



Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

**Departamento de Administração e Supervisão
Educativa**

DASE – FE – UNICAMP

Gestão Educacional: Arquitetura das Relações Humanas e Exercício de Poder na Escola Cooperativa

Autora: Ivany Maria de Assis Mota

Orientador: Prof. Dr. Charles Lyndaker

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Campinas, Agosto de 2003

© by Ivany Maria de Assis, 2003.

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gilденir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Mota, Ivany Maria de Assis.

M856g Gestão educacional arquitetura das relações humanas e exercício do
poder na Escola Cooperativa / Ivany Maria de Assis Mota. -- Campinas, SP:
[s.n.], 2003.

Orientador : Charles Richard Lyndaker.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Cooperativismo. 2. Educação. 3. Gestão educacional. 4. Relações
humanas. 5. Poder (Ciências sociais). I. Lyndaker, Charles Richard. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

03-137-BFE

**Aos meus filhos, por me superprotegerem e
acompanharem esta etapa da minha vida.**

Ao Alexandre e a Lia, pelo incentivo e amparo.

À Helena e o Guilherme, por dividirem comigo os ossos do ofício.

À Elisabeth pela simpatia e companheirismo.

Ao Ricardo, pela alegria.

Ao Gustavo, pelo esforço e conquista.

**À Hanna, pela beleza e carinho e, por lembrar-me que aquilo que aprendemos na
nossa profissão nem sempre pode ser testemunhada pelos nossos filhos.**

Aos meus netos, Lucas, Vinícius e Miguel, pela dádiva do encanto e da felicidade.

Ao Denis, Rafael, Érika, Nina e Apoliana, pelo carinho.

**Aos meus irmãos, Renato e Deusdet, com muito carinho e a todos que acreditamos
poder um dia reencontrar.**

A Sônia Giubilei, pelo apoio e amizade.

A Charles Richard Lyndaker, pela acolhida e orientação numa dimensão que sabemos ser uma das mais difíceis na compreensão do outro - o pensamento de cada um; e ainda assim, compartilhar das suas inseguranças e da responsabilidade pelo seu sucesso.

Agradeço, a todos que contribuíram para esta conquista e trabalharam direta ou indiretamente para que esta dissertação pudesse ser concretizada – em especial:

Aos professores que contribuíram para o meu (per) curso na Unicamp: Newton Bryan, Luiz Aguillar, Zacarias Borges, Nilson Demange, Corinta Grisoldi Geraldi e Guilherme Toledo; e, com muito carinho, ao Laymert Garcia dos Santos e Régis de Moraes.

A Luiz Antônio Peluso, James Patrick Maher e Igínia Finelli, pela contribuição pessoal e disponibilidade para compartilhar este momento.

A John Dawsey - pela bondade e incentivo - Hugo Assmann, Amálio Pinheiro e João dos Reis pelas contribuições e atenção, quando passei pela UNIMEP.

Aos colegas de cursos, por “auscultarem” essas idéias quando ainda eram apenas ruídos fragmentados e disformes.

A Gislene Gonçales, Marina Fernandes, Nadir Camacho e Rita Prêza, por serem atenciosas e afáveis, mesmo nos momentos de stress.

Ao Sr. Márcio de Freitas, Helmut Egewarth e Giselle Guimarães, da Organização das Cooperativas Brasileiras, pela atenção e primeiras informações sobre o cooperativismo.

A Maria Cristina Pompemeyer da Federação das Cooperativas Educacionais do Estado de São Paulo, pela atenção e esclarecimentos sobre o funcionamento do Cooperativismo Educacional.

À Escola Cooperativa Cidade de São Paulo, nas pessoas de Eugênia Nigro, José Cláudio Alves e Sueli Maristela Marques.

Ao Colégio Paulo Freire de Jundiaí, nas pessoas de Maria José e Dulcinéia Ferreira.

À Escola Educativa de São Carlos, na pessoa de Maria Cristina Braga Tagliavini.

Aos meus amigos, que compartilharam da alegria por esta conquista, tantos, que só posso agradecer na figura de alguns: Ana Maria A. de Lima, Berenice Vasconcelos, Dirce Junko Suda, Edna Bernardes, Fátima Ricardo, Heloisa Lopes, Lea Carvalho, Maria Leopoldina Machado, Marta Macarini, , Marta Cândido da Silva, Mônica Séber, Nair C. dos Santos, Nerci Nascimento Paulo Marques, Roseli Machado, Teresa Cristina Loureiro Peluso e Zanoni Neves.

Aos companheiros de trabalho do Banco do Brasil, da Nossa Escola Alethéia, GEPEJA e PROFAE pela experiência, ventura e oportunidade de aprender com eles a trabalhar em equipe.

Pelo mesmo motivo, agradeço ao pessoal dos grupos de trabalho voluntário dos quais participei, inclusive ao pessoal da Casa da Criança Luz do Amanhecer, onde aprendemos agora a participar e a organizar o trabalho coletivo, junto com os pais, monitores e a comunidade, para a melhoria das condições de saúde, educação e vida de crianças e jovens do bairro São Luis.

“O pão de cada dia”

*Que o pão encontre na boca
O abraço de uma canção
Inventada no trabalho.
Não a fome fatigada
De um suor que corre em vão.*

*Que o pão do dia não chegue
Sabendo a resta de luta
E a troféu de humilhação.
Que o pão seja como flor
Festivamente colhida
Por quem deu ajuda ao chão.*

*Mais do que a flor, seja o fruto,
Nascendo límpido e simples,
Sempre ao alcance da mão.
Da minha e da tua mão.*

Thiago de Mello

RESUMO

Este trabalho é resultado de estudos e pesquisa realizados sobre a estrutura e o funcionamento organizacional da Escola Cooperativa no Brasil, uma das modalidades do Cooperativismo Educacional. O cooperativismo pauta-se por princípios e valores próprios que indicam uma forma coletiva de organização e administração participativa como prerrogativa da distribuição eqüitativa de poderes e de relações humanas mais solidárias. Este estudo baseia-se nos conhecimentos gerados pela escola psicossociológica de administração geral e em alguns dos estudos críticos da administração educacional.

Ao final, colocamos em evidência um modelo conceitual prospectivo que sinaliza para a inter-relação entre as instâncias organizativas cooperativas, tais como os Conselhos e diretorias administrativas e escolares.

O desenvolvimento do trabalho demonstra que, apesar da complexidade da problemática que envolve sua gestão, a escola cooperativa é um espaço de construção de novas relações intergrupais e interpessoais, proficuas, que podem ser estendidas a outras formas de organização escolar.

ABSTRACT

This work results from studies and research about the structure and organization of Cooperative Schools in Brazil, one of the forms of Educational Cooperativism. The cooperativism has principles and values that indicate a collective form of organization and participative administration as prerogative of the equitable power distribution and of more understanding human relationships. This study is based on the knowledge generated by the psychosociological school of general administration and on some critical studies of the educational administration.

Finally, it is shown a prospective conceptual model that focuses on the organizational instances like the councils and the administrative and school directory.

The work development shows that in spite of the complexity associated to its administration, the charter school is a space where new and promising relationships among people and groups can be built and extended to other forms of school organization.

Sumário

Introdução	01
Delimitação do Problema	03
Objetivos	06
Metodologia - Marco Conceitual	07
Procedimentos Metodológicos	12
A coleta de dados	13
Parte I – Administração Geral e Cooperativismo	15
Teoria Geral da Administração	15
Administração Educacional	20
Estruturas Organizacionais	21
Administração Educacional no Brasil	22
Enfoque Jurídico	24
Enfoque Organizacional	26
Enfoque Comportamental	27
Enfoque Sociológico	28
Cooperativismo – Breve Histórico	31
Novos Valores em Rochdalle	33
Expansão e Universalização do Movimento	39
Leis Cooperativas e Associativismo no Brasil	41
Parte II – A Problemática da Escola Cooperativa	45
Escola Cooperativa, uma nova alternativa para a Educação?	45
A Identidade Cooperativa – à Guisa de um Conceito	49
Estrutura Cooperativista e Rede Cooperativa	55
Dados	57
Cooperativismo Educacional	58
Cooperativas Educacionais no País e em São Paulo	60
Cooperativas Escolares	61
Cooperativas-Escola	61
Cooperativas de Ensino	62
Escola Cooperativa	63
A Nova LDB e a Identidade da Escola Cooperativa	65
O Processo de Constituição da Escola Cooperativa	68
O Problema da Gestão Participativa	69
Instâncias Administrativas na Escola Cooperativa: uma Instituição do Conflito?	71

Parte III – Arquitetura das Relações Humanas e Exercício de Poder na Escola Cooperativa: uma Análise Inter-Relacional das Instâncias Gestoras	75
A Organização Burocrática	76
Elementos e Dimensões do Sistema	81
O Elemento Institucional	81
O Elemento Individual	82
Grupos de Trabalho	82
Objetivos Organizacionais	83
Quadro de Instâncias	85
A Estrutura de Cooperação	87
Instâncias Organizativas	87
Componentes	89
Finalidades	90
Código	92
Relações e Identidades	93
Gestão	94
Papel Educacional	94
A Escola como Organização Social e o Papel do Diretor Escolar ..	96
 Bibliografia	 105

Lista de Figuras

1. Sistema Social aplicado à estrutura escolar	80
2. Modelo Genérico de Sistema Social para escolas	85
3. Quadro Sinótico das Instâncias Organizativas	86

Lista de Tabelas

1. Tabela de princípios e valores do Cooperativismo	51
--	-----------

Introdução

O Cooperativismo Educacional, enquanto rede organizada de escolas formais de ensino fundamental e médio, em âmbito nacional, é um fenômeno recente na história da educação do Brasil.

Historicamente, a tendência para a organização de escolas formais cooperativas é notada no país desde 1940. O movimento de expansão e crescimento deste tipo de escola, no entanto, apresenta um ritmo decenal, caracterizado pela alternância entre empreendimentos de iniciativa governamental e da sociedade civil, conforme as tendências políticas e econômicas de cada época.

A intensificação do movimento de criação dessas escolas ocorre a partir de 1980, paralelamente às lutas pela redemocratização política. Neste cenário destacam-se, em algumas regiões do país, escolas comunitárias formadas a partir da iniciativa de setores e segmentos da sociedade brasileira em parceria com o poder público, a rede Campanha Nacional da Escola da Comunidade (CNEC) que buscava a autogestão pedagógica. No final da década, tem início a última grande onda de criação com o aparecimento das escolas formadas por iniciativa da sociedade civil.

Assim, nos anos 90, período de transição democrática, consolida-se, em quase todas as capitais, um novo movimento de formação de escolas cooperativas que apresentam um projeto de autogestão econômica da educação, formando oficialmente um novo ramo do cooperativismo, o cooperativismo educacional.

Essas organizações escolares consistem, basicamente, em instituições para oferecimento de ensino profissionalizante na área agro-técnica, quando de iniciativa do poder público. Quando formadas por iniciativa da sociedade civil, são destinadas ao ensino fundamental e médio.

Dentro do cooperativismo educacional encontram-se escolas que visam o suprimento de carências básicas de manutenção e sustentação dos próprios alunos nos cursos; escolas formadas por iniciativa de trabalhadores da educação e, ainda, aquelas formadas por pais, professores, alunos e comunidade em conjunto ou por uma combinação de dois desses fatores.

A Escola Cooperativa, objeto desta dissertação, é uma modalidade do cooperativismo educacional surgida na última década e que está vinculada ao movimento cooperativista no Brasil. Constitui-se em uma organização social formada por um coletivo de pessoas. Seu corpo

social é composto principalmente pelos pais de alunos e professores, sendo que em alguns casos tem-se também a colaboração de pessoas da comunidade.

O interesse pelo tema advém da experiência desta autora junto à administração de uma Escola Cooperativa formada por pais e professores, na cidade de Campinas, em São Paulo, no período de 1992 a 1995, onde atuou como coordenadora pedagógica da Escola. Esta experiência estendeu-se desde o processo de formulação do projeto, anterior à criação efetiva da instituição, até sua implantação, instalação e funcionamento.

Ao final deste período, estava clara a necessidade de compreender as contradições que decorrem do processo administrativo deste tipo de organização escolar. Em especial, era necessário compreender a base teórica da administração que poderia explicar o conflito de papéis que aflige este modelo de gestão em face do ideal cooperativista.

Observou-se, na ocasião, a existência de dois aspectos importantes deste processo.

Por um lado, é preciso considerar que o trabalho coletivo comporta muitos momentos de enriquecimento e desenvolvimento tanto pessoal quanto coletivo, de seus participantes. De fato, foram obtidos benefícios materiais resultantes da agregação das forças coletivas, do aproveitamento do potencial criativo do grupo e da atuação conjunta na construção da obra.

Em contrapartida, observou-se um dos problemas administrativos fundamentais: os dilemas decorrentes do conflito de poder. Este pode ser atribuído a um outro dilema clássico: o conflito de papéis nas organizações, independente de sua especificidade.

Durante duas administrações sucessivas, período em que fez parte da equipe pedagógica da Escola, esta autora pode perceber que as relações envolvendo a equipe técnico-pedagógica e pais eleitos para os diversos conselhos e comissões de trabalho eram extremamente difíceis, cansativas e, às vezes, improdutivas face à complexidade do trabalho educacional. Obteve-se, como resultado de cada período administrativo, a insatisfação organizacional, a dissensão grupal, a fragmentação do corpo social e o desvio de princípios e normas regimentais.

Neste sentido, a gestão educacional de uma escola cooperativa tem, na condução das relações humanas intergrupais e interpessoais um de seus problemas fundamentais para permitir o efetivo exercício do poder ou a participação qualitativa de seus membros nos diversos lugares sociais em que se encontrem. A sua compreensão requer o estudo comparativo das bases teóricas fundamentais da administração geral, pública e empresarial.

A meta desta pesquisa não é tanto oferecer respostas, mas traçar um quadro dos problemas e levantar questões sobre a função e o papel dos grupos atuantes no ambiente escolar cooperativo, e a pertinência de seus poderes, de forma a cotejar as correspondências administrativas funcionais e seus efeitos sobre as dinâmicas inter-relacionais na escola.

Acreditamos que a relevância deste estudo está na sua atualidade enquanto preocupação de todos aqueles que hoje estão tanto no campo da gestão cooperativista, quanto àqueles ligados à gestão da escola pública, às entidades sociais, filantrópicas e não governamentais. Não só como gestores, mas também como participantes de estruturas colegiadas organizadas em forma de conselhos ou coletivos de pessoas.

Desta forma, procura-se observar e analisar como se constitui o arcabouço teórico e prático sobre a qual fundamenta-se a proposta de gerenciamento e gestão educacional cooperativa de educação formal tal como vem se delineando na última década.

Delimitação do Problema

A Escola Cooperativa de ensino fundamental e médio, tratada neste trabalho, é aquela cujo funcionamento assemelha-se a outros formatos escolares no que se refere às exigências legais do Sistema de Educação Nacional. No entanto, organizacional e economicamente distingue-se tanto da escola pública quanto da escola particular em função de constituir-se sob a forma jurídica de uma cooperativa de prestação de serviços educacionais a seus associados e à comunidade.

Para melhor compreender o problema, é preciso diferenciar sem, no entanto, contrapor a “escola” da “cooperativa”, ou a “escola” de sua “mantenedora”. Ambas acabam constituindo-se em duas esferas, cujos segmentos sociais formadores têm expectativas, aspirações, necessidades e valores coletivos e individuais, nem sempre congruentes.

Com efeito, na cooperativa coexistem várias instâncias administrativas (conselhos e diretoria da cooperativa) compostas pelos próprios associados, eleitos em Assembléia Geral (instância suprema de decisão que congrega todos os associados). O conjunto dessas instâncias constitui a Mantenedora da escola cooperativa, responsável pela parte administrativa e econômica da entidade.

A “escola” propriamente dita, como instância cultural vinculada ao restante do Sistema Educacional, é organizada com base em padrão previsto pela legislação específica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e resoluções pertinentes. A direção escolar, também conforme legislação específica, é realizada por uma equipe de profissionais técnicos devidamente habilitados para as respectivas funções e legalmente responsáveis pelo funcionamento escolar.

Usualmente, para viabilizar a confluência entre os interesses administrativos (Mantenedora) e pedagógicos (Escola), cria-se um terceiro órgão denominado Conselho Administrativo-Pedagógico - correspondente ao Conselho Comunitário, na escola comunitária, ou o Conselho Escolar na escola pública - organizado por representação de todos os segmentos sociais presentes na instituição. Sob esta regência encontra-se a Direção Escolar como instância mediadora entre o Conselho Administrativo-Pedagógico e o Conselho de Administração ou a Diretoria Executiva da Mantenedora.

À Direção Escolar vincula-se toda a estrutura funcional escolar composta de docentes (associados ou não), discentes (filhos de associados ou funcionários) funcionários e pessoal agregado. A posição mediadora da Direção Escolar mostra-se, portanto, bastante desfavorável, uma vez que é de sua alçada toda a responsabilidade pelas conseqüências e resultados das decisões tomadas no âmbito coletivo, quer lhe pareçam necessários ou não à efetivação da proposta educacional. Embora a responsável jurídica pelas responsabilidades contratuais seja a mantenedora, o diretor escolar é por lei o responsável último por todos os fatos que ocorrem no espaço escolar.

Essa contradição básica, na verdade, apenas põe em evidência uma questão conjuntural que decorre dos princípios e valores que fundamentam a Constituição do próprio Estado Nacional Brasileiro e que se estende para dentro das instituições sociais. É reconhecida a preponderância da liberdade individual e da proteção à propriedade privada sobre os direitos e a organização da vontade coletiva.

Do ponto de vista do desenvolvimento teórico, duas tendências básicas se confrontam na explicação dos fenômenos organizacionais, oferecendo soluções antagônicas quanto aos princípios e valores que deveriam ser observados na constituição das organizações.

No campo da administração geral as teorias organizacionais, desenvolvidas principalmente nos setores industriais, tomam por base a economia de escala constituindo-se em referencial complexo, nem sempre acessível ao usuário do sistema. No entanto, os instrumentos, mecanismos e dispositivos resultantes das pesquisas por ela empreendidas sobre as condições de trabalho, bem como as ferramentas de controle social, são interessantes e podem ajudar na compreensão do funcionamento econômico no mundo globalizado.

Do ponto de vista da prática social coletiva e da crítica teórica ao poder organizacional, percebe-se que não basta apenas contrapor mecanicamente uma estrutura de decisão coletiva. Os princípios e valores cooperativistas são derivados de uma atenção dada pelos seus criadores às condições existenciais de violência, opressão e miséria nos quais vivia a população no século XIX. Não podem, assim, ser ideologicamente transpostos como reação e base de resistência à perda do poder aquisitivo e da proteção do Estado.

O projeto econômico e social destas escolas tem com expectativa central obter melhor qualidade de educação, com menores custos, através do trabalho em equipe e participação do associado. No entanto, a relação entre os grupos e interação social entre as pessoas envolvidas tem se mostrado de difícil integração, não se conseguindo o equilíbrio das forças internas e a harmonia dos objetivos inicialmente desejados como ideal de organização cooperativa.

O problema, então, é que pais e professores querem constituir uma escola cooperativa, mas não costumam ter a dimensão de que uma entidade com fins não econômicos e destinada à consecução de um bem cultural como a educação desloca, necessariamente, a base conceitual e prática de administração que traziam como padrões das relações humanas e sociais como experiência de vida.

Assim, em nome de uma maior distribuição do poder e da participação das pessoas nas tomadas de decisões, muitos dos princípios consagrados na Administração Geral - tais como o de especialização, coordenação, hierarquia das decisões, cadeia de comando, liderança e autoridade - foram relativizados na proposta de gestão cooperativa. No entanto, isto ocorre sem maiores ponderações quanto ao objeto, os objetivos, a própria natureza da entidade e os conhecimentos efetivos já existentes na área.

Desta forma, quando, através de uma organização coletiva, deseja-se uma mudança na forma de obter o acesso a uma educação de qualidade e mais barata para os filhos - buscando

aliar um componente econômico a um trabalho de fundo sócio-psico-filosófico - não se tem a idéia de que a educação implica necessariamente o deslocamento da preponderância do viés econômico para o social, considerando tanto os condicionantes estruturais quanto os condicionantes objetivos que afetam a vida escolar, culminando em problemas sérios de gestão.

Grande parte dos valores que orientam as relações entre as pessoas na família, na escola, no trabalho e na sociedade dizem respeito à hegemonia da visão capitalista de mundo. Administrativamente, isso significa equiparar uma visão abstrata de funcionamento sistêmico com a realidade de vida das pessoas. Nesse sentido, a estrutura social de poder, a padronização das relações entre as pessoas, a distribuição de bens e recompensa, bem como a aplicação de sanções e punições são artificialmente pensadas e reproduzem os critérios discriminatórios das relações sociais mais amplas.

A perspectiva da escola cooperativa, em função da sua estrutura fundada em valores e princípios cooperativistas, pressupõe a organização escolar com base no modelo de administração democrática e divisão equilibrada dos poderes em instâncias coletivas. Isto, no entanto, não a exime das determinações sociais a que todos estão sujeitos. Coloca-se, portanto, para a Escola Cooperativa, a necessidade de buscar alternativas de gestão que conjuguem as necessidades administrativas do mundo contemporâneo com os princípios e valores cooperativistas que representam seu diferencial.

Objetivos

O objetivo deste trabalho é analisar a arquitetura das relações humanas e o exercício de poder na Escola Cooperativa. Não obstante, cada parte deste trabalho possui um objetivo específico, articulado no sentido de contribuir para o questionamento central. Pretende-se analisar a problemática proposta conforme explicitado a seguir:

- Na Introdução, procura-se apresentar o problema e os objetivos almejados pela proposta, bem como, explicitar a metodologia e a base teórica de análise que será utilizada.

- A Parte I busca desenvolver os pressupostos teóricos e históricos que condicionam o pensar e o fazer na Administração Educacional e no Cooperativismo.
- Na parte II, busca-se traçar um panorama dos diversos enfoques sob os quais podem ser encontradas as entidades cooperativas, analisar a problemática da prática democrática de exercício de poder, que hoje é gerada na escola cooperativa, e as contradições entre os princípios cooperativistas e o esgotamento do modelo anterior, caracterizado pela administração centralizada e a estrutura hierárquica de poder.
- Na parte III, por fim, é feita uma incursão sobre como a estrutura cooperativa poderia provocar ações que levariam ao estabelecimento de relações humanas mais solidárias. Consiste no estudo da arquitetura das relações intergrupais presentes na organização da escola cooperativa, à luz de algumas teorias empresariais sobre o comportamento organizacional, conforme os assuntos colocados em evidência neste trabalho.

Metodologia – Marco Conceitual

A metodologia aqui focalizada pretende captar as condicionantes estruturais que influenciam a dinâmica do processo participativo (exercício de poder) e o processo de tomada de decisão no fazer administrativo. Na concepção de Simon (1979, p. 63 – 81), o processo de tomada de decisão não é algo que ocorre isoladamente. O poder alocado nos diversos níveis da estrutura precisa ser coordenado eficazmente para que se alcance a eficiência administrativa.

Assim, achamos importante considerar a visão sistêmica tal como apresentada por Katz e Khan (1970), Simon (1979) e Argyris (1969). Estes autores guardam entre si uma inter-relação que nos permite recolocar importantes fatores necessários a uma compreensão da complexidade que envolve o ato de administrar, mesmo numa organização relativamente simples como é a

escola cooperativa. Certamente esta escola é muito simples frente a uma organização do porte dos grandes órgãos públicos e corporações; no entanto, quando se pretende a mudança organizacional nas variáveis estruturais e na qualidade das relações estabelecidas entre as instâncias e os participantes, a intensidade e magnitude de seus processos representam verdadeiros desafios.

A visão sistêmica aplicada à administração, de acordo com Katz e Khan (1970, p. 29 - 45), tem seu aporte conceitual na teoria de sistema desenvolvida na Física e na Matemática, inicialmente formulada por Bertalanffy. Este modelo, posteriormente empregado em diversas disciplinas, marca uma nova forma de organizar o mundo da produção. Na administração, o emprego destes conceitos tornou possível programar as atividades, observar e controlar o fluxo de eventos e conhecer o comportamento social quanto às variáveis complexas que afetam as partes sistêmicas.

Não obstante, adotamos como proposição principal de análise que a organização social pode ser vista como um sistema de arranjo de papéis, conforme proposto por esses autores. Para eles, estudar o comportamento e o desempenho de papéis é uma forma de identificar o sistema ou subsistema social relevante e localizar os eventos recorrentes que resultam na conversão de entrada e saída de energia do sistema, considerando-se como energia os esforços pessoais dos indivíduos e toda a demanda material, cultural e ambiental relacionados à dinâmica escolar.

Ainda segundo os autores, a teoria de sistemas fechados, aplicável ao estudo dos sistemas físicos e biológicos, não nos serve enquanto profissionais ou pesquisadores da área de humanas e sociais, em função das especificidades de cada disciplina. Apesar de possuir características comuns a todos os sistemas abertos, existem diferenças essenciais entre esses dois modelos.

As ciências físicas e naturais trabalham com um tipo de matéria que está organizada de um modo diferente da vida social dos seres humanos. Estes estão organizados em grupos de pessoas sob uma ordenação que é social e cultural conforme objetivos restritos e voltados para determinados fins.

Desta forma, a relação entre partes e todo não se baseia numa estrutura anatômica (como no sistema orgânico) nem em uma fisiologia (como no sistema mecânico). O sistema social não permite ter o seu comportamento observável em ambientes delimitados como laboratórios, demonstráveis e precisos como no caso dos organismos e das máquinas; seu espaço é amplo, incluindo famílias e outros grupos sociais e culturais.

Para Katz e Kahn, um dos nossos equívocos ao pensar a estrutura administrativa é pensá-la apenas como um prédio, cheio de espaços onde pessoas estão alocadas fazendo alguma coisa. De seu ponto de vista, a estrutura social é composta por pessoas interagindo em função de objetivos e metas que são sociais:

Quando observamos uma organização em movimento, sua natureza como sistema é imediatamente visível. Basta que contemplemos, além dos prédios e parques, os indivíduos presentes, para vermos o que são, literalmente, atos organizados – gente agindo nos materiais, agindo nas máquinas, mas, acima de tudo, interagindo uma pessoa com a outra. Em qualquer organização podemos localizar cada indivíduo no conjunto total das relações existentes e nos comportamentos compreendidos pela organização. O principal conceito para que isto aconteça é o *ofício*, pelo que queremos dizer um determinado ponto no espaço organizacional; espaço, por sua vez, é definido em termos de estrutura de ofícios inter-relacionados e o padrão de atividades que a eles se acham associados [...] que constituem o papel a ser desempenhado por qualquer pessoa que ocupe tal ofício. (KATZ E KAHN, 1970, p.201)

O arranjo de papéis pressupõe um modelo que toma como referência fundamental o processo de comunicação humana como critério de efetividade institucional organizado em padrões complexos e cíclicos de episódios de papel.

Porém, resguardadas as diferenças (tal como colocadas pelos autores), a adoção de um modelo aberto de sistema pode nos proporcionar um arcabouço teórico capaz de reunir e organizar diferentes categorias de elementos e fatores, considerando os diversos padrões que surgem das relações entre si. Permite, inclusive, um recorte com o máximo de riqueza de detalhes, tomados de forma interdisciplinar das macro e das micro abordagens, tais como a sociologia e a psicologia. No entanto, alertam-nos os autores, caberia a cada disciplina dispor sobre sua matéria e dinamicidade específica para a compreensão dos fenômenos em seus próprios níveis de análise.

Nesta direção, encontramos como formulação de modelo sistêmico aplicado à dinâmica educacional, a proposta de Hoy e Miskel (1987, p.55 - 83), que partem de dois conceitos de sistemas sociais. No primeiro, tomado de Hall e Fagen (1956, apud 1987, p.55-83), o sistema social é um conjunto limitado de elementos ou sub-sistemas e atividades que interagem e constituem uma entidade social única; esses elementos ou sub-sistemas referem-se à dimensão institucional da escola, à dimensão grupal e à dimensão individual da administração; as atividades referem-se às tarefas de administração, ensino, manutenção, aprendizado, criação e socialização.

No segundo, tomado de Marvin e Olsen (1968 apud HOY e MISKEL, 1987, p.55-83), o sistema social é um modelo de organização que possui uma unidade total distinta, além de suas partes componentes (criatividade). É distinto de seu ambiente, por limites claramente definidos; é composto pelas mesmas sub-unidades, elementos e subsistemas acima referidos, que são pelo menos inter-relacionados como padrões relativamente estáveis de ordem social externa (equilíbrio) aparecendo aqui uma dimensão interativa entre as partes componentes que influencia e é influenciada pelo meio ambiente.

Desta maneira, a distinção que se deve fazer para aplicação do modelo de Hoy e Miskel (1987, P.55-83) consiste em duas idéias básicas:

- O sistema social fechado não tem interação com o ambiente externo;
- O sistema social escolar possui os limites parcialmente abertos, isto é, o ambiente contribui com estudantes, materiais, energia, informação e valores culturais. A escola retorna com alunos formados, informações e entretenimento (intercâmbios estudantis da escola como os campeonatos, jogos, etc).

A caracterização básica dos sistemas sociais, conforme síntese realizada por eles, é a seguinte:

- Os sistemas sociais são compostos de partes interdependentes, características e atividades que contribui e recebe do todo. Quando uma parte é afetada, é introduzido um ruído no sistema;
- São orientados para objetivos e possuem múltiplos objetivos. O objetivo central do sistema escolar é a formação dos alunos para serem adultos;
- São sistemas constituídos por pessoas;
- São sistemas estruturados, ou seja, formados por diversos componentes;
- São normativos;
- São portadores de sanções que reforçam as normas;
- São abertos, conceituais e relativos;

Portanto, Hoy e Miskel propõem uma articulação entre os dois modelos, para que se possa definir as relações específicas no campo da educação, tal como representado na página XX deste trabalho.

