruto do trabalho humano. Por ser um sistema que se nutre da exploração dos trabalhadores que sua produção não tem como finalidade precípua a satisfação de suas necessidades, mas sim o lucro, desde o início muitos deles vão tomando consciência de sua natureza expropriadora e se organizam e, por diferentes formas, lutam contra o mesmo. O objetivo dos trabalhadores, quer sob a inspiração do socialismo utópico, anarquismo ou do socialismo científico, é de romper com os grilhões da exploração capitalista e, associados de forma livre, produzir bens e serviços que satisfaçam suas múltiplas necessidades de seres da natureza e seres sociais e culturais (FRIGOTTO apud TIRIBA, 2005, p. 12).

Mészáros, em sua palestra de abertura do Fórum Mundial de Educação (2004), enfatizou este aspecto das contradições insolúveis e cada vez mais agravadas do capitalismo. Este quadro mostra que os movimentos de superação de crises do capitalismo trazem mais precarização das condições de vida para a maioria da população. Esta característica destrutiva mostra que será necessário superar este modo de produção para que a vida se mantenha no planeta. Assim, apresenta uma proposta para além do capital e marca a importância do papel da educação neste processo.

Marx (1978) afirma que cada sistema ou modo de produção se forma no interior do sistema vigente e, só se institui como novo, quando todas as possibilidades do modo de produção antigo estiverem esgotadas. Nesta perspectiva transformadora, Mészáros

encaminha uma proposta partindo do princípio de que o capital precisa ser legitimado socialmente e a escola é um destes espaços de interiorização da hierarquia social.

Neste sentido, reitera que a educação formal não é a principal força ideológica que mantém o sistema capitalista, mas sua principal função, segundo Mészáros:

Produzir tanta conformidade ou 'consenso' quanto for capaz a partir de dentro e através dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. E, portanto, romper a lógica do capital no campo da educação é sinônimo de substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de interiorização mistificante por uma alternativa positiva abrangente (MÉSZÁROS apud RESISTIR, 2004).

Desta forma, a aprendizagem ocorre em diversos espaços além da escola. O autor lembra o pensamento de Paracelso que considera o processo de aprendizagem como uma constante na vida humana, durante todas as horas até a morte. Sublinha que neste processo de vida são feitas as escolhas, se decidem os caminhos individuais e coletivos, nos quais passamos por aquelas “inelutáveis horas em que não podemos passar sem aprender”.¹ Defendendo que só esta visão mais ampla de educação contribui para se pensar uma proposta de enfrentamento do capital, e deste modo, entendendo que todas as pessoas aprendem em suas vidas e com suas ações contribuem para manter ou modificar o *status quo*. Aponta a necessidade de se encontrar formas de contra-interiorização que não se limitem apenas a negar o sistema. Ou seja, uma contra-consciência que passa a interferir na forma como as pessoas lidam com a totalidade das práticas políticas educacionais, culturais e econômicas numa visão emancipatória.

Sob esta premissa, os educadores realizam um intercâmbio entre a educação da vida e a educação formal e através do limitado domínio das escolas, contribuem para romper com a alienação em termos amplos na sociedade. A questão da alienação, especificamente a alienação do trabalho é colocada como o cerne do qual se originam diversas contradições a serem superadas no capitalismo. Mészáros indica que é possível ultrapassá-la pelo próprio trabalho e vê na ação consciente, dentro do processo histórico, a busca por um novo metabolismo reprodutivo social, no qual a produção livremente

¹Citação feita em comunicação oral por Mészáros na abertura do Fórum Mundial de Educação em 2004.

associada se apresenta como possibilidade. Assim, o autor mostra um caminho para se atingir este tipo de sociedade que rompe com a auto-alienação do trabalho e propõe como conceito-chave a universalização da educação e do trabalho como atividade humana auto-satisfatória. Estas dimensões não se separam, estão presentes em todas as questões relativas aos aspectos sócio-econômicos e pressupõe igualdade substantiva de todos os seres humanos.

A educação para além do capital pressupõe uma nova ordem social e a sustentação da mesma depende do controle consciente dos produtores associados livremente no processo de reprodução social, em oposição ao modelo capitalista. Este modelo opera a partir dos ciclos viciosos do desperdício e da escassez. Mészáros aponta que só é possível romper com estes movimentos através de uma ação educativa positiva, na qual as pessoas se tornem capazes de avaliar suas prioridades e definir as necessidades de forma livre, diminuindo a geração de necessidades e equilibrando o atendimento das mesmas.

Esta proposta de educação positiva abrangente não se restringe ao período de tempo escolar; é um processo contínuo. O autor apresenta que:

Auto-educação de iguais e a auto-gestão da ordem sócio-reprodutiva como indissociáveis e implicando mudanças. O mesmo vale para práticas educacionais que habilitam o indivíduo a realizar essas funções como constantemente redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos (MÉSZÁROS apud RESISTIR, 2004).

Portanto, a educação contínua, como um constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática da autogestão. Nas palavras de Mészáros (idem) a transformação social emancipadora requerida “é inconcebível sem a contribuição positiva mais ativa da educação no seu sentido amplo”. E o autor continua:

A educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições em mudanças e as necessidades da transformação social emancipadora progressiva (MÉSZÁROS apud RESISTIR, 2004).

No atual momento histórico-político, a luta pela chamada educação inclusiva provoca e anima o debate quanto às necessidades de transformação da sociedade – a defesa da educação de qualidade para todos exige uma reflexão sobre sua incompatibilidade com a lógica excludente do capitalismo. Ao mesmo tempo, o movimento de produção associada vem crescendo, sendo pesquisado e talvez apresente indícios de alternativas sociais de produção, novos conceitos e práticas de formação das pessoas.

A partir desta proposta de Mészáros, as discussões sobre a potencialidade da produção livremente associada, no caso sob a forma de cooperativas, suscita a necessidade de elaboração de um arcabouço teórico para compreender a natureza e identidade desta iniciativa. Favorecendo assim, as análises de conjunturas, a avaliação técnica das melhores possibilidades de ação, mecanismos de organização e controle social criando condições para a avaliação do cooperativismo educacional como alternativa à luta pela educação como direito social. Podemos dizer que este estudo marca um momento de reflexão sobre essas práticas, bem como, a ampliação do debate sobre a formação dos educadores, a função social da escola e deste tipo específico de projeto educacional; sua relação com sistema público e privado, para além das questões do cooperativismo e da educação especial.

Neste sentido, estudar as cooperativas educacionais que se destinam ao atendimento numa perspectiva inclusiva ou de transformação social, pode revelar um desses novos agenciamentos políticos de enfrentamento da exclusão social. Posto que nesta conjuntura atual o Estado não tem dado conta de responder a demanda específica dessa população, e assim, representar um salto político relevante.

Considerando o recorte epistemológico dado ao objeto de pesquisa, cabe problematizar o movimento cooperativista e sua expansão no Brasil, com vistas a perceber como, no campo da educação, esses princípios vêm norteando a organização das cooperativas educacionais. Há uma complexidade de perspectivas econômicas e sociológicas que traduzem as contradições deste movimento no processo de construção

da conceituação das práticas, garantindo assim, instrumental teórico para compor a formulação das categorias de análise, montando um esquema conceitual.

2.2 Cooperativismo e cooperativa educacional: fundamentos e algumas ambivalências

O cooperativismo surgiu como reação ao capitalismo nascente na Europa² em meio aos avanços tecnológicos da Revolução Industrial e da Revolução Francesa no séc. XIX. Com o surgimento das máquinas, a população trabalhadora sonhou com uma sociedade em que os bens fossem produzidos em maior quantidade e em menor tempo, ampliando a distribuição das riquezas, num contexto de extrema miséria, inflação e muitas guerras. A princípio vislumbrou-se um sonho de felicidade, entretanto, este não se concretizou. Ao contrário, os donos das máquinas destes novos meios de produção continuaram a explorar os trabalhadores, o que deflagrou uma série de reações. A primeira delas não obteve êxito - os operários tentaram destruir as máquinas e mesmo assim com toda a violência dos mesmos contra as próprias máquinas e a estrutura de trabalho patronal, os avanços do industrialismo continuaram.

Neste período, um industrial de perfil particular para a época, Robert Owen, administrou sua empresa de forma mais justa, colocando o lucro excedente em investimentos na melhoria das condições de trabalho dos operários. Singer (1998, p. 74) ressalta que neste momento, por volta de 1820, os operários desistem de lutar contra o progresso tecnológico e se envolvem com o projeto de construção de uma nova sociedade, menos competitiva e mais cooperativa.

Teixeira (2002) estudou este momento histórico e avaliou que o contexto político pós-revolução francesa ainda era bastante violento. A burguesia vitoriosa não permitia movimentos de oposição, daí o florescimento de um período em que grandes propostas de transformação social emergiram. No entanto, seus pensadores foram vistos como loucos, rebeldes e seus esforços desqualificados, tratados como românticos ou utópicos.

² Existem registros anteriores à esta época de algumas tribos indígenas que se organizavam a partir de princípios cooperativistas próprios ao seu período histórico ou sob o valor da cooperação e da solidariedade. Do mesmo modo merece destaque a experiência dos Kibutzens.

Owen faz parte deste grupo classificado como socialista utópico. Podemos citar como outros importantes pensadores da época: Fourier (KONDER, 1998) com sua teoria de que a sociedade poderia se organizar de forma mais justa em pequenas comunidades – os falanstérios, tendo como princípio organizador das relações - o prazer; Proudhon (TEIXEIRA, 2002) que organizou uma argumentação científica demonstrando matematicamente que a propriedade particular é uma forma de roubo aceita socialmente. Este também faz parte do grupo dos mutualistas e apresenta um projeto de sociedade baseado neste princípio, propondo a liberdade como mediadora das relações em nível mundial.

