

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A COOPERATIVA EDUCACIONAL E SEUS DILEMAS:
trajetória institucional e histórica da Escola Cooperativa de
Piracicaba (1993-2000)**

Aluna: Elisabete Vincensi Gabbi

Orientador: Prof. Dr. César Aparecido Nunes

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Elisabete Vincensi Gabbi e aprovada pela
Comissão Julgadora em ____ / ____ / ____

Assinatura: _____

COMISSÃO JULGADORA

2001

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Bibliotecária Rosemary Passos - CRB-8ª/5751**

- | | |
|-------|--|
| G111c | <p>Gabbi, Elisabete Vincensi.</p> <p>A cooperativa educacional e seus dilemas : trajetória institucional e histórica da Escola Cooperativa de Piracicaba (1993-2000) / Elisabete Vincensi Gabbi. -- Campinas, SP: [s.n.], 2001.</p> <p>Orientador : César Aparecido Nunes.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Escolas - Organização e administração.
2. Cooperativismo. 3. Educação. 4. Aprendizagem.
5. Pedagogia. I. Nunes, César Aparecido. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> |
|-------|--|

Agradecimentos

Sou profundamente grata a todos as pessoas que, de uma ou outra forma, participaram comigo na realização deste trabalho.

Ao Prof. César Nunes pelo apoio, incentivo e orientação presença como orientador.

Aos professores, professoras, cooperados e cooperadas participantes deste trabalho, pelos valiosos depoimentos.

À professora Lídia Maria Rodrigo, por ter participado da banca do exame de qualificação e pelas sugestões oferecidas no mesmo.

À Comunidade da Escola Cooperativa de Piracicaba, o agradecimento pelo acesso à Escola para coleta de dados da pesquisa.

Aos amigos Ricardo Messina e André Montanhér pelo apoio e pelo trabalho de revisão final.

À Valquiria Augusti, pela presença e apoio efetivo e afetivo no momento que mais precisei, testemunho de amizade e desprendimento.

Ao Ivan G. Tavares, pelo carinho e contribuições no momento de finalização deste trabalho.

À amiga Cenir Montanhér, por sua presença e por ter cuidado da minha saúde com dedicação e afeto.

Às colegas amigas, Cecília S. Mahn, Giovana de Moraes Salles, Vera Mendes Alves, Elisete Rasera, Lia Desjardins, Sandra Giraldeleli, cada uma a sua maneira, tiveram importante participação na trajetória deste trabalho.

À Márcia, pela transcrição das entrevistas e discussões no início do trabalho.

À Federação das Cooperativas Educacionais do Estado de São Paulo – Roberto e Cristina - pelas informações e subsídios sobre o cooperativismo educacional paulista.

Ao meu filho César, pela ternura e alegria de sua convivência.

RESUMO

Esta dissertação constitui-se num estudo sobre as Cooperativas Educacionais e procura analisar a trajetória histórica e institucional da Escola Cooperativa de Piracicaba – suas motivações, contradições, avanços e perspectivas.

O trabalho está composto por três capítulos. No primeiro, referenciamos a experiência da Escola Cooperativa no movimento mais amplo do cooperativismo em geral, como no movimento do cooperativismo educacional brasileiro. Além disso, buscamos na Educação e Escola Moderna os princípios da Educação e da Pedagogia Cooperativa. No segundo, detemo-nos no relato da trajetória da Escola e procuramos identificar os problemas com que pais e professores se depararam no processo de consolidação da Escola e os encaminhamentos que foram dados à superação dos mesmos. Por fim, no terceiro capítulo, analisamos alguns dilemas da Cooperativa Educacional, apontamos os avanços pedagógicos e organizacionais conquistados e as perspectivas do cooperativismo educacional.

ABSTRACT

This dissertation forms in a study about Educational Coperative and search anlyse the historical path and institutional from Coperative School from Piracicaba – its motivations, contradictions, advances and chances.

The work is compound in three parts. In the first one, we mention the experience from Coperative School in the larger moving of the general coperative, like in the Brazilian Education Coperative. Besides, we search in education principle and the Coperative Eucative. In the second one, we detain ourselves in account of the School Path and we search identify the problems with the parents and teachers cause to appear suddenly in the consolitation process of the school and the leadings were gave to the domination from the same ones. Last, in the third part, we analyse some dilemas from Educational Coperative, we show the pedagogy and organizational advances attracted and the changes from the educational coperative.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
-------------------------	-----------

CAPÍTULO 1 – Parte A - Cooperativismo, Educação e Pedagogia: diretrizes

filosóficas e marcos históricos	07
1.1. Origem do Cooperativismo	07
1.2. Cooperativas: definições, características, princípios e valores	11
1.3. Espírito Cooperativo: uma intenção?	16
1.4. A Educação e a Escola Moderna como matrizes da Educação Cooperativa	19
1.5. A Pedagogia Cooperativa de Célestin Freinet	21
1.6. Educar na democracia: a organização cooperativa de classe	26

Parte B – Cooperativismo e Escolas Cooperativas no Brasil

1.1. O Cooperativismo no Brasil: uma opção paternalista centralizadora	29
1.2. Cooperativismo Educacional no Brasil: origem, características e processo de institucionalização	30

CAPÍTULO 2 – A Cooperativa Educacional e os dilemas inerentes a sua efetivação: trajetória institucional e histórica da

Escola Cooperativa de Piracicaba (1992-2000)	37
2.1. Das primeiras idéias à fundação da Escola	37
2.2. Da Escola “ideal” à escola “real”: tempo de conflito e de aprendizagem – março de 93 a julho de 94	49
2.2.1. Dificuldades financeiras e de infra-estrutura	50
2.2.2. Problemas e questionamentos pedagógicos	53

2.2.3 Conflitos institucionais: dificuldades administrativas, financeiras e pedagógicas	58
2.2.4. Condições de trabalho na escola: reivindicações dos professores	62
2.2.5 Conselho de Escola seleciona o diretor	64
2.3. O empenho na organização e institucionalização: agosto de 1994 a dezembro de 1996	68
2.3.1. A questão da disciplina e os projetos de trabalho	68
2.3.2. O equacionamento das dificuldades financeiras e infra-estruturais	71
2.3.3. Ingerências da mantenedora na Escola	73
2.3.4. Reestruturação e mudança de direção.....	81
2.3.5. Escola Cooperativa: conquistas, dificuldades e desafios (1997 – 2000)	85

CAPÍTULO 3 - A Cooperativa Educacional de Piracicaba: dilemas e

Perspectivas	91
3.1. Educação e cooperativismo	91
3.2. Dilemas: a experiência de Piracicaba	93
3.2.1 Recursos Econômicos e investimentos: uma opção política	96
3.2.1.1. Sistema cooperativo na Economia de mercado	103
3.3. Avanços e perspectivas	109
3.3.1. O trabalho com projetos: um dos sinais de avanço em direção de uma educação cooperativa	109
3.3.2. A convivência: construindo valores	113
3.3.3. A criatividade: expressão de liberdade na Escola	115
3.3.4. Formação dos profissionais da Escola: parcerias com o SEESCOOP	118

CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
-----------------------------------	------------

BIBLIOGRAFIA	125
ANEXOS	131
0.1. Manifesto do Segmento Educacional: carta de Vila Velha, ES	131
0.2. Manifesto do Cooperativismo Educacional Paulista: carta de São Pedro, SP	133
0.3. Entrevista	135

ANEXOS	137
Anexo 01 - Manifesto do Segmento Educacional - Carta de Vila Velha, ES	137
Anexo 02 – Manifesto do Cooperativismo Educacional Paulista Carta de São Pedro, SP	139
Anexo 03 – Entrevista	141

INTRODUÇÃO

“Projetam todos os que estão vivos, todos os que concebem transformações de situações existentes em outras imaginadas e preferidas...”

Nilson J. Machado

A criação de Cooperativas Educacionais formadas por pais e mães de alunos é um fenômeno recente na história do cooperativismo brasileiro e na história da educação brasileira. A primeira cooperativa educacional não tem mais que 13 anos. No entanto, os indicadores deste segmento cooperativo revelam índices significativos de crescimento e expansão. Apenas no Estado de São Paulo elas somam mais de 50 escolas e estão presentes em pequenas e grandes cidades.

Atuei numa Escola Cooperativa durante seis anos e tive a oportunidade de participar, desde sua fundação até o início do ano de 1999, de sua trajetória, vivenciando os problemas e as dificuldades pelas quais passou. Lá, junto com colegas de trabalho, alunos e pais, projetamos, criamos e procuramos dar forma para nossas idéias, mas nos deparamos com limites (políticos, éticos, científicos, econômicos) e com problemas que extrapolavam o nosso poder de intervenção. Problemas que geraram crises, frustraram expectativas, afastaram cooperados e profissionais da escola, mas aglutinaram outros, com novas idéias e projetos.

A Escola analisada denomina-se Escola Cooperativa de Piracicaba, entidade criada e mantida pela Cooperativa Educacional de Piracicaba. Fundada em 1993 por um

grupo de (pais e mães) cooperados interessados em garantir uma educação de boa qualidade para seus filhos e filhas, e com preços mais acessíveis do que os das escolas privadas da cidade. Esta escola está localizada no bairro Dois Córregos, município de Piracicaba, São Paulo.

A Escola Cooperativa de Piracicaba iniciou suas atividades com a pretensão de referenciar suas ações nos princípios construtivistas e sócio-interacionistas, elegendo teorias que reconhecessem a natureza ativa da aprendizagem e o valor das interações sociais no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos. Assim, buscou no cotidiano escolar criar espaços para que crianças e jovens pudessem interagir e aprender juntos.

A decisão de estudar a Escola Cooperativa foi fruto, em primeiro lugar, do desejo de registrar a sua trajetória e assim preservar elementos de sua história, antes que eles se percam. Em segundo lugar, foi fruto também da vontade de compreender a sua trajetória e, desse modo, poder contribuir, não só com o processo de reflexão sobre uma instituição educacional cooperativa em particular, mas também contribuir para o conhecimento do cooperativismo educacional, segmento bastante recente no cooperativismo brasileiro, e que se ressentia da falta de estudos pautados em suas experiências. Esses estudos poderão contribuir e subsidiar a reflexão sobre a identidade pedagógica e institucional das Escolas Cooperativas. Importa ressaltar que a bibliografia sobre escolas cooperativas é muito escassa, o que revela a necessidade e o valor da realização de investigações desta natureza, nesta área.

Assim sendo, ao iniciar o trabalho de levantamento de informações tínhamos em mente algumas perguntas e foram elas que orientaram esta investigação: Por que, em Piracicaba, um grupo de pais e mães se associou em cooperativa para criar uma escola

para seus filhos? O que eles buscavam? Como se articularam ou se organizaram para alcançar o que pretendiam? Com que problemas se depararam e como os enfrentaram? Que perfil de escola cooperativa foi se consolidando nesses anos? O trabalho educativo desenvolvido na escola avançou na perspectiva de uma educação cooperativa emancipatória? Depois de oito anos de sua fundação, o que a experiência da Escola Cooperativa de Piracicaba nos revela? Que contribuições esta experiência apresenta ao debate daqueles que estão se mobilizando em outras cidades a fim de criar escolas em sistema cooperativo?

Portanto, nesta pesquisa pretendemos registrar a trajetória histórica da Escola Cooperativa e cuidaremos de identificar as motivações iniciais de pais para a construção de um empreendimento cooperativo; observar também a organização e articulação das pessoas no processo de implantação e consolidação da escola. Além disso, procuraremos identificar os contextos dos conflitos e das crises, apontando as mudanças que foram ocorrendo na Escola. Por último, pretendemos levantar e discutir os principais dilemas e perspectivas para o cooperativismo educacional, a partir da análise da experiência em estudo.

Assim, este trabalho será organizado em três capítulos. O primeiro pretende referenciar a experiência institucional da Escola Cooperativa de Piracicaba no movimento mais amplo do cooperativismo em geral, como no movimento do cooperativismo educacional. Para tanto, pretendemos abordar, ainda que brevemente, os marcos históricos e as diretrizes filosóficas do cooperativismo moderno. Aspiramos também, buscar na Educação e Escola Moderna alguns princípios que delinearam a Educação Cooperativa e que inspiraram, dentre outras, a criação da Pedagogia Cooperativa de Célestin Freinet, que será abordada neste estudo. Na última parte deste capítulo,

abordaremos aspectos associados à criação e expansão do cooperativismo educacional no Brasil a partir do final da década de 80.

O segundo capítulo pretende apresentar ao leitor um relato da trajetória histórica da Escola Cooperativa de Piracicaba, seguindo a ordem cronológica dos acontecimentos. Planejamos dividir a narrativa em três partes, obedecendo às substituições que ocorreram na direção da Escola. Neste capítulo não temos a intenção de analisar os fatos, as ações e encaminhamentos que foram dados pelos agentes da escola – pessoas e grupos. Pretendemos, isto sim, identificar os problemas, as dificuldades com que pais e professores se depararam no processo de consolidação da Escola, os encaminhamentos que foram dados para a sua superação e os avanços que foram sendo conquistados e incorporados ao saber dos próprios agentes.

O terceiro capítulo pretende analisar alguns dos dilemas e contradições revelados na trajetória da Escola Cooperativa, apontando também os avanços pedagógicos e organizacionais conquistados.