Essa dimensão interativa da gestão educacional, e o padrão de combinação entre elas, fica mais clara quando observados os resultados dos trabalhos realizados por Charles Lyndaker (1974) e José Leão Falcão Filho (1986). Esses autores fizeram pesquisas empíricas com base na escala de Rensis Likert. Segundo estes autores, a importância de Likert foi a atenção dada às questões das condições de trabalho em relação às expectativas, à satisfação organizacional em diferentes níveis hierárquicos bem como a importância de buscar verificar em que tipo de sistema organizacional os trabalhadores se sentiam mais confortáveis. Desta forma, esses trabalhos ajudam a triar as relações entre aspectos formais da estrutura administrativa e a estrutura cooperativa, a dinâmica de poder e a autoridade delas resultante; as atitudes, motivações e percepções dos participantes e os resultados alcançados.

Esses autores são considerados protagonistas do Comportamento Organizacional, sendo localizados na vertente psicossociológica da administração, uma linha de influência comportamental. Essa vertente difere da linha Behaviorista pura, voltada principalmente para o estudo do comportamento individual e da personalidade humana.

A esse conjunto de teorias tivemos que considerar conhecimentos mais recentes gerados no âmbito das instituições e universidades brasileiras, nos quais seus idealizadores acreditam que a prática pedagógica ou educativa pode ser instrumento de conscientização e exercício de poder e, portanto, ser intencionalmente utilizada como instrumento de ação política e transformação social. Para tanto, destacamos alguns trabalhos que pudessem favorecer uma visão construída à partir da análise histórico-crítica e fizessem, ao mesmo tempo, a ligação com nosso assunto específico.

Nesse sentido, a questão de fundo que guia esse projeto estabelece-se justamente no lapso existente entre os estudos estruturados de administração geral e as aspirações resultantes das lutas pela emancipação social, que de alguma forma estabelece pontos de contato entre os ideais cooperativistas no século XIX e as necessidades e demandas sociais atuais.

Procedimentos Metodológicos

A fim de situar a Escola Cooperativa de pais e professores no universo cooperativo e no quadro geral do Estado, iniciamos a revisão bibliográfica pelo histórico do cooperativismo. No entanto, esta estratégia revela algumas dificuldades que tornam necessária a escolha de determinados critérios para a abordagem do assunto.

Diante do baixo volume e variedade de literatura específica, principalmente de origem internacional, bem como da escassez da literatura sobre o assunto no Brasil, neste trabalho optou-se por alguns procedimentos:

- Fixar-se nos trabalhos que se constituíssem marcos referenciais da Administração;
- Concentrar esforços para captar o quadro geral dos processos administrativos, bem como de suas relações com a estrutura;
- Buscar na literatura Nacional sobre a área os correspondentes dos estudos que estavam sendo realizados no exterior;
- Selecionar três autores correlatos, entre estrangeiros, da administração geral e da educação, e pelo menos um autor brasileiro que pudesse oferecer uma linha de base para a estruturação do pensamento em cada parte do trabalho;

De fato, a cada conteúdo tratado podemos notar esta composição, com algumas ressalvas, onde se fez necessária a complementação. Assim, as partes do trabalho se constituíram da seguinte maneira:

Na primeira parte, no histórico da administração, optou-se por seguir com **Maurício Tragtenberg** na Administração Geral em confluência com o pensamento de **Benno Sander** na Administração Educacional – autores estes que fornecem uma base “histórica” e crítica - por transposição à corrente do desenvolvimento organizacional utilizada como instrumento de análise. Da mesma forma, no histórico do cooperativismo utilizamos como guia a obra de **Diva Pinho**, que dá sustentação ao assunto no Brasil. Sua obra constitui-se de um conjunto de livros e manuais -que reúnem também textos de outros autores, sendo considerada o referencial teórico básico na área de ciências humanas e sociais no Brasil; na base complementar, **Eric Hobsbawn** estabelece o nexó histórico entre os autores.

Na segunda parte, trata-se de apontar a problemática à partir da aplicação dos pressupostos teóricos escolhidos como instrumento de análise, referendando-os à partir das contribuições específicas surgidas recentemente no campo da pesquisa científica. Constituem-se de tese e relatos de experiência sobre a constituição de escolas no modelo que interessa ao presente estudo, como os estudos de caso: de **Aparecida Cardoso** (1995), sobre a Gestão Participativa na Escola Comunitária de Campinas-SP; de **Elisabete Vicenzi Gabbi** (2000), sobre a Escola Cooperativa de Piracicaba-SP; de **Elenice M. C. Onofre** (1988) sobre a Escola de Araraquara-SP; de **Maria Cristina Braga** (1998) sobre a Escola de São Carlos-SP e a obra de **Antonio José Gomes** (2001) sobre o Cooperativismo Educacional do Brasil.

Assim, na terceira e última parte deste trabalho procuramos aplicar os princípios e valores cooperativistas, bem como outros princípios da administração tal como apontados nas duas primeiras partes, buscando identificá-los conforme sua significação nos itens estruturais propostos e na base complementar **Gadotti e Romão** (1997) e **Dinair Leal Hora** (1994).

Os resultados demonstram que, à medida que fomos avançando os estudos, foi alcançado um ponto de desenvolvimento que permitiu ter não só uma visão ampla da problemática administrativa como, também, formular o desenho de uma estrutura hipotética. O desenho pode ser visto como possibilidade de se visualizar critérios que orientem a organização dos processos administrativos de uma escola pautada pelos ideários cooperativos e, ao mesmo tempo, propor dinâmicas que levem à prática de relações humanas mais solidárias, o principal problema contextual que se coloca hoje para a gestão escolar.

A coleta de dados

Grande parte das publicações que poderiam fornecer uma visão geral sobre o assunto do cooperativismo para o público em geral não se encontram disponíveis no mercado. Foram encontradas pela autora apenas em espaços como as bibliotecas universitárias, a Câmara Federal e a Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB). Além disso, muitas destas obras foram impressas com financiamento de órgãos e instituições públicas que possuem algum interesse ou relação com o assunto sendo, portanto, de divulgação e tiragem restrita.

No entanto, nota-se que há grandes lacunas quanto a uma visão mais específica e sistematizada. Nos primeiros contatos o levantamento de dados primários junto a estas entidades oficiais ficou prejudicado, uma vez que estas entidades não os têm sistematizados e disponíveis, o que exigiu um esforço para conhecer melhor o território e a localização dessas cooperativas.

Foram feitas, então, algumas visitas a quatro escolas com o objetivo de colher dados sobre o processo de sua constituição. O pressuposto era de que, a partir da observação direta, a realidade deixaria entrever as categorias de estudo, apontando os rumos de seu aprofundamento. De fato, este procedimento foi de muita valia para a ampliação do olhar que vinha sendo construído. As escolas visitadas foram:

- Cooperativa Educacional de São Carlos - Escola Educativa, São Carlos - SP;
- Colégio Paulo Freire, Jundiaí – SP;
- Cooperativa Educacional da Cidade de São Paulo, São Paulo – SP e;
- Cooperativa Educacional de Indaiatuba, Indaiatuba – SP.

É importante registrar que em todos os ambientes visitados esta autora foi bem recebida por seus dirigentes, sendo-lhe concedido o acesso a todas as instalações e fornecendo-lhe todos os documentos solicitados (Estatuto Social e Regimento Escolar).

Parte I

Administração Educacional e Cooperativismo

A intenção desta parte do trabalho é ilustrar de que forma os históricos e pressupostos da administração educacional e do cooperativismo oferecem subsídios teóricos para sua conjugação, apontando para a possibilidade de uma gestão escolar efetivamente democrática.

Teoria Geral da Administração

A Administração Pública como área de estudo e de interesse surgiu em decorrência das mudanças econômicas atribuídas à II fase da Revolução Industrial. Na Europa, esta caracterizou-se, tanto na administração pública quanto em empresas privadas, pela “burocracia”, tendo sido esta o principal mecanismo de efetivação da administração.

A emergência da Revolução Industrial implica uma alteração das condições de produção, substituição da manufatura pela fábrica, absorção do êxodo rural na nova mão de obra industrial, transferência de capitais do campo à cidade e aproveitamento dos resultados das Ciências Naturais do universo industrial. (TRAGTENBERG, 1974, p. 58)

Segundo o autor, as mudanças provocadas nas relações sociais de trabalho pela industrialização, tanto no campo quanto na cidade, colocavam desafios que levaram alguns intelectuais a refletirem sobre novas teorias totalitárias que sinalizavam para a solução das baixas condições de vida e de trabalho das populações. A citação abaixo é uma amostra desta afirmação:

As condições de habitação igualavam-se nos seus aspectos negativos às condições de trabalho, onde o parcelamento das operações produzia a fadiga, tédio e surmenage. Os novos centros industriais abrigavam trabalhadores em choças preparadas precipitadamente. Três quartas partes dos trabalhadores de fábrica eram mulheres e crianças que trabalhavam nas máquinas; os aprendizes mendigos que abundavam na Inglaterra eram empregados como arrendados pelas autoridades às manufaturas, com jornadas de trabalho de 14 a 16 horas diárias. (TRAGTENBERG, 1974, p.61)

O debate parece, então, centrar-se em como resolver a situação na qual os diversos grupos sociais tornam-se cada vez mais organizados na defesa de seus interesses, não obstante à

perspectiva de riqueza e progresso trazidos pela industrialização e pela possibilidade dos mercados do novo mundo. O problema parece ser da seguinte ordem: quem pode melhor dirigir as massas? O rei, o governo estatal, a classe industrial emergente, ou ainda uma nova configuração que poderia atender pelo menos os interesses das classes mais favorecidas?

Tragtenberg (1974, p. 62) registra que Saint Simon, na sua obra *L'Organisateur*, “prenuncia a noção de uma direção científica confiada a um governo de três câmaras: Invenção, Exame e Executiva, constituída de líderes industriais, capitalistas e banqueiros”, completando que

A maioria da sociedade existe para ser governada da maneira mais barata possível, quando possível; governada pelos homens mais capazes e de maneira que se assegure a mais completa tranqüilidade pública. Ora, os mesmos meios de satisfazer nestes vários aspectos, ao desejo da maioria, consistem em conferir poder aos mais importantes industriais, que são os mais interessados na economia das despesas públicas, os que são os maiores interessados em restringir o poder arbitrário; finalmente, de todos os membros da sociedade são os que mais têm dado prova da capacidade na administração positiva, tendo sido evidenciado o sucesso que obtiveram em seus vários empreendimentos. (SIMON, 1820 apud 1974, p.62)

Para Maurício Tragtenberg, Saint Simon

elabora a primeira crítica de conteúdo a respeito da emergência do modelo liberal, ao propor que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, vista como a solução do problema social, na realidade era seu primeiro enunciado e que o desenvolvimento industrial leva a superar um saber jurídico-formal que desconhece o econômico. (1974, p. 63)

Trata-se, portanto, de dar supremacia aos industriais forjando uma nova ordem de relações sociais fundadas no trabalho:

Sendo o trabalho criador de todas as virtudes, ante a lei divina e humana, considera mais os trabalhos diretamente produtivos; isso implica chamar a classe industrial a dirigir a sociedade, subordinando a si as outras classes.

A sociedade inicialmente submetida à ação militar, que Saint-Simon iguala à feudal, em função de seu progresso privilegia a ação administrativa; daí dever o poder administrativo dominar o militar; os industriais que demonstraram maior capacidade administrativa, devem dirigir os interesses sociais. Paralelamente, a educação, o sistema religioso e as belas artes devem sintonizar-se com a classe industrial. A organização dos industriais na Europa em partido político deverá anular o sistema feudal. (TRAGTENBERG, 1974, p.66)

Ainda, segundo o mesmo autor, Saint Simon elabora o Catecismo dos Industriais na intenção de exaltá-los.

Saint Simon remonta à tradição de Bacon, a quem atribui a previsão do regime industrial, pois enquanto para ele qualquer raciocínio deva fundar-se nos *factos*, a *praxis* industrial é a única que considera *positivamente* (fátualmente) os interesses públicos, Saint-Simon considera-se herdeiro também de Montesquieu, valorizando o comércio que humaniza os costumes; herdeiro de Condorcet para quem o progresso levaria ao sistema industrial; de Comte para quem os povos devem organizar-se para a *produção* que corresponde melhor às capacidades positivas; de Benjamim Constant que criticara o regime feudal militar, demonstrando que as Assembléias francesas e inglesas não tinham capacidade técnica para a elaboração do orçamento da Nação. Colbert e Sully aparecem como seus predecessores na visão da idade industrial. (TRAGTENBERG, 1974, p. 67) (grifos do autor)

Percebe-se que na proposta de Saint Simon todas as grandes questões relativas à administração pública já estavam colocadas. Sua tese de que a solução estava na ascensão da classe industrial emergente como aquela predestinada e capaz de atingir a eficiência administrativa aparece como altamente significativa para compreender os desenvolvimentos teóricos posteriores. Esta eficiência administrativa seria alcançada de forma harmoniosa através da substituição do poder disciplinar (mantido através da opressão) pela educação capaz de engendrar o socialismo.

Na mesma linha, Tragtenberg introduz a figura de Fourier (1772-1837), teórico socialista considerado o “predecessor das técnicas de dinâmica de grupo, enfocando a empresa como grupo” (1974, p. 64).

Fourier parece concentrar-se na análise das relações que o crescimento do capitalismo estabelece com a sociedade, seus efeitos de opressão e miséria da classe trabalhadora, levando-o a preconizar uma sociedade mais solidária, cujas bases estariam também nos mecanismos de organização dos grupos na sociedade. Segundo Tragtenberg, Fourier tendia a

ver, na marcha da sociedade, o caminho para o estabelecimento de uma harmonia universal, a partir do controle das paixões humanas. Estabelece Fourier uma solidariedade básica entre a sociedade global e os padrões educacionais, ao admitir que um coletivismo social leva a uma pedagogia não individualista (1974, p.64).

Com efeito, a teoria de Fourier sobre a efetividade dos falanstérios (comunidades) buscava provar sua tese de que

a sociedade futura, que irá suceder a incoerência civilizada, não admite moderação, igualdade, nem pontos de vista filosóficos. Ela quer as paixões ardentes e fecundas;

desde que a associação está formada, elas (as paixões) se articulam mais facilmente, quanto mais vivas forem mais numerosas [...] onde as jornadas de trabalho serão curtas, o trabalho será variado, parcelado [...] surgirá uma sociedade natural onde os falanstérios (comunidades) se agruparão por influência de suas paixões, gostos e caracteres. A ordem nascerá naturalmente, espontaneamente do jogo de atrações. (TRAGTENBERG, 1974, p. 67)

Essa tendência a teorizar sobre as relações que deveriam existir a partir das influências organizativas, como forma de conseguir a harmonia e o equilíbrio do sistema, parece ter sido generalizada.

De fato, nota-se a presença desses elementos nos esforços posteriores que se encontram nas teses de Taylor, Fayol, Elton Mayo e Mary Follet, ao buscarem explicar de forma doutrinária o lugar da administração e da missão da gerência nos grandes empreendimentos, tanto na Europa quanto na América do Norte, na primeira metade desse século.

No entanto, contemporaneamente a Fourier, Marx também havia composto sua teoria da sociedade, a qual retratava de forma mais concreta as relações sociais de trabalho. Nos seus estudos, Marx trata de colocar em evidência as contradições do processo de acumulação da riqueza capitalista demonstrando a dicotomia capital-trabalho e a apropriação da “mais valia” como seu fundamento:

O marxismo aparece como filosofia da ação, onde a vontade humana tem um papel criativo, superando as determinações ambientais, para conseguir a constituição do proletariado como classe, derrubada da supremacia da burguesia e conquista de poder. Para Karl Marx, a condição essencial da existência da burguesia é a formação e crescimento do capital, condição básica para a luta de classes, que caracteriza o processo da História, no qual a burguesia desempenhou um papel revolucionário. Ela liquidou as relações feudais e patriarcais, definiu pela exploração do mercado mundial, um caráter universal às relações de produção e troca, submeteu a área rural à urbana e efetuou a centralização política. (TRAGTENBERG, 1974, p. 68)

Porém Marx também denuncia as estruturas criadas pela burguesia para manter em suas mãos o poder e a riqueza, prevendo que ela não conseguirá manter a harmonia administrativa em virtude de o conflito social ser o fundamento da sociedade global.

Karl Marx elaborou em suas grandes linhas uma filosofia do conflito social, estruturando uma visão da sociedade global cujas premissas são os homens, no seu processo de vida em sociedade. Nela, o trabalho aparece como grande fator de mediação que enriquece o mundo de objetos, tornado poderoso, ao lado do empobrecimento “*em sua vida interior*” do trabalhador, onde este não é dono de si próprio. O fruto do trabalho aparece como um “*ser estranho*” com um “*poder independente*” do produtor, onde as relações mútuas dos produtores tomam a forma de uma “*relação social entre coisas*”. (TRAGTENBERG, 1974, p. 69) (grifos do autor)

Neste ponto, é preciso citar o pensamento de Proudhon, embora Maurício Tragtenberg não o tenha feito, inserindo-o nesta retrospectiva como portador de uma posição original em relação às grandes tendências que irão se instalar no século XX.

De acordo com Resende e Passetti (1986), foi de extrema importância a participação de Proudhon no grande debate que ocorria na Europa no século XIX. Seguindo os autores na análise de sua obra, percebe-se que Proudhon faz uma crítica profunda às tendências da época, como se pode ver nas citações abaixo:

A base permanente da obra de Proudhon se encontra na afirmação da sociedade como realidade plural, dotada de *forças coletivas*, resultantes da união, da harmonia, da convergência e da simultaneidade de esforços.[...]As *razões coletivas* se estabelecem quando os mais variados grupos, chamados a se pronunciar, sobre determinadas questões, chegam, por via de eliminação recíproca do egoísmo absolutista que se aninha em cada um, a uma maneira comum de ver, que não se assemelha nem no fundamento e nem na forma com o que teria sido sem o debate. (RESENDE e PASSETTI, 1986, p.13) (grifo dos autores)

Para Proudhon, a “metafísica é um método de conhecimento assentado no terreno movediço da realidade plural, incapaz de proporcionar repouso à razão” (RESENDE E PASSETTI, 1986, p.15). Entende-se porque para ele parece possível acreditar no consenso como possibilidade também de igualdade e liberdade, diferentes daquelas propaladas pela Revolução Francesa, conforme esclarecem as passagens abaixo de Resende e Passetti:

A Revolução Francesa proclamou o advento da igualdade, da liberdade mas, sob o manto dos formalismos de participação, deixou como legado efetivo a autoridade: não consolidou a sociedade, antes esmerou-se no seu governo. [...]Proudhon postula uma outra revolução, capaz de gerar um regime econômico e industrial que será o contrário de um regime governamental, no qual os vencedores não se tornem casta dominante. (1986, p.17-19)

Proudhon propõe, então, a mutualidade econômica, a justiça e a equidade como critério de efetivação da democracia e da liberdade, o que corresponderia ao federalismo no plano político. A autonomia do plano econômico, portanto, é a prerrogativa para o exercício dos direitos políticos:

Abolida a estrutura hierárquica, as comunas, as unidades federadas são assumidas como núcleos de vigor próprio, e não como sucursais da matriz estatal; passam a ter assim o direito de se administrar, de se governar, de estabelecer taxas, de dispor de recursos, de criar escolas, de escolher professores, de se autopolicar, de ter seus juizes, seus jornais, fazer suas reuniões, suas sociedades particulares e de fazer suas próprias leis. (RESENDE E PASSETTI, 1986, p.26)

Ao Estado caberia administrar e utilizar sua autoridade quando solicitada. Portanto a solução estaria no contrato federativo, na descentralização, no restabelecimento a autonomia das províncias e municípios. O que não fica claro é em que condições o Estado deve intervir e quais os limites de tais liberdades.

Maurício Tragtenberg (1974) considerou Marx o último a elaborar uma teoria macrossocial em que se pensava a sociedade como um todo. Classificou então como de alcance médio as abordagens micro-industriais surgidas a partir da terceira fase da industrialização, da expansão do capitalismo monopolista e do aumento da dimensão da empresa. Essas incursões eram voltadas para os ambientes industriais e empresariais, mas foram de ampla utilização e emprego no formalismo institucional do Estado e na organização do trabalho.

Nessa perspectiva, a gerência administrativa de Taylor, ao procurar aplicar princípios científicos para controle e padronização de procedimentos no horizonte da empresa cria também as abordagens micro-industriais de Taylor-Fayol. Com o acréscimo dos conhecimentos da sociologia da organização compilados por Max Weber apresentam então um novo corpo de princípios administrativos.

Administração Educacional

A administração escolar possui, tanto quanto outra estrutura organizacional (não obstante sua especificidade – a educação), um núcleo comum de funcionamento e atividades. Esse núcleo corresponde aos chamados processos administrativos: organização, planejamento, direção e controle da entidade. A necessidade destas estruturas mínimas foi estabelecida inicialmente por Taylor no processo de produção industrial. Foram adaptadas e aperfeiçoadas por Fayol, onde as funções atribuídas por Taylor aos encarregados passam a ser tomadas como estruturas médias de administração e direção. (TRAGTENBERG, 1974, p.77-79)

Em Weber, conforme Tragtenberg (1974), dá-se uma passagem entre a teoria da administração e a sociologia da organização, especialmente com os estudos feitos por Weber a respeito da burocracia. Segundo o autor, a burocracia para Weber é uma espécie de poder, um sistema racional de organização formal em que a divisão do trabalho é realizada de acordo com os fins institucionais; implica em predomínio do formalismo, existência de normas escritas,

estrutura hierárquica, divisão horizontal e vertical do trabalho e impessoalidade de recrutamento dos quadros funcionais.

Essa é uma forma de organização que tem como foco a distribuição de poder conforme o encargo da função e do papel no processo de trabalho que caracteriza a visão clássica da administração pública, adotada até hoje nas repartições e organizações em todo o mundo. (CAMPOS, 1978, p.15-28)

Estruturas Organizacionais

Os componentes de um sistema social podem ser estabelecidos a partir de diferentes enfoques, de acordo com seu processo social e histórico de desenvolvimento político, econômico e social. Da mesma forma, uma organização social pode constituir seu processo administrativo em torno de componentes, elementos que o compõe ou fatores que o influenciam, dependendo da natureza dos objetivos, do processo de trabalho, das atividades, do produto, dos grupos de pessoas que o formam, etc.

A administração educacional, segundo Griffiths (1982, p.49-56) pode ser teoricamente estudada a partir de quatro propostas de teorias educacionais e, de quatro teorias gerais da administração, que ilustram um núcleo comum entre as teorias globais de administração e as teorias da administração educacional.

Segundo este autor, Paul. R. Mort e Donald Ross, elaboraram uma teoria cujo fundamento lógico era a discussão em torno de quatorze princípios e valores organizados em três grupos de quatro princípios. No entanto, diz-nos Griffiths (1982) que os autores reconheceram que os princípios são contraditórios e não aplicáveis com igual eficácia a uma dada situação.

Ainda conforme Griffiths, Sears (que confessou a influência sobre o seu pensamento das teorias de Taylor, Fayol, Gulick e Urwick) tinha como pressuposto de que a teoria administrativa deriva da natureza do serviço administrado. Deste ponto de vista, não seria necessário submeter a escola a um modelo geral de organização; pode-se estudar como organizar as atividades de aprendizagem, de ensino, de aconselhamento, de supervisão e pesquisa. Isso permitiria aprender a melhor maneira de fazer uma teoria da administração.

Segundo Griffiths, a proposta de Sears vinha sendo reconhecida. A administração estava cada vez mais sendo definida pelo seu adjetivo, tal como, administração educacional, administração hospitalar, etc. Acrescenta o autor, que Sears tinha muitos problemas com o conceito de autoridade.

A terceira vertente escolhida por Griffiths, diz respeito aos estudos realizados pelos centros de Programa Cooperativo em Administração Educacional (CPEA), em diversos lugares dos EUA. A abordagem temática era em torno do conceito de competência em administração educacional, voltados, portanto, para a formação de administradores. O conceito desenvolvido de teoria definia a experiência como a expressão teórica, ponto de vista que era contrário ao de outras escolas.

Os estudos do CPEA de Mid West, da Universidade de Chicago, no entanto, obtiveram relevância especial, para a abordagem combinada que procuramos fazer aqui. As pesquisas, segundo Griffiths (1982), procuraram esclarecer as funções e papéis administrativos, das quais, a teoria de Getzels, define a administração como um processo social no qual o comportamento é concebido comum quanto à função tanto da dimensão nomotética quanto da dimensão idiográfica do sistema social.

Das teorias gerais de administração destacadas pelo autor, neste trabalho, fazemos referência a três delas: Argyris-Bakke, Herbert Simon e Chester I. Barnard.

Administração Educacional no Brasil

A Administração da Educação, de acordo com Martins (1999, p. 23-29), baseia-se essencialmente nos conceitos desenvolvidos pela Teoria Geral da Administração. Seu conceito pode ser entendido em dois sentidos: no primeiro a administração, ao ser considerada abstraída de seus determinantes sociais, “é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”; no segundo, entretanto,

a administração sempre ocorre num contexto em que existem condicionamentos de ordem política, econômica e social que, no caso da sociedade capitalista, verificam-se sob o modo de produção capitalista. Nessa ótica, a administração é um processo de planejar, organizar, dirigir e controlar recursos humanos, materiais, financeiros e informacionais visando à realização de objetivos. (MARTINS, 1999, p.24)

Em rápida síntese, no prefácio à primeira edição de sua obra, Martins retrata o caminho evolutivo da Teoria Geral da Administração que teve repercussões na história da administração brasileira, tanto pública quanto empresarial:

Com o advento da Revolução Industrial, a administração passa a ser estudada formalmente, e uma série de propostas foram surgindo, começando com a chamada Administração Científica de Taylor, passando por estudos de Cooke e Fayol, que introduziu o chamado Processo Administrativo, chegando à chamada escola burocrática de Max Weber. Essas propostas davam ênfase à produção, deixando em segundo plano a devida consideração ao comportamento humano, dando ensejo às abordagens das Relações Humanas, de Elton Mayo, e do Comportamento Humano, de Chester, Bernard, Mayo e outros. Outras abordagens foram surgindo, como a Pesquisa Operacional, o Enfoque Sistêmico e a Abordagem Contingencial. (MARTINS, 1999, p.19)

Para ele, há um paralelismo entre as tendências da Administração Geral e aquilo que se caracterizou como o processo de organização da administração da educação brasileira, embora possa-se apontar também para algumas ressalvas.

Em relação à administração escolar pode-se verificar também uma evolução desde as funções meramente burocráticas de escrituração e registros escolares até a função catalisadora das interações humanas entre as pessoas que convivem numa organização escolar. Isso nos leva a considerar a Administração Escolar e a Administração em geral como tarefas aparentemente semelhantes; porém, na realidade são divergentes em muitos aspectos. Por exemplo, os professores não podem ser assemelhados a operários qualificados, nem os alunos assemelhados a matéria prima que deve ser trabalhada na obtenção de um produto, se seguirmos as diretrizes das teorias clássicas de administração. (MARTINS, 1999, p.19).

De fato, essas divergências são consideradas fundamentais para qualquer análise do processo de administração escolar. Essas implicações teóricas e práticas foram melhor estudadas por Vítor Paro (1986). Argumentando com base na teoria histórico-crítica marxista, o autor nos diz que qualquer análise da Escola deve considerar as condições específicas, pelo fato de a escola ser uma instituição social e não uma empresa ou fábrica, bem como os processos de contradição e conflito gerados em seu interior. Certamente, esta consideração não possibilita a transposição direta das categorias da teoria clássica de administração de Taylor-Fayol e Max Weber para o ambiente escolar, embora se constate ainda hoje a influência direta dessas teorias no modo de organização administrativa do Estado e dos Ministérios nacionais e, desse modo, no Ministério da Educação e Cultura.

O desafio que se apresenta, portanto, é o seguinte: se o conceito admitido no trabalho de Martins é bastante amplo, aquilo que se encontra como conteúdo de sua obra é quase um manual de operação de administração escolar, independentemente de pertencer ao setor público ou privado.

Por outro lado, na obra de Paro (1986) a discussão gira em torno dos aspectos políticos e sociais que envolvem a Educação Pública, cujos problemas são mais amplos, porém, mais restritos à classe popular.

Dessa forma, a necessidade de uma compreensão geral dos condicionantes históricos da administração no Brasil aponta para o trabalho de Benno Sander (1982), focado na parte histórica e evolução do conhecimento da Administração da Educação no Brasil, e na apropriação e incorporação pela sociedade brasileira dos conhecimentos sobre a área.

Para Sander (1982, p.11), existe uma relação entre as características históricas do desenvolvimento do país e as razões da evolução da teoria administrativa no Brasil. O autor propõe então um esquema analítico (SANDER, 1982, p.11) que permite estudá-la, dividindo-a didaticamente em quatro enfoques: o jurídico, organizacional, comportamental e sociológico.

Enfoque Jurídico

O enfoque jurídico influencia a teoria administrativa predominantemente até 1930, embora se manifeste ainda na atualidade.

Segundo o autor, o esquema conceitual da administração da educação tem suas raízes na infra-estrutura legal tomada do direito romano e nos ideais políticos liberais e pedagógicos importados principalmente da Europa. “Os autores dessa fase foram buscar seus elementos teóricos nos países da Europa continental, principalmente na França e em Portugal utilizando um esquema intelectual semelhante ao utilizado naqueles países”. (SANDER, 1982, p.12)

A problemática estaria, primeiramente, em algumas contradições geradas pela influência do “legalismo” por um lado e, por outro, do experimentalismo do direito anglo-americano. O experimentalismo partiria do pensamento indutivo, dos fatos observados de forma empírica para os princípios gerais; já no legalismo - tradição jurídica herdada pelo Brasil que enfatiza a ordem, a regulamentação, a codificação, um sistema fechado de conhecimento compreensivo da

administração - a lei é um ideal a ser atingido, e, portanto, é definida de forma antecipatória, partindo dos princípios gerais para aplicá-los a fatos concretos.

Essa característica histórica do direito administrativo brasileiro não oferece a ecologia adequada para a adoção automática dos princípios e técnicas de administração da educação fundamentados na tradição do direito anglo-americano. (SANDER, 1982, p.12)

De acordo com ele, nos meios acadêmicos brasileiros da época havia uma clara preferência pelo pensamento dedutivo. Essa tendência refletia o pouco interesse havido pelo desenvolvimento da educação e explicaria as razões pelas quais não se deu atenção à administração da educação no Brasil, motivo pelo qual a mesma só se efetivaria após 1930.