Neste movimento poderíamos citar muitos outros³, como Babeuf, Flora Tristan e Saint Simon, além dos utópicos envolvidos na organização dos sindicatos dos trabalhadores. Muitos conflitos e lutas foram necessários para criar uma legislação que garantisse melhores condições de trabalho para os operários. Owen destacou-se por apoiar a nova legislação. Assim, como sintetiza Antas (2005, p. 52) “o problema estava, pois, nas relações de produção, não nas forças produtivas”. Vale salientar que Marx foi contemporâneo de alguns utópicos e pode debater com eles. Além da vasta influência hegeliana em seu pensamento, podemos dizer que as idéias e o diálogo com este grupo também colaboraram na formulação de suas teses.

O processo das lutas sociais contra a exploração do capital continuou. Os sindicatos eram organizados por trabalhadores qualificados por ramos de atuação e funcionavam a partir dos princípios do mutualismo, considerando as condições de vida dos operários, gerando fundos que apoiassem aqueles que precisassem de ajuda. Criaram esquemas de seguridade social semelhante aos atuais em relação à aposentadoria, auxílio doença e óbito. O envolvimento dos operários na construção de uma sociedade de novo tipo revela a influência dos utópicos, principalmente de Owen. É neste contexto que sindicatos e cooperativas se estruturaram como ações de resistência. Existe a hipótese de que esta organização de fundos emergencial das sociedades mutualistas tenha deflagrado a

³ Valadares (2003) também ressalta as contribuições de Plockboy, Bellers, Buchez e Blanc.

organização das cooperativas, pois que estas seguiram a lógica da manutenção de fundos para outros projetos coletivos.

Em termos de produção, em 1760 houve uma experiência de cooperativa de trabalhadores de estaleiros na Inglaterra, numa época em que os preços para o tratamento do trigo estavam extremamente altos. Estes trabalhadores montaram o moinho de Woolwich e romperam com o monopólio existente na região. Este grupo sofreu represália tendo o moinho queimado, mas com a crise do trigo, a experiência se multiplicou em cooperativas de moinhos e padarias naquele país. Em relação ao consumo, existe o relato da experiência de 1769, em que um grupo de tecelões de Fenwick se organizou para romper com os problemas de emprego, fornecimento e agiotagem.

Neste período diferentes categorias de trabalhadores qualificados gozavam condições favoráveis no mercado de trabalho, o que deve lhes ser proporcionado meios para desdobrar atividades mutualistas, iniciando cooperativas de consumo e de produção para autoconsumo. A situação destes trabalhadores só vai piorar nitidamente após o fim das guerras napoleônicas, quando crises e depressões se sucedem com rapidez. Vale observar que, tal qual os sindicatos, também as cooperativas foram sempre iniciativas de trabalhadores qualificados (SINGER apud ANTAS, 1998, p. 63).

Singer também enfatiza que a maioria das cooperativas surgiu dos sindicatos. Havia uma estreita afinidade entre os ideais deste movimento com as idéias de Owen. O autor explica que:

Eles começaram a reinterpretar o owenismo em seus próprios termos, transformando as 'aldeias de cooperação' propostas por ele de presentes oferecidos pelas classes governantes aos pobres em associação operárias autogovernadas a serem criadas pelos esforços dos próprios operários (SINGER apud ANTAS, 1998, p. 64).

Neste cenário, as cooperativas estavam vinculadas à luta de classes, este movimento sofreu uma espécie de refluxo político e vários deles tornaram-se clandestinos, surgindo com maior organização um cooperativismo forte de consumo, tendo como exemplo a experiência dos tecelões, conhecida como Cooperativa de Rochdale, fundada na Inglaterra em 1844.

Os pontos mais relevantes desta cooperativa se referem a sua fundação: os participantes operários e militantes owenistas ou cartistas, tentando manter alguma forma de organização frente à repressão violenta sobre os trabalhadores na época. Pode-se considerar sua trajetória bastante significativa, pois a partir dela, em 1895, foi organizada a Aliança Cooperativa Internacional - ACI, representando o movimento mundial até hoje. Este grupo, também, estabeleceu uma série de princípios para o cooperativismo daquele contexto de trabalho e consumo, mas que nortearam e colaboraram para a elaboração do cooperativismo como uma doutrina que inspira a ACI até os dias atuais. Os princípios em Rochdale:

1º. a Sociedade seria governada democraticamente, cada sócio dispondo de um voto; 2º - a Sociedade seria aberta a quem dela quisesse participar, desde que integrasse uma quota de capital mínima e igual para todos; 3º - qualquer dinheiro a mais investido na cooperativa seria remunerado por uma taxa de juros, mas não daria ao seu possuidor qualquer direito adicional de decisão; 4º tudo o que sobrasse da receita, deduzidas todas as despesas, inclusive juros, seria distribuído entre os sócios em proporção às compras que fizessem da cooperativa; 5º todas as vendas seriam à vista; 6º - os produtos vendidos seriam sempre puros e de boa qualidade; 7º - a sociedade deveria promover a educação dos sócios nos princípios do cooperativismo; e 8º - a sociedade seria neutra política e religiosamente (SINGER apud ANTAS, 1998, p. 24).

Em sua análise, Singer observa que as forças do Estado e do capital desarticularam a frente socialista que representava a classe trabalhadora através de sindicatos e cooperativas. Ao invés disso, o poder dominante incentivou atividades assistencialistas desvinculadas de reflexões sobre as múltiplas determinações sociais e econômicas, numa tentativa de impedir novas organizações críticas e a possibilidade de ruptura com o capitalismo na sociedade.

Apesar de tantas situações históricas, ainda vivemos o impasse posto naquele tempo e a formação de cooperativas é colocada como alternativa à crise do trabalho, tanto pelos trabalhadores como pelos capitalistas. Daí, a necessidade de identificar-se as múltiplas determinações que condicionam cada projeto de sociedade em cada um destes grupos e, compreender a heterogeneidade e as contradições presentes no jogo de forças sociais.

O movimento cooperativista atual no Brasil passa por uma série de mudanças almejadas pelos cooperados como um órgão de formação para o cooperativismo e apoio às cooperativas. Este foi implementado no governo de Fernando Henrique Cardoso por medida provisória, com o nome de Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo/ SESCOOP. Este órgão tem como função apoiar a formação e o funcionamento das cooperativas, através de atividades de educação para o cooperativismo. É definido, na página de apresentação da OCB na internet, como o “S” do cooperativismo, numa comparação ao sistema dos empregados da indústria e do comércio (Sesi, Senac, Senai, Senat, entre outros).

Mesmo precisando se valer de um esquema análogo ao processo de produção alienado para sua definição, a iniciativa merece ser avaliada criteriosamente, pois pela primeira vez se organiza uma instância com objetivos de educação para o cooperativismo como política nacional. Segundo dados da OCB/RJ, a maioria das cooperativas sofre muitos problemas de viabilidade econômica pelo amadorismo e ignorância sobre administração. Por isso os cursos de capacitação do SESCOOP e o programa de apoio chamado Autogestão têm importância fundamental para o fortalecimento do movimento cooperativista.

O SESCOOP implementou um programa de formação em cooperativismo aplicado à educação escolar tanto em escolas cooperativas como na rede pública. Este programa chama-se Cooperjovem e é organizado pelos próprios educadores desde as séries iniciais. Com o desenvolvimento do Cooperjovem, o governo pretende incentivar o cooperativismo nas escolas como parte do currículo até o ensino médio, culminando com a formação de cooperativas pelos alunos. Este programa foi planejado no governo anterior e se limitava a trabalhar com algumas revistas de histórias em quadrinhos. A partir de 2002, houve uma reformulação e as revistas passaram a ser apenas mais um recurso para ser utilizado pelos educadores em planejamentos de trabalho desenvolvidos pelos próprios educadores. Cada região do país em que o programa é apresentado, os educadores passam por curso de formação. Neste, cada representante pode compreender o programa no âmbito das possibilidades pedagógicas desenvolvendo-o na sua região.

Em 2005 ocorreu o Iº Congresso Estadual de Cooperativismo do Rio de Janeiro. Neste são discutidas as orientações da OCB que incluem o cooperativismo nas políticas de economia solidária e, pela primeira vez há um grupo de trabalho com representante do Fórum de Cooperativismo Popular e Economia Social.⁴

Em relação ao ramo educacional, também se nota um movimento de fortalecimento nacional com encontros anuais em Brasília. Nestes se objetiva compreender a identidade do ramo, que tipo de cooperativismo e projeto de sociedade ele está vinculado, desdobrando estas discussões nas regiões por meio de escolas representantes. No caso da região sudeste, o Rio de Janeiro é representado pela Tupambaé desde 2002.

Quanto às definições de cooperativismo, Valadares (2003, p.48-9) aponta quatro tendências do pensamento cooperativo contemporâneo: corrente teórica; corrente cooperativa-solidária; teoria cooperativista germânica e teoria econômica ou norte-americana. Conforme o autor citado, a conceituação de cooperativa sofre influência da visão de mundo que perpassa a formação social e política dos seus membros, das pessoas e instituições que a apóiam definindo a corrente teórica a qual ela estará vinculada. Mesmo no interior destas linhas teóricas existem impasses e divergências, o que torna o enquadramento rígido bastante complexo.

A palavra cooperativismo tem origem latina como cooperare, formada pelo prefixo cum que significa com, forma conjugada, junto e operare radical que significa operar, trabalhar. As principais características observadas nas definições de cooperativa e cooperativismo se referem a um grupo de pessoas que identifica necessidades comuns não satisfeitas sejam econômicas, sociais ou culturais. A constituição do patrimônio é propriedade comum e sua administração feita pelos membros associados.

⁴ Este estudo não comporta a ampliação do debate entre cooperativismo, cooperativismo popular e economia social ou solidária. Para saber mais ver a produção acadêmica do Prof. Marcos Arruda.

Rech (2000) ressalta que o funcionamento das cooperativas tem bases comuns nos diversos locais em que se desenvolvem, mas o que as diferencia são perspectivas em termos ideológicos.