Esta investigação está sendo realizada quase que totalmente em fontes primárias: atas de reuniões de professores, atas de reuniões do Conselho de Escola e do Conselho Administrativo da Cooperativa, plano escolar, livro termo de visita de supervisores de ensino, projetos de trabalho. Além disso, estão sendo utilizados os artigos de jornais sobre a Escola Cooperativa e os Boletins Informativos da escola. Aproveitamos igualmente os questionários respondidos por pais e professores, por ocasião da avaliação administrativo-pedagógica realizada em setembro de 1996, o que nos permitiu levantar elementos que favoreceram uma leitura da crise daquele ano. Do total de 72 questionários respondidos por pais, compilamos um terço deles e dois terços dos questionários dos

professores. Organizamos as informações procurando identificar as posições prevaletentes, porém não ignoramos as exceções, as idéias diferentes.

Além disso, entrevistamos pais e professores que se envolveram no processo de construção da Escola e de certo modo tinham conhecimento de sua trajetória. As entrevistas realizadas foram transcritas posteriormente e estão à disposição dos interessados na biblioteca da Escola Cooperativa de Piracicaba.

CAPÍTULO 1

Parte A - Cooperativismo, Educação e Pedagogia: diretrizes filosóficas e marcos históricos

1.1. Origem do cooperativismo

O desafio de registrar e analisar a trajetória histórica e institucional da Escola Cooperativa de Piracicaba - suas inspirações, contradições, avanços e perspectivas, coloca a necessidade de contextualizarmos o caminho desta instituição, tanto no movimento mais amplo do cooperativismo em geral, quanto no movimento do cooperativismo educacional. É isto que pretendemos desenvolver neste capítulo. Num primeiro momento, ainda que brevemente, temos a intenção de tratar da origem do movimento cooperativo, descrever os traços que caracterizam as entidades cooperativas e elencar os princípios e valores que as orientam¹. Isto porque parece-nos fundamental buscar nos princípios que outorgam identidade ao cooperativismo os referenciais que podem sustentar a construção de um projeto educacional cooperativo. Em segundo lugar pretendemos abordar questões relacionadas à educação cooperativa e, para tanto, iremos buscar na Pedagogia Freinet elementos que caracterizam a ação educativa escolar na perspectiva cooperativa. Por último, nos deteremos no cooperativismo educacional

¹ A primeira e a segunda parte deste capítulo adotam como referência principal a obra de DRIMER, Alicia Keplan & DRIMER, Bernardo. *Las Cooperativas: Fundamentos - História - Doctrina*. Buenos Aires: INTERCOOP Editora Cooperativa Ltda., 1973. Alicia é doutora em Direito e Ciências Sociais e Bernardo Drimer é doutor em Ciências Econômicas. Ambos foram professores da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade de Buenos Aires.

brasileiro, segmento em expansão no país desde o final da década de 80, e que dá origem à criação de escolas cooperativas, mantidas e gerenciadas por pais e mães de alunos.

O movimento cooperativo que deu início às modernas cooperativas teve origem no século XVIII e início do século XIX. Ele expressa a reação popular dos setores mais modestos e, ao mesmo tempo, mais numerosos da população frente às situações de injustiça que imperavam na época (DRIMER & DRIMER, 1973, pp. 15 -19).

Encontramos no contexto sócio-econômico desse período razões que justificam a busca de soluções baseadas na associação de esforços. Dentre elas destacamos:

a) O liberalismo econômico e a conseqüente adoção de doutrinas que defendiam o livre mercado, a concorrência e o individualismo.

b) A Revolução Industrial, que desencadeou a produção em larga escala e com isso desestruturou a produção artesanal, afetando profundamente a vida de artesãos e camponeses. Os camponeses migraram para as cidades em busca de trabalho. Jornadas abusivas de trabalho, baixos salários, emprego da mão-de-obra infantil e feminina, desemprego e ausência de uma política de proteção do trabalhador frente às doenças e aos acidentes de trabalho marcavam a vida dos trabalhadores.

c) A maioria da população dos centros urbanos vivia em condições miseráveis. Os trabalhadores sofriam privações de toda ordem: alimentação, vestuário, habitação, acesso à assistência social.²

² ENGELS, F. *A Situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Rio de Janeiro, Global Editora, 1986, descreve e analisa as condições de vida da classe trabalhadora inglesa no século XIX. Segundo o autor, "a sociedade individualizada ao máximo não se preocupa com os operários, atribuindo-lhes o encargo de prover as suas necessidades e da família; contudo, esta sociedade, não lhes fornece os meios de o fazerem de forma eficaz e duradoura submetendo-os a privações".

d) As práticas abusivas daqueles que intermediavam a produção e o consumo dos pequenos agricultores, artesãos e operários, criando obstáculos à alimentação e à sobrevivência.

O historiador Eric J. Hobsbawm, referindo-se aos trabalhadores pobres em seu livro “A Era das Revoluções”, afirma:

“(...) eram três as possibilidades abertas aos pobres que se encontravam à margem da sociedade burguesa e não mais efetivamente protegidos nas regiões ainda inacessíveis da sociedade tradicional. Eles podiam lutar para se tornarem burgueses, poderiam permitir que fossem oprimidos ou então poderiam se rebelar” (HOBSEBWM,1998, p.221).

Segundo análise desse autor, a possibilidade de lutar para se tornarem burgueses era tecnicamente difícil para quem se encontrava destituído de bens e de instrução. A possibilidade de permitir que fossem explorados atingia muitos pobres. Diante da catástrofe social que não conseguiam compreender, empobrecidos, explorados, jogados em cortiços onde se misturavam o frio e a imundice, os pobres mergulhavam na total desmoralização. Destituídos das tradicionais instituições e padrões de comportamento e de condições de vida dignas, caíam no alcoolismo, na prostituição e na demência. Contudo, muitos trabalhadores do século XIX se rebelaram e buscaram várias alternativas para conquistar ao menos uma existência decente.

“Uma existência decente não podia ser obtida simplesmente por meio de um protesto ocasional (...). Era necessária uma eterna vigilância, organização e atividade do ‘movimento’ - o sindicato, a sociedade cooperativa ou mútua, instituições trabalhistas” (HOBSEBWM, 1998, p.230).

Neste contexto de problemas que ameaçavam a vida dos setores mais modestos da população, os movimentos sociais explodiram em toda a Europa e assumiram um caráter associativo e classista. Segundo Hobsbawn (1998), por meio do sindicalismo, do cooperativismo e do socialismo, as pessoas aliadas a uma mesma perspectiva ou necessidade desenvolviam atividades conjuntas, produtivas ou não, tendo em vista não somente melhorar suas condições de vida mas também buscar superar o sistema capitalista causador de tantas mazelas. O cooperativismo propunha a superação pacífica do sistema capitalista, diferente das idéias de Marx, que via na luta de classes o meio de transformação da sociedade.

Mas, Schneider (1981, p. 11) observa que a História se encarregou de revelar o quão utópica foi a proposta de superação da sociedade de classes defendida pelos ideólogos do movimento cooperativista, afirmando que as forças propulsoras do sistema capitalista acabaram por incorporar o cooperativismo na própria dinâmica de expansão do capital.

A despeito disso, importa reconhecer que as organizações cooperativas têm origem popular, foram criadas num contexto de crise social e econômica em vários países europeus (Inglaterra, Alemanha, França) no início do século passado e expressam formas de reação de grupos de consumidores, pequenos produtores rurais e trabalhadores urbanos diante das desumanas condições de vida e trabalho.

As cooperativas de consumo, por exemplo, se desenvolveram exitosamente a partir da "Sociedade dos Probos Pioneiros de Rochdale", em 1844 na Inglaterra. Esta cooperativa foi formada por 28 associados fundadores com os objetivos de adquirir mais e melhores produtos que garantissem a sobrevivência - manteiga, açúcar, farinha, aveia, carvão - com seus magros salários, e instituir, por meio da cooperação, um processo

renovador de vida em comunidade. As cooperativas de crédito se desenvolveram na França e visavam atender às necessidades de modestos proprietários rurais, artesãos e pequenos comerciantes urbanos. Em geral, a falta de dinheiro para adquirir artigos necessários à produção - instrumentos de trabalho e matérias-primas - e manter as famílias nos períodos de entressafra, levou-os à criação de cooperativas de crédito. As cooperativas de trabalho se desenvolveram inicialmente na França e formavam comunidades de trabalho. Os associados atuavam nos ramos de construção, eletricidade, carpintaria, metalurgia, etc.

Mas afinal, em que se constituem as organizações cooperativas e quais são suas características fundamentais? Quais princípios e valores orientam as ações dos empreendimentos cooperativos?

1.2. Cooperativas: definições, características, princípios e valores

Na literatura consultada que divulga o cooperativismo e informa sobre a criação de entidades cooperativas, constatamos não haver divergência de idéias quanto à definição e características dessas entidades. Podemos verificar isso nas três definições que se seguem. Drimer & Drimer (1973, p.16) assim se referem às organizações cooperativas:

"As cooperativas são associações de pessoas que organizam e administram empresas econômicas, com o objetivo de satisfazer uma variada gama de suas necessidades. Se baseiam no esforço próprio e na ajuda mútua de seus associados; e atendem os interesses sócio-econômicos dos mesmos, porém apenas na medida em que os interesses coincidem ou pelo menos não se oponham aos interesses gerais de toda a comunidade. Se regem por determinadas normas de caráter igualitário e eqüitativo."

De modo semelhante, a recomendação 127 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) diz:

"A cooperativa é associação de pessoas que se uniram voluntariamente para realizar objetivo comum, através da formação de uma organização administrada e controlada democraticamente, realizando contribuições eqüitativas para o capital necessário e aceitando assumir de forma igualitária os riscos e benefícios do empreendimento no qual os sócios participam ativamente".

Assim também, a Aliança Cooperativa Internacional - ACI, entidade não governamental que coordena o movimento cooperativo nos cinco continentes, traz a seguinte definição:

"A cooperativa é uma associação autônoma de pessoas que se unem, voluntariamente, para satisfazer aspirações econômicas, sociais e culturais comuns, por meio da criação de uma sociedade democrática e coletiva"³.

Como vemos, as definições acima trazem uma visão de que as cooperativas se constituem em organizações de caráter associativo e democrático e se destinam, por meio da união de esforços, a resolver problemas e satisfazer necessidades coletivas. A semelhança das definições, segundo análise de Drimer & Drimer (1973), pode ser atribuída à disseminação do modelo cooperativista construído pelo grupo de Rochdale e divulgado por organismos internacionais. Porém, Schneider (1981) critica a disseminação desta visão apologética do sistema cooperativista calcada numa pretensa imutabilidade dos seus princípios. Ele entende que são as condições estruturais concretas que

³ Homepage da Organização das Cooperativas Brasileiras: <http://www.ocb.com.br>

determinam a natureza e o funcionamento das cooperativas e não a divulgação de um conjunto de princípios normativos ligados à doutrina cooperativista. Desse modo, a concepção idealista do cooperativismo pouco contribui para o debate em torno do real significado do cooperativismo no contexto da realidade econômica e social do Brasil. Assim, Schneider propõe:

“elevar a análise do sistema cooperativista ao patamar dos fatos concretos, medir a distância que vai entre o idealizado e o observado e, finalmente, tentar compreender as condições materiais concretas que determinam essa distância” (SCHNEIDER, 1981, p. 12).

O lugar, o contexto histórico e os interesses em que as cooperativas estão inseridas podem distinguir significativamente as experiências cooperativas. Elas podem assumir características mais ou menos participativas, dependendo dos estágios democráticos de cada país. Rech (1995) observa que nos países como Suécia, Noruega e Israel, onde a democracia deixou de ser mero discurso político para se transformar em benefício e direito, as cooperativas assumem características comunitário-participativas, convertendo-se em base organizacional de uma caminhada em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.⁴

Apesar disso, a literatura institucional caracteriza as cooperativas do seguinte modo:

⁴ Em seu livro, RECH, Daniel. *Cooperativas: uma alternativa de organização popular*. Rio de Janeiro, FASE, 1995, procura resgatar os aspectos mais positivos da cooperativa, analisando seu potencial em se tornar um instrumento de transformação no sistema capitalista, pois é neste sistema que as cooperativas operam e buscam sobreviver. Nesse sentido o autor analisa criticamente os princípios que regem as cooperativas, apontando tanto as qualidades, quanto os limites da adoção desses princípios na sociedade capitalista.

1. Elas compreendem elementos sociais e elementos econômicos; ou seja, possuem dupla natureza: uma entidade social - um grupo organizado de pessoas, e uma unidade econômica - uma empresa financiada, administrada e controlada pelo grupo. Esses dois elementos são inseparáveis, pois a empresa econômica não pode descuidar dos aspectos sociais, isto é, das relações que se estabelecem entre os associados.

2. Entidades integradas por grupos de pessoas para atender às suas necessidades sócio-econômicas, constituindo formas construtivas de proteção, defesa ou reação frente as situações problemas que os afetam..

3. Se fundamentam no esforço próprio e na ajuda mútua.

4. Tanto a organização quanto o funcionamento de uma cooperativa devem estar de acordo com os princípios que regem as organizações cooperativas. Estes orientam as estratégias de desenvolvimento do sistema cooperativista e não são imutáveis.⁵

Assim, desde a criação da primeira cooperativa pelos pioneiros de Rochdale em 1844 até hoje, a redação dos princípios sofreu pequenas modificações e acréscimos decorrentes da necessidade de atualização. Mas muitas idéias que fundamentaram a organização e funcionamento da primeira cooperativa ainda orientam as cooperativas atuais. No último congresso da Aliança Cooperativa Internacional - ACI, realizado em Manchester, Inglaterra, em 1995, representantes do cooperativismo de diversos lugares do mundo reafirmaram os seguintes princípios:

⁵ Desde a criação da “Sociedade dos Probos Pioneiros da Rochdale” (1884), os princípios sofreram algumas modificações e acréscimos em Congressos da Aliança Cooperativa Internacional - Paris (1932), Viena (1966), Moscou (1980), Tóquio (1992) e Manchester (1995) - mas em geral foram reafirmados, constituindo-se nos fundamentos da doutrina cooperativista.