Ao enfoque jurídico juntaram-se as questões relativas às condições políticas e culturais da Colônia, Império e Primeira República. Pode-se deduzir que todos os interesses já tinham sido postos, tais como o sistema de ensino iniciado pelas reformas pombalinas e a influência pedagógica das Igrejas protestantes - provenientes dos Estados Unidos, resultantes da mudança no pensamento político. Entretanto, estes interesses, não significaram uma mudança substancial no quadro conceitual da educação brasileira, levando o autor a considerar, em primeiro, que:

o escolasticismo católico, caracterizado pelo pensamento dedutivo e lógico, decorrente ainda da própria *Ratio Studiorum* dos Jesuítas, tenha plasmado, em grande parte, o sistema de organização e administração da educação (SANDER, 1982, p.14) (grifos do autor)

e em segundo, que

A independência e a República, no entanto, não mudaram repentinamente o quadro formal da situação educacional e de seu sistema de administração. Ao contrário, por muito tempo continuaram a imperar os moldes coloniais vinculados ao status quo político e social e aos valores dos centros de poder econômico internacional. (SANDER, 1982, p.14)

Sander (1982) afirma ainda que esse caráter do direito administrativo romano vai persistir como arcabouço teórico da administração pública e da educação brasileira. Não obstante, outras tendências lhe serão superpostas à medida que o próprio direito à educação e outros direitos sociais e políticos são garantidos pela sociedade.

Enfoque Organizacional

O enfoque organizacional, iniciado na década de 30 e estendendo-se até 1960, teria sido fruto da efervescência política e intelectual caracterizada, principalmente, pelos movimentos reformistas nas instituições brasileiras. É sob este enfoque que as universidades brasileiras inserem-se nesta importante área de conhecimento: a administração educacional. As expectativas da sociedade foram traduzidas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932.

Correspondeu, no plano teórico, ao período, no Brasil, em que surgiram os trabalhos mais influentes sobre administração, conforme demonstra a seguinte afirmação: “A despeito da consciência nacionalista da época do Estado Novo, os protagonistas do enfoque organizacional não deixaram de inserir-se no movimento acadêmico internacional no campo das ciências políticas e administrativas”. (SANDER, 1982, p.15)

No plano nacional, levou à organização da administração pública e da educação nacional com base nas teorias de Taylor e Fayol.

Em 1941, foi publicado o primeiro estudo sobre administração do ensino do Brasil, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), fundado em 1938, de autoria de Lourenço Filho, do qual foi criador e primeiro diretor. O INEP promoveu diversos seminários que culminaram na instituição da Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE), que hoje se denomina Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação. Juntos, INEP e ANPAE constituíram-se nos mecanismos necessários ao desenvolvimento do estudo do assunto.

Pode-se deduzir que os acréscimos teóricos e práticos dessa fase foram a adoção cada vez maior de elementos das teorias norte-americanas daquela época. Os primeiros ensaios da Administração da Educação do Brasil trazem, ao lado da teoria clássica, a idéia de separação entre religião e educação, as propostas de reforma moral e o pragmatismo no ensino como solução pedagógica.

Enfoque Comportamental

O Enfoque comportamental ganhou força no cenário nacional após a Segunda Guerra Mundial, embora teoricamente, já estivesse bem desenvolvido nos EUA. Caracterizou-se pela adição de novos conhecimentos desenvolvidos pelas disciplinas de psicologia e sociologia com ênfase nos aspectos comportamentais inspirados no modelo da teoria das Relações Humanas, de acordo com a visão de Elton Mayo (apud SANDER, 1982, p.19).

Corresponde, segundo Sander, a um movimento de nova corrente doutrinária vinda dos Estados Unidos, desenvolvido naquele país em reação à visão da administração clássica. Seus principais precursores, no Brasil, teriam influenciado mais a área empresarial privada que a área pública. Nas palavras do autor:

[...] o início do comportamentalismo é geralmente identificado com o movimento psicossocial das relações humanas à sombra dos estudos de Hawthorne*, em 1927, nos Estados Unidos da América, movimento preparado por Mary Parker Follet, e protagonizado por Elton Mayo sendo, posteriormente, ampliado por Chester Barnard e Herbert Simon com seu conceito de comportamento administrativo (SANDER, 1982, p.19)

Na mesma fase, desenvolveu-se também a corrente psicossociológica, influenciada e resultante de conhecimentos desenvolvidos na psico-pedagogia com a sociologia da educação de Durkheim. A essas, juntaram-se a visão de Katz e Khan e Jacob W. Getzelz, nos Estados Unidos da América; bem como os conceitos de Talcott Parsons e Robert Merton influenciaram a obra de Myrthes Alonso "*O papel do Diretor na Administração Escolar*", de 1976.

Essas teorias, embora tivessem aceitação no meio acadêmico, não foram aplicadas na administração pública, repercutindo com mais ênfase na administração das empresas. Posteriormente, esse enfoque teria reaparecido no cenário sob nova forma e novos instrumentos no movimento do Desenvolvimento Organizacional, o qual procura compatibilizar os aspectos estruturais e pessoais nas organizações. Porém, conta-nos o autor, os críticos da área afirmam que os conceitos orgânicos que caracterizam essa visão não se adequaram à nossa realidade. (1982, p.19-21)

Enfoque Sociológico

O quarto e último enfoque, segundo Sander (1982), é resultado da preocupação crescente de nossos estudiosos com os dados sociais de nossa realidade. Primordialmente, a função administrativa deveria passar a ter uma conotação sociológica, antropológica, política ou sócio-política e, secundariamente, jurídica e técnica. Os autores, tanto internacionais quanto brasileiros, passam a buscar na pesquisa científica uma base interdisciplinar que permita encontrar alternativas para os graves problemas da educação e da sociedade.

Fica evidente na argumentação do autor a importância da administração escolar para a transformação social. Segundo ele, em algumas universidades do país desenvolveram-se esforços para consolidar a concepção teórica de Administração da Educação como um processo sócio-político ou sócio-cultural, de forma a acompanhar o desenvolvimento da teoria de sistema aberto e a abordagem contingencial de administração moderna.

Em "Consenso e Conflito", de 1984, Sander divide o conteúdo teórico em duas abordagens: a Pedagogia do Consenso, referente aos conhecimentos mais estruturados, e a Pedagogia do Conflito, correspondente à fase mais recente e de crítica sócio-política, incluindo as tentativas de elaboração de novas teorias.

As tendências relacionadas à Pedagogia do Consenso e à mediação comportamental seriam: em primeiro, a administração burocrática e mediação normativa, tendência influenciada pela visão clássica da administração, na qual enfatiza-se a dimensão nomotética do comportamento organizacional; em segundo, a administração idiossincrásica (referente à idiossincrasia) e mediação personalista, na qual o foco estaria na dimensão idiográfica, referente às idiossincrasias do comportamento humano em estreita relação com as descobertas de Elton Mayo; em terceiro, a administração da integração e mediação transacional, cuja ênfase oscila entre a dimensão nomotética e idiográfica, consistindo em um ponto de congruência entre as duas tendências anteriores. Esta tendência tem sua base teórica na psicossociologia.

À Pedagogia do Conflito e à mediação dialética corresponderiam também três tendências: a estruturalista, que pressupõe uma orientação determinista - baseada numa visão funcional da estrutura - e cuja ênfase estaria na objetividade institucional dos atos e fatos administrativos; a visão humanista, de mediação reflexiva, que coloca a finalidade do processo na subjetividade

individual e, finalmente, a administração concreta, na qual a mediação deve ser dialética e a ênfase recai sobre a totalidade sistêmica como critério administrativo.

Conforme este estudo, a visão autogestionária de Proudhon, bem como a de Owen, Fourier e outros autores que defenderam esse pensamento, estaria na linha da administração humanística (1984, p.128). A base teórica desta tendência, segundo o autor, pode ser encontrada no existencialismo e em menor escala no anarquismo e no marxismo; a fenomenologia teria entrado apenas para captar a essência dos fenômenos sociais.

Para evitar esse risco, alguns pensadores recorrem ao recurso da fenomenologia que, ao captar a essência dos fenômenos sociais, oferece valiosos subsídios para ensaiar uma teoria da educação e de administração da educação que adote a existência humana como questão fundamental sem abandonar sua essência. (SANDER, 1984, p.127)

Dessa discussão e segundo a proposição do autor, Greenfield (apud SANDER, 1984, p.129) faz uma crítica às teorias existentes, principalmente à teoria de sistemas de orientação funcionalista, e faz uma proposta de congruência na qual toma por base elementos das três últimas tendências acima citadas, conforme citação abaixo:

[...] Greenfield, que associa organização com ideologia e adota uma perspectiva ao mesmo tempo existencialista, anarquista e fenomenológica para o estudo da administração do conflito. Ele enfatiza o papel da contradição e da mudança social e acentua o valor da intencionalidade humana na interpretação dos fenômenos sociais, na criação e transformação dos significados sociais e na escolha de opções alternativas de ação concreta. (SANDER, 1984, p.129)

Tendo visto a evolução das idéias no campo da administração geral, pública, empresarial e da educação, teríamos que buscar um ponto de confluência entre estes e os princípios doutrinários que sustentam o movimento cooperativista.

Cooperativismo - Breve Histórico

Conectar-se com as origens do Cooperativismo é juntar fragmentos históricos e buscar compreender minimamente as forças que atuaram política, filosófica e juridicamente nos sessenta anos de lutas da Revolução Francesa (1789-1848). As conquistas e mudanças sociais que antecederam e sucederam este evento mudaram a vida das pessoas, tanto na cidade quanto no campo, determinando a transformação radical da organização social de todos os países da Europa e Américas e, de alguma forma, de todo o mundo colonizado (HOBSBAWN, 1988)

Precisamos ter em mente também o que significou o debate que se instalou na Europa sobre o esgotamento do antigo regime político Monarquia e Feudalismo a sobre um novo modelo de organização da sociedade que previsse a participação do povo, nos séculos XVII a XIX, tendo como pólos irradiadores Inglaterra e França (e que acabou estendendo-se não só ao restante dos países europeus mas também à Prússia e a Rússia, ecoando simultaneamente nos Estados Unidos da América do Norte, América Latina e no Brasil).

A influência da Revolução Francesa junto aos efeitos da Revolução Industrial - desencadeada pela Inglaterra desde a Revolução Gloriosa de 1688 -, ofereceu mecanismos de instalação efetiva do Capitalismo mercantilista na Europa Ocidental e Oriental, Américas e Brasil.

A resultante dessas guerras e conflitos foi a figuração de novas tendências políticas, substituindo a visão medieval do mundo e consolidando os ideais iluministas. A “era das revoluções” teria colocado em pauta todo um ideário político que refletiu não só na forma como se davam as relações sociais, mas em toda a organização jurídica que fez surgir a República como regime político democrático e a administração do Estado Nacional em ruptura com modelo feudal de produção. (HOBSBAWN, 1988)

De fato, os acontecimentos que caracterizam essa época, e o assunto que aqui nos interessa (o cooperativismo), demonstram que as teorias posteriores têm como fundamento as idéias surgidas no Renascimento nos séculos XV e XVI, época em que se começa a ter necessidade de pensar uma nova forma de organizar a sociedade, o poder político e as relações econômicas nacionais e internacionais. Idéias que dão suporte às aspirações das burguesias nascentes para enriquecimento, produção material, produção científica e expansão territorial.

Nesta perspectiva, novos expoentes da Ilustração (movimento de intelectuais que discutia as novas bases da estrutura política e social que deveria suceder o antigo regime, entre eles Rousseau, Montesquieu, Condorcet e Diderot) traçarão novas regras e leis de funcionamento da sociedade política, civil e econômica, bem como das relações entre esses segmentos.

A primeira a realizar estas mudanças foi a Inglaterra, mais de um século antes. A questão da distribuição do poder entre as classes havia alcançado ares de liberalismo e progresso, através da instituição do sufrágio universal, do crescente poder do Parlamento, e da Declaração dos Direitos do Homem, criando assim um novo referencial que não fosse a Bíblia latina e os códigos do direito romano.

Neste sentido os acontecimentos de 1789, que determinam o fim do “antigo regime” (Antigo regime) e preparam o advento da República na França em 1848, fazem parte do cenário no qual as idéias cooperativistas irão se ancorar.

Por isso vale a pena rever a conclusão de Eric Hobsbawm, depois de analisar o período 1789-1848, por ele considerado como o período mais revolucionário da história da humanidade em função do progresso da Ciência, da revolução tecnológica e dos costumes. No entanto, o excerto abaixo mostra quanto são atuais as suas preocupações:

A ciência nunca fora tão vitoriosa; o conhecimento nunca fora tão difundido. (refere-se ao advento das invenções na comunicação, no transporte, na indústria, na física, com o telégrafo, a estrada de ferro, o navio a vapor, etc. que ligava todos os continentes)... Sem dúvida todos os triunfos tinham o seu lado obscuro, embora este não figurasse nos quadros estatísticos. Como se poderia encontrar uma expressão quantitativa para o fato, que hoje em dia poucos poderiam negar, de que a revolução industrial criou o mundo mais feio no qual o homem jamais vivera, como testemunhavam as lúgubres, fétidas e enevoadas vielas dos bairros baixos de Manchester? (HOBBSAWM, 1988, p. 322)

Frente a essas questões, e em comparação com a nossa realidade, vemos que a Globalização econômica não só parece retroceder para mais e mais longe no passado as origens dos problemas humanos, repondo constantemente o clima de fim de mundo que nos obriga a acelerar as ações, a pesquisa científica, os mecanismos tecnológicos e conseqüentemente buscar novos meios coletivos de se contrapor à hegemonia do capital internacional financeiro.

Novos Valores em Rochdale

Vimos então, que um amplo debate histórico desafiava os primeiros cooperativistas, principalmente se observarmos que a região de Lancashire, Inglaterra, era uma região exportadora de tecidos de algodão para outros países, inclusive Ásia, África e América Latina. Em 1820, a Inglaterra tinha uma posição hegemônica em relação às outras nações. No entanto, segundo Hobsbawm (1988, p.53-59), por volta de 1830/40, a indústria algodoeira e a economia industrial, não obstante sua expansão, tinha produzido grandes problemas sociais e uma agitação revolucionária sem paralelo na história, que levaram ao declínio econômico e da renda britânica neste período.

Neste cenário, Rochdale, distrito de Manchester, região de Lancashire, na Inglaterra, em 24/12/1844, foi o palco da iniciativa que se tornou o marco do Cooperativismo como sistema econômico que reclama para si um lugar na economia social. Na véspera do Natal daquele ano, um grupo de 18 tecelões fundou um armazém para fornecer a seus associados alimentos e produtos básicos de consumo.

As cooperativas tais como as conhecemos hoje, são o resultado de tentativas da organização de trabalhadores desempregados da indústria têxtil para suprir os efeitos indesejados causados pela Revolução Industrial. A preocupação com um sistema mais justo de distribuição dos lucros ou excedentes para cobertura das necessidades dos trabalhadores apareceu como cooperativa de consumo, em Brighton (1827), com William King. (PINHO, 1982a, p.31)

De 1835 a 1838, ainda segundo a autora, há registros de uma experiência pré-cooperativa realizada em Lyon, com “Le Commerce Véridique”. Seus objetivos, expostos em seu prospecto de abertura, diziam:

“Venda retalhista de comestíveis e artigos para o lar, com a participação do comprador nos ganhos anuais”. Este estabelecimento, fundado com o fim de melhorias em geral, está baseado em um sistema comercial novo, que apresenta vantagens sem exemplo até hoje. Uma das principais vantagens é que a lealdade e a franqueza presidem necessariamente todas as operações; por isso, uma Comissão Fiscal, composta de pessoas reconhecidamente idôneas, está investida, por ato do gerente, de amplos direitos de inspeção e de verificação, seja quanto às mercadorias [...] (PINHO, 1982a, p.31)

Percebe-se aí uma forma de iniciativa privada cuja organização começa a caracterizar aquilo que, em Rochdale, vai se consolidar sob a forma de princípios e valores do cooperativismo.

Outros precursores do cooperativismo também são citados por Pinho: ela refere-se às obras de Plockboy, autor inglês de um ensaio intitulado “*Procedimento que torne felizes os pobres desta nação e outros pobres*”. Ele teria idealizado uma associação muito semelhante às cooperativas integrais, criadas mais tarde; John Bellers (1654-1725), autor de “*Proposições para a criação de uma associação de trabalho de todas as indústrias têxteis e da Agricultura*” e William King (1786-1865), criador da primeira cooperativa de consumo em Brighton, que inspirou 300 outras entidades de efêmera duração.(PINHO,1982a, p.23) (grifos nossos)

Percebe-se, pelos excertos acima, que já no nascedouro o pré-cooperativismo - divisão feita por Diva Pinho (1982a) - funda-se em duas direções opostas, conforme o entendimento que cada corrente atuante tem sobre o papel das Cooperativas no mundo capitalista.

Rochdale representou, de fato, o canal de expressão de diversos intelectuais da época que preferiam localizar-se, de forma pragmática, naquilo que se constituía uma posição anárquica dentro do espectro da esquerda socialista. Constata-se, inclusive, que seus pioneiros estavam envolvidos com os debates, em curso na Europa, principalmente na França, sobre a forma de funcionamento das relações econômicas e sociais e o baixo potencial do Estado para controle e transformação social.

Segundo Chatelêt, dois grandes projetos de sociedade que pretendiam a transformação social disputavam a hegemonia:

O Projeto de uma sociedade *industrialista* fundada na ciência como meio de dominação da natureza e como técnica de gestão da coletividade, assim como o contraprojeto da ditadura do proletariado, primeiro momento da instauração de uma sociedade sem classes, por mais opostos que sejam em sua orientação política, têm em comum o fato de requerer o princípio de um poder unificador que tem como missão realizar a história. É da invenção fraterna e de um imaginário mais realista do que o real miserável produzido pelo Estado burguês que se alimentam os artesãos da Utopia. Em seu empreendimento, a anarquia gostaria de unir a radicalidade desses últimos com a exigência de revolução política que está no coração da concepção de Marx. (CHATELÊT, 2000, p.147-148) (grifos do autor)

Essa oposição constitui o cerne da discussão Hegel/Marx, Marx/Proudhon e pode ter influenciado e inspirado os fatos posteriores que sucederam a essa discussão.

Foi no complexo conjunto das mais variadas oposições às conseqüências do liberalismo econômico que as idéias cooperativistas começaram a ser elaboradas, inspirando-se sobretudo na corrente liberal dos socialistas utópicos franceses e ingleses do século XIX e nas experiências associativistas que marcaram a primeira metade desse século. (PINHO, 1982a, vol.1, p.22)

Com efeito, a autora atribui a Robert Owen (1771-1858), François M.C. Fourier (1772-1837), Philippe J.B. Buchez (1796-1865) e Louis Blanc (1812-1882), os denominados “socialistas utópicos”, as principais correntes de pensamento sobre as idéias básicas do cooperativismo nascente.

Robert Owen, segundo a autora, descendia de uma família de artesãos. Nasceu em Gales e atuou como dirigente em fábricas de fiação na região de Manchester, Inglaterra. Owen transformou uma grande fábrica de algodão de New Lamarck (Escócia) em colônia modelo contra o alcoolismo e vícios decorrentes da situação de exclusão social provocada pela industrialização.

Sua gestão foi marcada pelas inovações na área social, combate ao lucro, a concorrência e a busca do justo preço. Não vendo suas idéias florescerem, foi aos EUA, Estado de Indiana, onde concebeu um modelo ideal de associação voluntária chamada Nova Harmonia, destinada ao suprimento dos operários. Esta iniciativa fracassou e ele voltou à Europa onde, através da imprensa, continuou incentivando obras sociais, dedicando-se mais tarde à criação de associações cooperativas de trabalhadores com o fito da reforma social. Isto ocorreria na medida em que os homens produzissem através de associações do tipo cooperativo, superassem a divisão social entre operários e patrões, tivessem em comum a propriedade dos meios de produção. Sua atuação política e social, em favor dos operários, foi de grande influência sobre os pioneiros de Rochdale, principalmente sobre Charles Howart, o primeiro presidente da "Rochdale Equitable Pioneers Society Ltd". (PINHO,1982a, p.22-24)

Hobsbawn, ao analisar a segunda onda revolucionária que sacudiu a Europa, e que culminou na proclamação da República Francesa em 1848, assim se refere a Owen:

Durante o período da Restauração (1815/30) o cobertor da reação cobria a todos os dissidentes, e na escuridão debaixo dele as diferenças entre bonapartistas e republicanos, moderados e radicais, mal podiam ser distinguidas. Ainda não havia socialistas ou revolucionários conscientes da classe operária, pelo menos na política, exceto na Grã-Bretanha, onde uma tendência proletária independente na política e na ideologia surgiu sob a égide do "cooperativismo" de Robert Owen, por volta de 1830. (1988, p.132)

Fourier nasceu na França, era filho de um negociante de tecidos. Apresentava-se como uma figura polêmica. Se Fourier antes admirava Owen, depois o critica dizendo que este trabalhava para "ridicularizar a idéia de associação e torná-la suspeita a todos os Governos" (Pinho, 1982a, p.22) Foi o criador dos Falanstérios - unidades auto-suficientes. Mantinha o

princípio de propriedade e tinha como suporte econômico uma associação onde os proprietários, independente de sua origem social, reuniam-se livremente em ambiente comunitário.

Hobsbawm explica que, na França, não havia movimento de massa de trabalhadores pobres das indústrias. Os militantes do movimento francês em 1830-48 eram pequenos artesãos e diaristas urbanos que se organizavam nas corporações de ofício ou nos centros da indústria doméstica tradicional como a indústria da seda de Lyon.

Além disso, os vários ramos do novo socialismo “utópico” - os seguidores de Saint Simon, Fourier, Cabet, etc., não estavam interessados em agitação política, embora seus grupos e conventículos (principalmente os seguidores de Fourier) viessem a agir como núcleos de liderança da classe operária e como mobilizadores da ação de massa no princípio da revolução de 1848. (HOBSBAWN, 1988, p.140)

Louis Blanc (1812-1882) foi historiador, jornalista, político e participante ativo da Revolução Francesa de 1848. Seu projeto de Reforma constituía-se no modelo de associação onde os trabalhadores seriam co-proprietários dos instrumentos de produção, na "oficina social" ou do "atelier social". Os locais seriam formados por trabalhadores do mesmo ramo de produção. Essas oficinas seriam autogestionárias, porém deveriam receber um empréstimo inicial do Estado. Este, nos primeiros tempos, as controlaria através da nomeação dos diretores, mestres e contra-mestres; após a fase de implantação, passariam a ser dirigidas por trabalhadores eleitos.

Na opinião de Hobsbawm (1988), em termos de teoria social o blanquismo tinha pouco a oferecer ao socialismo. Seu mérito foi afirmar a necessidade do socialismo e de que ele só poderia ser realizado pela classe proletária; a classe burguesa, não mais a aristocrática, seria seu principal inimigo.

A fraqueza do blanquismo era em parte a mesma da classe operária francesa. Na ausência de um grande movimento de massa, ele foi como seus predecessores carbonaristas, uma elite que planejava suas insurreições de certa forma no vazio e que, portanto, frequentemente fracassava - como na tentativa do levante de 1839. (HOBSBAWN, 1988, p.141)

Buchez (1795-1865) foi historiador e político. “Sansimonista” dissidente, afirma Diva Pinho que este é o precursor do cooperativismo que maior coerência ofereceu entre sua história de vida e suas ações. Sua tese e princípios para associação cooperativa de operários de uma mesma categoria, ou de produtores livres, de forma pacífica e sem espoliação, foram os princípios os quais guardam maior relação os de Rochdale.

As finalidades de reuniões de operários, de acordo com Buchez, seriam para colocar em comum suas poupanças; obter empréstimos; produzir em comum; assegurar a todos igual salário e reunir as receitas líquidas em um fundo comum.

Segundo a autora, Buchez, através de um artigo intitulado "*Meio de Melhorar a Condição dos Assalariados e das Cidades*", em 1831, formulou os princípios de um contrato para a formação de uma associação de operários.

Os associados teriam também a qualidade de empresários, escolheriam dentre eles seus representantes, formariam um capital social inalienável, pertencente à associação, que serviria à criação de um futuro melhor para as classes operárias.

A associação teria um caráter indissolúvel para que o capital social pertencesse às pessoas, não estando, portanto, sujeito às leis de sucessão hereditária. Os associados poderiam sair, mas a associação se perpetuaria através da admissão de novos membros. A associação poderia admitir operários não associados, mas ao final de um ano de prestação do serviço, estaria obrigada a regularizá-lo como associado segundo suas necessidades.

Dessa forma, cada associado seria pago conforme os costumes de sua profissão; uma reserva, equivalente ao ganho de um empresário intermediário, seria feita formando o lucro líquido anual. Esse montante seria repartido em duas partes: 20% serviria para aumento do capital social e o restante seria destinado a assistência social dos trabalhadores, ou distribuídos entre os associados, pro-rata de seu trabalho.

De acordo com Pinho (1982a), os pioneiros reuniram-se em dezembro de 1843 para discutirem sobre sua sobrevivência e um ano depois fundaram e inauguraram, em 24 de dezembro de 1844, um armazém cooperativo, localizado em Toad Lane, Rochdale, que oferecia aos associados pequena quantidade de manteiga, farinha de trigo e aveia.

Os documentos divulgados por eles, os estatutos sociais e a carta Programa de Rochdale, dão conta do ideal cooperativista que os distingue até hoje como uma economia centrada no desenvolvimento da pessoa humana.

A sociedade tem por fim realizar um benefício pecuniário e melhorar as condições domésticas e sociais de seus membros, reunindo um capital dividido em quotas de uma libra e suficiente à prática do seguinte plano:

- abrir um armazém para a venda de gêneros alimentícios, roupas, etc.

- comprar ou construir casas para os associados que desejarem ajudar-se mutuamente para melhorar as condições de vida doméstica e social.
- Empreender o fabrico dos artigos que a sociedade julgar conveniente produzir, para dar trabalho a seus membros que estiverem desempregados ou que venham a sofrer contínua redução de salários.
- Comprar ou alugar terras, que serão cultivadas por seus membros que não tiverem trabalho ou por aqueles cujos salários sejam insuficientes.
- Logo que for possível, a sociedade procederá à organização das forças de produção, da distribuição, da educação e de seu próprio governo com recursos próprios, ou, em outros termos, ela se constituirá em colônia autônoma, na qual todos os interesses serão solidarizados, auxiliará as outras sociedades que queiram fundar colônias semelhantes.
- Com o fim de propagar a temperança, a sociedade abrirá em um de seus locais um estabelecimento de temperança. (IRION, 1997, p.329)

Os estatutos da Sociedade dos Probos Pioneiros de Rochdale continham “os princípios a respeito da estrutura e do funcionamento da cooperativa de consumo, que depois passaram a constituir os fundamentos da doutrina cooperativista”. (PINHO, 1982a, p.32)

A doutrina consiste, então, no emprego em maior ou menor grau dos princípios abaixo no governo da cooperativa:

- eleição, em assembleias gerais, dos representantes dos associados;
- livre adesão e demissão dos sócios;
- direito de um voto, apenas, por associado - um homem, uma voz;
- pagamento de juros limitados ao capital;
- distribuição dos ganhos proporcionais às compras efetuadas pelos associados, depois de descontadas: as despesas de administração, os juros correspondentes às quotas-partes, a porcentagem de depreciação das mercadorias inventariadas, a quota de reserva para o aumento de capital e a porcentagem para a educação.
- Vendas feitas a dinheiro, para que os compromissos dos associados sejam feitos dentro de suas possibilidades orçamentárias e evitem o crédito, o mal social resultante da concorrência de interesses. (PINHO, 1982a, p.32-33)

Percebe-se assim, pelos antecedentes históricos, que quando surgiu o movimento cooperativista, os elementos necessários estavam presentes no cenário político e econômico, para que seus princípios e valores tivessem sucesso e pudessem ser firmados a partir de então.

Expansão e Universalização do Movimento

O interesse da Universidade pelo movimento aconteceu em 1886, através de Charles Gide (1847-1932), professor de economia política da chamada Escola de Nimes, cidade do sul da França. Gide iniciou os debates em torno do processo de expansão das idéias cooperativistas, sistematizando e divulgando-as posteriormente.

Antes disto, em 1863, informa Pinho (1982a), Edouard Pfeiffer, na Alemanha, propôs um sistema cooperativista em oposição ao socialismo, o que possibilitaria a reforma social lenta e pacífica da sociedade. Estas idéias teriam influenciado a Escola cooperativista, conhecida como Tendência de Hamburgo.

Na Inglaterra, Edouard de Boyve e Auguste Fabre, que mais tarde vieram a fazer parte do grupo de Nimes, vinham organizando cooperativas e discutindo os problemas sociais da época, numa espécie de círculo de debates chamados "La solidarité" - que depois chamou-se Sociedade Economia Popular. Esse grupo organizou o primeiro congresso cooperativista e encaminhou rapidamente a estruturação do setor e daquilo que conhecemos hoje como sistema cooperativista.

Dessa forma, cita a autora, foi nos dois primeiros Congressos que essas idéias foram cada vez mais debatidas e incorporadas. Assim, no I Congresso das Cooperativas da França, em Paris, em 1885, foi fundada a primeira federação de cooperativas, e no II Congresso das Cooperativas de Consumo da França, em Lyon, 1886, Charles Gide foi o presidente de honra, e conclamou os participantes ao discurso-programa do Cooperativismo, que se tornou uma espécie de programa oficial do Movimento Cooperativista Francês.

No entanto houve oposições, diz-nos a autora. Na Inglaterra, J.W.T. Michel lançou as bases do reinado do consumidor no cooperativismo. Beatriz Potter Webb, em 1891, contribuiu com essa tendência ao publicar estudos que continham a base geral do programa cooperativo em Inglês. A posição de Beatriz Webb, entretanto, diferia de Gide quanto à tendência política; enquanto Gide era Liberal, defendia a cooperativização voluntária, inserida na economia de mercado, Beatriz Webb era coletivista, defendia a necessidade da socialização através do poder político e concebia as relações entre trabalhadores sob a influência dos sindicatos.