Os socialistas utópicos, por toda a experiência de guerras, revoluções, conflitos sociais e péssimas condições de vida proporcionadas pelo capitalismo nascente, compreendiam a cooperativa como um germe da nova sociedade livre das mazelas do capital. Mesmo entre os utópicos formam-se duas tendências: a primeira, representada pelas idéias de Owen, Fourier e Lasalle, considera a cooperativa como um passo na construção da sociedade socialista; a segunda, partindo da teoria de Charles Gide (1847-1932), defende a criação de uma República cooperativa substituindo o modo de produção capitalista. Entretanto, esta acredita no poder do consumidor e que as próprias cooperativas podem fazer as mediações necessárias no mercado, de modo que todos se sintam beneficiados. A proposta da organização do trabalho em cooperativas continua sendo atraente, na medida em que as condições de trabalho capitalistas se baseiam na exploração do trabalho.

O autor salienta que mesmo no século XX houve a valorização do sistema cooperativista em quase todos os países do mundo. No caso socialista, as experiências na ex-União Soviética e China optaram por um modelo distante dos utópicos, no qual as cooperativas eram organizadas pelo Estado e se mantinham sob tutela do mesmo. Com o desmonte do bloco socialista, as cooperativas continuaram dando suporte à produção e ao consumo naqueles países. No processo de crise socialista os debates sobre os limites dos apoios estatais e os limites da livre negociação se mantêm como os mais disputados, sobretudo, nas áreas de trabalho que prestam serviços sociais.

Do ponto de vista dos liberais, cuja ideologia centra-se no individualismo, o cooperativismo é visto como possibilidade de correção do sistema capitalista. Rech explica esta visão a partir do exemplo de Rochdale, no qual os acordos de produção e consumo eram combinados entre as partes, mas o capitalista se beneficiava e os trabalhadores eram explorados como na escravidão. No debate para diminuir a injustiça encontravam-se os socialistas, os capitalistas e os intervencionistas, apresentando projetos intermediários

via Estado, família, igreja e a própria cooperativa. Assim, as experiências iniciais eliminaram o lucro, a concorrência interna e simplificaram a socialização dos ganhos conforme fizeram os pioneiros de Rochdale.

Este modelo se difundiu na Europa. Em 1965, 60% da população ao norte deste continente fazia parte de alguma cooperativa; a Espanha desenvolveu o complexo de Mondragón, uma cidade que organizou suas relações econômicas a partir do cooperativismo; nos EUA, 20% da população; França 25%; Argentina 20% e Índia 10%.

No Brasil, os números ainda são pequenos. As primeiras legislações específicas sobre o cooperativismo datam do início do século XX e resultaram dos esforços dos trabalhadores do crédito rural para incentivar a produção agrícola.⁵ Logo se expandiu para o sul do país, onde apresentou maior desenvolvimento. Em 1960, já existiam 4.000 cooperativas no Brasil. A partir dos anos 70 houve um incentivo das cooperativas entre os grandes produtores e industriais, sendo elaborada após muitas discussões, a Lei 5.764 de 1971. Tal legislação foi considerada polêmica em vários aspectos pelo favorecimento das forças do capital aos grandes investidores. Em seu estudo, Rech pode contar com as informações do Anuário do Cooperativismo Brasileiro de 1998, no qual havia um total de 5.102 cooperativas, equivalente a 3% da população.

No governo atual, as informações mais atualizadas encontram-se no site da OCB, na Internet e os dados não são apresentados em percentuais comparativos. O perfil do cooperativismo brasileiro está descrito a partir das referências a seguir: existem cooperativas em 26 estados da união e no Distrito Federal. São 7.363 de cooperativas filiadas ao sistema OCB pelos treze ramos (agropecuária, consumo, crédito, educação, especial, habitação, infra-estrutura, mineral, produção, saúde, trabalho, transporte, turismo e lazer.); 6 milhões e 500 mil associados; 195 mil empregos diretos; faturamento de 100

⁵ O aprofundamento dos estudos sobre a legislação brasileira para o cooperativismo nos ajuda a compreender os problemas atuais quanto ao jogo de forças políticas e a formação de alguns monopólios econômicos, os autores de referência são FRANKE, W. (1982), FILHO, Fábio Luz, (1939) BULGARELLI, W. (1998), PEREIRA, A (2001) e KRÜGER, G (2003). Quanto ao histórico da experiência espanhola de Mondragón, em que a primeira cooperativa foi criada a partir de um curso profissionalizante, em uma escola semidestruída, sob a responsabilidade do Pe. ARIZMENDIARRIETA, com o objetivo de colaborar na recuperação do lugarejo depois da guerra, tornando-se uma potência econômica reconhecida internacionalmente, ver AZURMENDI, J. (1992).

bilhões de reais; exportações na faixa de 2 bilhões de dólares; o sistema de cooperativas detém 40% da produção agrícola e beneficia 20 milhões de pessoas na área da saúde.

Apesar de ter se expandido por todo o território nacional e mostrar relevância econômica em algumas áreas, parece que, em termos de média percentual comparando as 5.102 cooperativas em 1998 com 7.363 em 2006, quase dez anos depois, pode-se inferir que ainda o resultado está um pouco aquém em relação aos outros países citados.

No capitalismo, a disputa de espaço e a lógica da concorrência de mercado criam situações de isolamento e competição. As cooperativas, ainda, não conseguem romper com esta lógica e, acabam focalizando uma fatia do mercado para garantir sua sobrevivência. Assim, a maioria das cooperativas age segundo as pressões do capital, funcionando como empresas, não se atendo às condições dos trabalhadores. Neste panorama, ocorre a perda do sentido das sobras⁶ na racionalização do lucro se afirma nas relações com o mercado e no retorno aos sócios dentro da cultura do individualismo.

A partir da pesquisa de campo, observa-se através das entrevistas uma queixa quanto à experiência de isolamento, falta de informações e dificuldades em dialogar com outros pares e com outros setores da sociedade. Confirma-se esta tensão e as conseqüências deste problema, no discurso das dirigentes de ambas cooperativas educacionais pesquisadas.

Nota-se esta tensão entre a postura individualizante e o processo de construção de uma relação com o coletivo, na fala de Jasmim:

Jasmim: eu já fui num curso lá na Ocerj (atual OCB/RJ), Só que ficou no papel.(...) ajudou a mim principalmente. Não sei se ajudou aqui dentro muito, porque não consegui passar tudo aquilo que eu aprendi. Por dificuldade de tempo, de tempo hábil de as pessoas me ouvirem, não tive tempo de passar isso, mas acabou mudando o meu trabalho. Eu dei mais valor ao que é uma cooperativa, o que é cooperação! E assim, eu consigo às vezes passar pras crianças isso, Eu não peguei a formação da

⁶ São saldos de valores obtidos dos cooperados para cobertura de despesas e, que pela racionalização ou faixa de segurança dos custos operacionais com que a cooperativa trabalhou, não foram gastos, sobraram, merecendo a denominação de despesas poupadas ou sobras (FIGUEIREDO, 2000, p. 120).

cooperativa, quando eu entrei na cooperativa ela já tava formada. (...) era uma escola privada que se transformou em cooperativa.(...) Digamos que a dona da escola queria transformar em cooperativa, pra não se dar tão mal, pra não ter que pagar tudo (...). Foram jogando as coisas e elas ficaram assim, aceitando, porque ninguém queria fechar a Semente (...) isso aqui é amor coletivo, entendeu? Por tudo que a gente passa aqui, assim, é muito difícil,... Às vezes não tem dinheiro pra gente (...), eu sou uma que dependo disso, mas quem tá na Semente, quem vive a Semente é amor, vamos dar um exemplo, o Carlos que entrou aqui gritando, fazendo um escarcéu, e você vê ele agora, alfabetizado, entendeu, falando, expressando o sentimento dele, então assim, uma coisa que te faz tão bem, que vale a pena ficar aqui.

Nesta entrevista, observa-se que a contradição entre as condições de vida e o desejo de participar na construção da cooperativa é o que sustenta a relação com o trabalho, este produz vida.

Quanto à formação da cooperativa, Magali e Sabrina relatam:

Magali: havia umas palestras de trabalho em muitas escolas, (...) quem vem explicar, deixa a desejar. Eu acho que é muito novo no Brasil o cooperativismo. Aqui as pessoas estavam muito envolvidas em não perder seus empregos e eu entrei por um outro motivo, era pra ter a gratuidade da minha filha, porque isso é importante pra mim e que eu pudesse falar, que eu tivesse voz lá dentro, que eu pudesse dialogar.

Essa fala reforça um dos principais objetivos da cooperativa, isto é: garantir direitos e o espaço de participação. Mostra uma maior amplitude na sua postura em relação ao coletivo.

Sabrina: Eu acho que quando a gente começa, já começa com esse germe.(...) Eu acho que a gente, embora tenha um tempo muito menor de vida do que outras instituições, foi direcionando algumas coisas que desde o início já tava muito certo: que era nossa metodologia, que era nossa filosofia, que a gente foi melhorando a partir de alguma coisa.(...), aqui é o construtivismo e a psicanálise. E eu acho que é o nosso grande trabalho, o nosso grande diferencial também é tentar, no nosso dia-a-dia, achar um ponto de interseção, embora sejam duas teorias tão diferentes. Eu acho que o grande lance da cooperativa é conseguir trabalhar com essas duas teorias de uma forma muito legal (...) assim, sempre apostando no sujeito, sempre apostando na diferença, sempre respeitando a diferença.(...) um ponto que contribuiu muito, foi que assim que acabou a seleção, a gente emendou com a reciclagem e apresentou trabalhos muito legais.(...) pras pessoas que estavam chegando, eles chegaram justamente nesse momento, de um trabalho ali, de um trabalho teórico, da gente poder articular nossa prática. Enfim, acho que isso foi um ponto que se perdeu ao longo do tempo.

Nesta terceira, identifica-se um pensar crítico sobre as diversas formas de saber e uma articulação entre as dimensões da cooperativa e da escola.