1. Livre acesso e adesão voluntária

Este princípio diz que as cooperativas são organizações abertas à participação das pessoas que queiram delas participar, independente das diferenças de sexo, classe social, opção política ou religiosa. Porém, Drimer & Drimer (1973, p. 117), afirmam que para ingressar é necessário comungar dos mesmos interesses e necessidades e respeitar o estatuto e regulamentos estabelecidos por todos os associados.. Tanto o ingresso quanto a saída dependem da vontade da pessoa e não podem ser impostos.

2. Gestão democrática

São os cooperados que, reunidos em assembléia, discutem, analisam, votam e decidem as metas do trabalho conjunto, bem como elegem seus representantes, ou são eleitos pelos seus pares para administrar a cooperativa. Cada associado tem um único voto, seja qual for o número de quotas-partes, garantindo o poder do sócio e não do capital empregado.

3. Participação econômica dos sócios

Todos os sócios contribuem para a formação do capital da cooperativa, o qual é controlado democraticamente. Em caso de uma receita maior que as despesas, os rendimentos serão divididos entre os sócios até o limite do valor da contribuição de cada um. O restante poderá ser destinado para investimentos na própria cooperativa.

4. Autonomia e independência

O princípio da autonomia e independência atribui apenas aos sócios a liberdade de poder determinar e controlar as atividades da cooperativa.. Acordos poderão ser firmados com outras entidades, desde que seja respeitado o princípio da autonomia.

5. Educação, formação e informação

Este é um princípio que resulta da própria natureza da instituição cooperativa. Do ponto de vista da gestão, interessa observar que as cooperativas, entidades sócio-econômicas baseadas no esforço próprio e na ajuda mútua, atribuem aos próprios sócios, eleitos por seus pares, as tarefas de dirigir as atividades comuns. O exercício da gestão democrática requer formação política. Assim, torna-se fundamental destinar ações e recursos para formar seus associados, tanto do ponto de vista do aperfeiçoamento técnico, quanto da formação política, capacitando-os para a prática cooperativista. Além disso, deve informar à comunidade sobre as vantagens da cooperação organizada, estimulando o ensino do cooperativismo nas escolas. Assim, o funcionamento de organizações cooperativas constitui fonte generosa de educação popular (DRIMER & DRIMER, 1973, p. 38)

6. Intercooperação

Para o fortalecimento econômico das cooperativas e consolidação do movimento cooperativo é importante que haja intercâmbio de informações, produtos e serviços entre as cooperativas.

As características levantadas acima revelam uma visão idealista das cooperativas.

1.3. Espírito Cooperativo: uma intenção?

Os princípios do cooperativismo que orientam a organização de empreendimentos cooperativos não podem estar dissociados dos valores que os sustentam. Vimos que o empreendimento cooperativo possui dupla natureza: uma econômica e a outra social. Estes dois elementos são inseparáveis. Segundo Drimer & Drimer (1973), nenhuma associação de pessoas é verdadeiramente cooperativa se não cuidar dos aspectos sociais

inerentes a ela mesma. Isto quer dizer que as cooperativas não podem descuidar das relações sociais que se estabelecem não apenas entre e os membros da cooperativa, mas também entre a cooperativa e a comunidade mais ampla na qual está inserida.

Assim, os princípios fundamentais que regem a organização e o funcionamento das cooperativas devem possibilitar o desenvolvimento do espírito cooperativo inerente àqueles princípios. Mas em que consiste o espírito cooperativo? Para Drimer & Drimer (1973, pp. 27-32), o "espírito cooperativo" abarca múltiplas dimensões, como podemos ver abaixo⁶:

1. Esforço próprio e ajuda mútua são manifestações do "espírito cooperativo", uma vez que consistem na disposição do(a) cooperado(a) em empregar esforços próprios com a intenção de resolver não somente os problemas individuais, mas também os dos(as) sócios(as).

2. O espírito cooperativo se refere também à profunda identificação entre os associados e a sociedade cooperativa a que pertencem, isto é, ao desejo de que a pessoa e os interesses desta sejam defendidos do mesmo modo, na mesma medida e sobre as mesmas bases que a sua pessoa e seus próprios interesses. Em relação a este aspecto, o espírito cooperativo pode expressar-se através dos conceitos de "igualdade" e de "solidariedade".

⁶ DRIMER, Alicia Kepplan & DRIMER, Bernardo. *Las Cooperativas: Fundamentos - História - Doctrina*. Buenos Aires: INTERCOOP Editora Cooperativa Ltda, 1973, não pretendem esgotar a análise dos aspectos que estão implícitos nos princípios doutrinários do cooperativismo, mas apenas procuram estabelecer algumas relações entre os princípios que norteiam a organização da empresa cooperativa e os valores cooperativos, apontando as manifestações do espírito cooperativo nas organizações cooperativas.

3. A disposição dos associados em sujeitarem-se a normas justas, que respeitem os direitos de todos, estabeleçam deveres razoáveis, permitam a livre manifestação e exercício de sua vontade e assegurem, dentro das possibilidades existentes, o maior bem-estar espiritual e material. Nesse sentido, o "espírito cooperativo" expressa-se, também, por meio dos conceitos de justiça, eqüidade e liberdade.

4. O espírito cooperativo se traduz também na busca da dignidade humana e na vontade de transcender a simples consecução de um ou vários objetivos sócio-econômicos em direção a uma vida melhor.

5. A disposição dos cooperados em conciliar seus próprios interesses com os interesses da comunidade, procurando o bem-estar de toda a população e condenando as ações especulativas que ameacem os interesses gerais da comunidade, evidencia a presença do "espírito cooperativo".

Como vimos, o espírito cooperativo diz respeito ao exercício de relações democráticas, igualitárias, solidárias e eqüitativas. Porém, não podemos deixar de reconhecer que a sua prática se dá em condições concretas do capitalismo e que as cooperativas estão inseridas numa sociedade eminentemente competitiva e desigual. Também não podemos desconsiderar o fato de que vivemos num tempo marcado pela violência de toda ordem e pela banalização da vida. O modo de produzir capitalista coloca um contra o outro e não um com o outro, gerando uma sociedade de exclusão e de excluídos. É possível difundir o espírito cooperativo numa sociedade como esta? É possível, mesmo no interior desta sociedade, procurar promover uma educação que favoreça o desenvolvimento de pessoas participativas, solidárias, responsáveis com o mundo que as cerca?

1.4. A Educação e a Escola Moderna como matrizes da Educação Cooperativa

Os princípios que norteiam a educação cooperativa não têm origem no próprio movimento cooperativo. Antes tem assento nos princípios da educação e escola Moderna, principalmente no *“movimento de renovação pedagógica que tendeu a modificar em profundidade a estrutura e os processos habituais do ensino e da educação”* (HUBERT, 1976, p.123). Inspirado em experiências pedagógicas isoladas, levadas a efeito por humanistas a partir do século XV, o movimento de renovação pedagógica, denominado como movimento das “escolas novas”, adquiriu força e disseminou-se pela Europa e América principalmente no século XX. Segundo estudo realizado por este autor, o movimento procede de várias origens:

“ Em primeiro lugar, a idéia moral do valor da pessoa humana e a fé no poder de uma educação bem conduzida: daí resulta (...) a consideração da individualidade nascente da criança e o respeito (...) por si mesma, em seu valor intrínseco e autônomo.

Em segundo lugar, o interesse suscitado pelas pesquisas científicas relativas à estrutura própria e à evolução da mentalidade infantil (...).

Em terceiro lugar, as preocupações sociais tendentes a fundar a organização das democracias contemporâneas no livre consentimento, na adesão espontânea das consciências individuais, que seriam levadas a procurar a existência coletiva como meio natural de seu desenvolvimento.

Em quarto lugar, a tendência a pretender liberar o indivíduo de todos os entraves postos pela sociedade ao desabrochar de sua personalidade e a procurar, no retorno a uma vida mais natural e mais simples, a restauração de seu equilíbrio físico e moral e a garantia da felicidade” (HUBERT, 1976, pp. 123 – 124).

Essas diferentes influências vieram a dar ao movimento das escolas novas fisionomia muito diversificada. Porém, todas procuravam fundar suas experiências no conhecimento científico e nas idéias de que a educação deve:

“seguir o desenvolvimento da natureza infantil, adaptando-se a ele; tomar por princípio e por fim a consideração das relações entre o ser e o meio físico e social; fazer predominar o ponto de vista dinâmico da atividade e do trabalho, sobre o ponto de vista contemplativo do conhecimento puro” (HUBERT, op. cit., p. 125).

A educação cooperativa ganhou expressão por meio do trabalho de educadores do movimento de renovação pedagógica que reconheceram as virtudes das atividades cooperativas na formação integral do homem⁷. Percebeu-se que a participação dos sujeitos em atividades cooperativas desenvolve o sentido de responsabilidade na escolha e execução de determinadas tarefas, promove a persistência e o esforço, determina a prática de uma disciplina consciente e co-responsável, fomenta a solidariedade social e a preocupação para alcançar o bem-estar de todos (DRIMER & DRIMER, 1973, pp. 463 - 464).

A educação cooperativa, segundo Drimer & Drimer (1973 op. cit.), envolve vários aspectos e inclui: a) o processo de apreensão dos conhecimentos sistematizados necessários à compreensão dos fenômenos físicos, sociais, econômicos; b) o domínio de informações necessárias ao aperfeiçoamento técnico das atividades da cooperativa; c) conhecimentos específicos do cooperativismo – história do movimento cooperativo, fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos e informações sobre a legislação; d) conhecimentos gerais que possibilitam aos sócios exercer as funções de deliberar, dirigir,

⁷ Dentre eles podemos citar: Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827); Fridrich Fröebel (1782-1852); John Dewey (1859-1952); Célestin Freinet(1896-1966).

controlar de modo eficaz e dentro das normas democráticas que caracterizam o ideal cooperativo. Os autores reconhecem que a organização cooperativa, por fundamentar suas ações no esforço próprio e ajuda mútua entre seus membros, constitui-se, por si só, em lugar privilegiado de educação, favorecendo a formação de homens co-responsáveis e solidários.

1.5. A Pedagogia Cooperativa de Célestin Freinet

Entre os educadores preocupados com a educação escolar dos setores populares numa perspectiva cooperativa, destacamos o trabalho do pedagogo francês Célestin Freinet (1896-1966). Crítico da escola tradicional dissociada dos interesses e necessidades da criança, Freinet desenvolveu uma "pedagogia ativa e cooperativa". Suas idéias atraíram a atenção de educadores de todo o mundo⁸ e até hoje são referência àqueles que se propõem a desenvolver uma pedagogia de troca, ajuda mútua e de trabalho cooperativo.

Qualificado por muitos estudiosos como um "educador audacioso", "revolucionário a seu tempo e época" e essencialmente "comprometido com a transformação da sociedade e da escola", a sua trajetória de sua vida nos revela uma pessoa sensível à realidade social e educacional, engajada politicamente na luta pela transformação da sociedade e da escola e pela construção de uma escola do povo, livre dos condicionamentos da escola burguesa.

Além disso, sua história de vida nos mostra um educador comprometido com a instauração de uma vida cooperativa. Em 1924, junto com os aldeões de Bar-sur-Loup –

⁸ A Proposta de Freinet se disseminou pelo mundo, culminando em 1964 com a fundação da Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna - FIMEM, reconhecida pela UNESCO. A FIMEM agrupa professores de mais de 38 países e organiza encontros internacionais dos Educadores com os objetivos de permitir a troca de informações sobre a Pedagogia Freinet e promover a formação contínua dos educadores (SAMPAIO, 1989).

Alpes Marítimos, criou uma cooperativa de consumo para comercializar os produtos locais; em 1928, junto com os professores, criou a Cooperativa de Ensino Laico (CEL), para a troca de idéias, de experiências e de materiais pedagógicos; com os alunos criou a cooperativa escolar - essência de sua pedagogia - para possibilitar a organização da vida cooperativa na escola. (SAMPAIO, 1989).

Desse modo, por valorizar a vida cooperativa, a Pedagogia Freinet é o resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido, não apenas por Freinet, mas também por muitos educadores que, sensíveis à necessidade de mudar a escola e adeptos de suas idéias, passaram a se comunicar com ele e entre eles para partilhar experiências, dúvidas e conquistas⁹ e assim, pôr em prática a pedagogia cooperativa, construindo conhecimentos de modo coletivo.

Segundo estudos realizados por Elias (1998) e Sampaio (1989), Freinet participou, como combatente, da I Guerra Mundial e, em 1920, ainda sofrendo os efeitos físicos e psicológicos causados pela guerra, com 23 anos de idade, foi nomeado professor para uma escola primária de meninos situada na aldeia de Bar-sur-Loup - Alpes Marítimos. Em condições adversas - saúde frágil decorrente de problemas pulmonares e ignorância em relação à função de ensinar - iniciou suas atividades obstinado a combater, através do trabalho, aquilo que ele tanto condenou: a morte, a destruição, o isolamento.

Ao iniciar suas atividades de educador, trazia consigo um "profundo respeito às crianças". Observava-as atentamente no modo de ser e de agir, procurando compreender seus interesses, aptidões, dificuldades, necessidades, desejos, reações. Almejava conhecê-las melhor para poder adequar o ensino às suas necessidades. Como um

professor "investigador de sua própria ação", registrou tudo o que lhe chamava atenção: comportamentos, dúvidas, falas significativas, sentimentos, descobertas. Os registros diários foram fundamentais à sua produção intelectual e divulgação de sua pedagogia experimental.