Charles Gide chegou, inclusive, a pensar um programa de reforma econômica em que estabeleceria uma República Cooperativa. Para isso, deveria haver uma integração entre todas as cooperativas de produção e de consumo (Princípio de Cooperação).

Em 1895, foi fundada a ACI - Aliança Cooperativa Internacional, onde essas oposições iriam acirrar-se. As discussões giravam em torno da legitimidade da participação ou não do consumidor ou do produtor nas sociedades cooperativas.

Gide, segundo nos conta a autora, liderava a tendência chamada "Hegemonia do Consumidor" (produção cooperativa dos consumidores), defendida pelo Grupo de Manchester e apoiada pelas cooperativas Wholesale (atacadistas) e as federações cooperativistas de consumo de Glasgow.

Enquanto isso, o grupo de Londres propunha o Plano de Emancipação do Produtor, formado por socialistas cristãos. Tinham como líder Vansittart Neale, apoiado por Socialistas Cristãos Ingleses, os Cristãos Sociais da Escola de Nimes e por representantes de cooperativas francesas de produção e de consumo. Defendia o participacionismo como o principal critério rochdaleano de autenticidade cooperativista. Em 1892, lançaram o Manifesto de Rochdale, um documento axiológico e estratégico (com a finalidade de bloquear a ação das Wholesales), chamado de "Proposal" onde procuraram fixar as linhas gerais de um plano cooperativista e as normas autogestionárias das cooperativas. Mais tarde, essas idéias foram divulgadas como Princípios dos Pioneiros de Rochdale.

Diva Pinho, citando Desroches, diz-nos ainda que, desde 1892 a 1895, confrontaram-se estas duas tradições Rochdaleanas. No I Congresso Internacional de Cooperativismo, realizado em Londres, em 1895, o Cooperativismo de Consumo Inglês se sobrepôs à tendência do Grupo de Neale, fundando a ACI.

Desroche observa, sobre esse aspecto histórico, que entre o Rochdale *vivido* em 1844 e o Rochdale *codificado* nos Congressos da ACI, de 1934/37 (a que acrescentaríamos o congresso de 1966), há o Rochdale *debatido* dos anos 1892/95. (PINHO, 1982a, p.384) (grifos do autor)

Conclui a autora que, ainda segundo informação obtida em Desroches, as resoluções do Congresso de 1895 (a base dos estatutos da ACI), sofreram alterações não muito claras.

Não obstante, o consenso no I Congresso Internacional do Cooperativismo foi obtido em torno do Plano de integração de Hegemonia do Consumidor, de Gide (em acordo com alguns interesses do Grupo de Manchester), consolidando-se assim os Princípios dos Pioneiros de Rochdale embora, na codificação final, não tenha permanecido o critério de participação dos trabalhadores nas empresas cooperativas como critério de autenticidade do modelo rochdaleano.

A Doutrina cooperativa, segundo a Pinho (1982a, p.47), é composta, assim, pelas idéias cooperativistas sistematizadas por Gide (que foram incorporadas à ACI) somadas ao conteúdo ideológico dos diversos modelos que surgiram de cooperativas.

Observaremos que existe, então, uma controvérsia que sempre se recoloca como pano de fundo sobre a orientação econômica que se deve dar ao movimento de organização das cooperativas.

Leis Cooperativas e Associativismo no Brasil

A Lei número 5.764/71, anterior à Constituição de 1988, ainda vigente, que fixa a política nacional para o cooperativismo e trata das exigências legais para a criação de cooperativas é uma lei que cobre de alguma forma toda a organização cooperativa voltada para a produção de bens e serviços. Observa-se, no entanto, que a mesma apresenta-se inadequada para o tipo de organização que se queria e deveria implementar, quanto às cooperativas educacionais surgidas na última década. Na verdade ela é o caudal de leis anteriores resultantes das transformações pelas quais passavam a sociedade brasileira, no final do Império e no início da República.

Segundo Diva Pinho a sociedade patriarcal, autocrática e de base rural, impedia a consecução de leis voltadas para o desenvolvimento urbano, motivo pelo qual, no Brasil, as primeiras leis vão se destinar a regular o trabalho rural, “começando por onde devia terminar” (1982, p.118-119). Com efeito, as primeiras cooperativas européias foram de consumo e pretendiam resolver o problema de sobrevivência dos trabalhadores em indústrias de tecidos. Por essa época, no Brasil, está-se iniciando o processo de produção de bens de consumo sob o impulso da mão de obra imigrante que terão influência decisiva no novo quadro que irá se desenhar após 1888, com a libertação dos escravos e o advento da República.

A constituição Republicana de 1891, assegurou a liberdade de associação (art.72 pá. 8) passando o Estado a legislar sobre o associativismo rural; de outro lado, os graves problemas que caracterizaram a crise estrutural do fim do Império e começo da República levaram à recomendação do Cooperativismo.(PINHO, 1982b, .p.119).

Essa consolidação tem seus antecedentes na forma em que os trabalhadores livres, artesãos que se instalaram principalmente no Rio de Janeiro e São Paulo, tal qual na Europa,

organizaram-se. As sociedades criadas por eles eram de caráter associativista, corporativa, mutualista e reinvidincativa.

Além disto, (a legislação da época) parece estar ligada à necessidade do Brasil dar satisfação diplomática aos países europeus, preocupados com a sorte de seus imigrantes, em face da ausência de leis trabalhistas e de má repercussão da severidade dos patrões brasileiros, não acostumados a tratar com trabalhadores livres. (PINHO, 1982b, p.119)

Neste sentido, ainda que sob pressão internacional, as primeiras leis representaram normas que disciplinaram as relações de trabalho no campo e na cidade e que regulamentaram e garantiram o trabalho do imigrante, abrindo precedentes para as atividades cooperativas que viriam a seguir:

Apesar do caráter rural da legislação associativista no início da República, foi no setor de consumo dos centros urbanos que surgiram as primeiras cooperativas brasileiras, no fim do século XIX: A Associação Cooperativa dos Empregados da Companhia Telefônica, em Limeira, no Estado de São Paulo (1891); a Cooperativa Militar de Consumo no Rio de Janeiro, então Distrito Federal (1894), a Cooperativa de Consumo de Camaragibe, em Pernambuco(1895) e a Cooperativa de Consumo dos Empregados da Cia. Paulista, em Campinas, Estado de São Paulo (1897). (PINHO, 1982a, p.120)

As cooperativas rurais foram organizadas mais tarde. Primeiramente, foram concebidas no modelo Raisffeisen (cooperativa de crédito), pelo jesuíta Theodoro Amstadt, em 1902, no Rio Grande do Sul. A estas, seguiram-se várias, como as cooperativas de plantadores de café, algodão, mandioca, arroz, milho, etc. e de laticínios.

[...] resultantes da propaganda do estadista João Pinheiro em Minas Gerais (iniciada em 1907). No estado do Rio de Janeiro, a campanha desenvolvida por Plácio de Melo, em 1908, teve como resultado a criação de cooperativa reffeseana. (PINHO, 1982a, p.120)

Vê-se, então, que o Decreto nº 799, de 06.01.1903, procurou responder a essas demandas, dando autoridade aos sindicatos para organizar cooperativas. Em 1907, o Decreto 1.637 reconheceu a utilidade social das cooperativas “sem contudo dar-lhes um tratamento jurídico próprio” (SARATT e MORAES, 1997, p.27).

O caráter de cooperativismo Rochdaleano, segundo Pinho (1982a, p.120), foi dado pelo Decreto 22.239/32, elaborado por Adolfo Gredilha, Saturnino Brito e Fábio Luz Filho, ao fazerem constar os princípios dos pioneiros de Rochdale sendo repassados ao Decreto-lei 59/1966 e à Lei 5764/71.

Assim é que no art. 2º do Decreto 22.239/32, as cooperativas são definidas como sociedades de pessoas e não de capital, de forma jurídica “sui generis” que se distinguem das demais sociedades através de determinadas características específicas. Entre estas, o legislador consagra os princípios rochdaleanos de gestão democrática, adesão livre, retorno, juros limitados ao capital, singularidade de voto, etc. E deixa evidente a colocação do capital a serviço da pessoa humana. (PINHO, 1982a, p.121)

Não obstante, a autora citada identifica duas principais tendências presentes na difusão do cooperativismo no Brasil:

De modo esquemático, pode-se dizer que a difusão das idéias cooperativistas no Brasil reflete as duas principais tendências que marcaram a evolução do pensamento cooperativo europeu:

- durante quase 80 anos, o cooperativismo brasileiro apresenta-se marcado pelo conteúdo doutrinário rochdaleano que, desde o final século passado, chegou aqui através de dois principais centros de irradiação da cultura ocidental – a França e a Inglaterra;
- atualmente, os cooperativistas tentam combinar o enfoque qualitativo de promoção da atividade humana solidária à racionalidade pragmática empresarial; em outros termos, deixam de ser apenas idealistas para se firmarem na economia de mercado como cooperados-empresários. (PINHO, 1982a, p.117-118)

A posição favorável à empresariação das cooperativas, notada por Diva Pinho, a partir de 1970, repercute direto nas concepções e implicações causadas pela mudança na constituição de 1988, dando autonomia às cooperativas com impactos bastante acentuados no movimento cooperativista, cujos efeitos passaremos a discutir a seguir, em função do aparecimento das chamadas cooperativas educacionais criadas pelos pais e professores.

Parte II

A problemática da Escola Cooperativa

Escola cooperativa, uma nova alternativa para a educação?

A Escola Cooperativa só tomou vulto a partir dos fatos, acontecimentos e desafios que surgiram, à partir da segunda metade da década de 90 – com a Reforma Administrativa do Estado Nacional, para a classe que dá suporte financeiro à sociedade, a classe média. A perda do poder aquisitivo trouxe para esta classe a perda também da esperança em fazer parte do quadro dirigente e das forças hegemônicas do país. Passa a existir, a necessidade de uma ação que não seja ir para as escolas do Estado (em virtude de seu baixo nível educacional) nem para a rede privada de ensino - em vista do alto custo das mensalidades e do descontentamento com a qualidade do ensino. Até então, as Cooperativas Educacionais não tinham uma inserção significativa a ponto de causar mudanças na configuração do sistema educacional no país.

Os anos 90, sob a égide e o signo do Governo Collor, chegaram como uma ameaça sobre a nação brasileira, principalmente para os segmentos representados pelo funcionalismo público e aqueles ligados ao sistema financeiro. O discurso do “Novo” colocava em xeque as bases constitucionais de 1988, construídas após imensas e inúmeras lutas da sociedade por acesso aos direitos humanos, direitos políticos, econômicos e sociais e pelo exercício pleno da cidadania.

Francisco de Oliveira, em sua análise crítica sobre a origem ideológica e histórica que estavam na raiz daquele estado de coisas assim se refere quanto a este período:

As classes dominantes e o sistema como um todo entregaram-se totalmente ao seu “salvador”, apesar de que ele era um “outsider”, um messiânico, e, como ser revelou depois, despreparado para costurar forças tão disparatadas, além de invadir santuários da corrupção instalados na trama dos negócios entre o sistema privado de empresas, o sistema estatal produtivo e o Estado “condotiere” que se dessangrava (OLIVEIRA, 1999, p.66).

Nos setores ligados ao mundo financeiro, esse impacto atinge o funcionalismo dos bancos estatais e das empresas geridas pelo Governo (Petrobrás, Companhia Siderúrgica Nacional –

CSN, Aços Especiais Itabira-Acesita, etc.) e desestrutura todas as organizações representativas dentro e fora da empresa, agindo em duas direções. A primeira, com o discurso da Qualidade Total como modelo inovador e administrativo, que encampa as palavras de ordem das entidades representativas sindicais. A segunda, mais contundente, estabelece que quem deve pagar pela modernização é a parte do funcionalismo que representa o Brasil Velho.

Pode-se compreender esse processo através do texto de Oliveira (1999). Nele, o autor procura mostrar como a condução da política de instalação de um novo regime político – neoliberal – assinala com ações e medidas concretas e amplas de apropriação do público pelo privado. Mostra também como a industrialização produziu tanto o fenômeno de regulação interno quanto externo, vindo “de fora” na regulação também do mercado da força de trabalho; e como a universalização de medidas de bem-estar produziu o processo de sua “naturalização” segundo o sentido dado por Habermas, de esgotamento das forças utópicas.

Dessa forma, dois fenômenos acontecem: de um lado, o processo de subjetivação da acumulação, da concentração e da centralização do Capital (a privatização do público) ao que o autor chama de experiência subjetiva da “desnecessidade aparente do público”, cujo paradigma é a globalização. De outro lado (da equação), ocorria um processo de transformações internas das classes trabalhadoras, que eram na verdade, expressão das transformações externas, ou seja, aquilo que a determinava no plano interno – composição, especialização, sexo, gênero, composição etária, ocupações e profissões - como características, expressavam suas relações com o capital, a posição na estrutura de classes, o menor conteúdo de trabalho vivo em cada átomo de valor agregado, ou seja:

o que se transforma em uma cadente quantidade operária, sua visibilidade, sua auto-identificação, o Estado de Bem-Estar produziu uma espécie de “naturalização” administrativa das conquistas e dos direitos que, ao tornarem-se praticamente universais, liberaram-se, [...] da base material, vale dizer, das próprias classes trabalhadoras. O passo para, de novo com Habermas, esgotar as energias utópicas, como o abandono da militância sindical e até mesmo da simples adesão ao sindicato, expressa-se nas baixas taxas de sindicalização (OLIVEIRA, 1999, p.57).

Nesta perspectiva, o Banco do Brasil -considerado uma das principais forças de sustentação do Governo Federal, juntamente com o Exército e o Congresso Nacional, com uma tradição de dois séculos de existência e congregando naquela época mais de 120 mil funcionários

no país e no exterior (hoje são cerca de 71 mil)- seria então um dos escolhidos para as incursões do Governo, que detém seu controle acionário, nomeia seu presidente e dirige sua política de atuação. (CARVALHO, 2000, p.586)

Essa intervenção, que visava uma substituição dos valores e da cultura empresarial anterior, concretizou-se na modernização/obsoletização do Banco. Dois estudos, realizados por pesquisadores que também foram funcionários do Banco do Brasil e viveram esses eventos na ativa (1985-1998), oferecem-nos informações e dados que confirmam essas considerações.

O primeiro estudo, realizado por Carvalho (2000), detalha os aspectos dinâmicos do Programa de Demissão Voluntária - PDV, um dos pontos centrais de ataque da nova política de Gestão do Banco, e que visava a quebra do paradigma da estabilidade x empregabilidade. Ao tratar dos instrumentos que foram empregados para instruir a mudança, a autora, cita mensagem da alta administração endereçada aos funcionários que afirmava:

Desligar funcionários é algo que não faz parte da tradição do Banco e por isso pode causar perplexidade. O Banco está mudando. Mudando com o principal objetivo de sobreviver e de manter os empregados necessários para garantir o desempenho da organização. O Banco não tem como garantir empregos (CARVALHO, 2000, p. 118).

Como exemplo, ainda, da sincronia de formulação política, medidas e ações concretas, cita dizeres de um presidente do Banco à época, o Sr. Paulo César Ximenes, publicado em artigo do jornal Folha de S.Paulo do dia 05/07/1995 (coluna Tendências e Debates). No artigo, Paulo César Ximenes explicita que as mudanças que ocorriam no Banco do Brasil faziam parte de uma reforma mais ampla. Conforme citação da autora, o Sr. Ximenes, enfatizava que:

estaria, “se desenvolvendo desde as bases da sociedade brasileira...não apenas pelos aspectos sócios econômicos, mas também, pelo questionamento de conceitos que estiveram sempre profundamente ligados à mentalidade de todo um país”. (XIMENES, 1995, apud CARVALHO, 2000, p-47-49)

O segundo estudo, realizado por Zanoni Neves (2000) aborda o mesmo tema do ponto de vista da ideologia e da cultura do trabalho. O autor procura mostrar que as mudanças empreendidas em nome de uma nova visão administrativa representada pela aplicação de um Programa de Qualidade Total visavam de fato destruir a cultura e substituí-la por outra baseada em um novo "éthos". Em lugar de segurança, estabilidade, salários dignos, assistência médica e

psicológica, complementação de aposentadoria, etc., surge a perda de direitos, o descomissionamento, a demissão, as transferências compulsórias, dentre outras medidas de impacto que recaiam negativamente sobre o funcionalismo.

Na visão de Neves (2000, p.47-49), a nova política de recursos humanos, calcada na contradição do discurso confuso de qualidade total, inovação e humanismo, não conseguiria segurar as conseqüências desastrosas, inclusive, os suicídios de funcionários e a desestruturação de grande número de famílias e instituições que flutuavam em redor.

Neste cenário, preparatório para as grandes privatizações, o funcionalismo sofreu a maior perda salarial de sua história e recebeu sérios golpes na sua identificação com a empresa construída ao longo dos anos. Neste cenário de insegurança e instabilidade, tornou-se necessário mudar, rapidamente, o padrão de vida.

O funcionalismo do Banco do Brasil tinha, tradicionalmente, uma história de luta e de organização de entidades que lhes garantiam bem-estar social. Várias são as instituições (algumas ligadas ao Banco e outras independentes) criadas paralelamente à Empresa: a CASSI (Caixa de Assistência dos Funcionários do Banco do Brasil), que presta auxílio à saúde; a PREVI (Caixa de Previdência dos Funcionários do Banco do Brasil), que possibilita a complementação de aposentadoria, a aquisição de casa própria, empréstimos e investimentos; as AABB's (Associações Atléticas do Banco do Brasil), que oferecem espaço de lazer e convívio social; a COOPERFORTE, que possibilita a aquisição de empréstimos; a BANCORBRÁS, que atua na área de seguros e serviços; a BBTUR, que fornece serviços relacionados ao turismo. Deve-se salientar que esses bens e serviços, atualmente, são extensivos também à sociedade.

Portanto, naquele momento, sob a pressão do Governo e da política de recursos humanos que nivelou por baixo os salários do funcionalismo, o movimento de criação de escolas cooperativas foi uma conseqüência histórica, já que a Educação é considerada pela classe média como um bem, “um investimento”, capaz de situar seus filhos na administração das grandes empresas do país, das multinacionais e na ocupação dos próprios cargos do funcionalismo público. (ROMANELLI, 1985).

Nestas circunstâncias, a título de ilustração, retratamos o cenário político do país através da reforma empreendida pelo Governo no Banco do Brasil por três motivos: primeiramente, o mundo do trabalho nas entidades públicas ou autárquicas, foi o epicentro da Reforma do Estado;

em segundo, porque o Banco do Brasil tem uma tradição no financiamento dos empreendimentos cooperativos brasileiros possuindo, inclusive, uma Gerência de Negócios do Sistema Cooperativista do Banco do Brasil- GECCOOP, que estava atenta aos novos rumos políticos; em terceiro, porque foi a própria GECCOOP que promoveu os primeiros encontros nacionais de educadores para a formulação da política do cooperativismo educacional, como o I Seminário Nacional sobre Cooperativas de Ensino, ocorrido em agosto de 1994, no Distrito Federal. Segundo Gabbi (2001, p.42), o evento teve a intenção de definir diretrizes para o desenvolvimento e a capacitação de cooperativas educacionais. O II Seminário Nacional ocorreu logo em seguida, em Niterói, Rio de Janeiro, na sede do clube de campo dos funcionários do Banco do Brasil.

No entanto, apesar de a GECCOOP ter promovido os dois primeiros encontros nacionais, a partir de então os grupos iriam se organizar sob a orientação da OCB em encontros posteriores.

A Identidade Cooperativa - à guisa de um conceito

Na literatura cooperativista, de um modo geral, é possível perceber diversas referências sobre o termo “cooperativismo” que, no entanto, não o definem de maneira clara. Assim, quando se fala em cooperativismo, subentende-se que se está falando do movimento mundial de cooperativas filiadas à Aliança Cooperativa Internacional – ACI.

Por outro lado, mesmo sabendo que a ACI atua como fórum mundial do cooperativismo e mantenha o reconhecimento e a supremacia no campo político e econômico internacional, não é possível restringir o movimento apenas à atuação da rede filiada à entidade. A vinculação à ACI como critério dimensional do cooperativismo parece-nos redutora. Não só da realidade, mas também das implicações decorrentes do próprio movimento de expansão e do ideal cooperativista. Esta visão não inclui outros movimentos, também históricos, e outras redes cooperativas igualmente importantes aos destinos humanos como, por exemplo, a rede de cooperativas que estão sendo organizadas sob impulso do Fórum Social Mundial.

Certamente, precisar-se-ia ter o cuidado de analisar os pressupostos e a finalidade de cada organização para que se possa dizer quanto está mais próxima dos ideais cooperativistas ou da visão econômica privada. No entanto, a pretensão de traçar critérios de autenticidade cooperativa

não se sustenta frente à diversidade das organizações que assim se autodenominam no universo das cooperativas. Nesta perspectiva, um critério que pode ser utilizado para avaliar a representatividade de uma organização enquanto tal é o grau de efetivação dos valores e princípios cooperativistas.

Contudo, tais valores e princípios não podem ser tomados, pura e simplesmente, como estão postos hoje. Observa-se que, ao longo dos anos, em congressos organizados pela ACI, os princípios e valores iniciais do cooperativismo (como concebidos em Rochdale) foram adaptados conforme os interesses de segmentos dominantes. Em 1995, no Congresso de Manchester da ACI, na Inglaterra, a atualização desses princípios demonstrou uma aproximação muito grande com a visão econômica neoliberal de competitividade.

De acordo com Pinho (1982a) as idéias cooperativistas de inspiração rochdaleana foram sistematizadas por Charles Gide, da Escola de Nimes, sul da França, incorporadas à ACI e somadas ao conteúdo ideológico do instrumental cooperativo. Essas idéias constituem o corpo principal da Doutrina Cooperativa. Irion (1997), acrescenta que os princípios constituem as chamadas “regras de ouro” sistematizadas por Gide e Boyne, em 1885. Esse conteúdo, segundo este autor, não é estático. Ele explica que os valores (Democracia, solidariedade, liberdade, justiça social e equidade) caracterizam-se pelo seu caráter abrangente e perene no tempo; os princípios interpretam os valores adaptando-se ao tempo e o lugar, surgindo diferenças, inclusive quanto aos valores. Citando Pinho (s/data), o autor aponta que os valores aprovados nos Congressos da ACI em Tóquio (1992) e Manchester (1995) já não coincidem com os citados acima, nos quais acredita.

Observa-se, a partir da tabela 01, que até 1966, no congresso da ACI em Viena, os princípios e valores continuaram sem alteração, ou seja, ainda como codificados por Gide e fiel a doutrina de Rochdale. Como é apontado por Irion (1997) e Bulgarelli (2000), as mudanças visaram adaptá-los a novos tempos. Desta forma, Bulgarelli explica seus significados.

Tabela 1 – Princípios e Valores

Nº	Textos de Rochdale Estatuto de 1844 Modificações em 1845 e 1854	Congresso da ACI Paris, 1937	Congresso da ACI Viena, 1966	Congresso da ACI Manchester, 1995
1	Adesão Livre	Adesão Livre	Adesão Livre (social, política, religiosa e racial)	Adesão Livre e Voluntária
2	Gestão Democrática	Gestão Democrática	Gestão Democrática	Controle democrático pelos sócios
3	Retorno “pro rata” das operações	Retorno “pro rata” das operações	Distribuição de sobras e do público em geral a) ao desenvolvimento da cooperativa b) aos serviços comuns c) aos associados “pro rata” das operações	Participação econômica dos sócios
4	Juros limitados ao capital	Juros limitados ao capital	Juros limitados ao capital	Autonomia e independência
5	Vendas a dinheiro	Vendas a dinheiro	Neutralidade política, religiosa e racial	Educação, treinamento e formação
6	Educação dos membros	Desenvolvimento da educação em todos os níveis	Constituição de um fundo para educação dos cooperados e do público em geral	Cooperação entre cooperativas
7	Cooperativização global	Neutralidade política, religiosa e racial	Cooperação intercooperativa	Preocupação com a comunidade

Assim, ao 1º princípio inicial de *porta aberta e adesão voluntária*, correspondeu a Adesão livre e voluntária;

desdobra-se em dois aspectos: o primeiro, a voluntariedade, pelo qual não se admite que ninguém seja coagido a ingressar numa sociedade cooperativa, informa-nos o autor em nota de rodapé que, muitos autores não consideram autênticas as cooperativas da URSS e Cuba, onde muitos associados sofrem coação direta ou indireta para fazer parte das cooperativas; o segundo, porta aberta, através do qual não pode ser vedado o ingresso na sociedade àqueles que preencherem as condições estatutárias, para evitar as cooperativas que são fechadas, formadas por determinadas classes, corporação e profissão. (BULGARELLI, 2000, p.12-19)

Ao 2º - *A cada associado um voto*, ou Gestão democrática - tornou-se Controle democrático pelos sócios. Nota-se que neste princípio o foco foi deslocado da participação de todos para os atos de gestão e direção. Segundo Bulgarelli (2000), este princípio estabelece a predominância da pessoa sobre o capital; cada pessoa tem direito a um voto independente de qual seja o valor de suas cotas, podendo votar e ser votado e participar da gestão da cooperativa.

Ao 3º, 4º e 6º – Os três princípios, *Juros limitados sobre o capital*, *Distribuição do excedente pro-rata das transações dos membros e vendas a vista*, tornou-se um só, Participação econômica dos sócios; os primeiros, juntamente com o princípio enunciado no item anterior, a cada associado um voto, representam o cerne do que podemos chamar de Identidade Cooperativa, ou seja, significa a distinção essencial entre uma sociedade cooperativista e uma empresa capitalista.

O sentido desta mudança, em especial, confirma a desconfiança de um alinhamento político ou da preponderância, no Congresso de 1995, em Manchester, de representantes das grandes corporações cooperativistas mundiais. Conforme Bulgarelli, o princípio de “distribuição pro rata das transações dos membros” ou princípio do retorno é a idéia do *Justo Preço*:

[...] exprime uma das idéias essenciais do cooperativismo - a busca do justo preço, afastando qualquer sentido lucrativo [...] cuja aplicação permite restituir aos associados aquilo que eles tenham pago a mais nas suas operações com a cooperativa. Dessa forma, pode a sociedade vender ao “preço corrente” e se acautelar contra os riscos provenientes do preço de custo. Tecnicamente é este princípio que realiza na ordem econômica a idéia cooperativa. (BULGARELLI, 2000, p.13 e 14).

Da mesma forma, o princípio de Juros limitados sobre o Capital visa não a obrigar que as cooperativas paguem juros pelo capital, mas a permitir que o façam de forma limitada, porque:

ele decorre da separação estabelecida entre os aportes de capital trazidos pelo associado, que se tornava necessário remunerar, e as sobras líquidas que decorrem das operações do associado com a sociedade”. (BULGARELLI, 2000, p.14)

Segundo o autor, o princípio de vendas à vista é destinado principalmente às cooperativas de consumo e visa educar os associados para a prática de poupança, evitando que essas cooperativas corram “o risco das vendas imoderadas a crédito” (BULGARELLI, 2000, p.14).

Ao 5º - *Neutralidade política e religiosa*, mudou em Autonomia e Independência; Este princípio, segundo o autor, existia para evitar a discriminação de qualquer ordem e uma forma de evitar a participação das cooperativas nos movimentos políticos. O novo princípio visa permitir que façam acordos com outras entidades, inclusive governamentais, e receber capital de origem externa, em termos que preserve seu controle democrático e autonomia.

Ao 6º - *Desenvolvimento da Educação*, correspondeu ao 5º princípio novo de: Educação, treinamento e Informação. Diz-nos o autor que este princípio expressava a preocupação da doutrina com o aperfeiçoamento do homem para que adquirisse os conhecimentos indispensáveis à formação e prática cooperativista. Agora, “deverão informar o público em geral, particularmente os jovens e os líderes formadores de opinião, sobre a natureza e os benefícios da cooperação” (BULGARELLI, 2000, p.19).

Ao 7º. Foi acrescentado, no último Congresso, o princípio de Cooperação entre cooperativas e Preocupação com a comunidade.

Estes dois últimos princípios foram acrescentados, segundo Irion (1997, p.53) para atender aos sócios de forma mais efetiva e auxiliar no desenvolvimento auto-sustentável da comunidade.

Da mesma forma, as resoluções do XII Congresso Brasileiro Cooperativo, realizado em dezembro de 2000, no Rio de Janeiro, traçam diretrizes de ampliação do movimento, fortalecimento institucional da OCB como agência política e econômica de legitimação e certificação do cooperativismo e participação nas diversas esferas da política nacional e internacional.

Podemos identificar que estas alterações refletem uma aproximação muito grande com a atual visão política hegemônica e os novos modelos organizacionais de globalização e do papel dominante das finanças na administração pública e empresarial implantada no Brasil, bem como, em outros países da América Latina. De acordo com Muzio (1999, p.133-161), este é um modelo altamente competitivo caracterizado, por um lado, pela mudança do papel do Estado, cujas ações são de privatização de empresas e os serviços sobre as quais tem o monopólio e de outro, pelo modelo empresarial, de crescimento econômico, através da padronização financeira global, gestão e tecnologia de informação, organização em rede e controle da cadeia produtiva.

[...] este papel dominante das finanças globais nas decisões relativas à forma, funcionamento e destino das relações sociais e da produção em todas as partes do mundo será ainda mais fortalecido pelo sistema de fundos de pensão privados, que estão crescendo enormemente em todo o mundo [...] a transferência da administração dos fluxos financeiros atuais e futuros, do Estado para entidades privadas, exemplifica bem uma tendência em ação no momento atual (MUZIO, 1999, p.152)

É necessário considerar, também, que os conceitos básicos de *sistema cooperativista*, *cooperativa*, *organização cooperativa* e *cooperação* recebem significados diferentes de acordo com a finalidade e os interesses de cada grupo empreendedor. Desta maneira, a utilização destes termos acaba se tornando quase sempre ambígua. É preciso, então, delimitar uma referência capaz de orientar as ações neste âmbito.