Maria: era uma escola particular, (...) os professores resolveram se reunir e montar essa cooperativa, pela filosofia, pelo que a gente acredita, pelo trabalho...a questão mesmo do companheirismo, do trabalho em grupo, na verdade são os ideais em comum. (...) então a gente procura passar o que a gente sente, o que a gente percebe no mundo. Essa questão da competição. Então a gente procura reverter esse caminho, mostrar o lado mesmo do companheirismo que trabalha em grupo, valorizando essas questões, a criatividade, principalmente respeitando a individualidade. (...) Na sala de aula, com as crianças também. O tempo todo a gente e acaba sendo a questão política, porque a criança desde pequena, já tem essa visão política a partir do momento que escolhe o material que ela vai usar. (..) Então, toda uma questão de votação, eles estão o tempo todo participando pra eleger quem vai ser o ajudante, quem vai fazer isso, vai fazer aquilo, então, e sempre a maioria, a questão da democracia acaba prevalecendo na sala, então é muito importante.

Sheila: como nós acreditamos muito nesse trabalho, né, da construção do conhecimento e já estávamos todos engajados nessa proposta, nós não queríamos que acabasse de jeito nenhum. Então, nós nos juntamos e fomos levar a idéia pra dona da escola e ela aceitou. Só teve a lucrar com isso? Porque nós pegamos o fundo de garantia, tudo que nós recebemos, nossa rescisão e demos entrada, pra poder ter fundos pra abrir a cooperativa e aí conseguimos, abrir a cooperativa e estamos aí, já fez seis anos. (...) Agora, em termos pedagógicos, a gente tá procurando crescer mais nessa área, procurando estudar, se reciclar.(...) A gente não entrega nada pronto pra eles, a gente vai instigando sempre o conhecimento e o professor é o mediador desse conhecimento.(...) Tem um trabalho social também, porque aqui a maioria é classe média, então, nem imagina quantas coisas existem do lado de fora pra eles poderem valorizar também, cuidar do planeta, cuidar do outro, porque eles têm as coisas muito fáceis, então um trabalho de conscientização (...), porque o que vai trazer retorno é criança? Então o que a gente faz, a gente até tá com reportagens (...). e a gente tá buscando um sistema de dar bolsas. (...) cortar funcionários que tem excesso (...) tem gente com uma realidade diferente das outras pessoas do grupo, ela não quer ser cooperada, não quer a diminuição do salário, entendeu? Ela entende perfeitamente a nossa situação e ninguém ainda pode fazer essa função que ela faz.(.) Acho que a gente tem uma arma muito poderosa, que é a educação. Eu acho que com isso, eu fico até emocionada de falar, como sempre, acho que a gente vai longe, tem que se unir pra gente conseguir crescer.

Maria mostra que já existe, desde o início, a importância da articulação entre o respeito, a individualidade e o trabalho em grupo baseado em valores participativos. Na prática notamos o esforço para construir esta relação entre os profissionais e os alunos. Prática marcada pelos princípios do cooperativismo e da educação, onde um aposta no trabalho do outro e todos no grupo.

Sophia: A minha relação com o cooperativismo ainda é de aprendizagem. Estou aprendendo a participar, descobrir o que é cooperativismo entender a relação com as pessoas. (...) Tenho duas visões do grupo: uma de quando cheguei, tinha muita gente com uma mentalidade de empregado e empregador; hoje o grupo tem uma visão mais social, entende a função do projeto social. No anterior, as pessoas pensavam só na manutenção do trabalho, tinham até um certo descaso pelos cursos sobre cooperativismo. No grupo de hoje, que está reconstruindo a escola vejo pessoas com uma formação de cooperação, que estão entusiasmadas com a proposta. Sinto que as pessoas têm uma consciência do desafio, há uma diferença na participação, no comprometimento, hoje a maioria do grupo participa porque acredita que está desenvolvendo um processo diferente de trabalho.

Observa-se que o processo parte da aprendizagem e assim busca superar a contradição da teoria, das idéias e dos limites da vida contemporânea.

Sophia: (...) Na maioria das escolas, não só no Rio de Janeiro, por exemplo, nos encontros nacionais, falta conhecimento da história e sobra a urgência de resolver os problemas de manutenção do trabalho; parece que poucas pessoas vêem a importância de entender as ligações do ontem e do hoje com as questões políticas do Brasil, do mundo de modo geral, para se posicionar(...). Na escola havia uma qualificação profissional, um envolvimento na construção do projeto pedagógico, mas olhando nesse momento, percebo que era no nível do incentivo ao desenvolvimento pessoal, cada um se aprimorava, até se conseguiu constituir algumas ações e documentos de forma interdisciplinar. Mas algumas pessoas que mexiam na parte administrativa também viram portas para resolver coisas pessoais. Havia um misto de força de vontade de aprender, vibração com o trabalho e a necessidade de ganhar dinheiro.

Assim, como explicitado nestas falas, as contingências das condições de vida atual também levam a problemas de organização interna. Alguns associados criam situações para se beneficiarem individualmente, interferindo na manutenção dos princípios de igualdade e democracia. Estas situações ocorrem pelas dificuldades de autogestão, um novo saber e a partir desta participação com qualificação, se manter as condições de transparência administrativa e justiça que caracterizam o cooperativismo. Por essas questões, as experiências dos trabalhadores que tentam romper com os condicionantes do trabalho alienado são desvalorizadas pelos capitalistas e pelos progressistas também, tanto no nível sindical quanto político-partidário.

Rech faz questão de sublinhar que a cooperativa ainda se apresenta como instrumento interessante e valioso para a superação dos problemas dos trabalhadores.

Será necessário apostar na sua capacidade de assumir formas de produção autônomas (superando o jugo do contrato de trabalho e a perspectiva do emprego subordinado) dos trabalhadores e nas possibilidades de gestão econômico-financeira de forma coletiva (RECH, 2000, p.18).

Afirma que o diferencial progressista da cooperativa exige consciência e preparo dos trabalhadores. Neste ponto Rech mostra-se em acordo com as orientações de Mészáros que enfatiza o processo educacional contínuo como forma potencializadora da classe trabalhadora livremente associada.

Trabalhar numa organização autônoma associada exige que o coletivo dedique cuidados para a formação da gestão e qualidade na participação. Na prática, a fala revela, esse ponto, conforme afirmação de Sophia:

A visão do social faz parte do projeto político pedagógico das escolas em qualquer modelo e, eu acho que isto deve ser trabalhado em todas as escolas, mas sei que não é assim. Vejo que as cooperativas educacionais se desenvolvem com um esforço maior. Também acho que aprender o cooperativismo e a ser cooperativa é uma questão pessoal, de formação. O grupo ajuda muito, mas as pessoas precisam querer desenvolver. Dentro do modelo cooperativista a pessoa cresce, ela precisa trabalhar com outros valores, é um desafio deixar de falar eu para dizer nós.

O autor relata que em diversos casos, mesmo sendo afirmada a participação democrática dos trabalhadores na cooperativa, o que se encontra é a transferência da administração para um ente coletivo – a cooperativa, para uma pessoa que se mostra eficiente ou um pequeno grupo. Quaisquer dessas formas não colabora para a autogestão e os trabalhadores se colocam como partes mecânicas do processo produtivo de “uma máquina chamada cooperativismo” (Rech, 2000, p. 32). Acentua que o entusiasmo pelo projeto e o encaminhamento do trabalho pode se sobrepor ao princípio de atenção às necessidades dos associados. Assim, para que a cooperativa se mantenha é preciso “conciliar o fortalecimento do empreendimento com a satisfação e felicidade de seus participantes” (idem, p. 33). A autogestão é um processo de mudança na concepção de mundo e de trabalho.

Em relação a este desafio Rech (idem, p. 33) cita Follmann: “O passo mais importante e, certamente, o mais difícil será o de levar o corpo de associados (ou futuros

associados) a formular uma ideologia cooperativista calcada na autonomia criativa”. As dirigentes confirmam o desafio ao relatarem algumas angústias para a promoção deste processo hegemônico.

Sophia: o principal problema é lidar com a falta de recursos, com a dificuldade dos cooperados em entender o que é investir. Já vivem nesta profissão de professor que, muitas vezes, eles se cooperam por questão de sobrevivência, ou trabalham em vários lugares e sistemas diferentes, na rede pública, na particular, de manhã, de tarde, de noite, deslocamentos.(..) Avaliando de forma mais distante, identificamos que as pessoas que saíram e, que estavam na gestão, tinham dificuldade de respeitar princípios coletivos.

Sheila: Manter as pessoas na cooperativa não é fácil, porque o profissional não ganha bem e vai embora. É a maior complicação pra gente que tá à frente da cooperativa.. Perdemos muitos profissionais muito bons. Arrumamos outros, com carteira assinada, 13.º, férias. Muito desmotivante, (...) a gente tem que ter bom senso, em primeiro lugar pra poder pagar o que você precisa: aluguel, as contas, os impostos. A gente tá fazendo várias alternativas pra poder colocar crianças na escola (...) Agora, na OCB, eu fiz um curso de contabilidade pra não contadores. Eu e a Claudia participamos no início das reuniões do sindicato do ramo educacional das cooperativas, só que depois ficou tão apertado pra gente, com tantas coisas pra resolver (...) tá difícil da gente participar das coisas, entendeu?

O cooperativismo de trabalho é o ramo que privilegia a organização dos trabalhadores. Entretanto, algumas atividades como saúde e educação tornaram-se ramos independentes por terem peculiaridades conquistadas historicamente e se constituíram em direitos fundamentais. Mesmo assim, as pesquisas de Rech sobre os principais desafios enfrentados na organização e manutenção da cooperativa de trabalho mostram-se válidas para o cooperativismo educacional. Em nossa pesquisa verificamos a incidência dos mesmos através do depoimento dos entrevistados. As cinco questões mais relevantes, segundo Rech são:

- O desenvolvimento das potencialidades dos cooperados para criar soluções democráticas e competentes em substituição às estruturas da relação empregatícia capitalista. Este processo exige dedicação dos cooperados, estudo, conhecimento e garantia dos espaços de formação continuada em administração cooperativista.

Um exemplo deste ponto é o processo que ambas escolas vivenciam para controlar os horários de trabalho. Alguns procedimentos se assemelham. Só há folha de ponto para os funcionários (serventes, cozinheiros, auxiliares de serviços gerais). Os cooperados têm o compromisso de desenvolver uma responsabilidade pelo seu trabalho. Quando é necessário algum tipo de falta ou atraso existe um acordo para comunicação prévia e planejamento de substituição, combinando entre os cooperados envolvidos no acordo as compensações financeiras ou em horas de trabalho. Por fim, o acordo deve ser comunicado à equipe e registrado em livro. Mesmo com este procedimento, existe a dificuldade nas duas cooperativas para segui-lo à risca, tanto pela natureza da situação, na medida em que acontecem imprevistos, quanto pelos problemas de comunicação, mas são avaliados como sendo a melhor maneira até o momento.