No exercício de suas atividades, ele percebeu que a escola pouco motivava as crianças, pois o ensino era abstrato, enfadonho e desprovido de sentido. As crianças revelavam comportamento apático e desinteressado em relação ao conhecimento, pois a escola exigia das crianças uma atitude passiva, o que, segundo sua avaliação, não produzia resultados positivos. Assim, Freinet percebeu que precisava mudar o modo de ensinar e se viu impelido a buscar novos caminhos.

Estudou os filósofos que influenciavam o pensamento da Escola Nova e ficou indignado com a distância existente entre sua prática de professor de uma escola carente e o "idealismo" das teorias de autores como Rousseau, Rabelais e Montaigne. As teorias em geral ficavam distantes dos reais desafios que a prática colocava. Conheceu Adolphe Ferrière (Escola Ativa) e identificou-se profundamente com suas idéias, encontrando nele os fundamentos que justificariam suas ações.

Desde o início de suas atividades de professor, Freinet estudou muito, participou de encontros de educação e apropriou-se das contribuições dos educadores da Escola Ativa: Decroly, Cousinet, Dewey, com os quais manteve diálogo (NASCIMENTO, 1995).

Tendo em mente mudar a escola e o ensino, Freinet observava as crianças, procurando identificar o que as interessava realmente, de que sentiam necessidade, o que desejavam, como viam e percebiam o mundo e como aprendiam. Mas, deparou-se

⁹ Em, <http://www.freinet.com.br/freinet.htm> obtemos informações sobre os objetivos e atividades do Núcleo Freinet da Cidade de São Paulo - NFCSP e da Cooperativa de Educadores Freinet - CEFREI, criada em 1997 por membros

com um problema: como poderia obter tais respostas se não permitisse que elas se mostrassem? Como poderia conhecê-las melhor senão pelo caminho da vida, do movimento, da expressão, da comunicação e da atividade? Como poderia desempenhar a tarefa de educar se ignorasse as necessidades das crianças? Então, ele buscou resposta ao problema da apatia e do desinteresse, que tornavam tão cansativas as aulas, por meio da observação sensível da vida das próprias crianças e procurou audaciosamente propor atividades em função de suas necessidades de criar, agir, falar, observar, de viver em grupos, de se organizar. Ele experimentou e desenvolveu técnicas pedagógicas que modificavam significativamente a atmosfera da aula, o comportamento do professor e dos alunos e a relação das crianças com o conhecimento. As técnicas, ferramentas de sua pedagogia, envolviam as crianças indistintamente, num trabalho organizado, prazeroso e cooperativo; num trabalho que promovia, de modo significativo, a construção de conhecimentos.

Assim, o imobilismo e a abstração foram sendo superados com as "aulas-passeio", que possibilitavam às crianças ver, ouvir, observar, admirar. De volta para a classe ele constatou que as crianças sentiam vontade de expressar livremente, por meio de desenhos, relatos orais e escritos, os acontecimentos e descobertas ocorridas durante o passeio. Desse modo, a "expressão livre" dos sentimentos, dos desejos, dos pensamentos deu origem ao "texto livre", fruto, como dizia Freinet, da "necessidade individual e social da escrita-expressão", da necessidade de comunicar a alguém o que a criança trazia dentro de si.

Mas Freinet se perguntava: como romper com o isolamento da escola e ampliar as possibilidades de comunicação das crianças? Como socializar os textos produzidos pelas crianças, permitindo que outras pessoas os lessem? Ele começou utilizar uma pequena

participantes do NFCSP para difundir o estudo e a prática de Célestin Freinet.

impressora na escola da aldeia de Bar-sur-Loup, possibilitando às crianças imprimir os textos que produziam. Assim, "o texto livre ganha a forma de texto impresso" (NASCIMENTO, 1995, p.16), favorecendo a composição do "Livro da Vida", a criação do jornal escolar e da correspondência inter-escolar. Desse modo, o trabalho realizado na sala de aula extrapolava os limites da escola, atingindo os pais, os colegas de outras escolas e a comunidade mais ampla.

Desse modo, conforme análise de Élise Freinet (1979), o texto livre, a aula-passeio, a correspondência inter-escolar, a imprensa na escola, o jornal escolar, a cooperativa de classe, entre outras técnicas pedagógicas, foram se afirmando pouco a pouco, mudando o clima e o trabalho da classe, instaurando a vida onde a tradição mantinha seus direitos, operando uma inversão decisiva de toda a prática escolar, abrindo novos caminhos para o comportamento da criança real e sensível.

Mas a luta de Freinet pela edificação de uma escola prazerosa, alegre, cheia de vida, onde a criança desejasse estar para descobrir e aprender, o desafiava a avaliar criticamente a escola tradicional, reprovando a educação e o ensino vigente nas escolas da época. Ele condenou a educação autoritária e dogmática por forjar "almas de escravos", com pensamentos doutrinados e comportamentos condicionados.

Em suas palavras:

"Nos habituamos todos de tal forma a comandar as crianças e a exigir delas uma obediência passiva que não pensamos na possibilidade de haver uma outra solução para a educação que não seja a fórmula autoritária"
(FREINET, 1968)

"Queremos atividades escolares vivas, associadas ao interesse e ao profundo devir das crianças, que sejam muito mais do que um jogo ou passatempo, que sejam um trabalho autêntico, fruto de uma necessidade, que se veja que é útil, ao qual uma pessoa se entrega de todo o coração e que, por todos esses motivos, se torna um ser poderoso gerador de dinamismo e de proveito pedagógico"(FREINET, 1978).

"É necessário dar vida aos nossos filhos. Por isso não há senão um meio: fazê-los viver em república desde a escola" (FREINET apud ELIAS, 1997, p.34).

Construir uma pedagogia pautada na experiência, associada às necessidades e interesses da criança, portanto uma pedagogia viva, ativa e vinculada ao meio social, onde as atividades escolares pudessem assumir a configuração de um verdadeiro trabalho cooperativo, organizado de modo que possibilitasse a vivência democrática e, conseqüentemente, a formação de um ser social responsável e autônomo, eis o que Freinet persegue não somente na escola da aldeia de Bar-sur-Loup mas também numa escola pública em Saint-Paul de Vence (1928 a 1933) e, na primeira escola proletária particular, em Vence, a partir de 1935.

1.6. Educar na democracia: a organização cooperativa da classe

A organização da classe, do espaço físico e do trabalho escolar na Pedagogia Freinet assumiu uma dimensão completamente distinta da organização da escola tradicional. Freinet, coerente com seu modo de pensar a escola como um lugar de vida e de produção, onde a criança pudesse vivenciar a aprendizagem da democracia pela

participação cooperativa e livre expressão no desenvolvimento das atividades diárias, propôs uma dinâmica rica e criativa para a sala de aula. Ele considerava a sala de aula não como um local apenas para abrigar alunos e professores, mas como um meio educativo, um lugar rico em materiais - organizado de modo que favorecesse tanto o trabalho individual quanto coletivo - um lugar de muitas aprendizagens: aprendizagem da organização e de desenvolvimento das programações realizadas entre professores e alunos, aprendizagem da participação disciplinada e aprendizagem da liberdade responsável. Freinet, referindo-se à disciplina e à organização do trabalho questiona:

"O que será essa classe em que os alunos não farão todos ao mesmo tempo o mesmo dever, onde não cruzarão os braços esperando negligentemente para recitar a lição do dia, trapaceando o quanto puderem? Como organizar todo o trabalho escolar? E o horário?"

Nas classes mortas, (...) o educador é dominado pelas necessidades de disciplina e de instrução". (FREINET, 1979, p.66).

Porém, segundo Freinet, tudo muda se o professor respeitar as necessidades da criança e tiver confiança no curso natural da vida, do movimento. Os problemas comuns de disciplina desaparecerão se o professor propuser aos seus alunos atividades que venham ao encontro de suas necessidades físicas e psíquicas. A organização da classe precisa contemplar a diversidade do grupo classe - de seus interesses e necessidades.

Assim, atento às diferenças entre as crianças e preocupado em atender suas necessidades, Freinet propôs atividades diversificadas tanto de nível e de forma, quanto de conteúdo e objetivos visados. Segundo avaliação de Nascimento (1995), ele soube articular uma questão de difícil conciliação: a relação indivíduo-grupo, preocupando-se em propor atividades coletivas e individuais sem privilegiar um pólo em detrimento do outro.

A diversificação, em termos de conteúdos e objetivos visados, segundo leitura de Santos (1993, pp.180-181), deu-se com a adoção de técnicas (imprensa na escola, texto livre, jornal escolar, fichário escolar cooperativo, fichário autocorretivo, biblioteca, entre outras) *"que favorecem a expressão, a comunicação, a informação, a pesquisa e a organização individual e cooperativa do trabalho"*, de acordo com a capacidade de cada um.

A organização do trabalho escolar, segundo perspectiva da Pedagogia Freinet, envolve planejar o tempo destinado às atividades individuais, em pequenos grupos e com o grupo classe, definir a organização do espaço físico e dos materiais necessários às atividades, programar as tarefas segundo capacidades individuais e necessidades da vida coletiva. Nessa perspectiva, o planejamento do trabalho coletivo e individual é fundamental para organizar e estruturar as atividades a serem desenvolvidas.

Uma escola ativa e cooperativa que busca o desenvolvimento de pessoas autônomas por meio da participação efetiva na vida escolar requer instrumentos que favoreçam às crianças discutir, analisar, planejar, desenvolver e avaliar o relacionamento do grupo, as atividades a serem desenvolvidas, os resultados alcançados pela execução do plano de trabalho conjuntamente elaborado. A cooperativa de classe é um meio de organização que possibilita o exercício da democracia na escola pois se traduz num espaço político de discussão e deliberação coletiva sobre tudo o que diz respeito à vida e ao trabalho escolar. Na medida em que as decisões são tomadas em conjunto (alunos e professor), os alunos vão adquirindo responsabilidade e autonomia, tornando-se capazes de se organizar sem a assistência permanente do professor (SANTOS, 1993, p. 49).

Em síntese, a Pedagogia Freinet valoriza: a) a aprendizagem de conceitos, ferramenta para compreensão do mundo físico e social; b) a expressão livre -

"manifestação primária da vida (...), passo essencial para a manifestação da tomada de consciência da realidade (...) e manifestação da compreensão, da assimilação ou da contestação do mundo em que vivemos" (SANTOS op. cit.); c) a vivência de relações cooperativas democráticas permeadas pelo respeito às diferenças, pelo diálogo e participação efetiva dos sujeitos no processo de apropriação e construção do saber, assegurando assim aos indivíduos uma verdadeira formação.

PARTE B - Cooperativismo e Escolas Cooperativas no Brasil

1.1. O Cooperativismo no Brasil: uma opção paternalista e centralizadora

É no final do século passado, período em que o governo brasileiro adota uma política de estímulo à imigração, que as primeiras cooperativas formais foram criadas. Elas surgiram em primeiro lugar no meio urbano e visavam atender as necessidades de consumo de grupos de pessoas que viviam nas cidades. Citamos como exemplos a Associação Cooperativa dos Empregados da Companhia Telefônica de Limeira – SP, em 1891; a Cooperativa Militar de Consumo – RJ, em 1894; a Cooperativa de Consumo de Camaragibe – PE, em 1895; a Cooperativa de Consumo dos Empregados da Cia Paulista, Campinas – SP, em 1896 (PINHO, 1991).

Mas foram os imigrantes europeus que se estabeleceram nas áreas rurais das regiões Sudeste e principalmente no Sul do país, que, a partir da década de 1930, impulsionados por estímulos financeiros do Governo Federal, organizaram as atividades agropecuárias em moldes cooperativos. O Governo de Getúlio Vargas regulamentou, por

meio do decreto n.º 22.239/32, a organização e o funcionamento das cooperativas. Com este decreto instala-se legalmente o cooperativismo no Brasil.

As análises sobre as relações entre o Estado e o Cooperativismo no Brasil (SCHNEIDER, 1981; LOUREIRO, 1991; RECH, 1999), enfatizam o caráter autoritário com que o Estado tratava o movimento cooperativista, reflexo da tradicional intervenção estatal brasileira na economia. Desde o governo de Getúlio Vargas, o cooperativismo tem sido visto pelos governantes como uma “forma de resolver as distorções que o sistema capitalista apresenta, dificultando inovações e principalmente evitando que as comunidades caminhem em direção a uma proposta de cooperativismo autogestionário, participativo, democrático e popular” (RECH, 2000, p. 21).

1.2. Cooperativismo educacional no Brasil: origem, características e processo de institucionalização

A criação de cooperativas educacionais formadas por pais e mães de alunos é um fato recente na história do cooperativismo brasileiro e na história da educação brasileira. A primeira cooperativa educacional de pais surgiu em Itumbiara, no Estado de Goiás, em dezembro de 1987 e, a partir de então, muitas cooperativas foram criadas em diversos estados brasileiros, principalmente nos estados da Região Sudeste. É isto que registra o Banco de Dados da Organização das Cooperativas Brasileiras - OCB/DETEC, chamando-nos a atenção, especialmente, sobre os indicadores da expansão do cooperativismo educacional no Estado de São Paulo. Embora apenas 23 sejam filiadas à Federação das Cooperativas Educacionais do Estado de São Paulo - FECESP, órgão de representação

das Cooperativas de Ensino neste Estado, mais de 50 cooperativas de pais foram criadas nos últimos dez anos.

Esses dados nos desafiam a perguntar: que fatores explicam o surgimento e expansão do cooperativismo educacional no Brasil nos últimos dez anos? Em que se constituem essas cooperativas educacionais e, por conseguinte, as escolas cooperativas? Que características possuem do ponto de vista organizacional e pedagógico?