Podemos, para efeito deste trabalho, considerar a visão de Waldírio Bulgarelli (2000) em sua obra “As Sociedades Cooperativas e sua Disciplina Jurídica”. No livro, o autor analisa primeiramente os princípios antigos, considerando-os como aqueles que exprimem o alto sentido social do sistema cooperativo. Com relação aos novos, o autor “endossa” as mudanças, interpretando-as como forma de inclusão das tendências existentes em diferentes partes do mundo. Neste sentido, a definição de Bulgarelli dada abaixo, ressalta o valor dos princípios originais como fim máximo do sentido cooperativo.

As cooperativas apresentam-se como entidades de inspiração democrática, em que o Capital não constitui o determinante de participação associativa, mas, mero instrumento para a realização de seus objetivos; elas são dirigidas democraticamente e controladas por todos os associados; não perseguem lucros e seus excedentes são distribuídos proporcionalmente às operações de cada associado; nelas se observa a neutralidade político-religiosa, o capital é remunerado por uma taxa mínima de juros e os hábitos de economia dos associados são estimulados pelas aquisições a dinheiro, dando-se destaque ao aperfeiçoamento do homem, pela educação. (BULGARELLI, 2000, p.13)

Deste ponto de vista, referimo-nos, neste trabalho, aos princípios tais como foram enunciados pelo movimento de 1844, desencadeado em Rochdale, uma vez que, além de representar uma convergência entre outras formas de organizações, de cunho econômico social e solidário, aquelas idéias, princípios e valores continuam a impulsionar novas iniciativas de benefício social.

Por outro lado, temos que reconhecer que o Cooperativismo Educacional está hoje legalmente estruturado e consolidado no mundo todo como parte da estrutura oficial, cuja instância máxima organizativa é representada pela ACI, ensejando uma contradição que tende a persistir enquanto ideal doutrinário. Desta feita, consideramos o cooperativismo como movimento que guarda relação com os princípios e valores de Rochdale, em função do seu corpo doutrinário e que, de certa forma, pela sua trajetória histórica, liga-se à luta em torno da vocação de seus ideais de solidariedade humana. Em segundo lugar, deve-se considerar o conceito de

escola cooperativa como uma entidade que se organiza economicamente de acordo com estes ideais, embora neste momento não se possa legalmente assumir esta identidade. Finalmente, o conceito de cooperação deve ser aquilo que define as relações humanas nas organizações, independentemente de serem vinculadas ao movimento oficial cooperativista.

Essa perspectiva nos dá um ângulo bastante ampliado daquilo que acontece hoje no mundo cooperativista, abrindo espaço para a discussão da missão do cooperativismo educacional como escola cidadã, diferente de uma escola que serve apenas aos interesses de determinada classe ou grupo social.

Assim definidas, essas considerações têm influência direta nos parâmetros de análise das escolas com as quais iremos trabalhar, ou seja, à partir destas definições, serão utilizadas como objeto de estudo as escolas cooperativas criadas por pais e professores, vinculadas à Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB).

Estrutura Cooperativista e Rede Cooperativa

O sistema de representação do cooperativismo atualmente inclui uma estrutura internacional representada pela Associação Cooperativa Internacional - ACI, fundada em Londres, em 1895, e que atualmente tem sua sede em Genebra. É uma associação formada por órgãos de representação do sistema cooperativista de cada país membro da ACI.

Nas Américas, a Organização das Cooperativas da América - OCA, foi fundada como organismo de integração, representação e defesa do cooperativismo dos países do continente, em 1963, e sua sede fica na cidade de Santa Fé de Bogotá, Colômbia. A representação nacional do sistema cooperativista cabe à OCB, instituída em 1969, durante o VI Congresso Brasileiro de Cooperativismo em Belo Horizonte (MG). Funcionou nos dois primeiros anos em São Paulo e, em dezembro de 1971, foi implantada juridicamente como sistema. Em 1972, foi definitivamente instalada em Brasília (DF) como sociedade civil, órgão técnico consultivo, estruturado nos termos da Lei 5764/71. (OCG, 2000, p.20-21)

No plano dos valores (o modelo federativo na qual se baseia), a organização da ACI e da OCB procura garantir a representatividade de todos os ramos do cooperativismo. Assim, o órgão político e normativo do país e a legislação cooperativista nacional e internacional demonstram a

preocupação com o estabelecimento de bases mais legítimas e representativas dos diferentes segmentos.

Os princípios de intercooperação entre cooperativas singulares e o princípio da cooperação entre cooperativas facilitam a expansão e o fortalecimento do movimento das cooperativas. A integração sistêmica, através do princípio de subsidiariedade -as cooperativas dos graus superiores só podem realizar negócios que as de graus inferiores não podem- a organização em associações regionais, estaduais, nacionais e internacionais garante o poder, a influência política e formação de uma aliança estratégica entre as cooperativas e a sociedade. Esse elo é reforçado pelo princípio de preocupação com a comunidade, ou seja, as cooperativas devem trabalhar pelo desenvolvimento sustentado de suas comunidades, através de políticas aprovadas por seus membros. (IRION, 1997, p.133-151)

A tipologia das cooperativas pode obedecer a diversas características como princípio de classificação. Tomando-se como base o quadro de nomenclaturas da OCB, elas podem ser denominadas segundo a atividade econômica e o ramo de trabalho, num total de 12 ramos: Agropecuário, Consumo, Crédito, Educacional, Habitacional, Mineral, Produção, Saúde, Serviço, Trabalho e Especial. (OCG, 2000, p.34). Esta última categoria, a categoria Especial, refere-se às cooperativas não plenamente auto-gestionadas, ou seja, aquelas compostas por pessoas parcialmente incapazes ou menores de idade como as cooperativas de alunos de uma escola, por exemplo.

As cooperativas organizam-se por ramos em nível estadual e possuem representação própria junto à Organização das Cooperativas Estaduais - OCE. As cooperativas educacionais do Estado de São Paulo, por exemplo, organizam-se através da Federação Educacional do Estado de São Paulo, e tem representante eleito no colegiado da Organização das Cooperativas do Estado de São Paulo - OCESP. As federações podem, também, organizar-se em Confederações quando o número de federações assim permitir.

Entretanto, como resultado de pesquisa de campo, Gomes (2001) registra que na realidade a organização política das cooperativas educacionais ainda é débil. Nas suas próprias palavras:

[...] a organização política das escolas cooperativas brasileiras, encontrou-se um processo ainda muito incipiente, embrionário e, sem representatividade forte em nível dos estados e nacional, que desse conta de apresentar-se como uma associação ou movimento político que congregasse essas escolas, pelo menos, para conseguir assento

nos conselhos nacionais especializados da Organização das Cooperativas Brasileiras – OCB (GOMES, 2001.p.185).

Segundo este autor, tinha-se dificuldade de constituir-se três federações, ou seja, o número mínimo necessário para se formar uma confederação, por dificuldades legais e financeiras. Conforme ainda sua informação, na data de sua pesquisa, já havia uma representante junto à Organização das Cooperativas do Estado de Goiás que acumulava a representação também junto à OCB. Através de Gabbi (2001, p.118) constata-se, também, que o movimento veio se fortalecendo através da promoção de seminários e encontros entre escolas e capacitação docente, no estado de São Paulo e em todo o país.

Dados

De acordo com o Núcleo de Banco de Dados da OCB, em dezembro de 2001 o sistema era composto, no Brasil, por 27 OCEs; 10 confederações; 129 federações e centrais; 7026 cooperativas singulares; 5 milhões de cooperados e 176 mil empregados, aproximadamente.

A maior concentração, em número de cooperativas, é das cooperativas de trabalho – 2391 em todo o país, seguida do setor agropecuário com 1587 e de crédito com 1038 organizações. O maior número de cooperados -1.467.386-, no entanto, está nas cooperativas de consumo, seguido pela de crédito, que possui 1.059.369 pessoas, e a agropecuária, com 822.294 cooperados. O maior número de empregados -ou seja, que não são associados da cooperativa- está no ramo agropecuário (108.273), seguido pelo de saúde (21.426) e o setor de crédito (20.680). O ramo de menor concentração de cooperativas é o de Turismo e Lazer, com apenas 05 entidades, seguido do ramo Especial com 07, e o ramo Mineral, com 37 cooperativas.

Com relação à divisão por regiões do país, a região Sudeste, a que mais tem instituições desse tipo, possui 3.151 cooperativas. Em segundo lugar temos a região Nordeste, com 1.485 e em terceiro lugar a região Sul com 1.184 cooperativas. Com relação às mulheres que ocupam cargos de Dirigentes, a relação é a mesma: 353 cooperativas no Sudeste, 195 no Nordeste, 73 no sul, 41 no Centro-Oeste e 34 no Norte. Os Estados que mais concentram cooperativas são o Estado de São Paulo (1.119), Minas Gerais (956), Rio de Janeiro (925) e o Rio Grande do Sul

(776). A menor concentração está no Acre, com apenas 04 cooperativas, Roraima, com 18 e Sergipe com 45 cooperativas.

A evolução quantitativa das cooperativas ao longo das décadas demonstra um baixo crescimento entre 1900 a 1959, apresentando um número de apenas 160 a 176 entidades. De 1960 a 1969 formam-se 405, de 1970 a 1989, já são 766; e de 1990 a 1999, o crescimento acelerado faz o número de cooperativas saltar para a casa das 3.340. De 1999 até dezembro de 2001, já foram criadas 1.307 cooperativas.

Conforme a OCB, o cooperativismo educacional no país apresentava, até dezembro de 2001, um índice de 278 cooperativas, 73.258 cooperados e 2.720 empregados filiados à OCB. Destas, temos 17 Cooperativas-Escola; 17 Cooperativas de Ensino (Trabalho); 01 Cooperativa Escolar e o restante são Escolas Cooperativas de pais e professores.

A projeção destes dados confirma a dificuldade que a OCB tem de acompanhar a evolução do cooperativismo educacional. GOMES (2001, p.197), conforme dados de campo colhidos junto a outras entidades informa que já na data de sua pesquisa, haviam 383 cooperativas educacionais, das quais, 111 cooperativas-escolares, 65 cooperativas de trabalho educacional; 01 cooperativa de ensino superior, 24 associações e 182 escolas cooperativas.

Cooperativismo Educacional

O I Encontro Nacional do Cooperativismo Educacional, promovido pela OCB, foi realizado em Belo Horizonte (MG), de 09 a 11/11/92. Dele participaram grupos interessados, ou em fase de organização, de cooperativas de ensino ou das novas escolas cooperativas de pais e professores.

Apesar disso, a estruturação do movimento ainda demoraria um pouco. As cooperativas participantes, ainda recentes, estavam em fase de estruturação e o movimento cooperativista ainda não estava completamente organizado. Assim, os primeiros registros de intenções do cooperativismo surgem em 1997, com o documento Manifesto do Segmento Educacional - Carta de Vila Velha (ES), resultante dos debates e reflexões dos participantes do I Encontro Nacional do Segmento Educacional do Cooperativismo Brasileiro realizado nos dias 21 a 23 de agosto de 1997. Nesta carta, foram estabelecidos sete pontos importantes, sendo marcante uma preocupação

com a formação de uma identidade enquanto escola cooperativa dentro de um universo social e econômico globalizado. Como exemplo, o sétimo e último ponto que encerra a carta diz o seguinte:

Neste encontro ratificamos a convicção de elaborar uma identidade pedagógica única para os segmento educacional considerando a pluralidade metodológica das escolas cooperativas, transformando-as em espaços de edificação e sociabilização do homem multidimensional. (GABBI, 2001, p.131-132)

Entretanto, o primeiro planejamento estratégico realizado por pais e professores para este segmento no Estado de São Paulo foi o Manifesto do Cooperativismo Educacional Paulista: Carta de São Pedro, SP. Nele, definem-se as finalidades dos projetos pedagógicos, os papéis dos participantes e a formação para a cooperação em torno dos valores maiores do cooperativismo, tendo em vista, sempre, estar a serviço de uma educação que prepare o ser humano para o III milênio:

Reafirmamos nosso compromisso com uma Educação, em vista do III Milênio, fundada nos princípios definidos como aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender. Com o objetivo de promover a transformação da cultura da guerra em cultura da paz, desenvolvendo o conhecimento como prática da cidadania, instrumentalizando o educando para o auto-conhecimento, o exercício da tolerância, a metodologia do trabalho em equipe e a prática da solidariedade, a escola cooperativa será o ponto de partida para a informação, a reflexão e a formação, igualmente plena e emancipatória, dos demais segmentos cooperativistas. (GABBI, 2001, p. 133-134)

O XII Congresso Brasileiro Cooperativo, "Rio Cooperativo 2000", que ocorreu de 09 a 12/11/2000, contou com a presença de todos os ramos do cooperativismo e o resultado da discussão, na Educação, aponta para as parcerias nas redes formais da Pré-escola à Universidade. Dentre as resoluções aprovadas, pode-se destacar a resolução de subtema 6 - Comunicação, Educação, Informação e Marketing Cooperativismo, assim expressa:

6.1.1 - Elaborar um Programa Nacional de Educação Cooperativista e Capacitação Profissional, de forma integrada e articulada entre o Sistema OCB/SEESCOOP e outras instituições, mediante as seguintes estratégias de ação:

- a) Estimular o ensino do cooperativismo e do associativismo na pré-escola, ensino fundamental, médio, graduação e pós-graduação, com formação de docentes qualificados e pedagogia adequada para as redes pública e privada de ensino e, em especial, na rede de cooperativas educacionais.
- b) Realizar convênios com cooperativas educacionais, Centros de Educação e Universidades para:
 - Treinamento e reciclagem de professores para o ensino do Cooperativismo e Associativismo, bem como o aprimoramento dos cursos técnicos e de graduação

em Administração de Cooperativas existentes, avaliados pela OCB e reconhecidos pelo MEC.

- Cursos de Especialização, Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado em Cooperativismo, avaliados pelo sistema OCB.

(ORGANIZAÇÃO..., 2003)

Com efeito, nota-se que foi criado recentemente o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – SEESCOOP, órgão que tem financiado, através da FECEESP, projetos de formação de todo quadro social das escolas cooperativas (GABBI, 2001, p.118).

Cooperativas Educacionais no país e em São Paulo

Atualmente, o Brasil deve contar com um número maior de Escolas Cooperativas, organizadas a partir de 1990, e que se enquadram na modalidade de Cooperativas Educacionais. O que ocorre é que na falta de uma legislação adequada todas estas cooperativas acabam por ser classificadas nesta modalidade, não existindo denominação própria para cada uma, inclusive para o segmento das Cooperativas de Ensino.

No estado de São Paulo, segundo dados obtidos junto à OCESP, em 2002, são 07 Cooperativas de Ensino, 01 Cooperativa-Escola e 24 Cooperativas Educacionais ou Escolas Cooperativas distribuídas em todas as regiões do Estado.

Conforme dados de GOMES (2001, p.198), havia em São Paulo, em 2001, 05 cooperativas de ensino (trabalho educacional); 02 associações escolares; 36 escolas cooperativas, nenhuma cooperativa escolar e nenhuma instituição superior.

Verifica-se, portanto, que estes números só podem ser tomados como indicativo de que há um movimento que vem se consolidando. Principalmente se tivermos presente que existem escolas que podem ser classificadas nesta modalidade que não estão vinculadas ao sistema da OCB.

Historicamente GOMES (2001, p.109-111;159) apresenta um quadro ampliado do cooperativismo educacional no Brasil. Segundo o autor, a OCB considera como marco inicial nesta área a experiência da Cooperativa de Ensino de Itumbiara Ltda (GO), fundada em 1987, sob a liderança de Sheila Andrade, que se tornou a primeira representante nacional do ramo junto à

OCB. O autor, porém, a partir de um conceito amplo de cooperativismo educacional, cobre um período de até cinquenta anos antes, incluindo as escolas criadas pelo movimento operário anarquista, urbano, e as escolas criadas pelo movimento escola-família, essencialmente rural.

De fato, o cooperativismo educacional desenvolveu-se em diferentes épocas e organiza-se em diferentes modalidades, dependendo dos interesses e segmentos sociais a que está associado. Neste trabalho, para efeito de estudos estamos nos limitando às escolas cooperativas filiadas à OCB. É importante ressaltar que nem mesmo esta entidade esclarece com precisão as diferenças entre as escolas cooperativas, mas as principais modalidades, presentes no mundo e no país, estão brevemente descritas a seguir:

Cooperativas Escolares

As cooperativas escolares são organizações de alunos que tem a função de gerenciar verbas federais para auxiliar os alunos associados. Encontra-se esse tipo de cooperativa na rede pública de ensino. Foi, inclusive, regulamentada conforme resolução CNC nº11 de 05/03/74.

As Cooperativas Escolares, no Brasil, foram difundidas no ensino básico, no primeiro e segundo graus e deviam funcionar sob a coordenação e responsabilidade de um professor. Tinha por objetivos: a realização de compras em comum de material didático, uniformes e merenda escolar e a formação cooperativista dos alunos (OSESC, 1993, p.24).

Cooperativas - Escola

A Cooperativa-Escola, ou de ensino/aprendizagem/produção, é operacionalizada apenas em nível médio e superior. Foram organizadas pelo governo, através da Resolução CNC nº23, de 09/02/1982, especificamente para funcionar em estabelecimentos de ensino agropecuário, agrícola, pesca, artesanato e economia doméstica, e são vinculadas ao MEC -Ministério da Educação e Cultura. Os alunos são associados em cooperativas que comercializam a produção obtida, compram insumos para as atividades e material escolar e instalam cantinas e refeitórios para o fornecimento de merenda escolar (SEBRAE, 1994, p.15).

As cooperativas-escola podem existir de duas diferentes maneiras: dentro de Escolas Técnicas de Produção –voltadas para a Indústria e a Produção-, e no campo, nas Escolas

Agrotécnicas. Elas funcionam sob a responsabilidade dos próprios alunos, que produzem e comercializam bens para a própria manutenção (OSESC,1993,p.24). Em prospecto informativo, a Cooperativa-Escola dos Alunos da Escola Agrotécnica Federal de Sertão Ltda-COOPEAFS, Sertão (RS), assim define o cooperativismo:

O objetivo da cooperação é do ponto de vista econômico, o de melhorar mediante um esforço de associação, as condições de vida de seus membros, e, do ponto de vista humano, o de promover mediante o esforço, o sentido de responsabilidade, solidariedade, ajuda mútua e justiça social.

As cooperativas são consideradas instrumentos de reforma social, por meio dos quais podem realizar-se planos para mudanças das condições sócio-econômicas e culturais prevalentes.

Constituem-se em excelentes escolas de educação política na medida que treinam o associado para participação, controle e fiscalização sobre os seus dirigentes, num plano tão importante como é o econômico, que assegura os meios de subsistência. (PROSPECTO s/ data)

As definições acima, distribuídas como apresentação dos alunos desta escola no I Congresso Brasileiro de Cooperativismo Educacional, em novembro de 1992, levam a pensar que a onda de cooperativismo escolar público afinava-se com determinada visão de sociedade que não vingou no país. Segundo o mesmo informe, a cooperativa foi fundada em abril de 1973 com o propósito de promover a defesa econômico-social dos seus associados, proporcionando aos alunos a vivência prática de administração e gerenciamento de seus próprios negócios.

Cooperativas de Ensino

São as cooperativas formadas por docentes ou mistas (por pais, professores e funcionários da cooperativa) com a finalidade de fornecer o serviço educacional para a comunidade.

Quando formadas apenas por docentes, estas cooperativas constituem-se como cooperativas de trabalho que oferecem serviços à população, assim como uma escola privada. As Cooperativas de Ensino Mistas são aquelas constituídas por grupos de pais e professores que se unem para fornecer este serviço para a população. No estado de São Paulo existem pelo menos 07 cooperativas desse segmento.

Além disso, um outro tipo de cooperativa, surgida nos últimos anos, vem atuando no campo das cooperativas de ensino. Trata-se de organizações formadas por profissionais autônomos da Educação, que oferecem seus serviços a outras cooperativas.

Escola Cooperativa

Para efeito de organização deste projeto, e na falta de uma denominação específica, optou-se por classificar como Escolas Cooperativas aquelas instituições formadas à partir das iniciativas de grupos da sociedade, compostos por pais, professores e pessoas interessadas. A diferença deste tipo de cooperativa para as cooperativas de ensino, no entanto, está no fato de que a organização possui um caráter aberto à comunidade, na qual qualquer cidadão pode se tornar um associado e usufruir seus benefícios, ou seja, o produto final da organização que é a educação.

A dificuldade de localização e conceituação específica desta modalidade de escola foi sentida também por Antonio Gomes:

Comumente conhecida e divulgada como cooperativa educacional, e às vezes confundida com o próprio ramo do qual é elemento constitutivo, a escola cooperativa brasileira, em alguns casos, apresenta-se como um imbróglio que tem dificultado, para a sociedade e até mesmo para os seus empreendedores, a real compreensão do seu processo de criação e de funcionamento. (GOMES, 2001, p.152).

Prossegue ainda o autor, buscando mostrar que esta indefinição significa um ônus para a imagem desta escola que, apesar de ter sido de iniciativa de parte da classe média brasileira, parece à primeira vista oportunista, quando de fato é fruto das condições históricas de reorganização política e social do país.

Em outras palavras, a história desse tipo de cooperativa educacional tem convivido com tantos equívocos, inclusive problemas administrativos e financeiros que, ao invés do fenômeno de criação de escolas cooperativas no Brasil obter o apoio político popular, no sentido de realmente ser uma alternativa educacional, consegue muito mais angariar críticas contundentes e manifestações de não-aceitação, que o tempo de vida de tantas tem sido bastante meteórico (GOMES,2001, p.152)

Essa modalidade, que apareceu recentemente, difundiu-se no estado de São Paulo e nas grandes capitais do país. Ela difere, também, das escolas cooperativas que surgiram no Estado do Paraná como parcerias com o ensino público, que eram gratuitas para o povo e micro-gestão privada.

Apesar, portanto, do fato de todas as cooperativas vinculadas à área da educação serem legalmente vistas como “Cooperativas Educacionais”, percebe-se claramente que estas diferentes instituições possuem enfoques distintos, mas que somente observando a prática de cada uma é possível perceber. A própria lei, então, acaba por incluir na mesma categoria instituições de

ordenamentos diferentes. Enquanto a Cooperativa de Ensino possui como princípio ordenador a economia e o trabalho (funcionando como uma cooperativa de trabalho) e as Cooperativas de Alunos a produção e o consumo, a Escola Cooperativa tem como princípio ordenador as leis educacionais, deixando como fator secundário os aspectos econômicos.

Assim, as Escolas Cooperativas, por sua composição e filosofia de organização, diferem-se de todas as outras, e por isso foram objeto de estudo deste Projeto.

Do ponto de vista de Gomes (2001, p.152) embora esteja referindo-se a uma abrangência maior de tipos de escolas, alguns fatores concorrem para que ocorram esses equívocos:

- O fato de a população brasileira não ser chamada a participar do processo de reorganização política e social do país;
- De não existir uma definição ou conceituação prática do que seja uma escola cooperativa;
- A própria OCB não apresentar uma definição concreta que possa subsidiar os projetos de escola cooperativa que são pensados e criados por muitos grupos no Brasil.

O autor conclui que:

A escola cooperativa em evidência no contexto contemporâneo educacional do Brasil inscreve-se indubitavelmente no âmbito histórico das instituições educacionais que lidam diretamente com a educação básica formal do país (GOMES, 2001, p.153).

No estado de São Paulo pode-se encontrar pelo menos dez grandes escolas nos municípios mais importantes. Como exemplo pode-se citar as cooperativas educacionais de Araraquara, Bariri, Batatais, Birigui, Campinas, Cândido Mota, Cerqueira César, Cerquilha, Cotia, Diadema, Fernandópolis, Ibiúna, Indaiatuba, Jaú, Jundiaí, Leme, Lençóis Paulista, Matão, Osasco, Ourinhos, Piracicaba, Presidente Venceslau, Ribeirão Preto, São Bernardo do Campo, São Carlos, São José dos Campos, São José do Rio Preto, São Roque, São Paulo, Tambaú, Ubatuba, Valinhos, Vargem Grande Paulista, Votuporanga, Valinhos e Vinhedo, dentre outras. Nem todas estas cooperativas são filiadas à OCESP – Organização das Cooperativas do Estado de São Paulo.

A Nova LDB e a identidade da Escola Cooperativa

O próprio direito brasileiro impõe, na constituição jurídica de uma instituição de direito privado, em Educação -ainda que sem fins lucrativos-, a repetição do modelo de constituição do estado brasileiro, em que este é o provedor da entidade pública e a mesma o órgão cultural a ele subordinado, criando uma dicotomia entre uma instância que provém e manda e outra subordinada que executa. Essa configuração jurídica não é incompatível com a forma de organizar-se das cooperativas de consumo, produção, crédito e outras, nas quais o fator de equivalência é o trabalho para produção de resultados (produtos ou serviços).

Na cooperativa educacional, porém, essa concepção passa a ser problemática na medida em que equipara o trabalho educacional a produto ou serviço.

A dicotomia e as contradições acima apontadas poderiam ser superadas através de uma figura jurídica integrada. No entanto, esta impossibilidade jurídica causa um hiato na administração do empreendimento educacional. No caso específico das cooperativas, então, o Diretor Educacional é quem responde sozinho pela escola, tendo que se reportar à mantenedora - ainda que dela seja associado-, e aos respectivos conselhos presentes na estrutura cooperativa. Considerada como órgão econômico, a mantenedora responde pela manutenção econômica e financeira da infra-estrutura escolar, ocupando o lugar do estado/ proprietário, e reafirmando a submissão dos propósitos de cunho social à limitação das regras econômicas e da lógica de mercado.

Atualmente, a Escola Cooperativa ainda tem que se enquadrar de acordo com a Nova LDB, Lei número 9394/96, artigo 20-II, que regula as instituições privadas de ensino. Pela lei, entende-se por escolas comunitárias “as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade” (SAVIANI, 1998, p.169)

Essa citação constitui o único vínculo que permite a entrada do Cooperativismo enquanto filosofia e visão de mundo em qualquer escola, e que distingue de fato as cooperativas das quais estamos falando.

É importante observar que a Lei, persistindo na divisão do sistema educacional em público e privado, e incluindo esse tipo de escola na rede privada de ensino, a compara com

outras escolas das quais ela deveria se distanciar -pelos seus aspectos filosóficos- cria entraves burocráticos para que as diferenças e a inclinação à real cooperação se instale.

As Escolas Cooperativas que surgiram a partir de 1990 apresentam uma especificidade: elas não partem de uma visão confessional de mundo, que tem como ideário a construção de uma sociedade justa e fraterna -o que as aproxima das escolas de iniciativa privada-, mas foram e estão sendo organizadas como forças reativas ao desencantamento frente às políticas públicas sociais e econômicas, que desorganizam todos os setores da sociedade. Estão, portanto, historicamente ligadas à luta de classes.

Essa idéia advém, portanto, da pressão econômica exercida sobre os pais que não conseguem manter os filhos em escolas pagas de boa qualidade e que estão vendo, na rede pública, dificuldades como a falta de segurança, ausências de professores, excesso de alunos por classe e a inexistência de um projeto pedagógico.

Nessa perspectiva, a escola cooperativa torna-se uma alternativa, uma opção organizacional dos pais para autogerir a educação de seus filhos, dentro de suas possibilidades, dando continuidade ao usufruto de um bem a que sempre tiveram acesso pelas próprias políticas estatais de tendência privatizante que instituiu, desde a primeira LDB, um sistema de bolsas e auxílios (salário educação) justamente para o segmento social do qual os pais faziam parte.

É preciso lembrar que a experiência que esses grupos de pais e professores tinham era de trabalhar em estruturas hierarquizadas -em que as relações entre as pessoas são de dominação e as regras de funcionamento e conduta são reguladas em princípios, normas e diretrizes burocratizadas. Além disso, possuem também a experiência de criarem mecanismos de participação e acesso aos bens sociais em organizações coletivas subsidiadas por empresas privadas e pelo Estado.

Por todos esses fatores, a Escola Cooperativa constitui um outro espaço, com características próprias, que lhe confere um lugar diferenciado na rede de ensino. Este lugar que ela vem ocupando parece estar associado a uma vaga gerada pelas políticas públicas de educação, que propõem a descentralização do Ensino Fundamental para os municípios sem que tenham recursos humanos e financeiros para absorver a mudança. (Com efeito, a educação vem adquirindo, desde a década de 80, um valor ideológico como fator diferenciador para a promoção

entre funcionários de grandes empresas públicas ou privadas em função da implantação de novos modelos administracionais, baseados nos modelos de automação e gestão informatizada).

Na verdade, o movimento da criação de escolas no início da década de 90, para garantia do “status quo” para os filhos, vai revelar-se um bem frente a crise que, naquela época, atingia também as escolas privadas e desmantelava a escola pública a caminho de uma visão mercantilista da educação, bastante deslocada dos reais problemas sociais.

No entanto, para Gomes (2001, p.159-160), seus estudos de 1996 mostraram que essas escolas subtraem os recursos públicos não vendo nelas uma alternativa para a educação, colocando a discussão da questão entre o público e o privado.

Com efeito, a proposta de gestão democrática e maior participação da sociedade no controle dos meios e alocação de recursos da União no campo educacional, desobriga o Estado de suas responsabilidades tradicionais.

A questão que envolve a relação público-privado que Gomes aponta, tem sentido, porém, envolve uma análise histórica mais detalhada. O estudo feito por Braga (1998) ajuda-nos a posicionar sobre a contradição existente entre o público e o privado. Basicamente, a autora faz uma recuperação histórica da educação brasileira, mostrando que esse é um fator presente na nossa história. O problema, na sua visão, consiste em saber se é possível uma educação de baixo custo e de qualidade como alternativa à educação privada, muito cara, e à educação pública, de baixa qualidade.

Neste sentido, sua hipótese é questionar a possibilidade de essas escolas fazerem parte dessa publicização do privado enquanto defensoras de interesses que são públicos; além disso, estas escolas não tiveram tempo de mostrar sua vocação.

A autora consegue mostrar que esta não é uma questão de fácil julgamento, envolve os dilemas e as expectativas dos pais, professores e segmentos sociais envolvidos. Na sua concepção, o cooperativismo pode ser uma via intermediária entre o público e o privado; a contradição estaria na vocação solidária da educação cooperativista e o mundo competitivo no qual está inserido.