- Escolher adequadamente os investimentos ou os encaminhamentos necessários em crises econômicas, aprendendo a planejar empréstimos e pagamentos.

Tupambaé e Semente assumem a dificuldade de aprender a lidar com esta visão financeira e econômica e, em diversas falas, aparece a formação técnica pedagógica dissociada de conhecimentos sobre gestão financeira. Muitas das cooperadas avaliam esta desinformação como prejudicial em sua relação com o compromisso de ser cooperada e, em consequência disso, ocorrem diversos problemas de ordem administrativa e fiscal.

- Manter-se atualizado em relação às tecnologias, avaliando as necessidades da cooperativa e seu envolvimento com o mercado, bem como manter programas de melhorias das condições de trabalho.

Foi possível perceber que ambas as cooperativas têm alguns profissionais interessados na qualificação profissional. Estes têm melhores condições sócio-econômicas e apoio familiar. Ou ainda, extrema força de vontade para se atualizar. De um modo geral, são colocados muitos empecilhos para assumir um processo autogestivo, principalmente, quando as produções cooperativistas atrasam ou são parceladas.

- Avaliar como aproveitar os excedentes/ sobras de final de exercício fiscal, escolhendo entre reinvestimentos na cooperativa ou distribuição proporcional ao trabalho entre os cooperados.

Nenhuma das escolas pesquisadas tem que lidar com os problemas referentes a este ponto, pois não há excedentes ao final do exercício fiscal. Situação que reflete o contexto de dificuldade financeira para manter escolas que não se propõem a trabalhar com uma educação massificada.

- Em relação à cooperativa de trabalho, há o desafio de se responsabilizar pela gestão de uma determinada unidade de trabalho.

Existem conflitos, não só da gestão da unidade de trabalho, enquanto cooperativa, mas também, em articular as questões do trabalho, com as especificidades inerentes a um serviço educacional. Por exemplo, este nível básico de educação é eminentemente feminino, com uma série de diferenciações trabalhistas pelas duas identidades: a escolar, com um calendário de provas, reuniões, eventos específicos do cotidiano educacional e a cooperativista com isenções fiscais próprias. O sistema cooperativista muitas vezes não considera a particularidade da categoria dos profissionais de educação, um exemplo emblemático se refere à organização de eventos acerca do cooperativismo, em dias úteis e horários diurnos. Muitas são as dúvidas sobre tributação. Em quase todas as reuniões do ramo educacional, estas especificidades são lembradas para adequar algumas propostas da OCB e orientar as pesquisas dos advogados e contabilistas em relação às questões da educação.

Tratando das cooperativas educacionais, também existem alguns desafios mais específicos como os apontados pelo estudo nas duas escolas. Podemos verificar nas falas das cooperadas:

Em relação às parcerias com o sistema público:

Claudia: "Eu acho que deveria existir essa união, aqui nós somos cooperativa. (...) Helena Antipoff, que também nos conhece, pois certas

crianças podem ser atendidas no Helena Antipoff, mas tem um trabalho novo aqui na escola: de arte, de música, por que não? Só que existe o preconceito muito grande entre escola cooperativa, escola pública, escola de crianças especiais. Essa união não existe ainda

Quanto ao sistema tributário:

Sheila: Sem fins lucrativos, pagando tudo igual a uma escola particular, entendeu?

Sophia: A questão trabalhista é uma longa história nas cooperativas. Deveríamos ter mais isenções, além do IPTU, da água. O processo de reconhecimento destas isenções poderia ser mais facilitado e rápido. Se pensarmos nos profissionais é um absurdo de descontos, é desproporcional. Trabalha-se com função social, se atende aos alunos que o Estado não atende, se oferece bolsas e paga a mesma coisa que qualquer empresa! Teríamos que ser vistos com mais atenção neste ponto. (...) Acho que uma das coisas que ajudou foi ter colocado o projeto embaixo do braço e ter ido a OCB/RJ e, ter encontrado um espaço de diálogo e incentivo ao fortalecimento das cooperativas e mesmo com todas as dificuldades que o cooperativismo de um modo geral ainda mantém.

Sobre o domínio da autogestão:

Jasmim: Não fomos ensinados direito

Magali: Gastou-se muito no início, desnecessariamente. Nós erramos muito, até porque nós somos professores, não temos formação, ninguém entende de administração. O que a gente sabe hoje é pedindo ajuda, a gente tá caminhando, é muito difícil.

Maria: Nas reuniões têm muita discussão, antes a gente ouvia mais, porque quando tem a situação do patrão me empregar funciona o “eu pago e você faz”. E agora não. Agora todo mundo tem uma parcela da sua contribuição aqui, o que cada um acredita, então, tem que chegar a um consenso. Às vezes nas reuniões, lógico, ninguém vai ofender ninguém, mas ninguém aceita também calado. A gente vê vários pontos de vista e encontra o consenso.

Sheila: Eu fazia parte da sala de aula. Não tinha essa vivência administrativa. Então pra mim, era muito fácil. Agora, ficando do lado de cá administrando é que a gente vê como é difícil. Porque é muito imposto que a gente paga, (...) os documentos estão claros, só que de tanto que entra e sai cooperado, fica difícil. No início desse ano, “xerocamos” todo estatuto e regimento interno pra todos que entram só que, ninguém vêm me perguntar algo, eu duvido que alguém tenha lido alguma coisa.

Sophia: O cooperativismo é um processo novo, todo mundo vota, opina e a maioria ganha, mesmo que não seja um voto consciente, isso tudo é muito

diferente das outras relações de trabalho que já vivi (...) A escola passou por problemas administrativos, eu identifico que houve falta de informação ou comprometimento, a falta de visão social, da consciência do processo de investimento coletivo, os vícios de relação patrão/empregado foi ganhando força pelo grupo que estava na administração.

Relações com outros setores sociais e o princípio da intercooperação:

Sheila: (...) Tem reunião da cooperativa, tem as reuniões psicopedagógicas, onde às vezes, a gente convida gente de fora, que vem participar gratuitamente. Nós temos um grupo de pais que gosta e acredita no trabalho. Eles estão sempre atuando e participando com a gente.

Sophia: As relações do cooperativismo ainda estão muito centradas no próprio cooperativismo. Fazemos encontros com outros setores, o sistema público, principalmente em função do trabalho que desenvolvemos. As relações se dão na medida em que os cooperados podem buscar e desenvolver essas relações. Nesses últimos anos podemos dizer que a organização do seminário de educação inclusiva reaproximou muitas instituições; a organização do ramo educacional, a participação nos eventos, de formação do cadastro das pessoas com deficiências da rede de atendimento no Rio de Janeiro estão fortalecendo parte dos laços de trabalho. (...) Os principais problemas do cooperativismo educacional são a própria estrutura do ramo que é muito recente, que depende do envolvimento dos representantes das escolas do estado inteiro e do conhecimento sobre o cooperativismo.

Sobre a concorrência no nível das escolas

Sophia: A concorrência não é muito falada no cooperativismo. O grupo precisa se conhecer mais para poder estabelecer parcerias dentro do próprio cooperativismo. Essa preocupação existe no universo das escolas particulares. Se a rede pública conseguisse atender todos os alunos com qualidade, ela poderia ser essa concorrente para gente. Mas nos entendemos como parceiros da rede pública, temos um espaço de atendimento e conhecimento para cooperar com o trabalho da rede pública. No universo da educação acho que a concorrência passa pelos critérios de qualidade, de estrutura de funcionamento, essas coisas que fazem o diferencial entre as instituições. Porém, a quantidade de escolas que fecharam em 2005 assustou as famílias e os cooperados.

Os aspectos específicos apontados revelam problemas que interferem na constituição e sustentação do cooperativismo educacional como possibilidade de espaço de trabalho que defenda a educação como direito social, Porém, nota-se, na prática, o

esforço destes cooperados em compreender essa forma de trabalhar autogestionados⁷ e a identificação que é necessária para articular com outros setores sociais. Existe o debate em torno da difusão do cooperativismo educacional de pais como estratégia para garantir qualidade de ensino e preço justo. Entretanto, não há pesquisas sobre estas experiências e suas possibilidades de fazer frente ao ensino particular que vem enfrentando sérios abalos econômicos.

O capitalismo tenta se aproveitar de todas as organizações de trabalho para se beneficiar, daí que o cooperativismo de trabalho vem sendo utilizado para baratear a produção e aumentar o capital das empresas contratantes dos serviços.

Tavares tece críticas valiosas quanto à manipulação do sistema cooperativo no modo de produção capitalista, principalmente nesta era da acumulação flexível. Observou em sua pesquisa que as cooperativas são contratadas para tercerizar alguns serviços, o que caracteriza uma intermediação entre o capital e o trabalho enfraquecendo toda a luta dos trabalhadores. E em relação a estas cooperativas conclui que estas iniciativas se prestam a negar o sistema salarial, mas “[...] essa ocultação do assalariamento suscita a figura de mediadores para efetivarem a subordinação do trabalho ao capital por formas que diferem do contrato de trabalho regulamentado, cancelando obrigações fiscais e trabalhistas” (TAVARES, 2004, p. 161).