Nunes¹⁰ situa o processo de criação e expansão de cooperativas de ensino mantidas e gerenciadas por pais de alunos e, conseqüentemente, o processo de fortalecimento do ramo educacional no cooperativismo brasileiro, no contexto econômico-político e educacional da década de 80, considerada por ele como um período de “intensa vivência política e de profundas experiências institucionais”. De modo diferente dos economistas que a denominaram como “década perdida”, Nunes reconhece que esta década “representou um avanço da sociedade civil organizada na direção das conquistas institucionais e jurídicas modernas”. Para exemplificar este avanço ele cita a criação de uma nova constituição brasileira, a ampliação das redes de defesa dos direitos da mulher, do consumidor, do meio ambiente, da criança e do adolescente, as discussões em torno de uma nova lei de diretrizes e bases da educação e a superação da ditadura militar.

A criação de escolas cooperativas se insere então num contexto político marcado por um processo de luta da sociedade civil organizada de modo a ampliar a democracia, assegurando institucionalmente os direitos de cidadania de segmentos sociais até então marginalizados. Mas, para compreendermos os motivos que justificam a organização de segmentos sociais em torno da criação de empreendimentos cooperativos destinados a

¹⁰ NUNES, César. Entrevista concedida pelo assessor da OCB para o desenvolvimento do cooperativismo educacional. Campinas, 31 de maio de 2000, conforme documento em anexo.

garantir educação escolar de melhor qualidade, temos que levar em consideração os elementos relacionados aos interesses e expectativas daqueles segmentos sociais no que diz respeito a educação.

A Escola Pública na década de 80 se encontrava num estado acentuado de degradação em decorrência da política educacional levada a efeito pelo regime militar. Este, ao priorizar a expansão da oferta física de escolas, descuidar das condições que poderiam garantir a eficiência do ensino, atribuir às escolas públicas o papel de compensar a ausência de equipamentos institucionais destinados ao atendimento das necessidades básicas da população e gerenciar a escola tomando como parâmetro orientações de cunho tecnicista, destituiu-a de seu real sentido, produzindo o fracasso escolar. A depauperação da escola pública provocou o afastamento de setores das classes médias¹¹ que viam no equipamento escolar possibilidades de ascender socialmente por meio da formação acadêmica. Por outro lado, Nunes nos esclarece que durante as décadas de 70 e 80 ocorre uma expansão de escolas privadas preparatórias para o vestibular, prometendo tanto o ingresso na universidade como a conquista de um lugar no competitivo mercado de trabalho. Porém, os custos dos serviços prestados pelas instituições privadas nem sempre condiziam com as reais possibilidades dos segmentos mais pobres das classes médias. Assim, esses segmentos sociais encontravam-se diante de uma situação embaraçosa: de um lado, uma Escola Pública precária e cada vez mais ocupada por uma clientela pobre, marginalizada, e de outro as dificuldades em arcar com os custos educacionais nas instituições privadas. Então, serão esses segmentos que, segundo Nunes,

¹¹ Entre as classes fundamentais – burguesia e proletariado, OLIVEIRA, Francisco reconhece a existência de “faixas intermediárias” e qualifica-as como “classes médias”. Para se referir a multiplicidade de formas, expressões e ramificações das “classes médias”, ele usa uma metáfora: a cabeça de medusa. É da cabeça que brotam mil serpentes. Francisco de Oliveira parte do pressuposto que as mil serpentes estão enraizadas numa mesma cabeça que é valor, entendendo-o como o estruturador da sociabilidade, aquele que produz as classes sociais.

“irão buscar o cooperativismo como uma forma institucionalmente inovadora de compensar as dificuldades econômicas de sustentar os filhos nas escolas de sucesso escolar, preparatórias para o vestibular”.

Ademais, no final dos anos 80 o governo da Nova República, sensível ao ideário neoliberal, procura transferir à sociedade funções de sua responsabilidade. Entre outras ações, concede linha de crédito para o cooperativismo educacional, subsidiando e estimulando a implantação de escolas mantidas por pais e desse modo, eximindo-se de garantir educação para uma parcela significativa de crianças e adolescentes.

Segundo depoimento de Nunes, as informações sobre os trâmites legais que garantiriam o acesso ao crédito para tais empreendimentos circulou principalmente nos meios sindicais do sistema financeiro do Banco do Brasil. Parece que a longa tradição de luta do funcionalismo público do setor bancário, aliada à presença de uma visão crítica da atuação do mercado no campo dos direitos de cidadania e à utopia em garantir uma educação de melhor qualidade tendo, em geral, o construtivismo como norte pedagógico, somados à necessidade de reduzir os gastos com os serviços educacionais, contribuíram para que esses segmentos se mobilizassem em direção à criação de empreendimentos cooperativos. Nunes observa que esses empreendimentos surgem em cidades onde, em geral, havia uma grande competição pelo sistema educacional privado e/ou em cidades que não tinham escolas particulares inspiradas no ideário das escolas consideradas “avançadas”, “alternativas” e/ou “construtivistas”.

Portanto, as cooperativas educacionais surgem com dupla finalidade: baratear os custos com educação e promover a renovação das práticas pedagógicas predominantes no sistema de ensino. Mas isso, segundo análise de Nunes, revela uma visão ingênua em torno da possibilidade institucional de uma escola mais barata e ao mesmo tempo renovada pedagogicamente:

“Como se fosse possível da noite para o dia (...) superar quatro séculos de jesuitismo, positivismo e todo o tradicionalismo da educação brasileira(...). Como se fosse possível produzir magicamente um humanismo, sem investimentos, pressupostos filosóficos, diretrizes, tempo histórico, como se isso viesse somente de uma boa intenção”

Então, Nunes, referindo-se ao processo de organização das escolas cooperativas, observa que o que marcou foi muito mais um sentimento do que efetivamente um planejamento, uma orientação comum do ponto de vista da organização da Escola e da Cooperativa e conclui que não há, ainda, até pelo pouco tempo histórico, na prática do cooperativismo educacional, unidade pedagógica e administrativa referenciada em concepções teóricas comuns, orientadoras de ações pautadas nos valores do cooperativismo.

“Não há como dizer que as escolas Cooperativas têm um perfil comum de inspiração pedagógica. Pelo contrário, o que há, são experiências improvisadas de alguns educadores ecléticos (...). Há uma romantização de frases e idéias de Paulo Freire desconectadas de sua real pedagogia e forma de educar. Há uma improvisação pedagógica na grande maioria delas de discursos humanistas, libertários, discursos escolanovistas ao lado de práticas autoritárias e conservadoras. Escolas cooperativas que surgem como inovação e usam apostilas do Etapa, Positivo, quer dizer, tornam-se variantes do mesmo modelo que pretendiam supostamente superar”

Passados mais de 10 anos da criação da primeira cooperativa de pais, o cooperativismo educacional registra a existência de um processo lento de organização e reflexão de sua identidade em direção à construção de um sistema cooperativista de ensino. Este processo apenas começou, mas já podemos registrar alguns encaminhamentos. Em primeiro lugar, a criação de Federações Estaduais de

Cooperativas Educacionais como órgãos de representação, coordenação e execução de ações de interesse das cooperativas. Em segundo lugar, a realização do Encontro Nacional de Cooperativas Educacionais no ano de 1997, em Vila Velha – ES, que resultou na elaboração e aprovação de um manifesto em favor da construção de diretrizes curriculares numa perspectiva cooperativista¹². Em decorrência do Encontro de Vila Velha, destacamos também realização de encontros estaduais subsequentes, com o objetivo de ampliar as diretrizes daquele evento. Dos quatro encontros realizados em São Paulo, Nunes chama a atenção para o encontro em Piracicaba (1999), pois contou com a participação de um dos diretores da OCB, o que possibilitou estreitar as relações da OCB com o ramo educacional por meio de apoio e incentivo financeiro. Em quarto lugar, a captação de recursos por parte das Federações Estaduais junto ao SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo - para formação de agentes cooperativistas, tanto para os diretores dos Conselhos de Administração e Fiscal das Cooperativas, quanto para as equipes técnico-pedagógicas das Escolas. Além disso, enfatizamos a realização de encontros anuais, desde 1997, de intercâmbio cultural e esportivo entre alunos de Escolas Cooperativas pertencentes à Regional Sudeste do Estado de São Paulo.

Mas, o cooperativismo educacional ainda é muito mais um sentimento, uma utopia do que uma realidade. Ele carece de um perfil comum do ponto de vista filosófico, organizacional e pedagógico. Isto demanda investimento nos processos de formação contínua de professores, das equipes técnico-pedagógicas das escolas, dos dirigentes das cooperativas e dos próprios cooperados. Este processo, para ser significativo, não pode prescindir de práticas que envolvem o trabalho coletivo e colaborativo, a participação fundada nas relações democráticas e geradoras de ações solidárias. Desse modo, é

¹² Conforme documento em anexo.

fundamental envolver todos os segmentos – professores, funcionários, alunos e pais em processos de reflexão que promovam a construção do sentido das ações que desenvolvem. Afinal, sempre é fundamental perguntar: Para que se constroem Escolas Cooperativas? O que se pretende com elas? Como devem ser estruturadas e organizadas? Como entendemos que devem ser as relações de poder na escola, na cooperativa e na sociedade? Por outro lado, entendemos que é necessário instaurar, dentro de cada escola e dos órgãos que as representam, um processo contínuo de crítica e autocrítica sobre seu próprio caminhar. A reavaliação constante poderá contribuir para o desenvolvimento de um cooperativismo mais autêntico.



1º Encontro Regional de Escolas Cooperativas – 1997¹³

¹³ As fotos que ilustram este trabalho pertencem ao acervo fotográfico da Escola Cooperativa.

(intercâmbio cultural e esportivo, realizado em Piracicaba, entre alunos de Escolas Cooperativas pertencentes à regional sudeste do Estado de São Paulo)

CAPÍTULO 2

A cooperativa educacional e os dilemas inerentes à sua efetivação: trajetória institucional e histórica da Escola Cooperativa de Piracicaba (1992-2000)



Fachada da Escola Cooperativa de Piracicaba (1999)

2.1. Das primeiras idéias à fundação da Escola

Neste capítulo pretendemos relatar a trajetória histórica da Escola Cooperativa de Piracicaba. Para isso, procuraremos contextualizar a criação desta escola no cenário educacional piracicabano, levantando os fatores econômicos e pedagógicos que influenciaram a criação desta instituição cooperativa. Além disso, pretendemos direcionar nosso olhar para os sujeitos que se envolveram no processo de construção desta escola - mães, professoras(es), pais, alunos(as), funcionários(as), perguntando: O que eles buscavam? Quais eram suas inspirações e motivações? Os objetivos eram comuns? Que caminhos percorreram e como caminharam para alcançar aquilo que buscavam? Com que problemas se depararam e como os enfrentaram? Eles se ajudaram e procuraram superar os problemas por meio do diálogo, da cooperação e da solidariedade, dentro dos princípios filosóficos do cooperativismo? Que mudanças os problemas provocaram? O que conseguiram e o que deixaram de realizar? Qual direção político-pedagógica os sujeitos foram consolidando na trajetória da escola cooperativa?

Foi no primeiro semestre de 1992 que algumas funcionárias do Banco do Brasil - agência Centro de Piracicaba - receberam um folder que falava sobre a construção de escolas cooperativas formadas e administradas por pais. Cristina Morganti, sócia fundadora da Cooperativa Educacional, diz que quando essas funcionárias leram o documento ficaram curiosas e procuraram se informar sobre essas escolas. Naquela época, um grupo de mães estava descontente com o ensino da rede privada de Piracicaba. Algumas pessoas já haviam se mobilizado, no início de 90, para construir uma escola "comunitária" na cidade, que não chegou a ser efetivada.

"(...) antes da cooperativa ser criada, outras pessoas já tinham se reunido para formar uma escola comunitária. Era um pessoal também ligado ao Banco do Brasil e entre eles profissionais liberais. Eu participei de algumas reuniões. Queriam uma escola comunitária de educação alternativa

(...). Depois houve uma parada e as pessoas desistiram". (Depoimento de uma sócia fundadora da Cooperativa Educacional de Piracicaba - COOPEP).

Para as famílias que podiam arcar com as despesas de estudo de seus filhos na rede particular de ensino de Piracicaba, havia poucas opções de escolas. Até o início da década de 90, as vagas de ensino eram divididas entre os colégios Dom Bosco e Piracicabano, de orientação católica e metodista, respectivamente, e os Sistemas de Ensino Anglo e Objetivo, ambos voltados para o vestibular.

"As crianças saíram de uma pré-escola construtivista em São Paulo e eu cheguei aqui e fui buscar uma escola semelhante e logo de cara me dei muito mal, passei por outras escolas e foi muito difícil encontrar uma escola que realizasse um trabalho que eu me identificasse, que eu achasse que tinha a ver com o que eu esperava para as crianças. (...) a necessidade de participação, de envolvimento, coisa que a gente sentia muita falta aqui em Piracicaba". (Depoimento da 2ª cooperada)

Algumas mães não estavam satisfeitas com o tipo de ensino aplicado tradicionalmente na maioria das escolas, que enfatiza a memorização de informações e a competição entre as crianças. Queixavam-se que seus filhos, não raro, ficavam ansiosos e estressados em períodos de avaliação. Além disso, diziam estar insatisfeitas com as relações entre família e escola, marcadas pela formalidade e pela burocracia.

"Eu buscava identidade com as pessoas e a possibilidade de participar, de estar atuando, de estar opinando no que você acredita da escola. Todas as escolas tinham a porta fechada. Você chegava até o portão

e lá dentro, acontecesse o que acontecesse, ... eles te enrolavam."
(Depoimento da 2ª cooperada)

Portanto, ao procurarem uma outra forma de escola, ela buscavam uma que fosse aberta à participação dos pais, mais criativa e prazerosa, uma escola “onde seus filhos fossem vistos como pessoas”.