De outra forma, é preciso admitir que a educação de qualidade não é barata, porém, os pais podem, ao procurar prover educação para os seus filhos, tornarem-se solidários às questões sociais.

A escola cooperativa que se deseja estudar tem sua origem na reação ao descaso do estado que cria mecanismos de financiamento e incentivo para as escolas particulares e delega ao chamado terceiro setor, o voluntariado, a possibilidade de gestão democrática e participação política (BRANDÃO, 1986, p.91).

O Processo de constituição da Escola Cooperativa

O processo de constituição desta escola é complexo, sem suporte legal que oriente suas peculiaridades. Desde o início tem-se que lidar com todas as esferas administrativas e burocráticas da sociedade.

Para existir, a Escola Cooperativa precisa se colocar sob duplo sistema de organizações. Ela necessita, ao mesmo tempo, existir no campo das cooperativas e no campo educacional. Precisa, para isto, se filiar à OCB, integrando o sistema cooperativista legalmente estabelecido (sob a regência da Lei nº 5764/71) e também obter junto ao Conselho Estadual de Educação a autorização para funcionar como Instituição de Ensino.

Além disto, como qualquer outra instituição, a Escola precisa, ainda, registrar-se junto aos órgãos econômicos - a Junta Comercial e o Ministério da Fazenda.

Diante dessas dificuldades (em função do curto espaço de tempo disponível para a elaboração de todos os documentos), o critério mais utilizado pelos grupos que pretendem formar uma Escola Cooperativa é o da divisão indiscriminada dos trabalhos a serem executados:

- Elaboração da proposta pedagógica e do regimento escolar;
- Estatuto social e regulamento social da mantenedora;
- Documentos a serem enviados para registro na junta Comercial e Ministério da Fazenda.

Dessa maneira, dá-se tratamento superficial, sem muito aprofundamento, às questões estruturais que vão reger a vida escolar no futuro. Os projetos pedagógicos acabam se tornando apenas uma adaptação de outros projetos (ditados pelo modelo do Estado e de Escolas Particulares).

Essa adaptação não condiz com os ideais cooperativistas, muitas vezes não contemplando, portanto, o aspecto qualitativo do projeto pedagógico e, no caso do estatuto, de uma melhor distribuição de poder como condição para o estabelecimento de relações humanas mais solidárias.

Assim, os pais e professores, ao buscarem meios de enfrentar concretamente os problemas conjunturais e estruturais que os asfixiam passam a integrar uma organização participativa, sem compreender, profundamente, as implicações do que é fazer parte de uma organização onde, legalmente, os cargos de direção são eleitos e o exercício de poder é temporário (e por isso deveria significar um conjunto de forças que operacionaliza melhor o trabalho de equipe e os recursos da escola).

Além disto, não há um projeto efetivo de viabilidade econômica, que caracterize estudos de recursos físicos, financeiros, materiais, didáticos e humanos. Gomes, inclusive, alerta para algumas situações que envolvem um componente ético:

[...] é importante ressaltar que as sociedades cooperativas mantenedoras de escolas no Brasil já começam a mudar o seu perfil de cooperados à medida que passaram a incluir seus professores e funcionários como associados juntamente com os pais, principalmente com a finalidade de abafar ou burlar determinadas questões e direitos trabalhistas seríssimos como a falta de registro na carteira de trabalho, o não cumprimento de acordos coletivos para reajustes salariais, etc (GOMES, 2001, p.181-182).

O problema da Gestão Participativa

Como visto anteriormente, a gestão democrática ou participativa não se faz por outorga, nem por concessão e nem por revolução. Ao contrário, depende da vontade, da compreensão, da necessidade e do ato voluntário da pessoa, que liga-se mais à questão filosófica do que a econômica.

Neste sentido, este problema se instala desde o nascimento do empreendimento cooperativo e persiste durante toda sua vida porque está na própria condição de sua existência. Nesses novos empreendimentos, inclusive, existem agravantes históricos que derivam da falta de experiência política dos grupos fundadores no comando de projetos autogestionários.

A descrição que Maria Cristina Braga (1998, p.77-98) faz deste processo por ocasião da constituição da cooperativa educacional de São Carlos (SP) – Escola Educativa – é exemplar da

problemática que envolve o longo processo de instalação e funcionamento deste tipo de escola, na qual a maioria das fases é marcada por tensões e conflitos interpessoais e intergrupais, tais como:

- Mobilização social – primeira reunião, discussão das idéias, criação das comissões de trabalho e publicidade.
- Escolha e definição de local e a busca de recursos, construção e instalação.
- Autorização de funcionamento e início das aulas.
- Procedência dos alunos e projeto pedagógico.
- Seleção da equipe pedagógica, o nome e o logotipo e inauguração.

As dificuldades do processo de constituição e implantação do projeto prosseguem durante seu funcionamento. A mesma autora denomina-as de “limitações de um projeto”. Explica, ainda, que os itens que vamos arrolar a seguir, foram objeto de relatório apresentado pelos participantes do primeiro encontro estadual de cooperativas de ensino de São Paulo de 1996, sob o patrocínio da OCESP. São eles:

- Falta da definição de uma linha pedagógica da escola.
- O problema da qualificação do corpo docente.
- Decepção: o que foi prometido não se concretizou.
- Dificuldade de se difundir o espírito cooperativo.
- Vícios da escola pública.
- Insatisfação com os rumos da escola.
- Pré-escola ou creche?
- A difícil relação entre conselho administrativo e direção da escola.

Mas o que define então uma escola cooperativa? Nos anos 90, o que caracteriza o grupo de pessoas que se interessam por esta proposta é o fato que, neste caso, não o estão fazendo pela participação política, mas porque estão perdendo o poder aquisitivo, e querem autogerir, assumir o controle do próprio destino ao determinarem as políticas, diretrizes, objetivos, estratégias de ação e controles da cooperativa, sem interferência de uma autoridade externa, o Estado.

De acordo com Paro (1986, p.18), a administração deve responder em última instância pela eficiência. Seu conceito específico e geral é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados, ou seja, estabelecer objetivos, usar racionalmente os meios e buscar linhas de ações racionais, mas que levem à maior participação política e social.

Quando se fala dos fins e dos meios, precisa-se falar dos interesses. Nas escolas cooperativas, como visto anteriormente, este é um terreno ambíguo, conflitante, porque congrega diversos segmentos sociais. Portanto, vários fins e interesses diferentes se entrecrocavam sob a bandeira da democracia, da participação e dos ideais cooperativistas, articulados de forma burocrática e arbitrária pelos estatutos e normas que regem as diferentes esferas de poder, competências e atribuições.

Observa-se ainda que os estatutos apresentam uma linguagem culta, opressiva e fechada. No cotidiano, estas mesmas obrigações são ditas de forma solta, humorística, carregada de emoção, de figuras de linguagem, e revelam outras nuances do processo não só da comunicação, mas, principalmente, da relação significante/significado.

Esse complexo de noções e regras codificadas, no entanto, chega a ser aquilo de que se pode lançar mão nas situações limites e que ajuda a estabelecer e recolocar o lugar das pessoas e das coisas. Assim, o grupo gestor precisa traduzir em ações as interpretações possíveis das diversas “cartas de princípios e normas” para dirigir as diversas esferas e instâncias organizativas.

A suposição é de que este tipo de organização comporta em si muitas prefigurações por falta de um ancoramento teórico e de compreensão dos termos de suas diretrizes básicas, que de partida já são muito complexas.

Instâncias administrativas na escola cooperativa: uma instituição do conflito?

Na Escola Cooperativa, a visão que se propaga é a de que esse grupo de pessoas forma uma grande família, com deveres e direitos iguais, participação conjunta, que usufrui dos bens adquiridos coletivamente, que de outra forma não seria possível. Um depoimento de uma mãe fundadora de uma cooperativa de Piracicaba (SP), nos dá a dimensão disso:

É aquela história, fazer a história juntos. Foi isso que me cativou demais. Nós entramos de corpo e alma na escola. Eu, como mãe, participei de muito mutirão, tirei muito caco de vidro do terreno. Ficávamos com bolha na mão, muito bom... Aquela expectativa de construir uma escola, de deixar um espaço bom, sem perigo para os filhos (GABBI, 2001, p.45).

Todavia, os conflitos nestes ambientes assumem características muito sérias. Apesar desse ideal e de certa forma os grupos conseguirem trabalhar e efetivar a escola, tornando-a realidade, a administração escolar tem apresentado muitas dificuldades de relacionamento entre as partes e as pessoas, principalmente em relação ao processo decisórios.

Os dilemas decorrentes de um processo de gestão que se dá na transição entre o modelo de gestão pública e privada foram apontados coerentemente de forma sistêmica por Gabbi (2001). Comprovadamente, por Cardoso (1995), Onofre (1998), Braga(1998) e Gomes (2001) confirmando, inclusive, as desconfianças e experiência própria desta autora, podemos dizer que todo o processo de formulação, implantação e funcionamento dessas escolas é também um processo de acumulação de insatisfações, frustrações, expectativas e equívocos mal definidos que vão sendo empurrados sem que sejam canalizados de forma construtiva. Quando as aulas se iniciam, as insatisfações e tensões são expressas em função da própria dinâmica cotidiana da escola.

É preciso lidar no coletivo com as dificuldades financeiras, com a diferença entre o número de alunos projetados e aqueles efetivamente matriculados, entre as condições físicas desejadas e aquelas que podem ser adaptadas, etc.

No campo das relações humanas, os pais que dividem o serviço na escola confundem os papéis, sendo este um dos principais conflitos presente no ambiente escolar.

[...] nesse quadro de carências, grupos de mães voluntariamente começaram a prestar serviços à escola, tais como organizar as bibliotecas com os livros que haviam sido doados pelos próprios cooperados, preparar e fornecer o lanche para as crianças [...] Em alguns momentos essas mães revelavam postura de serem “donas” da escola e procuravam interferir no trabalho pedagógico [...] causando conflitos e aborrecimentos (GABBI, 2001, p.52).

O processo de Tomada de Decisão e participação, foi particularmente estudado por Cardoso (1995), levando-a a crer que o problema está no processo de interação entre as pessoas.

Conclui a autora que o espaço participativo, dos Conselhos, dos grupos de trabalho, do Grêmio estudantil e outros, devem ser ocupados de forma mais consciente e responsável.

A questão dos dilemas e dos mecanismos de poder na Escola, vinculados às expectativas dos participantes para uma educação de qualidade foram abordados com maior propriedade por Onofre (1998), na análise de alguns depoimentos dos profissionais atuantes na Escola:

Para os professores e coordenadores de disciplina, não coincidem o que eles querem como profissionais e o que a escola quer, o que dificulta a sua atuação na construção da escola idealizada pelos próprios mantenedores. Há um choque de compreensões entre o que os professores buscam realizar, baseados nas diretrizes pedagógicas iniciais em que acreditam, na expectativa dos pais que, na sua maioria, buscam uma escola que prepare os filhos para o vestibular e a Universidade, e a direção da escola que procura mediar os ditames da Mantenedora, os anseios dos pais e a proposta de trabalho dos professores.(1998,p.145).

O trabalho exaustivo de Antônio Gomes (2001), mostra que os problemas são conjunturais e flutuam conforme as diretrizes e medidas tomadas de administração do Estado e da Educação, pelo poder público, para a manutenção do controle social sobre a população.

São princípios do Cooperativismo: adesão livre; neutralidade social, política, religiosa e racial; retorno das sobras para os cooperados; educação permanente, capacitando a comunidade para o exercício da cooperação; administração transparente e caráter de utilização geral; a prestação de serviços e não o lucro; ser uma sociedade de pessoas e não de capital; formada por um número ilimitado de cooperados e não por um número limitado de acionistas; ser democrática - a cada homem, um voto e não proporcional ao número de ações; existir “quorum” para deliberar baseado nos associados presentes e não no capital associado representado, como nas sociedades de capitais.(PINHO, 1982, p.121).

Vê-se, então, que esses princípios são, por si só, polêmicos e antagônicos e não encontram correspondência nas ações quando examinados à luz da história social e política de seus membros.

Em contrapartida, a garantia ao nível da Lei dessas instâncias participativas produz uma organização estrutural diferente daquilo que é usual. Ainda que não muito freqüentados esses espaços provocam processos vivenciais que elevam o potencial do grupo e o empurram para uma práxis e uma convivência social mais humanizante.

Tem-se aí o desafio: cooperação pressupõe um conjunto de pessoas que participam da construção de algo e, por isso, deliberam sobre os rumos e repartem os frutos. De outra feita, poderá se tornar um grupo que toma poder dentro dos espaços de circulação coletivos; seria a privatização para bem próprio de um espaço público.

A visão cooperativa por princípio tem, como pano de fundo, valores como democracia, liberdade e igualdade - direitos e deveres - mas que, ao se configurarem na prática, precisam firmar na democracia e na participação sua espinha dorsal. Esse espaço coletivo tem regras e dinâmica interna que colocam limites aos participantes, que deverão ter condição de equilíbrio mínimo para conviver neste espaço.

Esse ideal na Escola Cooperativa exige sempre uma busca de significados, para que se possa dar respaldo àquilo que se faz dentro da escola, de acordo com o projeto pedagógico e o planejamento estratégico.

A hipótese é de que, nesta visão, o Diretor Educacional, e todo o grupo técnico-pedagógico da escola, deveriam ter um conhecimento profundo das duas principais esferas de poder (mantenedora e escola) para que possam exercer um papel de interface na condução das questões locais, ao mesmo tempo em que podem esclarecer essas dúvidas quanto à macroestrutura política e econômica.

Para isso, é preciso um esforço que defina e explique melhor o lugar social das pessoas envolvidas, o poder de atuação, o raio de ação de cada um, seus direitos e deveres, ao invés de proibições e punições que, normalmente, levam a rupturas e processos dolorosos nestas escolas e que, no limite, comprometem o Projeto Pedagógico.

Parte III

Arquitetura das Relações Humanas e Exercício de Poder na Escola Cooperativa - uma análise inter-relacional das instâncias gestoras.

Nesta etapa do trabalho, entende-se necessário recolocar o debate acerca da arquitetura das relações humanas e do exercício de poder na escola Cooperativa, baseando-o nos pressupostos teóricos tratados nas partes I e II, quais sejam:

- a questão do comportamento organizacional;
- o histórico e as premissas do Cooperativismo;
- a problemática da gestão da escola cooperativa.

Desta forma, a implantação de um modelo de administração participativa consiste, na verdade, na inclusão de novos atores como co-gestores da direção escolar. De uma maneira geral, isso exige novas formas de organizar e dinamizar a escola, de redistribuir as funções, de assumir novos papéis, inclusive de atribuição de tarefas que são temporárias e móveis, diferentemente do modelo burocrático, até então hegemônico na administração pública e empresarial da educação e do Estado.

Adotando como referência uma forma ideal de organização da escola cooperativa (cuja problemática estudamos na segunda parte deste trabalho), e aproveitando a riqueza de seus princípios e valores, empreendemos uma reflexão sobre algumas de suas condicionantes estruturais e de suas possibilidades enquanto modelo de gestão participativa.

Compreende-se que a Escola é uma entidade parte de um sistema social organizado burocraticamente. O macro sistema geral do Estado Nacional ainda mantém seus sub-sistemas governamentais sob esse enfoque. Entretanto, a forma organizacional da cooperativa foi criada para superar o modo racional e capitalista de organizar os empreendimentos econômicos.

Transpondo esta questão para a escola, tal como a estudamos, temos como objetivo desta última parte fazer uma incursão no sentido de verificar alguns parâmetros do cooperativismo, seus princípios e valores e de como este se organiza institucionalmente. Isto através da

identificação das relações de poder e sua dinâmica em função dos valores cooperativistas, enfocando-os através do processo de tomada de decisão e de alguns aspectos das relações de liderança.

A prospecção é feita a partir de algumas pressuposições e análise dos principais tópicos administrativos tal como vistos por alguns teóricos da administração geral, aproveitando-se, inclusive, aqueles modelos aplicados à administração educacional e escolar.

A Organização Burocrática

A noção mais comum de estrutura de uma organização social é ainda derivada da experiência que temos com as instituições organizadas de forma burocrática. Enquanto estrutura organizacional do Estado, essa forma expandiu-se para todas as entidades, por menor que seja, e continua predominante em muitos setores da vida pública. A recente reforma administrativa do Estado não conseguiu dinamizar a estrutura, apenas introduziu mecanismos e canais de participação paralelos que sinalizam para maior otimização do sistema.

De fato, a burocracia é um fenômeno da organização complexa, que ganhou importância em órgãos públicos e privados que congregam um número grande de pessoas. O sistema ideal de Weber é concebido como um sistema racional de autoridade legal que assim se institui:

- As categorias fundamentais que vão dar origem à estrutura instituem-se como uma unidade organizada de tal forma que cabe ao órgão administrativo o exercício da autoridade;
- Somente o chefe supremo da organização ocupa sua posição de autoridade em virtude de apropriação, eleição ou designação para sucessão;
- Um órgão administrativo pode ser um presidente eleito, um gabinete de ministros ou um órgão colegiado;
- Um órgão é uma sub-estrutura contínua de cargos, delimitada por normas. A organização dos cargos obedece ao princípio da hierarquia: cada cargo inferior está sob controle e supervisão do superior;
- As repartições se fazem por áreas específicas de competências;
- Uma área específica de competência implica em uma esfera de obrigações no desempenho de funções;

- As esferas de obrigações são diferenciadas como parte de uma sistemática de divisão de trabalho;
- O quadro administrativo de uma associação racional consiste em “funcionários”;
- O quadro de funcionários, empregados, trabalhadores vinculados, deve estar separado da propriedade dos meios de produção;
- Os funcionários não podem se tornar donos dos meios materiais de produção e administração;
- Os meios são fornecidos em espécie ou dinheiro e o funcionário deve prestar contas do seu uso;
- É atribuída a um responsável a necessária autoridade para o desempenho das funções;
- As relações entre as pessoas têm seu exercício regulado por regras técnicas ou normas;
- As normas que regulam o exercício de um cargo podem ser regras técnicas ou normas. As regras técnicas tornam imprescindível o princípio de especialização; assim, a pessoa que pode ocupar o cargo deve ser qualificada para a função;
- Os limites e os instrumentos de aplicação das normas de trabalho devem ser claramente definidos, bem como as coerções em caso de desobediência.
- Predomina o trâmite de papéis e o investimento de poder está limitado ao cargo de chefia.

Campos (1978, p.15-28) e Lyndaker (1976, p.29) deduzem que a superioridade deste modelo estaria no papel do conhecimento técnico que estimulou a administração através da tecnologia, dos métodos econômicos e da produção de bens.

A essa visão de racionalidade-legal, Simon (1979, p.47-81) propõe uma estrutura na qual as relações entre as pessoas têm como base a comunicação, cuja participação é reconhecida como uma forma intencional de práxis no processo de tomada de decisão.

Este modelo parece ficar a meio caminho entre uma proposta de estrutura na visão de administração clássica e uma visão socialista, dependendo dos interesses da classe dirigente, tal como Saint Simon sugerira como forma de governo sob liderança dos industriais - a serviço de

uma liderança que faça um bom trânsito entre os interesses públicos e privados – um desenho básico de estrutura tal como contido na figura 3 deste trabalho.

Uma teoria da administração, segundo Herbert Simon (1979, p.1-46), deve ocupar-se tanto dos processos de decisão quanto dos processos de ação. Simon procura então estabelecer um elo entre o processo de decisão e execução, como alternativa ao problema de centralização/descentralização do poder e o exercício da autoridade na organização.

O autor parece querer resolver os problemas gerados pelas teorias anteriores, tais como a separação entre o pessoal de Preparação e Execução em Taylor; a departamentalização e a distribuição do poder de forma burocrática em Fayol e Weber; as contradições geradas no processo de trabalho detectadas pela Escola de Relações Humanas; a alienação do processo de trabalho e o controle dos problemas reivindicativos e sociais da classe trabalhadora.

A superação poderia acontecer através de um processo de coordenação ou gestão de pessoal que considerasse a participação consciente ou inconsciente de todos os trabalhadores no processo de produção.

A administração, na visão do autor, é essencialmente processo de tomada de decisão. Resumidamente, segundo Simon existe uma relação entre os processos de identificação dos indivíduos e os ideais da Empresa, que constituem suas finalidades e objetivos, para os quais orientam-se os objetivos institucionais.

No entanto, ainda segundo o autor, a forma como estão organizados os segmentos proporciona a cada membro parte substancial das informações, dos pressupostos, dos objetivos e das atitudes fazendo com que, de acordo com as motivações, preferências e necessidades individuais, cada pessoa ou grupo de pessoas desenvolva determinadas expectativas quanto aos princípios, objetivos e fins em função dos interesses pessoais ou grupais. Essa situação é sempre dinâmica e geradora de conflitos.

Para os propósitos deste trabalho, Sander (1984, p.51-88) apresenta algumas reflexões em torno da Pedagogia do Consenso e Pedagogia do Conflito que mostram melhor o emprego da visão de sistemas na educação e a inter-relação desses princípios na administração educacional e no âmbito escolar.

Afirma-nos o autor que o enfoque de sistemas foi introduzido na educação pelo movimento científico do século XX. A orientação para a utilização da teoria de sistemas como instrumento analítico foi feita pela Associação Americana de Pesquisa Educacional, em 1967. A

popularização da tendência teria ocorrido depois, com a publicação do livro de Coombs "A Crise Mundial da Educação", em 1968.

O autor define o sistema educacional como um conjunto organizado de elementos interdependentes que tem por objetivo proporcionar a educação. Esse enfoque foi reconhecido e desenvolvido de forma abrangente na área educacional e consistiu num esforço interdisciplinar para cobrir a complexidade "sui generis" do sistema educacional.

O pressuposto teórico, segundo Sander (1984), é de que o sistema educacional é uma unidade analítica diferenciada da sociedade, então a primeira preocupação teórica é situar a educação no sistema social global.

Desta forma, o modelo clássico de Parsons, diz-nos ele, constituído de quatro unidades diferenciadas correspondentes a quatro imperativos funcionais - compreendendo as estruturas de adaptação (economia), consecução de objetivos (política), integração (comunidade social) e manutenção (cultura, educação, etc.) - confere à educação um lugar de manutenção do "status quo", da estabilidade e do controle estrutural.

A falha do modelo de Parsons e seus assistentes, segundo Sander, foi não explicitar que o sistema educacional como fator de otimização da consistência estrutural desempenha um papel econômico em função da orientação política. É preciso, então, examinar as relações internas e externas dos elementos componentes do sistema educacional.

Afora os condicionantes críticos, diz-nos o autor que a adaptação do modelo geral para aplicação específica, realizado por Getzels e Guba (apud HOY E MISKEL, 1987) - modelo operacional de comportamento no sistema social - baseado no paradigma psicossociológico, foi de larga aplicação na educação e ensejou muitas pesquisas empíricas.

Esse modelo, segundo a análise de Sander, foi depois reformulado e ampliado por Hoy e Miskel (1982), que chegaram a uma versão aplicável especificamente à instituição escolar. Com efeito, à dimensão normativa ou nomotética e à dimensão individual ou idiográfica, base do pensamento psicossociológico do comportamento organizacional, incluiu-se a dimensão grupal como o terceiro elemento componente do sistema educacional.

É também importante considerar que a Administração, para Herbert Simon (1979), é a arte de realizar as coisas por parte de grupos de pessoas. Como grande parte do comportamento humano é planejado, é orientado para metas e objetivos. A existência de um objetivo torna-se o principal critério para determinar que coisas serão feitas (SIMON, 1979, p.4). Nessa perspectiva,

o importante, diz-nos Sander (1984, p.67), é que fiquem claros, na metodologia, a função e o papel da Administração Educacional; a proposta de análise com base na visão de sistema aberto e objetivos significativos e amplos.

Na teoria de sistemas, os objetivos educacionais são cruciais e representam o principal vínculo entre educação e sociedade, condicionando a própria estrutura interna e o funcionamento global do sistema educacional.

Dadas essas bases, é necessário analisar, por fim, à luz dos assuntos já tratados neste trabalho, os pressupostos das organizações administrativas burocráticas e os elementos e dimensões propostos por Hoy e Miskel (1987, p. 55-107), enquanto componentes internos do sistema organizacional. É importante ressaltar que toda esta análise final será feita com base na teoria do “sistema social aberto”, conforme exposto, neste trabalho, no tópico “Metodologia – Marco Conceitual”. A Figura 1 ilustra a aplicação dessa teoria utilizando uma estrutura escolar como unidade de análise:

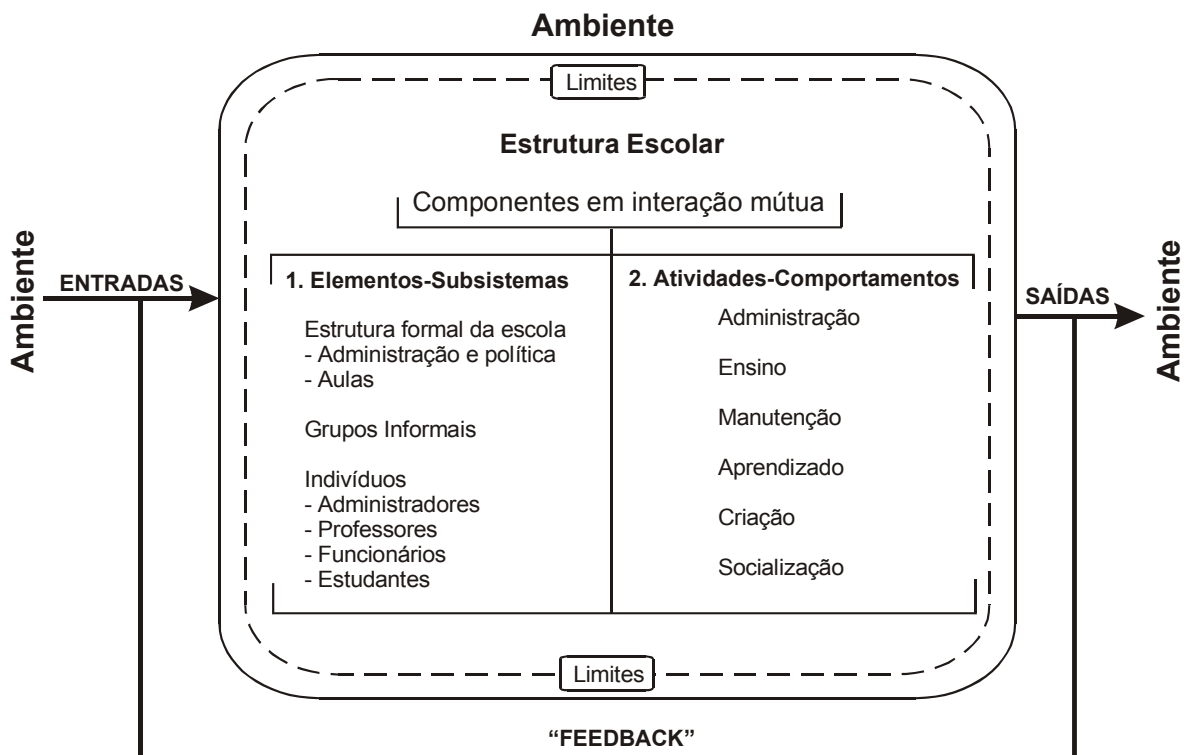


Figura 1: Sistema social aplicado à estrutura escolar (HOY e MISKEL, 1987, p. 56)

Elementos e Dimensões do Sistema

Ao tratar de Administração Educacional, na parte I deste trabalho, introduzimos as noções gerais referentes à organização do sistema educacional. Este assunto será, nesta etapa do trabalho, complementado com o desenvolvimento dos elementos e dimensões que compõem o sistema educacional internamente, ou seja, os elementos institucional e individual e as dimensões dos grupos de trabalho e dos objetivos organizacionais, propostos por Hoy e Miskel (1987, pág 55-85).

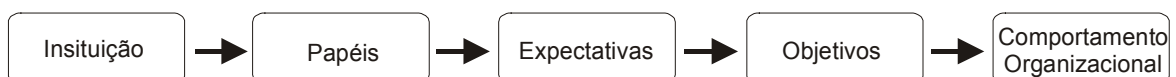
O Elemento Institucional

Os elementos institucionais, na visão de Hoy e Miskel são estruturas cujos objetivos são executar funções institucionalizadas para o sistema social, ou seja, tornar padrões de comportamento regulares e rotineiras. Desta forma, os papéis e as expectativas são elementos necessários para o funcionamento das instituições. Estes fatores, segundo Getzels e Guba (apud HOY E MISKEL, 1987) são da mais alta importância, sendo definidos em parte pelas expectativas esperadas pelo desempenho do papel.

Hoy e Miskel (1987) assim descrevem a natureza dos papéis: o papel representa posição e status dentro da instituição; é definido em termos de expectativas normativas ou direitos e deveres do cargo ou função; pode ser uma variável rígida e precisa (como a burocracia), ou flexível e vaga; por fim, os papéis têm significado interdependente no sistema, e neste sentido são complementares.

Concluem os autores que o elemento institucional do sistema social determina os comportamentos individuais em função da expectativa que a instituição tem, visando os objetivos da mesma.

Esta dimensão do sistema é denominada por Getzels e Guba (apud HOY e MISKEL, 1987) de dimensão nomotética.



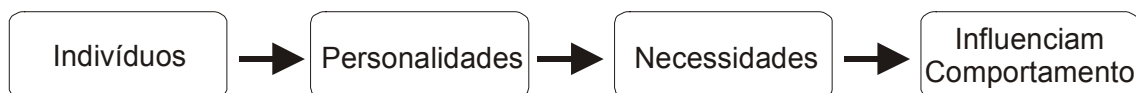
O Elemento Individual

Para Hoy e Miskel, os indivíduos moldam os papéis que ocupam com os próprios estilos e comportamentos. Dizem-nos eles que Getzels e Guba definem a personalidade como um sistema motivacional interno e não como comportamento (apud HOY e MISKEL, 1987, p. 61). Neste sentido, a personalidade é um sistema dinâmico, mutável, auto-regulável e que reage a seu ambiente. Apresenta-se como uma dimensão dinâmica que governa reações idiossincrásicas nos ambientes.