A questão apontada por Rech e Tavares marca a problemática crucial do cooperativismo que deriva do trabalho. Em relação a este problema o atual governo brasileiro se pronunciou através da formulação do documento “Critérios para Identificação de Cooperativas de Trabalho” organizado pela equipe jurídica da OCB e divulgado em dezembro de 2004. O mesmo apresenta diversos aspectos que envolvem o tema. Ressalta que no caso brasileiro, como em outros países, o Estado faz a mediação da relação do mercado com o emprego e se vale do Direito do Trabalho para dar limites mínimos ao

⁷ Em relação a este processo de aprendizagem, além da necessidade de melhor base quanto às possibilidades administrativas e suas vinculações ideológicas, é identificada a demanda por uma formação que atinja o nível dos valores, objetivando construir uma cultura cooperativa; sensibilizar os cooperados para a cooperação, a tolerância, a circulação do poder e da comunicação. A Tupambaé participa do movimento chamado Pedagogia da Cooperação, que desenvolve estes aspectos através de jogos cooperativos. No caso da escola, esta metodologia é utilizada tanto em sala de aula, gincanas e mini-olimpíadas como em reuniões da cooperativa. Para saber mais ver BROTTTO, F. (2003).

capital e garantir as condições que a Constituição define como dignidade do trabalhador.

No Direito trabalhista, a relação é regida por três instâncias: o empresariado, os trabalhadores e o Estado, numa dinâmica específica. Para as cooperativas sua identidade se caracteriza pela dupla qualificação⁸, esta lógica mostra-se insuficiente em relação aos parâmetros legais. Ou seja, o cooperado assume, em sua figura jurídica, o papel de proprietário da cooperativa, através das cotas-parte e, simultaneamente o de trabalhador, por gerar a própria força de trabalho neste tipo de atividade econômica. Assim, a OCB defende o princípio constitucional da dignidade do trabalho e enfatiza:

Urge esclarecer de pronto que a importância do cooperativismo do trabalho não está exatamente em atender conjunturalmente uma demanda das empresas por relações de trabalho mais flexíveis, ou em baratear custos com mão de obra. Essas podem ser até conseqüências da introdução do cooperativismo de trabalho numa determinada economia, mas não são a sua razão de ser. A razão de ser da cooperativa de trabalho é a autogestão. Portanto, a existência de cooperativas de trabalho não pressupõe nem depende do sacrifício de seus direitos fundamentais pelo trabalhador individualmente considerado (OCB, 2004, p. 4).

Este discurso marca um avanço e um novo tempo histórico e, sobretudo, político. Sendo necessário uma ampla divulgação deste documento para uma conseqüente defesa do direito constitucional do trabalho. “Exige sim, esforço criativo para o encontro de soluções normativas próprias, que contemplem os princípios universais de salvaguarda do trabalho, sem que se violentem os valores do cooperativismo” (idem, p.5).

Em relação aos direitos fundamentais, a OCB reafirma esta posição. Entretanto, reconhece que o debate sobre a que especialidade do direito se vincula as relações de trabalho numa cooperativa, ainda se mantém. A controvérsia sobre diversas questões não enquadra a cooperativa no Direito do Trabalho, nem no Civil, sendo específicas do Direito Cooperativo.

⁸ Na cooperativa, o trabalhador apresenta-se como autônomo, entretanto esta autonomia é relativa, pelo exercício laborativo em regime de sociedade. Situação diferenciada do trabalhador não autônomo vinculado as ordens de um proprietário do capital e dos meios de produção. Assim, a relação do trabalhador na cooperativa pode ser compreendida pela lógica do Direito Civil, na medida em que existe uma relação civil entre os cooperados. Apesar do aspecto civil, na cooperativa de trabalho, este só se concretiza através da força de trabalho articulada aos próprios cooperados, sendo esta sua principal característica (OCB, 2004).

No caso das cooperativas de outros ramos, não há ocasião de conflito entre as regras trabalhistas e os valores cooperativistas. Entretanto, podem surgir conflitos, quando o que se está submetendo ao regime cooperativo é nada menos do que o próprio trabalho (OCB, 2004, p. 6).

Nesta busca de compreender a natureza jurídica do trabalho na cooperativa a OCB propõe uma análise a partir da ótica do cooperado, evitando assim, a sobreposição dos elementos do Direito do Trabalho e Civil.

O direito ao trabalho digno, consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, artigos 23 e 24, nas Convenções e Recomendações da Organização Internacional do Trabalho, bem como a Declaração Mundial sobre as Cooperativas de Trabalho e a Carta de Montevideú, que fixou as diretrizes da CICOPA Américas, aprovado no Primeiro Encontro das Cooperativas de Trabalho das Américas, ocorrido em 28-29/XI/ 1998, são certamente as pedras fundamentais que irão consubstanciar toda a construção da identidade da cooperativa de trabalho. Portanto, os sócios de uma cooperativa de trabalho estão abarcados pelas normas de ordem pública, no que tange o exercício de suas atividades: dignidade, segurança, saúde e medicina do trabalho (idem).

O suporte dado pela cooperativa é viabilizado pela sua atuação, ou seu trabalho, tendo como base primordial o retorno aos associados do resultado das suas atividades laborativas, devendo ser deduzidos exclusivamente os tributos e contribuições sociais incidentes e os custos administrativos e de investimento necessários, que são rateados na proporção da fruição de cada um dos serviços da cooperativa.

O capitalismo atual cria o sistema de terceirização do trabalho como mais uma forma de flexibilizar a acumulação do capital e driblar os direitos trabalhistas. Assim, as cooperativas de trabalho são usadas como instrumento desta modalidade de relação trabalhista. Vários problemas são deflagrados. Até escolas, cursos superiores tentam terceirizar profissionais através de cooperativas. Tal situação enfatiza a necessidade de se estudar a definição e os limites do capital sobre o trabalho nesta nova fase socioeconômica.

Como Harvey e Tavares já analisaram há uma falsa igualdade entre as cooperativas e as empresas capitalistas, demonstrando que a realidade concreta não corresponde ao discurso do capital. Antes do documento da OCB de 2004, no tocante à este aspecto trabalhista, as cooperativas poderiam se prestar ao enfraquecimento da defesa histórica dos direitos dos trabalhadores. Atualmente parece que mais um desafio está posto - a divulgação desta mudança.

Considerando a complexidade da relação de trabalho, emprego/ desemprego na sociedade atual e, nesta problemática relativa ao cooperativismo de trabalho, a OCB enfatiza no documento a defesa e a pertinência do debate sobre os direitos trabalhistas. Posiciona-se sempre em acordo com a Constituição Federal⁹. Esta posição também vem sendo adotada nos diversos países que abriram este debate, inclusive em fóruns da OIT e da ACI.

Dentro do movimento cooperativista existem posicionamentos contrários a esta visão. Há uma tentativa de se valer do princípio da autonomia e do poder de decisão das assembleias para endossar alterações nas regras de subordinação do trabalho. Com isso coloca-se em risco todo o acúmulo histórico de lutas e conquistas da classe trabalhadora. Na relação de trabalho autônomo cooperativo, o princípio básico dos direitos dos trabalhadores se traduz nas formas coletivas de negociação do trabalho decididas em assembleias. Existe, assim, a possibilidade de aprovar alterações até da legislação trabalhista. A princípio, quaisquer decisões assembleares precisam respeitar as leis que regem o país e o próprio cooperativismo. Assim sendo, nenhuma organização cooperativa, por sua natureza coletiva e assemblear pode agir isoladamente, criando regras independentes da legislação. Caso isto ocorra, os cooperados correm o risco de denúncia ao Ministério Público e terão que arcar com as consequências e penalidades previstas na lei.

⁹ A Constituição Federal, em seu artigo primeiro, expressa que a República Federativa do Brasil, enquanto Estado democrático, é constituída dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa (inciso IV). Ou seja, o primeiro fundamento maior refere-se àquele que efetivamente é o criador e gerador de riquezas, o trabalho, em sentido amplo, e o trabalhador, em sentido estrito. O segundo é relativo à livre produção e consumo de bens e serviços por meio da circulação harmônica de capital, o mercado consumidor. Eis o princípio distributivo da riqueza calçado nos aspectos da justiça social (OCB, 2004, p. 12).

No caso das cooperativas educacionais este ponto merece especial atenção, visto que nos momentos de crise financeira, os primeiros procedimentos são a diminuição de dispêndios e estratégias para o aumento de ingressos.

A opção aumento de ingressos se concretiza com maior investimento de tempo e trabalho. Como estes cooperados especificamente, por razões de mercado, trabalham sob diversos regimes trabalhistas, dispõe de pouco tempo livre para organizar novas frentes de trabalho na cooperativa. A crise financeira gera uma instabilidade na garantia das retiradas (ato cooperativo) e conseqüentemente, uma descrença na entrada de novos cooperados para implementar novas frentes. Este complicador direciona o raciocínio no processo de redução de despesas. Os primeiros pontos a serem pensados e até propostos se referem à subtração dos benefícios dos trabalhadores conquistados historicamente na luta da categoria em suas negociações coletivas.

A manutenção ou não das bolsas de estudo para os filhos dos professores surge como tema nas reuniões do ramo educacional. O impasse ocorre pela diferença de cultura no investimento coletivo, que se traduz em colocação de parte da retirada dos cooperados para o pagamento de necessidades consideradas prioritárias. Receber a retirada fracionada é algo que gera desmotivação na relação com a cooperativa. Percebe-se que discutir a redução dos benefícios ou até mesmo a extinção destes, se valendo do discurso, de que na cooperativa os professores são donos, parece ser mais fácil. Em termos financeiros, a diferença é que na retirada fracionada o investimento do cooperado é direto e, no caso da redução das bolsas, não alterando o pagamento integral das retiradas, torna-se uma forma indireta de investimento.

O problema de fundo não é o valor que cada cooperado deixará de receber em sua retirada, mas a flexibilização dos princípios mínimos conquistados historicamente por todos os professores. As situações de crise financeira trazem à tona os impasses ainda não resolvidos no sistema cooperativista e a necessidade de aprofundamento e debate sobre o direito ao trabalho e do trabalhador, respeitando ainda as especificidades da categoria dos professores na cooperativa educacional, como uma instância articulada ao movimento dos trabalhadores no Brasil.