A formação universitária dessas funcionárias, associada à participação social em grupos que tinham o acesso ao conhecimento das abordagens pedagógicas, favorecia a construção de um olhar crítico sobre a educação escolar vigente na cidade.¹⁴

Ao descontentamento com o sistema de ensino encontrado na cidade somou-se o fator econômico, decisivo para a criação da cooperativa. Para os funcionários do Banco do Brasil o peso dos gastos em educação era considerado elevado no orçamento familiar. Além disso, outros fatores associados à crise econômica dos anos 90 e ao processo de reorganização por que passavam os bancos geravam incertezas quanto à possibilidade desses funcionários continuarem arcando com o ônus da educação em escolas pagas: achatamento salarial, informatização dos serviços bancários e demissões em massa geravam um clima de instabilidade e incerteza em relação ao futuro.

A alternativa de passar a usar a rede pública de ensino não parecia atrativa para esse grupo de pais. Para eles, a Escola Pública distanciava-se de seus anseios em termos de ensino. Os motivos eram óbvios: professores desmotivados, baixos salários, classes superlotadas, falta de recursos materiais e humanos resultando em um baixo nível de aprendizagem.

¹⁴ Na ocasião, as idéias sobre o construtivismo disseminavam-se pelo Brasil.

As constantes greves dos professores da rede pública de ensino ocorridas nas décadas de 80 e 90 caracterizam a organização e luta dos professores por melhores condições de trabalho e consequentemente por uma educação de melhor qualidade. De 1984 até 1995, em quase todos os anos, os professores paralisaram suas atividades, como podemos ver na tabela abaixo:

Tabela 1 – Greves de Professores da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo - 1980 a 2000

Ano	1984	1986	1987	1988	1989	1992	1993	1995	2000
Tempo (dias)	21	21	21	30	80	28	79	36	43

Fonte: APEOESP¹⁵

Nesse contexto, as funcionárias do Banco do Brasil começaram a vislumbrar a possibilidade de unirem-se em cooperativa e projetar a criação de uma Escola Cooperativa em Piracicaba. Assim, após discutirem internamente a idéia de criação de uma cooperativa educacional, resolveram conversar com os funcionários e funcionárias do Banco do Estado de São Paulo (BANESPA) e da Caixa Econômica Federal. Muitas pessoas apoiaram a idéia e demonstraram interesse em participar da construção de uma comunidade cooperativa.¹⁶

A partir do 2º semestre de 1992 muitos encontros foram realizados, pois a construção de um empreendimento cooperativo exigia esforço, organização e definição do

¹⁵ Informações disponíveis no site da APEOESP, na Internet.

¹⁶ Por muito tempo a comunidade de Piracicaba associava a Escola Cooperativa com o Banco do Brasil, e isto dificultou o processo de divulgação da Escola na comunidade. A origem da Escola está associada à iniciativa de alguns funcionários do banco, mas desde sua criação é aberta a toda a comunidade. Atualmente, poucos cooperados são funcionários do sistema bancário.

caminho a ser percorrido. Além do processo de constituição da Cooperativa Educacional, os pais cooperados discutiam também a escola que pretendiam criar. Segundo parecer de uma das sócias fundadoras, as reuniões eram marcadas pela divergência de opiniões. Como seria a escola? Quais disciplinas comporiam o currículo escolar? Quais áreas do conhecimento a escola deveria priorizar? Quem a dirigiria? Como seria a relação entre Cooperativa Educacional, Escola Cooperativa e cooperados? Qual perfil de professor(a) definiria os critérios de seleção da equipe pedagógica da Escola? Onde a Escola funcionaria? Os cooperados investiriam na aquisição de uma área própria ou alugariam um imóvel?

As pessoas envolvidas no projeto de construção da Escola sentiram interesse e mesmo necessidade de buscar informações sobre o sistema cooperativista de ensino. Participaram, em agosto de 1992, do Seminário Nacional sobre Cooperativas de Ensino, ocorrido em Brasília, que teve a intenção de definir as diretrizes para o desenvolvimento e a capacitação de cooperativas educacionais. Este seminário foi promovido pela GCOOP - Gerência de Negócios do Sistema Cooperativista do Banco do Brasil. Os participantes deste seminário procuraram nas palestras e nos grupos de trabalho avaliar o estágio de desenvolvimento das cooperativas de ensino, discutir os principais problemas e levantar sugestões para as estratégias de ação. Após reflexões, os grupos de trabalho concluíram que as cooperativas de ensino constituem via eficaz na consolidação de um processo educativo-cooperativo. Porém, alertaram que o processo não estaria assegurado apenas pela criação de cooperativas, mas dependeria sobretudo da elaboração de um projeto estruturado de planejamento pedagógico, associado a um projeto arquitetônico compatível. (GCOOP - Banco do Brasil. *Seminário sobre cooperativas de ensino*. Brasília, 27 e 28 de agosto de 1992).

No dia 03 de setembro de 1992, na sede da Associação Atlética Banco do Brasil, 99 sócios reunidos em assembléia fundaram a Cooperativa Educacional de Piracicaba - entidade mantenedora da Escola Cooperativa, com a finalidade de:

"(...) instituir e aplicar uma filosofia de educação humanista, dinâmica, que busque a renovação permanente e esteja voltada para a formação de uma consciência social, crítica, solidária e democrática;

(...) desenvolver trabalho pedagógico-educacional mediante colaboração mútua com pessoas e entidades, podendo patrocinar bolsas de estudo e promover intercâmbio cultural e atividade afins;

(...) estimular e desenvolver o espírito cooperativo;

(...) realizar projetos de integração escola-comunidade tornando-se centro de atividade para o bem comum." (conforme Estatuto da Cooperativa Educacional de Piracicaba, aprovado em assembléia geral em 03/09/92).



Assmebléia de Fundação da Cooperativa

Após a aprovação do estatuto, foram eleitos os membros dos Conselho Administrativo e Fiscal da Cooperativa¹⁷. A imprensa noticiou o fato, abordando o assunto do seguinte modo:

"Uma escola que será dirigida pelos pais de alunos e que adotará uma linha pedagógica voltada para a educação humanista, entrará em funcionamento a partir do próximo ano em Piracicaba. (...) a idéia de construir a escola resulta dos sucessivos aumentos das mensalidades das escolas particulares e da preocupação com a qualidade de ensino. A escola, financiada pela Coopep, cobrará uma mensalidade apenas para pagamento das despesas, sem o objetivo de obter lucro" (JORNAL DE PIRACICABA. Piracicaba, 17 set. 1992).

Constituída a Cooperativa Educacional de Piracicaba, dois desafios colocavam-se para os cooperados: definir o local de funcionamento da escola e a proposta pedagógica. Organizados em comissões, os cooperados estudaram várias possibilidades: construir um prédio na sede da Associação Atlética do Banco do Brasil, alugar um imóvel, firmar uma parceria com a Escola de Engenharia de Piracicaba ou investir na aquisição de uma propriedade. Em assembléia realizada no dia 22 de setembro de 1992, optaram em favor da aquisição de uma área de 5.000m² situada no Bairro Dois Córregos, distante oito quilômetros do centro da cidade. Naquela área funcionava, até meados de 1975, a escola estadual Dr. Pedro Moraes Cavalcanti. O prédio havia sido construído em 1918¹⁸ e estava

¹⁷ Integrantes do primeiro Conselho Administrativo da Cooperativa Educacional de Piracicaba.

Presidente: Maria Cristina Morganti

Vice - Pres.: Sérgio Antônio Frutuoso

Vice - Pres. Administrativo: José Alberto Pavinatto

Vice - Pres. Financeiro: Jayme Cândido de Mello

Vice - Pres. Pedagógico: Yoko Oshima Franco

¹⁸ De 1918 até meados de 1956 funcionou naquele prédio a Escola Estadual Rural Dois Córregos.

deteriorado, exigindo uma ampla reforma. O espaço físico, porém, era muito agradável e atraente, pois haviam muitas árvores, principalmente Jatobás e Flamboyants.

É comum ouvir dos cooperados fundadores depoimentos sobre o esforço e a união das pessoas, dos pais e filhos, na construção da Escola, limpeza do pátio, aquisição do mobiliário, doação de livros e demais materiais necessários ao funcionamento dessa escola.

"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" (Depoimento de uma cooperada fundadora).

Além da limpeza do pátio e da Escola, uma comissão de pais foi a São Paulo e adquiriu material Escolar de uso individual e coletivo a preço mais barato.

O processo de definição da proposta pedagógica e a escolha da direção da Escola envolveu várias ações. Após visitar várias escolas (dentre elas o Colégio Osvaldo Cruz de São Paulo e a Escola de Educação Infantil Luiz de Queiroz de Piracicaba) e conversar com pessoas da área educacional, um grupo de cooperadas decidiu convidar o Prof. Milton Schübert Souto e a Prof^a. Marilena Aparecida de Souza Rosalém, ambos docentes do Curso de Pedagogia da Universidade Metodista de Piracicaba, para exporem aos futuros cooperados as diferentes concepções de educação orientadoras das práticas pedagógicas escolares. Os encontros definiram a opção pela construção de uma proposta pedagógica referenciada nos princípios construtivistas e sócio-interacionistas.

O prof. Milton propôs a contratação do Prof. Ronaldo Schübert Souto para coordenar o processo de criação da escola, elaborar o projeto pedagógico e dirigir a escola. A proposta foi aceita pelos cooperados, sendo que o prof. Milton também assessorou o processo de implantação da escola e elaborou, junto com o prof. Ronaldo, o projeto pedagógico. Na ocasião, o Prof. Ronaldo atuava na Universidade Metodista de Piracicaba, dirigia uma Escola Pública em São Caetano do Sul e tinha uma história de participação em movimentos populares.

O projeto pedagógico apresentado pelos professores Milton e Ronaldo fundamentava-se nos valores de participação e trabalho coletivo e defendia a idéia de que seria o processo de construção de um projeto educacional próprio que determinaria a identidade da escola¹⁹.

A seleção de professores ocorreu durante o mês de janeiro de 1993, após ampla divulgação na imprensa. Os professores foram selecionados por uma equipe integrada pelos mentores do projeto pedagógico e por duas sócias fundadoras integrantes do Conselho Administrativo da Cooperativa. O processo seletivo envolveu análise de Curriculum Vitae, apresentação de uma proposta de trabalho e entrevista. Dos 16 professores selecionados, 5 já haviam trabalhado no Colégio Piracicabano, inclusive a coordenadora da Pré-Escola; quatro não tinham experiência com ensino, e os demais trabalhavam em escolas Públicas. Quanto à formação dos professores selecionados, três estavam inseridos em Programas de Pós-Graduação e apenas dois não tinham concluído

¹⁹ Segundo os autores do Projeto Pedagógico, "uma escola que se auto constrói não tem soluções miraculosas e prontas vindas de fora para dentro e de cima para baixo. Ao contrário, o seu projeto educacional precisa ser elaborado com sua comunidade, a fim de que esta prática se consubstancie na ação educativa fundamental para determinar a sua identidade" (SOUTO, 1992).

a formação superior. Além disso, alguns professores já haviam atuado na direção de organizações sindicais da categoria - APEOESP, SINPRO e CPERS. Portanto, o grupo selecionado era heterogêneo e, em geral, estava entusiasmado com a idéia de trabalhar numa Escola Cooperativa.

Deve-se destacar as contribuições do Curso de Pedagogia da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e do Colégio Piracicabano no trabalho pedagógico desenvolvido na Escola Cooperativa. O Colégio Piracicabano, principalmente em relação à Educação Infantil, desenvolvia naquela época um trabalho pedagógico fundado na Pedagogia Freinet. O contato de professores da Escola com a Pedagogia Freinet, seja por meio do Colégio Piracicabano, seja por meio do Curso de Pedagogia da Universidade Metodista de Piracicaba, inegavelmente influenciou o trabalho pedagógico realizado na escola Cooperativa, particularmente na Educação Infantil e no Ciclo I (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental).

Durante todo o mês de fevereiro de 1993, sob a coordenação do diretor da Escola Cooperativa, os professores recém-contratados se reuniram para trocar idéias sobre o que pensavam de educação, de escola, do ensino, do currículo escolar, do processo de aprendizagem e das relações interpessoais na escola. Além disso, leram e discutiram o regimento da escola que normatizava uma proposta de educação participativa e democrática. Assim, além de refletirem sobre os fins e objetivos da escola propostos no regimento, discutiram questões relacionadas à gestão democrática da escola, relacionando-a à efetiva participação dos professores, dos alunos e dos pais nas tomadas de decisão no âmbito da escola, apontando o planejamento participativo como uma alternativa às relações hierárquicas e ao poder centralizado na escola.

A direção da escola, naqueles encontros, procurava sensibilizar os professores para perceberem a escola como um local de reflexão, estudo e construção conjunta de conhecimentos. Nesse sentido, destacava o valor do trabalho em equipe como meio de superar as ações isoladas, tão comuns nas escolas, e reconhecia a necessidade da formação permanente dos professores, visando o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar na escola. Assim, a direção condicionou a coordenação do processo de construção de um projeto de educação cooperativa à realização de, no mínimo, 6 horas de reuniões pedagógicas semanais com os professores.