As reações idiossincrásicas acontecem em função das necessidades individuais. Estas são forças internas que determinam a direção e os objetivos do comportamento. São, também, inter-relacionadas e padronizadas assim como as próprias expectativas. É importante, dizem-nos eles, ter em conta as necessidades conforme a identificação de Maslow (apud HOY e MISKEL, ano, pág. 62).

A relação entre esses fatores pode ser assim descrita: Quanto mais predominante (prepotente) for a necessidade, mais rapidamente ela se torna consciente e requer uma resposta comportamental.

O elemento individual do sistema social explica o comportamento das pessoas em termos psicológicos com relação às personalidades e necessidades únicas dos indivíduos. Esta dimensão pessoal do sistema social é a dimensão idiossincrásica.



Grupos de Trabalho

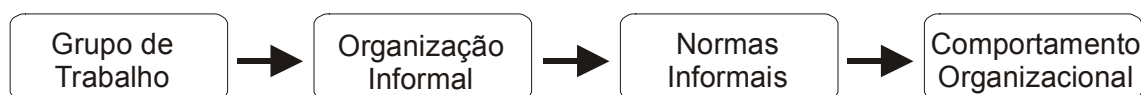
Os autores definem esse elemento do sistema social como mecanismo pelo qual as expectativas burocráticas (função, papel, normas e valores) interagem e modificam umas as outras. O Grupo de trabalho, na visão dos autores, desenvolve sua própria estrutura informal e cultural, ou seja, é a própria organização social.

Esta organização informal (com suas regras) torna-se uma força poderosa que afeta o comportamento organizacional por diferentes motivos; dentre estes, podemos citar a comunicação entre os indivíduos do grupo informal, a coesão entre os membros, o sentimento de

integração pessoal, o auto-respeito e a opção de escolha para atender ou não à expectativa de papel.

Baseando-se em Barnard (apud HOY e MISKEL, 1987, pág. 65-66) os autores afirmam, no entanto, que as interações na organização informal não são impessoais, nem dominadas pela autoridade, por isso podem prover oportunidades para o indivíduo manifestar sua personalidade sem que a organização burocrática possa sufocá-la.

Neste sentido, as normas informais são criadas pelos próprios indivíduos provendo recompensas intrínsecas que são recebidas do grupo. Esta dimensão foi denominada Dimensão Grupal.



Este esquema representa, na realidade, os fatores articulados em função da expectativa do comportamento organizacional.

É importante apontarmos aqui que o sentido utilizado pelos autores para definição do elemento Grupos de Trabalho parece ser ainda não aceita e incorporada à visão de organização burocrática, e que a proposta de inclusão desta dimensão visa incluí-la ainda como aspecto marginal.

No entanto, essa não é a compreensão, porque para os fins de análise neste trabalho, os grupos de pessoas na cooperativa, pela sua própria constituição organizacional, não podem ser considerados totalmente informais, embora se tenha os grupos formais muito bem delimitados e organizados.

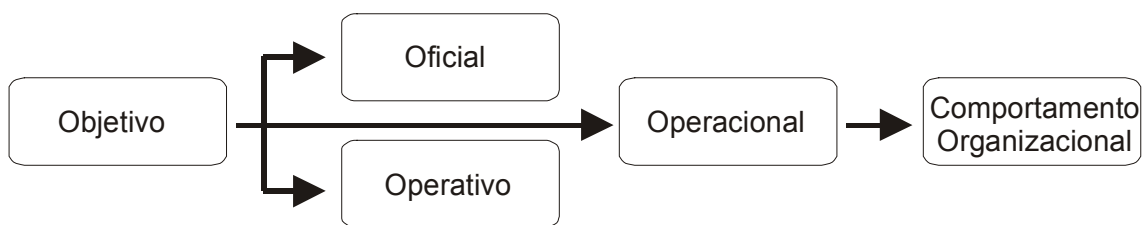
Objetivos organizacionais

Os autores os definem como estados futuros que a organização quer atingir através do desempenho dos seus membros. Esses objetivos podem ser diferenciados em objetivos oficiais, operativos e operacionais.

Os objetivos oficiais referem-se aos propósitos formais formulados para articular a missão da organização. São usualmente abstratos e inspiracionais; servem para justificar e legitimar as atividades da Instituição, gerar compromisso e motivar os participantes.¹

Os objetivos operativos refletem nas verdadeiras intenções da organização, ordenam o funcionamento real da Instituição e provavelmente direcionam e justificam o comportamento escolar. Na escola, podem ser traduzidos como as metas e os alcances pedagógicos.

Os objetivos operacionais são normalmente as expectativas formais, imbuídas de crítica e avaliação específicas, para medição de seus resultados², ou seja, são usados para orientar a correção dos rumos e avaliar as atividades futuras.



Dessa forma, todo o comportamento organizacional, representado por estas múltiplas dimensões, confluem para a consecução dos objetivos, que poderão ser medidos em função dos resultados de eficiência, eficácia e efetividade organizacional.

Para o que nos interessa neste trabalho, essas dimensões foram configuradas por Hoy e Miskel conforme um modelo genérico de um sistema complexo, composto por diferentes sub-sistemas e sub estruturas, que comportam dois momentos:

- Apresentação dos macro-componentes;
- Identificação de cada macro-componente, com vista a identificar os elementos, fatores e conflitos de papéis.

Nesta figura, os autores buscam representar como uma organização formal, considerada como um sistema social, possui um número potencial de conflitos de objetivos. Sugerem ainda que, além dos conflitos que podem surgir a cada par de elementos, podem surgir também conflitos entre os sistemas de componentes e as partes do ambiente.

¹ São as diretrizes e os princípios e valores.

² Instruir planejamentos.

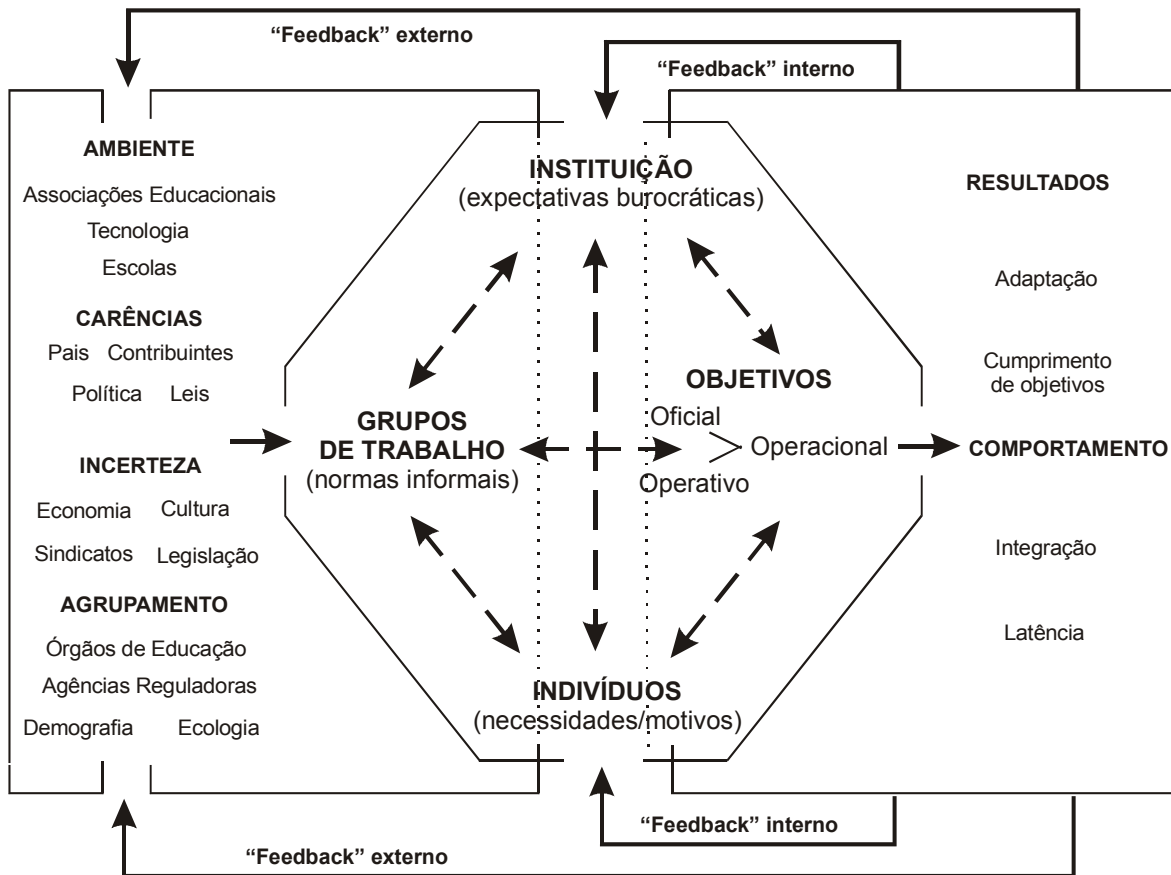


Figura 2: Modelo genérico de sistema social para escolas (HOY e MISKEL, 1987, p. 72)

Quadro de Instâncias

Tendo em vista esses princípios epistêmicos é importante manter em mente a base geral difundida pela visão burocrática, as categorias de Simon (1979), como o primeiro movimento de superação da forma burocrática de tratar as relações entre parte e todo e entre as pessoas na organização, e a complexidade desses processos demonstrados por Katz e Khan (1970).

Foi elaborado, portanto, um quadro sinótico, descrito a seguir, no qual se observam os ideais, as funções e os papéis de cada instância organizativa e as correspondências entre elas.

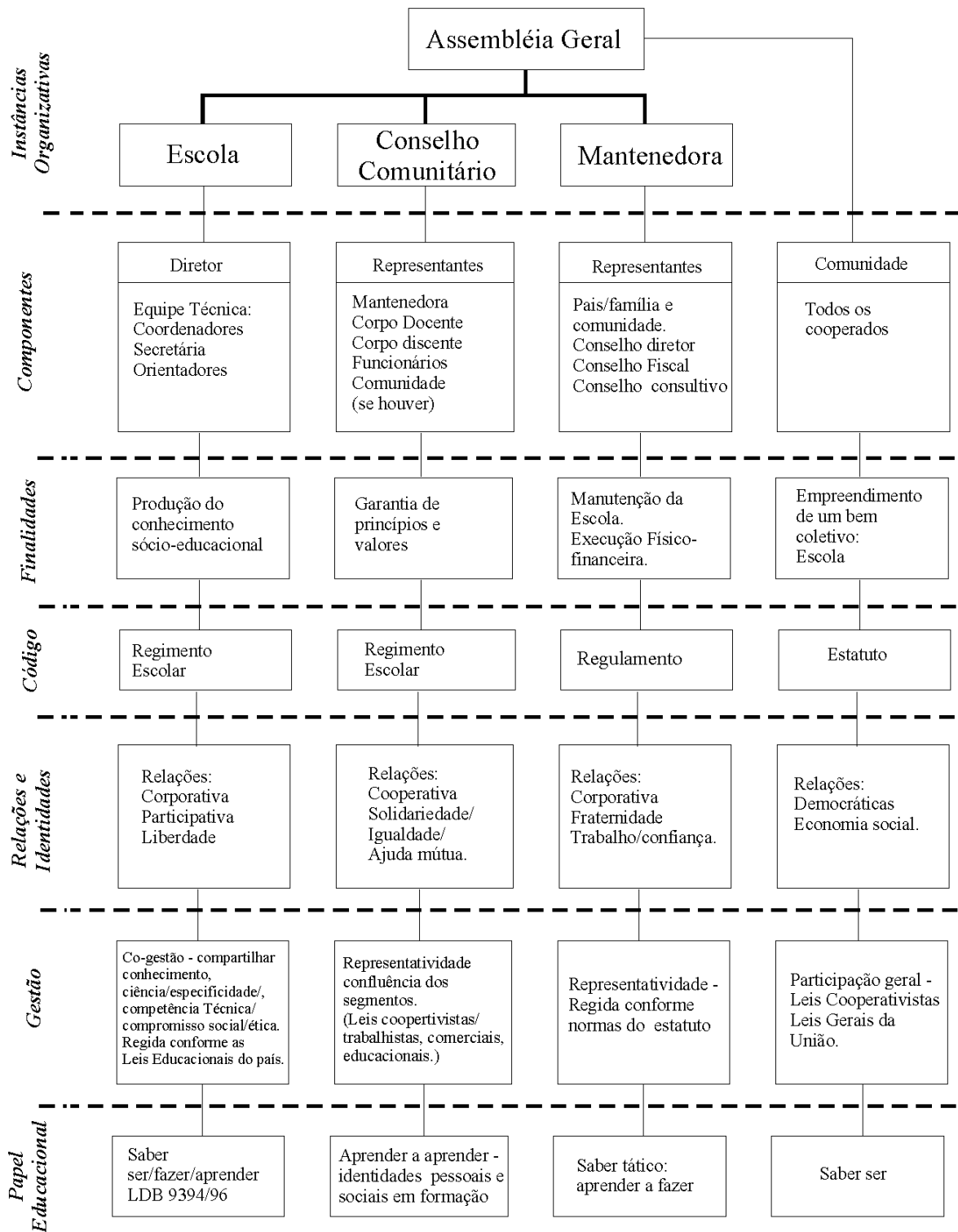


Figura 3: Quadro Sinótico das instâncias organizativas

A estrutura de Cooperação

O quadro mostra a escola com um sistema social. Porém, esta visão está ligada à idéia da Escola Cooperativa, que pressupõe a organização coletiva e democrática dos poderes.

A distribuição de poderes em várias instâncias e em diversas linhas de autoridade, em contraponto à centralização do poder a à distribuição linear e mecanicista da autoridade existente na forma de organização burocrática, gera uma estrutura social escolar que possui dois pressupostos básicos:

- A valorização das pessoas
- A base material coletiva e, portanto, a socialização obrigatória dos resultados obtidos pela instituição.

Estas características introduzem determinantes específicas na dinâmica de uma instituição, gerando a complexidade de gestão de uma Escola Cooperativa.

Instâncias Organizativas

A dimensão jurídica da administração, conforme colocado anteriormente, pauta-se por uma visão tradicional das instituições organizadas a partir do princípio burocrático da centralização do poder em uma pessoa ou uma cúpula.

Na estrutura apresentada pelo quadro, é garantida a distribuição deste poder por meio das instâncias organizativas, que teoricamente devem se guiar pelos princípios e valores cooperativistas. Estas instâncias correspondem, no sistema de Hoy e Miskel, à dimensão institucional.

Em tese, podemos deduzir que o valor diretriz da estrutura cooperativa é a democracia. A dimensão nomotética, tal como apresentada no quadro sinótico, define-se pelo arranjo de papéis, bem como as expectativas institucionais são definidas em função deles, conforme os objetivos oficiais ou a missão da Escola. Esse conjunto concorre para que se tenha um determinado comportamento organizacional.

Esta estrutura e princípios encontram-se previstos no próprio corpo da lei cooperativista (Lei 5764/71 e Lei 9394/96); além disso, podemos visualizar também este “pressuposto democrático” da Escola Cooperativa na Lei de Diretrizes e Bases – LDB – que rege a Educação

Nacional. Poderíamos dizer que existe uma confluência em termos de comportamento administrativo esperado entre a gestão da escola pública e a privada.

Analisando-se a Lei 5764/71, que define a Política Nacional de Cooperativismo e institui o regime jurídico das sociedades cooperativas, percebe-se que a natureza da entidade cooperativa é definida pelo artigo 3º: “Celebram contrato de sociedade cooperativa as pessoas que reciprocamente se obrigam a contribuir com bens ou serviços para o exercício de uma atividade econômica, de proveito comum, sem objetivos de lucro” (SARATT E MORAES, 1997, p.119). No artigo 4º esta natureza é reafirmada através da citação dos valores e princípios cooperativistas como diferencial entre a cooperativa e as demais sociedades.

Em estreita relação com essas diretrizes podemos definir a estrutura básica da Sociedade Cooperativa conforme o capítulo IV, art.14: “A sociedade cooperativa constitui-se por deliberação da Assembléia Geral dos fundadores, constantes da respectiva ata ou instrumento público” (SARATT E MORAES, 1997, p.119)

Portanto, a estrutura social de uma entidade cooperativa é formada por uma instância coletiva superior denominada Assembléia Geral, representativa de um grupo social organizado para a realização de um empreendimento, neste caso educacional. Seu papel institucional é definido conforme o Capítulo IX, Seção I – Art. 38:

Dos Órgãos Sociais

Das Assembléias Gerais - A assembléia Geral dos associados é o órgão supremo da sociedade, dentro dos limites legais e estatutários, tendo poderes para decidir os negócios relativos ao objeto da sociedade e tomar as resoluções convenientes ao desenvolvimento e defesa desta, e suas deliberações vinculam a todos, ainda que ausentes ou discordantes. (SARATT E MORAES, 1997, p.119)

Constam, ainda, como desse nível de organização, as Assembléias Gerais Ordinárias (art. 44) e as Assembléias Gerais Extraordinárias (art. 45).

As expectativas institucionais também estão expressas na citação acima enquanto expectativas de exercício de poder dos associados, definindo seu status, os poderes que a assembléia tem para dirigir a entidade, através dos atos deliberativos, em determinadas condições, que são os limites legais e estatutários, e sobre o quê (os negócios) pode decidir e com qual finalidade: desenvolvimento e defesa da mesma. O raio destas escolhas abrange a todos, ainda que ausentes ou discordantes.

A hierarquia social apresenta, a um nível abaixo, uma divisão por grupos de pessoas, organizadas em Conselhos Gestores e diretorias, com a finalidade de administrar a organização em nome do sujeito coletivo conforme forem suas decisões e objetivos. Vejamos alguns dos ditames da Seção IV, art. 47 a 56, que possuem relações diretas com o assunto aqui abordado:

Dos Órgãos de Administração

Art. 47 – A sociedade será administrada por uma Diretoria ou Conselho de Administração composto exclusivamente de associados eleitos pela Assembléia Geral.

Parágrafo 1º - O estatuto poderá criar outros órgãos necessários à administração.

Das Diretorias Administrativas

Art.48 - Os órgãos de administração podem contratar gerentes técnicos ou comerciais, que não pertençam ao quadro de associados, fixando-lhes as atribuições e salários.

Art.52 – O diretor ou associado que, em qualquer operação tenha interesse oposto ao da sociedade, não pode participar das deliberações referentes a essa operação, cumprindo-lhe acusar o seu impedimento.

Seção V – Do Conselho Fiscal

Art. 56 – A administração da sociedade será fiscalizada, assídua e minuciosamente, por um Conselho Fiscal, composto por associados eleitos em Assembléia Geral. (SARATT E MORAES, 1997, p.119)

Portanto, o arranjo de papéis que se desdobram da Assembléia Geral, ou na divisão do trabalho, segundo a natureza da entidade, já foi determinado conforme a expectativa dos órgãos normativos do estado. Estabelece-se, desta maneira, pela dimensão institucional, o vínculo com o sistema geral de administração política e econômica da União.

Podemos compreender melhor a posição do legislador se conferirmos o modelo do Estado Brasileiro, no qual as configurações de poder coletivas seguem sua forma de organização em três poderes onde ocorre a descentralização da administração, mas não a do poder.

Entretanto, percebe-se que apenas a estruturação em instâncias e a previsão legal das mesmas e dos princípios valores cooperativistas não garante a aplicação automática destes na prática cotidiana. Para que seja prática reiterada é necessária a ênfase na formação dos cooperados, conforme será aprofundado mais adiante.

Componentes

A distribuição do poder leva a uma composição singular do trabalho. As instâncias abordadas no item anterior são compostas representativamente por cooperados eleitos. Assim, o

trabalho é dividido entre as instâncias de forma a permitir a visão, por qualquer uma das partes, de todo o processo institucional.

As instâncias citadas no item anterior constituem-se na Diretoria Escolar, no Conselho Comunitário e na Mantenedora da Cooperativa. Com exceção da Diretoria Escolar, que pode ser composta por profissionais contratados, as demais instâncias são compostas por cooperados eleitos na Assembléia Geral. Em tese, todos os cooperados podem votar e ser votados na Assembléia. Entretanto, condicionamentos de diversas ordens influem no funcionamento destas instâncias. Um dos principais fatores é a cultura de não participação das pessoas, que não ocupam estes espaços e as oportunidades de decisão coletiva, decorrendo daí que pequenos grupos se concentram nestas funções, revezando-se no poder e reproduzindo a forma hierárquica de administração. O potencial democrático destas esferas é então apropriado e restringido por este grupo que, muitas vezes, dita suas normas e valores conforme suas expectativas.

A estas instâncias soma-se a Comunidade, enquanto sujeito coletivo fundador, participante e beneficiário da cooperativa escolar.

Em tese, estes espaços (Diretoria Escolar, Conselho Escolar e Mantenedora) deveriam ser revezados entre todos os membros da Cooperativa, e todas as instâncias deveriam guiar-se pelos objetivos gerais traçados e determinados por todos na Assembléia Geral.

Finalidades

Cada instância, embora partilhe da finalidade Geral da Cooperativa Educacional, que é a formação dos alunos e cooperados, tem suas especificidades. Estas especificidades são conjugadas nas relações de interdependência entre as instâncias e, internamente, a cada instância de inter-relações entre as pessoas, configurando um estado constante de cooperação.

Desta forma, a Comunidade, embora não seja uma instância formal, possui um papel importante na relação entre estes objetivos específicos e gerais, pois serão seus membros que ocuparão majoritariamente os quadros das instâncias e que estarão diretamente envolvidos com os rumos da Cooperativa.

No caso da Escola Cooperativa, esta comunidade é formada essencialmente por famílias, os pais e alunos da escola. Como a família constitui-se em uma instituição altamente tradicional e conservadora, como mostra Chinoi (1967, p.200-243), ela tende a se relacionar com a escola de

forma superprotetora e autoritária, reproduzindo com a instituição o relacionamento que possui com seus próprios filhos. Tende, portanto, a “vigiar” as atividades escolares (incluindo tanto as atitudes dos outros cooperados que compõem as instâncias quanto o desempenho dos profissionais contratados pela cooperativa). Esta característica torna-se mais prejudicial quando, além de instaurar um clima de restrição à liberdade e criatividade dos Cooperados, em especial os professores, invade a esfera de competência das instâncias organizativas, tumultuando o trabalho destas que são escolhidas democraticamente para desempenhar estas funções.

A Escola, e a Diretoria Escolar, é uma instância técnica voltada inteiramente para a consecução da finalidade geral da Cooperativa. Assim sendo, o princípio único e organizador do seu trabalho é a formação dos alunos e cooperados. Porém, esta instância não pode se constituir em uma finalidade em si mesma; deve disponibilizar os conhecimentos técnicos às demais instâncias, para que juntas consigam viabilizar o objetivo geral, comum a todas.

Neste sentido, a Mantenedora, ou o Conselho Mantenedor, que possui como objetivo imediato a manutenção da Escola para a formação dos alunos e cooperados, deverá conciliar seu objetivo específico econômico com esta finalidade filosófica, pautando suas decisões pelo diálogo constante com as demais instâncias.

O Conselho Comunitário surge como ponto de confluência entre o objetivo final de formação de alunos e cooperados (objetivo da Escola) e o objetivo imediato de manutenção da Escola (específico da Mantenedora). É o local próprio dos debates e decisões oficiais entre as instâncias, embora no cotidiano escolar este diálogo deva ocorrer o tempo todo no sentido de buscar a harmonização entre as atuações imediatas das mesmas.

Neste ponto é importante ressaltar que estas decisões informais, embora válidas e de grande utilidade, não devem ultrapassar os limites pré-estabelecidos por reuniões anteriores deste mesmo Conselho e/ou das diretrizes traçadas em Assembléia Geral. É imperativo também que, no momento do debate, os cooperados vejam estas instâncias como instrumentos de garantia de participação democrática, e não como simples esferas de poder concorrentes, garantindo, desta forma, a finalidade do Conselho Comunitário, para sintetizar as demandas e as potencialidades da Cooperativa em propostas e ações viáveis, sintonizadas com os princípios e valores do Cooperativismo.

Código

Para que haja uma autonomia tendo por base o direito cooperativo é preciso que haja fundamento e existência de um corpo de doutrina que o distinga, que tenha método próprio de conhecer o objeto.

Na escola cooperativa, no entanto, essas unidades, que deveriam servir à democratização da gestão, aparecem nos estatutos, no regimento, no organograma e na vida escolar como espaços corporativos e de poder. Geram sobreposições ou o domínio de um grupo sobre o outro, embora os princípios e os valores doutrinários cooperativistas ajam como legitimadores e pontos de equilíbrio na correlação de forças dentro e fora da escola.

O Estatuto: a palavra estatuto significa conjunto de regras ou lei; a lei orgânica de um Estado, de uma sociedade ou de uma associação. Assim definido, podemos entender que o estatuto social de uma entidade deveria refletir o direito por ela ordenado, que estabelece as normas legais e as regras de conduta e de convivência na organização. Para esse efeito, Bulgarelli cita o conceito definido pela ACI em seus estatutos:

Será considerada como sociedade cooperativa qualquer que seja a sua conceituação legal, toda a associação de pessoas que tenha por fim a melhoria econômica e social de seus membros, através da exploração de uma empresa sobre a base de ajuda mútua e que observe os princípios de Rochdale. (BULGARELLI, 2000, P.51)

Diz-nos o autor que esses princípios constituem o fator de unicidade entre as opiniões divergentes quanto à classificação e pertinência das entidades enquanto sociedades cooperativas. Do ponto de vista da evolução jurídica dos conceitos, Bulgarelli afirma que alguns países vêm adotando leis gerais sobre as cooperativas e incluindo, no corpo da Lei, os princípios de Rochdale como conceito unitário. É o caso da França e de diversos países latinos, inclusive o Brasil.

Neste sentido, o Estatuto é um instrumento de referência e consulta no qual devem estar registrados todos os pontos gerais que distinguem a cooperativa de outras entidades, principalmente as empresas privadas, buscando estabelecer as correspondências conforme as responsabilidades sociais de cada segmento representativo. Além disso, deve buscar estabelecer bases de comunicação entre as instâncias, bem como entre os cooperados e membros.

O Regimento Escolar: A palavra regimento significa, segundo o Dicionário Aurélio, “conjunto de normas que regem o funcionamento de uma instituição” (FERREIRA,1988, p.1207). Na escola cooperativa, o regimento é parte vital que dá sustentação ao comportamento organizacional; é o instrumento por excelência de articulação entre a mantenedora, escola e comunidade. Nele, declara-se a qualidade das relações sociais de trabalho, das relações humanas intergrupais e interpessoais e os limites, competências e regras de participação. Para isso, é preciso deixar claros alguns pontos polêmicos como a forma de constituição e destino do capital social, dando vida aos princípios e valores cooperativistas através da construção coletiva das atividades escolares de acordo também com os fundamentos da educação sobre as prerrogativas de uma organização social.

Relações e Identidades

A Comunidade, inter relacionando-se de forma *Democrática*, busca a consolidação de uma verdadeira *Economia Social*, capaz de contribuir para a promoção da pessoa humana e para o alcance dos objetivos da Cooperativa.

Tanto a Escola quanto a Mantenedora terão característica *Corporativista*, pois tendem a defender seus próprios interesses. Aliada a esta característica, a escola apresenta também as dimensões da *Liberdade* e da *Participação*, pois lida com a *Produção do Conhecimento sócio-educacional*, que exige estas dimensões para que não haja restrições ao seu potencial criativo.

A Mantenedora, por trabalhar com a administração e distribuição dos recursos materiais, deve pautar-se pela *Justiça*, consolidando a *Fraternidade* entre os cooperados e Instâncias.

O Conselho Comunitário, em contraponto ao corporativismo da mantenedora e da Escola, é o âmbito próprio da *Cooperação*. Deve conjugar a *Liber* (Escola) e a *Disciplina* (Mantenedora) como pólos complementares e necessários. Enquanto instância de integração e ajuda mútua, deve pautar suas decisões na *Igualdade*, considerando-se que esta pressupõe a Justiça como interface tanto nas relações que demandam da vida escolar quanto da Mantenedora.

Gestão

A tônica da gestão, na Escola, é o conhecimento, ou seja, a gestão do conhecimento e das pessoas. Pauta-se pela co-gestão, visto que nem sempre a diretoria é eleita devendo, portanto, estar constantemente aberta ao diálogo.

Grande parte do trabalho de gestão hoje é administrar eventos que decorrem dos desafios econômicos e éticos (que visam a maximização dos recursos em função do espaço e do tempo), causados pelos efeitos desagregadores da concentração de poder e renda dos setores financeiros supra-nacionais. Na escola, isto é traduzido no modo de tratar o ensino e aprendizagem dos conteúdos, na geração de novos conceitos e idéias, nas relações humanas e na convivência social.

A gestão do conhecimento em educação tem impacto direto na preservação da vida em todos os seus aspectos. Nesta perspectiva, a competência técnica pode ser utilizada para a seleção de alguns mecanismos e dispositivos que já estão, até certo ponto, desenvolvidos, aplicados e testados pelas empresas com vista à melhoria da qualidade de vida das pessoas.

É preciso compreender que grande parte dos esforços gastos para o exercício da gestão ocorrem em função de um sistema burocratizado e baseado em normas de condutas e padrões organizacionais ditados e avaliados externamente.

A Mantenedora, composta representativamente, deve guiar sua gestão conforme as normas do Estatuto e atentar para a dinâmica do “mercado”, de forma a preservar os interesses da comunidade.

Este modelo exige que o gestor saiba trabalhar não só para a produtividade e eficiência, mas também para o bom clima organizacional, obtenção de consenso e diminuição dos conflitos, atuando como mediador e articulador das atividades escolares. Para que seja prática continuada é necessária a ênfase na composição equitativa de cada segmento interessado e a formação política dos cooperados.

Papel educacional

O papel educacional corresponde aos imperativos em termos de funções e papéis, e às expectativas sistêmicas, conferindo assim uma dimensão institucional que age sobre cada conjunto de pessoas organizadas, normatizando a vida em sociedade. A educação é um sub-sistema do sistema de administração do Estado.

As expectativas sistêmicas afetam em todos os sentidos a vida do conjunto de pessoas que se unem para empreender algum bem ou serviço destinado à população. Neste sentido, a organização do Estado enquanto estrutura política é exercida de acordo com determinado regime político, o que influencia as diversas formas de organização.