Se a cooperativa tem caráter social, se almeja participar das discussões quanto às políticas públicas educacionais e se seus cooperados ainda precisam trabalhar sob outros regimes trabalhistas, como o público ou o particular, será necessário que esta cooperativa acompanhe o percurso de construção do projeto educacional brasileiro para tornar-se parceiro dele. Nesta perspectiva a educação é um direito inegociável, a dignidade dos profissionais de educação também deveria sê-lo. Reafirmando esta posição, o documento da OCB mostra que o respeito à dignidade do trabalho é uma das principais características do cooperativismo. Nas palavras de Torres e Lara:

Precisamente, a cooperativa de trabalho é a negação do regime pelo qual o trabalho humano se converte em mercadoria. Não é mais do que trabalhadores associados que atuam em face ao mercado mediante a um representante comum, que é a cooperativa. Um ponto distinto a este é o relativo aos direitos de cada trabalhador. A respeito, é possível a adoção de soluções similares ao direito trabalhista, não porque se trate de atos similares, mas porque a condição de trabalhador e suas necessidades são similares (OCB, 2004, p. 14).

Compreendendo a relação de trabalho conforme a Constituição Federal, o documento indica que os recursos que garantem a dignidade ao trabalho sejam provisionados conforme a legislação cooperativista através dos fundos. Estes precisam ser planejados e cuidados como responsabilidade de todos, não sendo visto como um problema a mais para ser calculado nos valores do trabalho ou como uma reserva que possa ser usada para pagar quaisquer despesas extras que venham a surgir. Quanto a este ponto já mostramos algumas questões das escolas pesquisadas.

Tiriba, em sua pesquisa sobre a cultura do trabalho e o caráter educativo da produção associada, levanta várias contradições e visões de teóricos sobre a temática da autogestão e a economia popular. Em termos de produção, uma das características da economia popular é a produção em baixa escala, equipamentos pouco competitivos e a distribuição local. Este quadro assemelha-se às condições de diversas cooperativas educacionais que surgem com os professores assumindo uma escola que faliu, sendo precárias as possibilidades de funcionamento e investimento. Mesmo nestas condições a maioria das escolas cooperativas tem conseguido se manter, ao contrário das escolas

particulares e associações de pais¹⁰. Pensando sobre a potencialidade deste tipo de organização social numa perspectiva progressista, a autora cita as idéias de Nuñez afirmando que na construção do projeto revolucionário é preciso: “incubar novas formas de produção; madurar sua superioridade no seio da velha sociedade, até que a tomada do poder político seja um resultado que permita completar sua tarefa” (NUÑES, 1997, p. 50 apud Tiriba, 2001, p. 111).

O materialismo histórico nos mostra que as formas de propriedade sofreram diversas mudanças na história. Estas formas caracterizam as relações sociais de cada época. Marx e Engels demonstram que a contradição fundamental do capitalismo funda-se numa outra contradição, conforme Tiriba:

Entre o caráter social da produção e o caráter individual da apropriação dos bens produzidos, (...) resultando (...) na interação recíproca entre propriedade privada e trabalho alienado, pois a primeira é produto da segunda e, ao mesmo tempo, é o meio pelo qual o trabalho se aliena. (TIRIBA, 2001, p. 170)

Deste modo, se o movimento cooperativista ampliar sua clareza em relação ao projeto social que deseja fortalecer, os trabalhadores não só poderão transformar a propriedade privada em coletiva, como também numa perspectiva social, transformar o produto deste trabalho em uma produção social.

Pensar a produção social, socialista, associada é um desafio diante da complexidade do modo de produção capitalista e suas relações de dominação. Tiriba analisa as referências que Marx fez sobre as associações cooperativas e destaca o discurso de abertura da Associação Internacional dos Trabalhadores, no qual fala da qualidade do trabalho associado como habilidade técnica, entusiasmo, consciência, alegria e, sobretudo, o caráter antagônico ao trabalho assalariado. Entretanto, ressalva os limites deste trabalho na sociedade de classes e alerta para os cuidados quanto à tendência da burguesia em desvirtuar suas possibilidades emancipatórias. Considera um avanço em termos de economia política para a classe operária, mas, ao mesmo tempo, um espaço

¹⁰ Só no ano de 2005, no entorno da Tupambaé e da Semente, quatro escolas de educação especial interromperam seu funcionamento por problemas administrativos, duas das quais eram associações de pais, que prestavam atendimento à famílias de baixa renda.

aberto para a manipulação da classe dominante. Acredita que as cooperativas se tornem formas produtivas em nível nacional, mas para que isto ocorra, o poder político precisa estar com a classe trabalhadora.

Outro ponto significativo para Marx neste processo de transição entre o modo de produzir capitalista e o de produzir associado, se refere ao financiamento e ao crédito para que as empresas privadas passassem a sociedades anônimas e em extensão a cooperativas. O debate filosófico sobre a potencialidade transformadora das cooperativas é intenso. Nesta pesquisa as contradições entre produção, distribuição e lógica de mercado mostram uma imbricada relação que, na atual conjuntura de desemprego, se constitui em movimento de defesa de postos de trabalho mais do que forma diferenciada de relação trabalhista e social.

Neste estudo sobre cultura do trabalho associado, Tiriba aborda a posição de Razeto, estudioso de empresas de trabalhadores. Este autor aponta que não existe apenas um modo de relação com a propriedade capaz de atender adequadamente a construção da produção associada. Ressalta a necessidade dos trabalhadores terem clareza de como se relacionam com a propriedade e o tipo de relações que estabelecem com o mercado, pois não há poder transformador que dependa só da letra de lei que caracteriza as formas do patrimônio. Ou seja, é fundamental compreender qual a categoria que organiza a relação econômica, distinguindo os modos da categoria Capital e da categoria Trabalho.

Tiriba conclui que a organização da propriedade coletiva e a distribuição dos frutos deste trabalho entre os trabalhadores revelam-se como progresso em direção a uma cultura de trabalho de outro tipo. Ainda temos que construir o aprendizado da participação concreta, considerando as condições em que estamos inseridos como “atores–protagonistas do mundo do trabalho” (TIRIBA, 2001, p. 181).

Nesta visão histórica percebe-se que os trabalhadores buscam formas de não se submeter ao capitalismo e criar uma contra-hegemonia. No entanto, uma nova cultura não

se institui pelo poder do Estado, mas se constrói no cotidiano, na práxis profissional e pessoal.

2.3 Educação e administração para a transformação social

Conforme percebemos é preciso compreender melhor a lógica do capital para encontrarmos suas possibilidades de superação no jogo de tensões sócio-econômicas e construir as condições para experimentar as idéias de Mészáros. Para pensar especificamente na questão escolar e as alternativas de participação dos profissionais de educação neste processo, identificamos em Paro uma síntese dos aspectos da produção e suas implicações na educação, apontando linhas de orientação para uma administração escolar pelos próprios trabalhadores. Iniciamos por uma visão geral das abordagens administrativas presentes na escola, a formulação do conceito de administração e sua comparação entre a lógica do capital e outra transformadora.

A Administração Escolar se organiza entre duas posições opostas: procedimentos administrativos escolares baseados na relação empregatícia com princípios e métodos desenvolvidos e adotados em qualquer empresa capitalista; por outro lado "a negação da necessidade e conveniência da própria administração na situação escolar" (PARO, 2003, p. 11). A primeira, é comum na literatura em administração escolar. Conforme os princípios capitalistas se apresenta como única forma de administração possível para garantir eficiência e a produtividade escolar.

A segunda posição se coloca "contra todo o tipo de administração ou tentativa de organização burocrática da escola" (idem, p. 12). É uma reação ao caráter autoritário das relações que dominam o interior da escola e da sociedade. Parte do pressuposto que a escola só será uma organização humana e democrática na medida em que a fonte do autoritarismo for substituída pelo espontaneismo e pela ausência de todo o tipo de autoridade ou hierarquia nas relações.

O autor demonstra que ambas posições incorrem no mesmo erro – não consideram os determinantes sociais e econômicos da administração escolar. A primeira eleva à

categoria de universalidade um tipo particular de administração histórica determinada, produto dos condicionantes sociais e econômicos, frutos de um dado modo de produção; advoga a administração capitalista, colabora para legitimar um grupo social – este tipo de administração mantém o *status quo*.

A segunda imputa à administração e não às forças sociais que a engendram, as causas do autoritarismo e da dominação vigentes na sociedade; não dá conta das verdadeiras causas da dominação na sociedade; mostra-se impotente para agir. Ambas revelam um caráter acrítico em relação à realidade concreta, permanecem no nível da aparência imediata, sem se aprofundarem na captação das múltiplas determinações do real. Nenhuma delas se identifica com uma administração voltada para a transformação social.

2.4 A administração escolar

Para um tratamento objetivo da atividade administrativa escolar é preciso, portanto, que a análise dos elementos e especificações relacionados à administração e à escola seja feita em íntima relação com o exame da maneira como está a sociedade organizada e das forças econômicas, políticas e sociais aí presentes.

Administrar para os modernos teóricos da área, se resume na realização de tarefas sociais que envolvem diversos objetivos, variação de disponibilidade de recurso e grande quantidade de trabalhadores. Assim, cada instituição social necessita de estruturas de coordenação e controle seja por pessoas ou órgãos. Este modelo atende às demandas da sociedade capitalista, tornando a organização o centro dos estudos da administração. Sendo a escola uma dessas instituições sociais inseridas na sociedade do capital, centraliza sua administração na figura do diretor, que assume como pessoa as responsabilidades pelo trabalho realizado.

Em termos gerais, o autor realiza um esforço para compreender o que há de mais específico e, também, o comum a todas estruturas sociais, independentes das múltiplas determinações sociais, econômicas, políticas podem-se identificar os eixos que se

relacionam a um determinado modo de produção. E no caso da sociedade de classes, depurar quais elementos podem trazer avanços sociais em direção à transformação social. Neste sentido, Paro (2003, p. 18) afirma que “a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”.

Para realizar seus objetivos, tanto no âmbito da necessidade como no da liberdade, os seres humanos precisam pensar em formas para utilização dos recursos. Dessa forma, a atividade administrativa caracteriza-se como eminentemente humana. Os animais são capazes de executar tarefas bastante elaboradas, mas não o fazem de forma livre estando indiferenciados na natureza. O ser humano se distingue dos animais por transformar a matéria para atingir algo que imaginou, idealizou, objetivou antes de começar a operação que se propôs.