Quanto aos recursos pedagógicos, poucos professores adotaram livros didáticos, pois associavam a adoção de material didático com o ensino tradicional. Esta opção criou muitas dificuldades no decorrer do ano, uma vez que a Escola não possuía um acervo de recursos de ensino que favorecesse o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Ingenuidade? Falta de uma real avaliação das condições da Escola? Preconceito em relação ao uso de didáticos em sala de aula? Que pensavam os professores sobre os recursos que poderiam contribuir para a qualidade de ensino? Assim como em outros equívocos cometidos no processo, a preservação excessiva do ideal inovador e libertário do projeto da Escola Cooperativa fez com que o grupo recusasse alguns importantes referenciais pedagógicos, e que tanto fizeram falta numa proposta que engatinhava no âmbito institucional e financeiro, e que talvez não possuísse ainda solidez para iniciativas autônomas dessa espécie.

Os professores dedicaram os últimos dias do mês de fevereiro para planejar atividades de acolhida e integração das crianças. Além disso, elaboraram coletivamente o horário das aulas.

2.2. Da escola "ideal" à escola "real": tempo de conflitos e de aprendizagem - março de 93 a julho de 94



Grupo de alunos do ciclo I no pátio da escola (1993)

A carta endereçada aos pais, pelo Conselho Administrativo da Cooperativa, no primeiro dia de aula - 01 de março de 93, expressa os sentimentos desse grupo de pessoas que havia se envolvido no processo de criação da Escola:

"Finalmente chegamos ao dia tão esperado: foi uma longa caminhada até o momento, ainda temos mais a percorrer, mas o importante é que nossas crianças iniciaram seu período letivo. Agradecemos a todos os pais que acreditaram no sucesso da Cooperativa e matricularam seus filhos no primeiro ano de funcionamento da escola. Muito mais: acreditaram em si próprios antes de tudo e confiaram na força coletiva. Ultrapassamos o campo das esperanças e sonhos. Esperanças e sonhos, apenas, não

bastam. É necessário empenho firme e determinado na busca de saídas e ações que tornem possíveis a realização de projetos elaborados para os nossos filhos. A maior herança que podemos deixar aos filhos é a Educação. O saber, tanto quanto a respeitabilidade, é fundamental para que o indivíduo se imponha como pessoa e conquiste seu justo espaço na sociedade" (Arquivo: correspondências emitidas, Escola Cooperativa, 1993).

Neste dia, o Conselho Administrativo enviou também uma carta ao quadro funcional da escola em que o cumprimentava pelo início das atividades, depositava confiança e acreditava ser ele a garantia de sucesso da Instituição. Colocava um grau de expectativa grande no trabalho dos professores. Finalizava desejando a todos:

"muita garra, sucesso na relação com os alunos e seriedade no processo educativo." (Arquivo: correspondências emitidas, Escola Cooperativa, 1993).

2.2.1. Dificuldades financeiras e de infra-estrutura

As aulas começaram no dia 1º de março de 1993 na sede da Associação Atlética do Banco do Brasil porque a reforma da Escola não havia sido concluída e tanto os pais quanto as crianças estavam ansiosos em iniciar o ano letivo.

Uma semana depois, em condições estruturais deficitárias, tanto em recursos humanos quanto em recursos materiais, 95 crianças do Primeiro Grau, atualmente denominado de Ensino Fundamental, estudavam no prédio da Escola Cooperativa de Piracicaba, conforme indica a tabela abaixo:

Tabela 2 – Total de alunos matriculados no Ensino Fundamental - 1993

Ciclo I – Período da tarde				Ciclos II e III – Período da manhã		
Ano	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o	6 ^o
N ^o Alunos	25	18	17	11	13	11

Fonte: Secretaria da Escola

As condições físicas da escola eram precárias e as instalações sanitárias não estavam em condições de uso. Por isso, o Clube do BANESPA, localizado ao lado da Escola, a pedido de pais cooperados, cedeu o uso da quadra de esportes e das instalações sanitárias durante um semestre. Além disso, o pátio da Escola era grande e em muitos lugares havia muito lixo. O processo de limpeza e remoção do entulho de toda a área foi demorado (dois anos, aproximadamente), e culminou com a construção da quadra de esportes em 1995.

De outro lado, o número de alunos matriculados era reduzido e por isso a cooperativa não teve condições de contratar o quadro de profissionais proposto pelos mentores do projeto pedagógico. Assim, além dos 16 professores, a escola contava com os seguintes profissionais: um diretor, que acumulava a função de coordenador pedagógico - tempo integral; uma secretária - tempo integral; duas auxiliares de classe - tempo parcial; uma auxiliar de biblioteca - tempo parcial, e uma responsável pela limpeza.

Além disso, a cooperativa enfrentava problemas financeiros.

"(...) Contamos com 220 preciosos cooperados (...) e todos se revestem de algumas obrigações, entre elas o pagamento das cotas de forma regular. (...) o não pagamento das cotas está prejudicando aqueles que necessitam da escola, acreditam no projeto e investem pesado na cooperativa"(Carta do Conselho Administrativo encaminhada no final do mês de fevereiro aos cooperados inadimplentes).

Nem todos os cooperados haviam matriculado seus filhos e com isso o valor do rateio das mensalidades tornava-se elevado. Os recursos provenientes das quotas-partes foram investidos na aquisição do terreno e do prédio, na reforma e na compra de materiais necessários ao funcionamento da escola. Naquele contexto, a escola sofria a falta de recursos didáticos básicos. Então, os cooperados conseguiram, por meio de doações, móveis e utensílios necessários à organização da escola e por meio da realização de eventos, captar recursos, embora modestos, para atender as necessidades do cotidiano escolar, pois o valor das mensalidades não estava abaixo do valor cobrado pelas escolas privadas e isto preocupava tanto os cooperados quanto o Conselho Administrativo.

A Educação Infantil contava com 28 alunos e durante o primeiro ano funcionou numa chácara alugada, distante dois quilômetros da escola, pois a quantidade das salas disponíveis no prédio da Escola não comportava atender às duas modalidades de ensino. No início do ano de 1994, com a aquisição de uma casa de madeira, da multinacional Caterpillar do Brasil, a Educação Infantil foi definitivamente transferida para o mesmo espaço da escola.

Nesse quadro de carências, como descrevemos acima, grupos de mães, voluntariamente, começaram a prestar serviços à escola, tais como: organizar a biblioteca com os livros que haviam sido doados pelos próprios cooperados, preparar e fornecer o lanche para as crianças, organizar eventos com o objetivo de angariar fundos, realizar campanhas de divulgação da escola na comunidade. Em alguns momentos essas mães revelavam posturas de serem "donas" da escola e procuravam interferir no trabalho pedagógico, se intrometendo nos encaminhamentos pedagógicos adotados pelos professores, causando conflitos e aborrecimentos. Os espaços de atuação e os limites de interferência dos pais na vida da escola não estavam definidos.

Por isso, a direção da escola, já nos primeiros dias de aula, coordenou o processo de eleição do Conselho de Escola, mobilizando pais, professores, funcionários e alunos para participarem da escolha de seus representantes. De caráter consultivo, o Conselho de Escola, segundo o regimento:

“(...) constitui-se num espaço fundamental de vivência democrática e num núcleo de debate, de articulação entre os vários setores da escola, tendo em vista o atendimento das necessidades comuns e a solução dos conflitos que possam interferir no funcionamento da escola e dos problemas administrativos e pedagógicos que enfrenta” (Regimento Escolar da Escola Cooperativa de Piracicaba, 1993, p. 08).

O livro de registros das reuniões do Conselho de Escola testemunha as dificuldades enfrentadas e aponta os interesses e preocupações que mobilizavam os diferentes grupos no primeiro ano da escola.

2.2.2. Problemas e questionamentos pedagógicos

As primeiras atas do Conselho de Escola apontam as dificuldades e os questionamentos que os pais faziam em relação ao projeto. Os alunos reivindicavam investimento em obras que pudessem melhorar a estrutura física da escola, como a construção de uma quadra de esportes, do laboratório, da biblioteca e aquisição de materiais didáticos. Os representantes dos pais traziam para as reuniões do Conselho uma série de questionamentos relacionados aos aspectos organizacionais e pedagógicos da escola, dentre os quais destacamos: as preocupações com o currículo escolar mínimo, com a disciplina (atitudes e comportamentos) dos alunos, com o processo de avaliação de aprendizagem e também com o custo da escola. Por outro lado, a direção trazia ao Conselho questões relacionadas à organização e funcionamento da Escola: formação da

Associação de Pais e Mestres - APM e do Grêmio Estudantil, organização de eventos, seleção de pessoal e discussão de questões que os representantes dos pais levantavam.

Podemos perceber, pelos registros das reuniões do Conselho, que os pais estavam atentos ao trabalho pedagógico e esperavam dos professores um ensino de boa qualidade, com uma prática coerente com o que havia sido proposto no processo de construção da escola:

"... era tudo novo para todo mundo. Acho que ninguém tinha experiência, tanto no pedagógico quanto na cooperativa. (...) Era muito bonito no papel (...), a escrita aceita tudo, a prática era totalmente diferente. Então todas aquelas idéias maravilhosas do projeto, na hora do vamos ver (...), não tinha prática"(Depoimento de ex-cooperada).

As ações pedagógicas da Escola não estavam satisfatoriamente articuladas e nem poderiam estar, a não ser que os professores seguissem uma cartilha, o que não era a proposta da direção da escola, de parte do grupo de pais, e nem da maioria dos professores. Embora os professores perseguissem os objetivos da escola e desejassem promover um ensino significativo, eles não haviam se apropriado de referenciais teórico-metodológicos que fundamentavam a educação na perspectiva que havia sido colocada para os pais. O processo de apropriação demanda tempo, estudo, reflexão coletiva sobre a prática, mudança de posturas e isto não acontece de um dia para o outro. Um processo de construção coletiva de um projeto de educação exige trabalho de equipe e reflexão contínua sobre "o que", "como", "porque" e "para que" ensinar. Portanto, requer condições de trabalho e espaços de reflexão que possibilitem a formação permanente dos professores. O mesmo acontece com o exercício de uma educação participativa e

democrática. Não estabelecemos relações democráticas falando de democracia mas sim vivenciando as relações democráticas na Escola.

Ao perceber que grupos de pais estavam insatisfeitos e levantavam uma série de questionamentos em relação à escola, o Conselho Administrativo, em junho de 93, cobrou da direção parecer sobre as seguintes questões: conhecimento de parte dos professores do conteúdo do Estatuto da Cooperativa, da filosofia do cooperativismo e do Projeto Pedagógico da Escola; observância do currículo mínimo escolar - conteúdos programáticos de cada disciplina e sistemas de avaliação adotados pela escola; identificação e análise dos fatores que dificultavam o desenvolvimento do trabalho pedagógico nos 5º e 6º anos do Ciclo II. Além disso, o Conselho Administrativo solicitava o plano do processo de acompanhamento e orientação pedagógica dos professores e sugestões de ações que pudessem favorecer a melhoria do funcionamento da escola.

A direção se pronunciou apenas sobre duas questões: em primeiro lugar chamou a atenção sobre a incoerência em querer exigir dos professores compreensão aprofundada sobre o cooperativismo, pois, segundo análise da direção, isto demandaria a oferta de fóruns de discussão pelo Conselho da COOPEP e, em segundo lugar, ressaltou que o projeto pedagógico, numa escola cooperativa, só teria significação se fosse escrito coletivamente, e como isto não tinha ocorrido, ainda era um bem imaterial.

Os questionamentos continuaram, porém "fora" da escola, gerando desconfiança e comprometendo as relações entre as pessoas. Em que medida os questionamentos dos pais foram valorizados pela direção e pelos professores? Em que medida os pais estavam dispostos a reconhecer as dificuldades da escola "real" e investir num projeto político de construção coletiva, lidando com as incertezas e com os conflitos inerentes de um trabalho coletivo? Como garantir a participação de modo que toda a comunidade escolar

pudesse falar e ouvir e se sentir de fato co-responsável com o processo de construção de uma obra coletiva? Isto seria possível? Como fortalecer as relações entre pais e professores e promover a superação da visão patrão X empregado? Parece que o processo de construção coletiva da Escola Cooperativa esbarrava em posturas egoístas e individualizantes presentes no cotidiano da sociedade em que vivemos.

Naquele contexto, a direção da escola realizou alguns encaminhamentos: convocou reuniões do Conselho de Escola e propôs a realização de uma avaliação das relações vividas na escola com o objetivo de levantar propostas que pudessem indicar a superação dos conflitos por meio do diálogo. Segundo análise da direção, dois problemas revelavam desacertos: fóruns inadequados para discussão de situações problemas, falta de infraestrutura e inabilidade em admiti-los. Propôs então, regras que poderiam definir as relações sociais na e para a escola, justificando do seguinte modo:

" a participação ponderada, crítica e objetiva de cada um dos presentes poderá permitir a todos nós vivenciarmos as novas crises, de forma explícita, sem o viés de golpe que algumas vezes caracterizou ações e falas, desvirtuando as verdadeiras intenções. Nossos fundamentos teórico-práticos e o investimento de cooperados no funcionamento do projeto da escola, devem interagir em busca do objetivo comum, para o sucesso de nossa proposta pedagógica." (ESCOLA COOPERATIVA DE PIRACICABA. Conselho de Escola. Ata de reunião realizada no dia 8 de setembro de 1993)

Em seguida, conforme registros do mesmo documento, a direção questiona as relações entre a Escola e a Cooperativa, enfatizando o papel do Conselho Administrativo e do Conselho de Escola, discutindo o lugar e as competências de cada um, ressaltando que as normas e os limites devem ser respeitados conforme o regimento e

representações. Referiu-se também ao projeto Pedagógico como algo em processo de construção que, por não ser uma receita pronta, exige tempo para sua implantação.

Assim, os representantes do Conselho de Escola aprovaram propostas de realização de estudos sobre cooperativa, cooperativismo e educação cooperativa e de visitar outras Escolas Cooperativas para trocar experiências e buscar superar os problemas de modo coletivo.