Desta forma, a finalidade social é o objetivo da dimensão institucional enquanto fenômeno de poder que permeia todos os atos sociais, e que funciona como aspecto ideológico de legitimação da ordem social vigente sob determinado regime político e forma de governar.

Sendo assim, a Escola Cooperativa também está sujeita às determinações conjunturais e aos imperativos da estrutura. Desta forma, as finalidades sociais da Escola cooperativa apresentam um campo contraditório que condiciona seu projeto pedagógico e educacional, bem como seu projeto político-econômico de formação dos sócios.

Na contradição interna do processo ensino-aprendizagem, a tendência dos projetos político-pedagógicos cooperativistas é pautar-se por uma visão de educação integral, uma vez que é comum nesta escola admitir-se como horizonte pedagógico os pressupostos de uma Educação Libertária. Esta tendência não é incompatível com a atual concepção de estado difundida pela nova LDB; entretanto, a orientação geral do Ministério da Educação e Cultura (MEC) é de fragmentação da proposta de ensino em competências. Ao contrário, os ideários da Escola Nova, ou Educação Libertária, são muito bem aceitos na Escola Cooperativa, principalmente onde as pessoas podem desenvolver um tipo de convivência interpessoal e social marcada pelas relações de gratuidade, reciprocidade e cooperação.

Desta forma, no âmbito da Escola é possível trabalhar com uma boa formação humana, conforme as expectativas de professores e pais. Já no Conselho Comunitário, este potencial é relativizado, uma vez que esta instância deve ter como prática a co-participação e a experiência de ouvir os outros, etc.

Na Mantenedora, a exigência por resolver os problemas leva a ações de aprendizagem com o próprio fazer. Temos, então, a emergência de um saber que é tático, apropriado coletivamente sem que haja remuneração salarial para isso.

Este potencial é aumentado quando a comunidade é também satisfeita nos seus anseios de participação e de melhoria das condições intelectuais e materiais. Saber ser (e estar) constitui-se no desenvolvimento de habilidades de gestão e de convivência humana. Estes requisitos são hoje exigência de um mundo governado pelos imperativos da tecnologia e da informação. O que se

desenha aqui é a necessidade de praticar novas formas de relações humanas; neste sentido, as cooperativas podem ser precursoras destas outras relações, pois, ao se contrapor à hegemonia econômica que trata das complexidades e relações organizacionais (que envolvem pessoas) como um sistema abstrato e contingencial, reafirma o foco no ser humano dentro das organizações.

A escola como organização social e o papel do diretor escolar

Podemos olhar para a escola enquanto organização social tanto na sua razão e proporção histórico organizacional quanto na sua dimensão cotidiana e humana, onde pessoas não só executam seus trabalhos, mas também convivem.

Dinair Leal Hora, com base no pensamento de Snyders (apud HORA, 1994), afirma que a escola não é só uma agência reprodutora das relações sociais mais amplas. A escola é um "locus" onde forças contraditórias próprias do capitalismo se defrontam. No entanto, quando a educação é dialética e libertadora, a escola torna-se uma arena onde grupos sociais lutam por legitimidade e poder. Este ambiente permitiria a ação de intelectuais orgânicos no sentido de desenvolvimento de práticas mais democráticas.

Segundo a autora, a democratização da educação passa pela democratização dos processos existenciais no interior da escola.

A escola, como uma instituição que deve procurar a socialização do saber, da ciência, da técnica e das artes produzidas socialmente, deve estar comprometida politicamente e ser capaz de interpretar as carências reveladas pela sociedade, direcionando essas necessidades em função de princípios educativos capazes de responder às demandas sociais. (HORA, 1994, p.34)

Que princípios educativos seriam esses? Aqueles que contribuem para a democratização como ampliação do acesso à instituição educacional; democratização dos processos administrativos e pedagógicos (HORA, 1994, p.35).

A democratização das relações organizativas no interior da escola tem na administração e nos planejamentos participativos seus instrumentos políticos. Nas suas próprias palavras:

A administração e o planejamento participativos baseiam-se teoricamente no movimento anarquista francês surgido no século passado, fundamentado nos princípios de autogestão que prega, entre outras idéias, a eliminação da autoridade constituída e a defesa da assembléia como única autoridade; a eliminação da propriedade privada e da

propriedade de "cargos"; a eliminação do conceito de individual e o conceito pleno de coletividade; a eliminação do binômio dirigentes e dirigidos, etc. (HORA, 1994, p.50)

Entretanto, aqueles que defendem a administração participativa, diz-nos a autora - traduzindo esses princípios para as demandas atuais da escola pública - precisam ter como objetivos quatro pontos essenciais: a extração do autoritarismo centralizador; a diminuição da divisão do trabalho; a eliminação do binômio dirigente/dirigidos e a participação efetiva dos diferentes segmentos sociais na tomada de decisões.

De fato, na história política da educação pública, a luta de diversos grupos e setores progressistas da sociedade para a democratização do ensino e autonomia da escola, através da participação na gestão do ensino, recentemente, obtiveram um grande êxito ao ser instituída, conforme art.206, inciso VI, da constituição de 1988 e, art.3º inciso VIII da LDB 9394/96, a gestão democrática do ensino público como possibilidade de instalação de uma democracia participativa e o exercício direto do poder. (GADOTTI, 1997, p.16).

Não obstante, além de ser vista como uma organização social, a escola pode ser entendida como um sub-sistema do sistema Educacional, ou seja, ser interpretada e julgada como capaz de criar e determinar formas próprias de se posicionar frente a realidade do país e das coisas, participando direto de seu desenvolvimento econômico, político e cultural, ainda que a primazia sobre a sua organização seja do Estado.

Insera-se aí o discurso da autonomia da escola, da reivindicação de um projeto político pedagógico próprio de cada escola e do reconhecimento do direito à liberdade individual e social de participar do processo de emancipação social como foi previsto no artigo 1º da nova LDB:

Art.1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º - Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social .

(SAVIANI, 1998, p.163)

A Escola Cidadã, diz-nos Moacir Gadotti, em princípio é toda escola que pode realizar uma educação orientada para a formação da cidadania ativa e para o desenvolvimento: "é aquela

que contribui para a democratização das relações de poder no seu interior e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade de ensino" (GADOTTI, 1997, p.16).

Na visão de Gadotti, os temas de educação e desenvolvimento econômico, da educação e trabalho e da emancipação social precisam ser reconsiderados e re-orientados como algo realizado por múltiplos atores. Não se pode dar um salto para o primeiro mundo sem rever o conceito de público e de estatal. É a vez da sociedade, afirma Moacir Gadotti. (1997).

Não obstante ao alerta dado por Saviani (1998, p.100/103) sobre os enganos que podem resultar das concepções e contradições dos enunciados da nova lei, na qual se identifica muito mais o projeto do governo neoliberal do que o atendimento das demandas sociais, podemos concordar com a posição de Gadotti (1997, p.43-50) sobre as implicações políticas da autonomia e da autogestão; esta não é neutra, não se confunde com a participação, não se confunde com a co-gestão; pode ser, inclusive, conservadora.

A autonomia, na sua opinião, refere-se à idéia de democracia e cidadania e à criação de novas relações sociais. Comenta que os críticos aos "autonomistas" têm medo de que isso possa causar a desobrigação do Estado e a dificuldade de mobilização das pessoas no engajamento e luta por reformas mais amplas. No entanto, argumenta que:

A idéia de autonomia é intrínseca à idéia de democracia e cidadania. Cidadão é aquele que participa do governo; e só pode participar do governo (participar da tomada de decisões) quem tiver poder e tiver liberdade e autonomia para exercê-lo. (GADOTTI, 1997, p.46)

A cooperativa, diz-nos ele, já é um caso mais próximo da autogestão, porque seus dirigentes são remunerados pelos próprios trabalhadores superando, parcialmente, a dicotomia capital/trabalho: "evidentemente, existem muitas instituições de trabalho cooperativo, mais ou menos solidários" (GADOTTI, 1997, p.45).

Aparecem então, em todos os níveis de organização da educação brasileira e, principalmente, no campo da ação e prática educacional, as contradições derivadas dessa nova proposta de gestão da educação, ou seja, o discurso da qualidade de ensino e da relevância cultural.

Na sua dimensão cotidiana e humana, para além das posições jurídico/mecânicas, fortemente engessadas pelas leis organizacionais, rotinas e repetições, existe a ambientação psico-socio-filosófica dos grupos e das pessoas que transitam nos ambientes escolares.

Embora essas influências atuem nos níveis mais subjetivos, condicionam a forma de expressão de como essas pessoas pensam, agem e sentem no espaço de construção da vida escolar.

No âmbito específico da administração escolar, a estratégia política governamental de descentralização, gestão democrática, organização dos Conselhos, ou seja, a democratização das relações extra e intra-escolares, coloca novos desafios para a administração participativa na escola.

A exemplo do que propõe Gadotti (1997, p.34-41) para o plano estratégico da escola pública, sem dúvida, tornara-se necessária a abertura de canais de participação, transparência administrativa, acesso e apropriação da informação e avaliação permanente do sistema escolar. Esses mecanismos, tornados oficiais para a escola pública após a nova LDB, não faziam parte anteriormente dos conceitos de gestão educacional, embora a experiência dos Conselhos, em São Paulo, a eleição dos diretores em Minas Gerais, etc. precedessem a instituição da gestão democrática da educação nacional.

A direção de escolas, segundo Alonso (1976, p.31) até então reproduzia a organização e os comportamentos designados pelos modelos de administração pública que, por sua vez, tinha sua base na administração empresarial clássica, com forte característica burocrática.

Observa-se que é com a LDB 5692/71, que a escola passa a ser considerada como organização social, com atribuições institucionalmente estabelecidas, surgindo daí novos papéis que deveriam adaptar-se a mudanças e preparar para o desenvolvimento econômico. A administração escolar deveria incorporar junto dos procedimentos tradicionais novas funções em nome da eficiência administrativa. Assim, tal como na empresa, os especialistas seriam admitidos como integradores dos esforços desenvolvidos por professores e alunos para garantir eficiência, evitar a dispersão e assegurar resultados.

Com efeito, as funções e o papel do Diretor Escolar, conforme Alonso (1976, p.171/172), incluíram uma série de exigências com vistas ao empreendimento de mudanças na concepção de direção escolar que deveria levar à revisão e redefinição de papéis dos diversos atores. Lembra-

nos a autora que as alterações necessárias geram conflitos e tensões, incompatibilizando-se com a hierarquia existente. Conclui, no entanto, por uma visão superadora da visão tradicional de direção escolar, com base na recuperação do poder e da autoridade do diretor, sem contudo prever ou explorar, segundo a base teórica a que se reporta, às questões que dizem respeito à participação como mecanismo de satisfação organizacional no processo de tomada de decisão.

No entanto, a partir da lei 9394/96 foram impulsionados os mecanismos que permitiram a possibilidade de participação efetiva dos diversos segmentos presentes na escola.

A questão dos conflitos na escola pública, segundo Paro (2000), é decorrente de diversas causas. Os condicionantes internos da participação foram organizados em quatro grupos: materiais, institucionais, político-sociais e ideológicos.

Por condicionantes ideológicos imediatos da participação estamos entendendo todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros. (PARO, 2000, p.47-54)

O autor cita, inclusive, um exemplo sobre o referido assunto em que o diretor escolar também demonstrava estar enredado nas questões que envolvem participação, competência técnica e responsabilidade pela ordem e o controle das atividades escolares.

As experiências de José L. M. Falcão Filho (1986, p.15) na direção de escolas particulares levaram-no a pesquisar o clima organizacional de uma escola particular de 1º e 2º grau, em Minas Gerais, justamente porque os conflitos que envolvem os grupos de administradores e professores e dos administradores entre si não se resolviam a partir do pragmatismo e dos pensamentos pré-concebidos, de bom senso, sem o devido aprofundamento teórico.

De acordo com este autor (FALCÃO FILHO, 1986, p. 83-91) os resultados da pesquisa indicaram que a percepção que os professores têm, inclusive da própria escola onde atuam, apresentam características típicas do vários sistemas e climas, apesar de terem demonstrado uma preferência pelo perfil e clima característicos dos tipos mais participativos e democráticos.

A resultado semelhante Lyndaker (1976, p.71-80) havia chegado conforme pesquisa realizada na rede pública do estado de São Paulo, com professores do antigo colegial de 2º Grau, cujo tema básico era a relação entre a burocracia Weberiana e o comportamento organizacional. Uma das finalidades da pesquisa, dentre outras, era indicar em que tipo de sistema organizacional

localizava-se a estrutura educacional do Estado de São Paulo e se esta estrutura correspondia às expectativas dos membros situados em níveis mais abaixo na hierarquia. Em relação a alguns atributos da administração, tais como administração participativa nas áreas de liderança, resistência, orientação, tomada de decisões, controle, comunicação e motivação, conclui o autor que:

A liderança participativa deverá reduzir a resistência existente em relação às metas da organização. A tomada de decisão em grupo não só ao nível da escola, como nos escalões mais altos da hierarquia burocrática, daria a força motivadora que permite o cabal desempenho das funções dos professores e Diretores. (LYNDAKER, 1976, p.75)

De acordo com Gadotti (1997, p.46), sempre existiram experiências isoladas de gestão colegiada de escolas, mas não tiveram divulgação ou impacto maior sobre os sistemas de ensino; os relatos dessas experiências, diz-nos ele, dão-nos conta de muitas dificuldades e resistências.

A posição que Robert W. Johnson (1966, p.3-16) nos apresenta dos resultados das discussões e estudos feitos em função da perplexidade que ele e um grupo de especialistas em várias áreas sentiam, frente a destruição causada pela segunda guerra mundial sobre as relações humanas na empresa, entre empregados e empregadores, mostram a preocupação com a ética que deve regê-las.

Segundo ele, havia divergência e confusão quanto a essa questão, que é de suma importância para as nações; no entanto, nenhum problema é maior ou mais urgente do que obter sadias relações de cooperação no trabalho.

A divergência, diz-nos ele, vem do não reconhecimento da interdependência entre as diversas esferas da atividade humana; de que o progresso industrial deixou em segundo plano as necessidades humanas que vão além da sobrevivência, dos salários e da recompensa material.

Na sua visão, a natureza humana possui traços constantes que são de interesse vital para a administração uma vez que tem influência preponderante sobre a conduta dos empregados. Por isso, deve tomar em conta o senso da dignidade, a necessidade de gozar da estima de outros, o desejo de segurança e os instintos sociais que levam o ser humano a associar-se com outros e a realizar trabalho conjunto na realização de encargos comuns.

O autor acrescenta que as necessidades humanas não se reduzem aos aspectos materiais, psicológicos e sociológicos, estariam também sujeitas às leis morais e religiosas que refletem na

consciência da humanidade. Se aceitarmos a fraternidade humana sob a proteção de Deus, nos diz ele, muitas conclusões importantes podem ocorrer. Exemplo disso, afirma, foram as emendas à carta constitucional dos Estados Unidos da América na qual se consubstanciaram em uma Declaração de Direitos.

A fraternidade, prossegue o autor, leva-nos a ver que cada homem tem uma dignidade inerente que implica direitos e deveres básicos. A conduta humana não pode assim ser julgada em termos de lucro ou de conveniência pessoal, mas em função da justiça. O individualismo desregrado e indisciplinado fere o direito de liberdade, o interesse público e o bem estar geral.

Ainda segundo o autor, a economia tem desprezado esta ampla unidade de motivação humana que é compatível com a concepção religiosa da vida. A atividade nos negócios não pode ser reduzida às leis de oferta e procura, à competição, à luta pelo poder. A democracia não só reconhece como implementa os direitos humanos.

Na sua concepção, tendo em vista que a administração do trabalho lida com seres humanos, com sua vida social e moral, a tarefa do administrador, frente à sobreposição dos interesses negociais e técnicos aos aspectos humanos, adquire um caráter de curatela, ou seja, de administrar e fiscalizar oficialmente os bens e interesses de outros.

No interregno entre o ideal do humanismo e a investigação científica psicossocial, encontramos o trabalho de Argyris (1969) no qual faz uma construção que nos permite alargar os horizontes para além dos preceitos e receituários sobre o tratamento das relações humanas. Essa dimensão do comportamento humano na organização, segundo ele, depende da satisfação do indivíduo.

Argyris parte da análise sistêmica da personalidade humana e conduz o raciocínio para diversos pontos importantes na abordagem dinâmica das relações humanas na organização. Basicamente, procura mostrar que existem conflitos entre o indivíduo e o sistema organizacional que não se resolvem apenas de um ou outro ponto de vista, pois são divergentes em função das necessidades e dos instrumentos cognitivos e psicológicos que cada parte aceita ou acredita ser necessário para resolvê-los. A análise da dinamicidade que envolve os processos de liderança leva-o a mostrar a necessidade de que a gestão tenha que ser cada vez mais efetivamente participativa.

A tarefa de direção, segundo Weill (1982, p.61), exige formação apropriada; é equiparada a um ofício que deve levar em conta todos os princípios acima referidos, embora o emprego destes não lhe garanta o sucesso em função dos diversos estilos de liderança e das próprias idiossincrasias dos componentes dos grupos de trabalho.

A formação de um grupo exige o conhecimento de regras psicossociais e o trabalho em coletividade depende de fatores complexos. Pierre Weil, assim, afirma que é preciso observar as reações das pessoas em ambientes de trabalho para perceber o que fazem para manter a força, o domínio e a manipulação sobre outros. Compreende também não só comportamentos e atividades, mas também uma condição cultural que afeta e influi diretamente na cultura organizacional. Nesta perspectiva, sofre influência das relações familiares e sociais.

Observamos então, que esse terreno no Cooperativismo parece ambíguo e contraditório como em tantos outros; a diferença é que contém na sua estrutura espaços, garantidos em nível de conjuntura e de estrutura local, que trazem esperança de aprimoramento de conteúdos de formação humana, tão abaladas ultimamente pela orientação de mercado presentes na proposta curricular e pedagógica da educação nacional.

Neste sentido, encontra-se nos valores e direitos humanos que nortearam os primeiros cooperativistas a motivação para investigar: as relações dos pais com o grupo; dos indivíduos entre si (aluno/aluno/ professor/diretor/funcionários/alunos); do grupo com outros grupos; do diretor com os grupos e agora, mais que antes, do diretor consigo mesmo.

Um dos paradoxos e desafios que se colocam para a gestão da escola cooperativa e que se evidenciam no cooperativismo de forma geral é o crescimento e a sustentação econômicos, apesar dos enormes problemas de relacionamento entre as pessoas.

O resultado dos estudos realizados por Mayumi Souza Lima (1989) numa escola pública do estado de São Paulo mostra que o espaço da Escola é espaço de construção das relações pessoais e interpessoais de domínio ou liderança ou de democracia e participação, dependendo das regras de respeito mútuo acordadas coletivamente.

De acordo com a autora, a distribuição do espaço físico como espaço de exercício do poder de todos pressupõe que a forma material reflita a expressão dos valores maiores de valorização ou degradação não só do espaço físico, mas também do espaço moral, mental e afetivo.

Uma das grandes questões então é compreender porque, apesar dos conflitos entre pais e direção escolar, constata-se que existe uma melhoria de qualidade não só do espaço físico e material, mas do projeto pedagógico destas escolas, em contraposição ao clima de desrespeito e conspiração que caracterizam as relações entre as pessoas no mundo adulto da escola.

O pressuposto é de que se a forma condiciona as relações humanas, condiciona também a distribuição e o uso de poder nos âmbitos de tomada de decisão das organizações. Se esses espaços organizativos têm servido para manter a centralização e a concentração do poder em determinado grupo, utilizando-se do esforço do diretor e da equipe pedagógica, certamente, poder-se-á melhor administrar e construir novas formas de relações organizacionais e humanas efetivamente justas e solidárias.

Bibliografia

ALONSO, Myrtes. *O papel do diretor na administração escolar*. São Paulo: DIFEL EDUC, 1976.

AMARAL, Luis. *O Cooperativismo: no Mundo, no Brasil, em São Paulo*. São Paulo: Livraria Editora Odeon, 1934.

ARGYRIS, Chris. *Personalidade e Organização: o conflito entre o sistema e o indivíduo*. Rio de Janeiro: Renes, 1969.

BOBBIO, Norberto. *Igualdade e Liberdade*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BOGDAN, Robert; BILKEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria dos métodos*, in A tradição da investigação qualitativa em educação. Coleção Ciências Sociais em Educação. Porto, Ed. Porto Ltda, 1994.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. *O que é participação*. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRAGA, Maria Cristina. *Cooperativa Educacional de São Carlos – Educativa: Uma Experiência Entre o Público e o Privado em Educação*, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 17ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. *Repensando a Pesquisa Participante*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL – *Lei número 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Emenda Constitucional número 14/96; Lei número 9.424/96 – Fundo de Manutenção e Valorização*, in UDEMO – Sindicato de Especialistas de educação do Magistério Oficial de São Paulo, São Paulo, 1997.

BRESSER PEREIRA, Luis Carlos; GRAU, Nuria Cunill. *O público não-estatal na reforma do estado*. Brasília: Fundação Getúlio Vargas Editora, 1999.

BULGARELLI, Waldírio. *As sociedades cooperativas e sua disciplina jurídica*. Rio de Janeiro: Editora Renovar, 2000.

CAMPOS, Edmundo (org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

CARDOSO, Aparecida. *Gestão participativa numa escola comunitária*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, FE – UNICAMP, Campinas, 1995.

CARVALHO, Lea. *Banco do Brasil: crise de uma empresa estatal no contexto de reformulação do estado brasileiro*. Tese (Doutorado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, IFCH – UNICAMP, Campinas, 2000.

CHATELÊT, François. *Histórias das idéias políticas*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 1994.

CHINOY, Ely. *Sociedade – uma introdução à sociologia*. 19ª Edição, São Paulo: Editora Cultrix, 1993.

CIPRIANI, Roberto. *Experimentos com histórias de vida, in biografia e cultura, da religião a política*. São Paulo: Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5, Editora Vértice, 1988.

COOPERATIVA Educacional da Cidade de São Paulo. *Histórico da Escola Cooperativa e Notas da Imprensa*, coletânea de textos sem data.

CUNHA, Luis Antônio. *Educação, estudo e democracia no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1999.

DE TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADAD, S. (orgs.). *O banco mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

DRIMER, Alicia K. e DRIMER, Bernardo. *Cooperativas Escolares*. Buenos Aires: INTERCOOP Editora Corporativa Ltda., 1971.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 12ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. Campinas (SP): Papirus, 1994.

FALCÃO FILHO, José Leão M. *Clima Organizacional em Escolas de 1º o e 2º Grau: uma proposta diagnóstica*. Belo Horizonte: Editora Leme, 1986.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

GABBI, Elisabete Vincenzi. *A cooperativa educacional e seus dilemas: Trajetória institucional da escola cooperativa de Piracicaba*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, FE – UNICAMP, Campinas, 2001.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

GAMBOA, Sílvio. *A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto*. in Metodologia da Pesquisa Educacional, São Paulo, Cortez, 2000.

GARDINER, Stephen. *Le corbusier*. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

GCOOP – Gerência de Negócios do Sistema Cooperativista do Banco do Brasil S.A. *Diretrizes para o desenvolvimento e a capacitação de cooperativas de ensino*. Brasília, 1992.

GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete. M. de A. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas (SP): Mercado das Letras-ALB, 2000.

GOERGEN, Pedro L. *Educação comparada: uma disciplina Obsoleta?* Revista Proposições, FAE/UNICAMP, vol.2, n.3, dez. 1991.

GOMES, Antonio José. *Cooperativas Educacionais no Brasil – A busca de alternativas para a escolaridade básica de segmentos da classe média*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2001.

GRIFFITHS, Daniel. *Teoria da Administração Escolar*. Trad. DIAS, José Augusto. São Paulo: ed. Nacional/USP, 1971.

HABERMAS, Juergen. *A nova intransparência*. Novos Estudos CEBRAP, n. 18, setembro de 1987.

HOBBSAWM, Eric J. *A era das revoluções*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1988.

HORA, Dinair Leal. *Gestão democrática na escola*. São Paulo, Editora Papirus, 1994.

HOY, Wayne, MISKEL, Cecil. *Educational Administration – Teory Research and Practice*. 3rd edition, New York: Random House, 1987.

IRION, João Eduardo. *Cooperativismo e economia social*. São Paulo. Editora STS, 1997.

JOHNSON, Robert Wood. *Relações humanas nas empresas modernas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1955.

KATZ, Daniel e KAHN, Robert L. *Psicologia social das organizações*. São Paulo: Editora Atlas, 1970.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo (org.). *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo: CERU - Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1992.

LIMA, Paulo Gomes. *Tendências Paradgmáticas na Pesquisa Educacional*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, FE – UNICAMP, Campinas, 2001.

LIMA, Mayumi Souza. *A cidade e a criança*. São Paulo: Editora Nobel, 1989.

LYNDAKER, Charles Richard. *Burocracia weberiana na estrutura educacional do estado de São Paulo*. Campinas: Editora Unicamp, 1974.

LUDKE, Menga e André, Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora EPU, 1986.

MARTINS, José do P. *Administração Escola: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação*. São Paulo: Atlas, 1991.

MENEZES, Antônio. *Cooperativismo para escolas de segundo grau*, OCB, Brasília, 1992.

MORIN, Edgar. *As grandes questões do nosso tempo*. 3ª ed. Lisboa: Portugal, Editorial Notícias, 1981.

_____. *Ciência com consciência*. Trad. Maria D.Alexandre e Maria Alice S. Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MORLINO, Leonardo. *La comparación en las ciencias sociales, in problemas e opciones en la comparación*. Callao: Alianza Editorial, 1999.

MOTTA, Fernando Prestes. *Burocracia e Autogestão (a proposta de Proudhon)*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.

MUZIO, Gabriele. *A globalização como o estágio do paradigma moderno: uma estratégia possível para sobreviver à coerência do processo*, In. Os sentidos da Democracia, 2ª ed., São Paulo: Editora Vozes, 2000.

NEVES, Zanoni. *Vicissitudes da qualidade total num contexto de perdas trabalhistas*. Belo Horizonte, NECM - Núcleo de Estudos de Cultura Mineira, 2000, cad. 2.

OCB – Organização das Cooperativas Brasileiras. *O que Você Precisa Saber para Criar uma Cooperativa de Educação*. Brasília: OCB, 2001.

OCESC – Organização das Cooperativas do Estado de Santa Catarina. *O cooperativismo ao alcance de todos*. Florianópolis: Editora OCB, 1993.

OCG – Organização das Cooperativas do Estado de Goiás. *Cooperativismo passo a passo*. Goiânia: OCG, 2000.

OLIVEIRA, Francisco. *Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neo-liberal*, In. Os sentidos da Democracia, 2ª ed., São Paulo: Editora Vozes, 2000.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. *Confrontos de visões de mundo e de educação: uma experiência construída por mantenedores e professores numa escola cooperativa*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos, 1988.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Editora Ática, 2002.
_____. *Administração escolar*. 7ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

PINHO, Diva Benevides. *O pensamento cooperativo e o cooperativismo brasileiro*. Brasília: CNPq, 1982a.

_____. *Bases operacionais do cooperativismo*, Brasília: CNPq, 1982b.

PINTO, José Marcelino de Rezende. *Administração e Liberdade: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, FE – UNICAMP, Campinas, 1994.

RATIER, Horacio e BOTTINI, Emilio B. *El cooperativismo em la escuela primaria*. Buenos Aires: INTERCOOP Editora Corporativa Ltda., 1967.

RECH, Daniel. *Cooperativas: uma alternativa de organização popular*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2000.

REZENDE, Paulo Edgar A. e PASSETTI, Edson. *Pierre-Joseph Proudhon*, São Paulo: Editora Ática, 1986.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e competência*. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

ROCKWELL, Elsie e ESPELETA, Justa. *A escola: relato de um processo inacabado de construção in Pesquisa Participante*, 2 ed. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

RODRIGUES, Renata. *Cooperativas Agrícolas em Nicarágua: Organização e Educação*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, FE – UNICAMP, Campinas, 1994.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*, 7ª edição. Petrópolis (R.J): Editora Vozes, 1978.

SANDER, Benno. *Administração da educação no Brasil*. Fortaleza: Edições UFC, 1982.

_____. *Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação*. São Paulo: Editora Pioneira, 1984.

SARATT, Newton e MORAES, Rogério P. *Cooperativas de Trabalho: um Diferencial Inteligente*. Porto Alegre: Ipsilon Literis Editora, 1997

SARTORI, Giovanni. *La comparación em las Ciências Sociales*, in *Comparación y Método Comparativo*. Callao: Alianza Editorial, 1999.

SAVIANI, Demerval. *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional da Educação: por uma outra Política Educacional*. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 1998.

_____. *A nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 1998.

SEBRAE. *Sociedades cooperativas: como funcionam estas empresas facilitadoras de negócios*. Série Associativismo. Brasília: Editora Sebrae, 1994.

SHULMAN, Leon. *La educacion para la cooperación*. ALCECOOP – Asociación Latinoamericana de Centros de Educación Cooperativa. Santafé de Bogotá, 1995.

SIMON, Herbert. *Comportamento administrativo*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1979, 3ª edição.

TAYLOR, Frederic W. *Princípios de administração científica*. Tradução de Arlindo Vieira Ramos. 7ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

TRAGTEMBERG, Maurício. *Burocracia e ideologia*. São Paulo: Editora Ática, 1974 – 1992.

VALLES, Miguel S. *Técnicas cualitativas de investigación social*, Reflexión Metodológica y Práctica profesional. Cap.3. Madrid: Ed. Síntesis Sociología, 1999.

WEBER, Max. *Sociologia da burocracia*, Org. e Tradução de Edmundo Campos. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1978.

WEIL, Pierre, *Relações humanas na família e no trabalho*. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1982.

ZEVI, Bruno. *Saber ver a arquitetura*. Lisboa, Portugal: Editora Arcádia, 1977.

Home Page Institucional:

ORGANIZAÇÃO DAS COOPERATIVAS BRASILEIRAS. OCB:

Disponível em: www.ocb.org.br/Rio2000/ResoluçõesCBC.htm

Acesso em mai. 2003