O homem relaciona-se com a natureza pelo trabalho. O trabalho, como atividade orientada a um fim, [...] é um processo pelo qual o homem se apropria da natureza, submete-a à sua vontade, domina-a em seu proveito, para produzir sua existência material. Ao dar forma útil aos recursos naturais, o homem coloca frente à natureza suas próprias forças naturais. Neste processo não se transforma apenas a natureza externa mas também sua própria natureza [...]. Essa relação do homem com a natureza não se dá, entretanto, de forma imediata. Mediando a relação entre o homem e a matéria a que ele aplica seu trabalho, ou seja, o objeto de trabalho, existe os meios de trabalho (MARX, 1983; GRAMSCI, 1978 apud PARO, 2003, p. 20).

Como meios de trabalho entende-se desde meios diretos como ferramentas até as estradas, edifícios das fábricas, que são recursos indiretos, sem os quais o processo de produção fica comprometido. Além dos recursos ou elementos materiais, o ser humano se vale de “recursos conceituais”, termo formulado por Paro, que se materializam nos conhecimentos e técnicas acumulados no processo histórico.

“O que quer dizer que o homem age tanto mais administrativamente quanto mais ele conjuga seus conhecimentos e técnicas (..) que os faz avançar e os aperfeiçoa, na utilização de seus meios de produção” (PARO, 2003, p. 21). Nesta busca de realização de objetivos se constitui um campo teórico-prático que o autor chamou de “racionalização do trabalho” e se distingue das concepções do senso comum e da sociedade capitalista que

colocam suas visões como categorias universais. A racionalização do trabalho se dá pelas relações do ser humano com a natureza e pelas relações dos seres humanos entre si mesmos, pois o processo de produção envolve muitos indivíduos, ocorrendo de forma coletiva. Deste modo, a administração trata de questões de produção coletiva, o que o autor chama de coordenação do esforço humano coletivo ou coordenação.

Nesta perspectiva, o termo “racionalização do trabalho” se relaciona às transformações da natureza pelo ser humano e “coordenação” como um nível que acontece no interior do processo de trabalho, no tocante às relações humanas entre si.

Deste modo, a visão proposta pelo autor não converge para a administração que separa recursos materiais e recursos humanos, considerando o ser humano mais um meio ou elemento da produção. Paro enfatiza que a idéia de recursos humanos que defende trata dos recursos inerentes ao ser humano, ou seja, sua capacidade de pensar e desenvolver soluções, produzir saberes e socializá-los. Também considera o esforço humano como mais um destes recursos inerentes. Para além da referência das próprias pessoas que trabalham “não parto do homem como recurso, como meio, mas essencialmente como fim” (idem p. 25). Ou seja, trata do ser humano como sujeito e não mero objeto para a realização de objetivos.

Se eu, diante da natureza, me reconheço homem pelo domínio que tenho sobre a mesma, ao deparar-me com o meu semelhante, devo obrigatoriamente reconhecer-lhe esta mesma condição. Se o domino, reduzo-o, nesta perspectiva, à condição de coisa, identificando-se-lhe, portanto, ao natural, ao não-humano. Esta é, portanto, uma prioridade fundamental da relação dos homens entre si que, se verdadeiramente humana, verdadeiramente destacada da necessidade natural, precisa ser de cooperação e não de dominação (SAVIANI, 1980 apud PARO, 2003, p. 25).

O diferencial entre estes enfoques teóricos é que a “teoria geral da administração se refere aos recursos do ser humano e não às próprias pessoas como recursos humanos, ou seja, o homem como recurso” (PARO, 2003, p.25). Esta visão última faz parte de uma administração desenvolvida num modelo social específico, no qual é permitido tratar alguns (muitos) seres humanos como “parte indiferenciada da natureza” (idem p. 26).

Paro segue sua argumentação apresentando um estudo sobre a consciência que as pessoas apresentam na atividade administrativa. Para isso, se vale do referencial de Sánchez Vázquez, entendendo que toda atividade como práxis. Dessa forma, toda atividade é vista como "uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos" (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, apud PARO, 2003, p. 26); o que se diferencia são os graus de consciência. O autor apresenta dois tipos de práxis: a criadora e reiterativa ou imitativa. Logo, pensando a práxis com o sentido de vida, entendemos que o ser humano tem que criar soluções novas constantemente, pois está sempre criando novas necessidades. As soluções antigas não são suficientes; a própria vida, com suas novas exigências, se encarrega de invalidá-las. As soluções encontradas se mantêm por certo tempo, se generalizam, são repetidas e estendem-se enquanto forem válidas. A repetição se justifica enquanto a própria vida não reclama uma nova criação. Esta se dá por necessidade de adaptar-se a novas situações. Criar é a qualidade mais vital ao ser humano, pois só criando, transformando, faz um mundo humano e se faz a si mesmo. Enquanto não há necessidade de criar, a repetição ocorre sempre com caráter transitório.

A práxis criadora é representada por uma atividade da consciência no nível subjetivo e da concretização do plano no nível objetivo – “a produção do objeto ideal é inseparável da produção do objeto real, material” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977 apud PARO, 2003, p. 26-7). Assim, ocorrem transformações no plano e no processo de elaboração e na forma final do objeto. Ou seja, um produto diferenciado do que foi inicialmente projetado. Isto explica que na práxis criadora observa-se a impossibilidade de determinar e prever com rigor o processo e o produto final. Ao contrário desta práxis, a reiterativa ou repetitiva se dá pela cópia do objeto; as regras que organizam o processo e o produto são conhecidas anteriormente; há uma repetição da práxis criadora com todas as etapas previstas.

Dessa forma, a práxis reiterativa aumenta a abrangência e as possibilidades da práxis criadora. Por outro lado, há o risco de impedir processos criativos inovadores burocratizando a prática.

Em relação à consciência, mesmo neste tipo de práxis mecanizada, o ser humano precisa estar consciente até para separar seus pensamentos externos do processo de produção. A partir deste referencial de práxis, podemos dizer que na busca pela realização dos objetivos teremos um nível administrativo criador e outro reiterativo em constante inter-relação no cotidiano do trabalho. Para criar, avaliamos os procedimentos anteriores, repetidos e, pela reiteração das novas metodologias, se estende o alcance das soluções criadoras.

Sánchez Vázquez lembra que a consciência está presente nos dois níveis de práxis, embora em grau menor na reiterativa. O autor chama esta consciência de prática e aponta sua presença em ambos os tipos de práxis e administração. Entretanto, para melhor compreensão da administração enquanto práxis é necessário que cada sujeito tenha consciência de seu grau de inserção na prática do trabalho. A este processo o autor denomina consciência de práxis.

Nesta perspectiva de consciência da práxis existem duas distinções - a consciência da práxis reflexiva e espontânea. Estes níveis são proporcionais à consciência da atividade prática, porém não fazem uma correspondência direta aos anteriores. O autor coloca o exemplo do operário que realiza uma atividade repetitiva, com pouca exigência de consciência prática, mas isso não é impedimento “para que ele tenha uma consciência bastante elevada da atividade prática que desenvolve” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977 apud PARO, 2003, p. 29).

As condições para a administração reflexiva estão postas, mas para que se realize depende de condições sociais, econômicas, culturais e políticas. Enfim, aspectos objetivos que dão contorno ao contexto prático. Também depende da necessidade de que determinada atividade seja realizada de forma reflexiva, conjugada às questões objetivas, sendo colocada de modo consciente para cada pessoa, desenvolvendo seu trabalho em consonância com esta perspectiva administrativa.

Entretanto, isto não quer dizer que a administração não sofre interferências dos processos históricos e se ajuste ao jogo de forças e contradições de cada época. Daí que

em sua objetivação prática condiciona a sociedade na mesma medida em que é condicionada pelas pressões sociais. É exatamente essa situação de duas vias que dá à administração um caráter progressista, pois só dentro deste jogo de forças surgem os movimentos de superação do modo de produção hegemônico.

Conforme as contribuições de Marx, modo de produção se constitui na forma de organização da sociedade baseada nas relações de produção. São vinculações que estabelecemos para manter nossa vida concreta, seja no lidar com a natureza (mediados pelas forças produtivas), ou com as próprias pessoas, conforme as condições de propriedade dos meios de produção. Assim, o filósofo afirma, em Para a Crítica da Economia Política, que:

O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social (MARX, 1978, p. 25).

Este processo histórico que se desenvolveu passando dos modos de produção comunitária, para o feudal e deste para o capitalista nos mostram que as mudanças não ocorrem de forma mecânica ou fatalista ou mesmo por determinantes econômicos. Portanto, nenhuma instância social, seja a administração ou a educação, pode assumir para si ou deixar que deposite sob sua responsabilidade a função de protagonizar de forma autônoma uma ação revolucionária.

Nesta perspectiva de administração progressista, na qual a utilização dos recursos se relaciona com a evolução histórica das forças produtivas e das relações de produção, reitera-se que a administração tanto pode objetivar as transformações sociais, como conservar o *status quo*. No modo de produção vigente a administração tem se prestado a manter o poder nas mãos de uma classe minoritária, mas sustenta um discurso dissimulado de que todos têm direitos sociais e será possível uma transformação social. Para lidar com esta contradição é imprescindível o aprofundamento de consciência da práxis espontânea para a reflexiva, promovendo o fortalecimento das articulações com a classe trabalhadora. O conhecimento aprofundado do processo de relações entre classes

e das condições materiais em que se dá a administração do modo capitalista concorre como um requisito básico para a mudança da práxis.

Consideramos que a perspectiva da transformação social exige que os profissionais tenham clareza de sua função na sociedade e dominem o processo administrativo para que assegurem os espaços de participação e a manutenção do projeto político emancipador. Principalmente, no tocante a uma escola para todos, situação antiga em termos de ideal dos trabalhadores progressistas, mas recente em termos de legislação brasileira. Para problematizar a questão da escola para todos e o atual discurso de inclusão, vamos focalizar nesta pesquisa, especificamente, o atendimento de pessoas com deficiências, grupo tradicionalmente excluído da escola, da legislação e da sociedade. No próximo capítulo nos debruçaremos sobre as questões referentes à política nacional de educação inclusiva e suas relações com as políticas sociais.