Porém, o clima de insatisfação e insegurança com relação ao trabalho pedagógico pouco se alterou. Os pais questionavam a indisciplina dos alunos, o pouco conteúdo registrado nos cadernos, a falta de coordenação pedagógica, a postura inadequada de alguns professores e o excesso de liberdade que as crianças desfrutavam. Além disso, consideravam o ensino "fraco". Era comum os pais compararem os conteúdos registrados nos cadernos de seus filhos com os conteúdos registrados nos cadernos de alunos matriculados em colégios voltados para o vestibular. Os questionamentos pareciam se dirigir mais ao trabalho realizado no Ciclo II (4º, 5º e 6º anos) do Ensino Fundamental. A fragmentação do tempo escolar (professor hora-aula) e a escassez de materiais didáticos condizentes com a proposta pedagógica da escola, aliados ao desconhecimento e pouca experiência dos professores do Ciclo II com a prática de ensino pautada nos referenciais construtivistas eram apontados, pelos professores, como fatores que dificultavam o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Já nos primeiros anos do Ensino Fundamental o trabalho pedagógico contava com professores polivalentes com 30 h/s semanais na escola, o que ampliava tanto as possibilidades de construção de vínculos com as crianças quanto a articulação do trabalho desenvolvido em sala de aula. Além disso, as professoras tinham contato com a Pedagogia Freinet, garantindo maior unidade de trabalho.

2.2.3. – Conflitos institucionais: dificuldades administrativas, financeiras e pedagógicas

Os pais não estavam descontentes apenas com a escola, mas também com a administração da cooperativa. Em documento enviado ao Conselho Administrativo em 06/12/93, levantavam uma série de problemas e perguntavam:

“A quem legalmente compete a admissão e a demissão de funcionários? Existem funções na Escola. Quem está fiscalizando o cumprimento delas? Por que contratar professoras grávidas? Não foi levado em conta que a substituição das mesmas poderia, fatalmente, prejudicar os alunos, além de onerar os pais?”

Além disso, colocavam a questão do alto custo da Escola, solicitavam acesso ao balancete financeiro da Cooperativa - *“não de trata de desconfiança, mas sim para saber a realidade daquilo que nos pertence”* - e maior eficiência na comunicação com os cooperados. Nesse sentido, solicitavam ao Conselho de Escola comunicar imediatamente aos pais as decisões aprovadas. Finalizavam, afirmando que *“a cooperativa somos nós”*, os cooperados, e pediam ao Conselho Administrativo informar e orientar melhor os novos cooperados pois, *“o que havia sido vendido não correspondia ao produto adquirido”*.

Como algumas mães não percebiam o resultado imediato de seus questionamentos, partilhavam suas angústias com outras mães no final do período escolar, enquanto aguardavam seus filhos em frente à escola. A leitura e a interpretação dos problemas nem sempre correspondiam aos fatos. As informações eram distorcidas e

pequenos problemas eram ampliados, gerando insegurança, comprometendo a confiança e dificultando a comunicação com os profissionais da escola.

Para enfrentar esses problemas, a direção da escola propôs reuniões envolvendo os membros do Conselho de Escola, os pais/cooperados e a equipe pedagógica (direção e professores) da escola para discutir questões relacionadas à concepção de educação que norteava as práticas na escola, autonomia administrativa e pedagógica da escola em relação à Cooperativa e canais de participação interna e regras de convivência na relação escola-comunidade.

Desse modo, a direção procurou "disciplinar" a participação dos pais na vida da Escola, valorizando o Conselho de Escola enquanto espaço de discussão dos problemas vividos. Porém, o Conselho de Escola tinha um caráter consultivo e isto limitava o poder dos pais nas decisões sobre os rumos da escola. No ano de 1994, por iniciativa dos pais, o Regimento Escolar sofreu algumas alterações, dentre elas aquela relativa à natureza do conselho, passando de consultivo para deliberativo.

Aliado a tudo isto, somava-se o problema de convalidação do período letivo de março a junho de 1993. A escola iniciou suas atividades de modo irregular, uma vez que a autorização de funcionamento foi publicada no Diário Oficial do Estado somente no dia 07 de junho de 1993. O processo de convalidação chegou ao Conselho Estadual de Educação somente em outubro e não estava agendado seu julgamento para aquele ano, inviabilizando as transferências de alunos. Desse modo, a Escola teve que cumprir o calendário homologado pela Delegacia de Ensino que previa aulas do período de 14 de junho de 93 a 31 de janeiro de 1994. Desnecessário afirmar que isto causou uma série de transtornos para professores, pais e alunos.

No final do ano letivo um fato era certo: um grupo de pais estava insatisfeito com a direção político-pedagógica da escola e havia um clima de não efetivação de matrículas para o ano seguinte, comprometendo a sustentação econômica da Cooperativa. Porém, os encontros de avaliação realizados no final do ano, envolvendo a participação de alunos, pais, professores, membros dos Conselhos Administrativo e de Escola, possibilitaram ampliar a comunicação e, por conseguinte, redimensionar a leitura dos problemas vividos no primeiro ano de escola.

"É uma pena! Os pais estão tirando seus filhos e eles vão perder esta escola linda!" . "Esta escola é diferente. Eu nunca conseguia expor minhas idéias na outra escola. O colega que não acompanhava era deixado de lado. Aqui não, os professores ajudam" (Depoimentos de alunos do 6º Ano em reunião do Conselho Escola).

Assim como os alunos, vários pais reconheciam o valor do trabalho pedagógico desenvolvido durante o ano e destacavam como aspectos positivos a participação dos alunos nas atividades escolares, o clima de amizade presente entre alunos, professores e funcionários e o envolvimento de seus filhos em atividades desafiadoras. Então, além de conversar com os cooperados descontentes, procuraram divulgar a escola para amigos, vizinhos, parentes e colegas de trabalho. O ano de 1994 se iniciou com a transferência de apenas 10 alunos e o ingresso de 51 novos alunos.

Como podemos observar, o ano de 1993 apresentou uma série de problemas que geraram conflitos e demandavam soluções para que o processo de fortalecimento da Escola Cooperativa pudesse avançar. Isto exigia identificar os problemas que efetivamente precisavam e poderiam ser enfrentados. É importante analisar, portanto, os

fatos que se sucederam nos anos seguintes. Que mudanças ocorreram em 94 e qual o significado dessas mudanças para a Escola Cooperativa?

Em primeiro lugar, o crescimento da escola em número de alunos, já no início de 1994, ampliou a arrecadação de recursos financeiros da Cooperativa e com isso o Conselho Administrativo pôde tomar algumas medidas: reduziu o valor das mensalidades escolares a assim tranqüilizou pais descontentes com o alto custo da escola; adquiriu uma casa de madeira e transferiu a Educação Infantil para a área da escola, possibilitando reduzir custos e integrar os dois níveis de ensino; aprovou investimentos na estruturação do núcleo de apoio técnico-pedagógico, contratando duas coordenadoras pedagógicas - Ciclos I, II e III, uma auxiliar de biblioteca e um gerente administrativo da Cooperativa.

Para ampliar a comunicação entre pais e profissionais da escola a equipe técnico-pedagógica contemplou, nos anos de 94 e 95, a realização de “Encontros Pedagógicos entre Escola e Família”, possibilitando assim momentos de estudo e reflexão acerca da educação e envolvendo os pais em discussões sobre o projeto político-pedagógico da escola. O “Primeiro Encontro Pedagógico Escola X Família” ocorreu no dia 02 de março de 1994, tendo reunido aproximadamente 80 pais, com a intenção de integrar os cooperados e elaborar um planejamento participativo dos próximos encontros. Os pais sugeriram vários temas para serem abordados, dentre os quais destacamos: cooperativismo e educação cooperativa; construtivismo e educação; sexualidade; o diálogo na família e na escola; disciplina e liberdade e o erro na aprendizagem.

No mês de março houve eleição para o Conselho Administrativo da Cooperativa Educacional. Se, no primeiro ano, o Conselho Administrativo era composto basicamente por pais que haviam participado das primeiras discussões sobre a formação da escola e a maioria trabalhava no Banco do Brasil, o novo Conselho eleito tinha um perfil diferente.

O presidente era comerciante, o vice-presidente dirigia uma multinacional em Piracicaba e não havia participado do primeiro ano da vida escolar da cooperativa. Ambos discordavam da forma de trabalho do diretor da Escola e desejavam que a escola fosse administrada com *"menos conversa e mais ação"*.

2.2.4. Condições de trabalho na escola: reivindicações dos professores

Objeto de discussão desde os primeiros encontros realizados no mês de fevereiro de 1993, a questão salarial mobilizou professores e Conselho Administrativo. Os professores, quando participaram do processo seletivo, foram informados de que a Cooperativa Educacional tinha a intenção de remunerar o trabalho dos professores acima do valor das escolas privadas de Piracicaba. Havia uma expectativa em trabalhar numa escola que favorecesse condições de desenvolvimento profissional. Mas a Escola começou com 95 alunos e, segundo parecer do Conselho Administrativo este fato *"impedia negociar com base em outras instituições particulares, visto que as mesmas estavam estruturadas e a Escola Cooperativa em formação."*

Porém, o aumento de matrículas em 1994 possibilitou redução nas mensalidades escolares, mas os professores não tiveram aumento real dos salários e nem melhoria nas condições de trabalho. Este fato desencadeou um processo de mobilização e ameaça de paralisação das atividades escolares. Em maio de 94, os professores reivindicavam horas remuneradas para planejamento de aulas, aumento real dos salários, definição de uma política de investimento na formação permanente, elaboração de um plano de carreira que aproximasse a proposta pedagógica e as condições de trabalho e incorporasse as horas de reuniões pedagógicas ao salário.

Chamamos a atenção para a seguinte questão: de 1993 até hoje, as poucas horas de reuniões pedagógicas ainda não foram incorporadas ao salário dos professores. Além

disso, as reuniões pedagógicas sofreram cortes significativos. Se em 1993 os professores tinham 06 horas semanais de reuniões pedagógicas remuneradas, totalizando 24 horas de reuniões mensais, em 2000 o tempo de reuniões remuneradas se limitava a 3 horas mensais. Observamos uma redução de 85% das horas destinadas ao estudo, ao planejamento e à avaliação das ações realizadas.

Por outro lado, as questões salariais aparentam ser tratadas com certo descaso pela mantenedora. Observamos a presença da ideologia da "vocação", do amor e da doação, presentes no modo de pensar de cooperados(as) envolvidos com a escola. O depoimento abaixo expressa a percepção de muito professores em relação à Cooperativa:

"... professora de cooperativa é aquela que tem sempre que doar seu trabalho, a professora tem que saber que vai ganhar menos. Afinal, ela está numa Escola Cooperativa. (...) Quando você se sente explorada, não respeitada em seu trabalho, você se pergunta: o que estou fazendo aqui? Todo o ano você tem que ser sensível com a Escola Cooperativa. E a sensibilidade com os professores?"(Depoimento de uma professora)

Parece que, por ser uma Cooperativa, os professores devem "cooperar", renunciando à luta por um salário digno. O valor do salário não deve ser visto como o fator que define a opção do professor e da professora pela Escola, mas sim a vontade, a vocação e o projeto de vida de pertencer à "família cooperativa". Romantismo? Ingenuidade? Projeto de vida ou mecanismo de exploração do trabalho? É possível conciliar qualidade de educação com baixo custo?

Assim, em maio de 94, num contexto de relações tensas entre membros do Conselho Administrativo e direção da escola, descontentamento de alguns pais em relação ao trabalho pedagógico e mobilização dos professores em torno de uma

paralisação das atividades escolares, o Conselho Administrativo, pressionado por cooperados e cooperadas, afastou o diretor da Escola. Em nenhum momento a proposta de afastamento do diretor da escola foi colocada em discussão no Conselho de Escola. O afastamento do diretor, sem dúvida, expressava o desejo de um grupo de cooperados(as) de redimensionar a direção político-pedagógica da Escola Cooperativa.

2.2.5. Conselho de Escola seleciona o diretor

De maio a julho de 1994, período em que ocorreu o processo de seleção do novo diretor, a coordenadora pedagógica da Educação Infantil assumiu interinamente a direção da escola. Alguns pais sugeriram nomes de pessoas conhecidas na cidade para dirigir a escola, mas nenhum nome obteve aprovação da maioria das pessoas que se envolviam com a escola. O grupo dos cooperados pioneiros não desejava uma direção burocrática, centralizadora e portadora dos vícios das direções da maioria das escolas. Então, em discussão com a coordenação pedagógica e professores membros do Conselho de Escola, aprovaram a idéia de realização de um processo seletivo para a escolha da direção.

Os mesmos procedimentos utilizados na seleção dos professores foram adotados na seleção da direção da Escola: divulgação na imprensa, análise do Curriculum Vitae, da proposta de trabalho e entrevista. Em reunião do Conselho de Escola realizada em 30 de maio de 94, pais, professores e alunos discutiram e definiram o perfil da direção da escola, levantando critérios que pudessem orientar a seleção de candidatos. Segundo parecer dos alunos, o(a) diretor(a) deveria ser "paciente, amigo(a) de todos, responsável, legal, trabalhador(a) e inteligente". Os critérios que, segundo parecer dos professores, determinariam a escolha da direção, estariam relacionados aos posicionamentos dos(as) candidato(as) no que diz respeito à gestão escolar, educação, ensino e domínio de

conhecimentos relacionados à concepção construtivista do ensino. Parece que havia uma expectativa em selecionar uma direção "ideal", capaz de, democrática e harmoniosamente, dirigir a escola, articulando todos os setores e superando os problemas que causaram conflitos na gestão anterior. Segundo registro em Ata da Reunião do Conselho de Escola, esperava-se que a nova direção fosse compreensiva, não autoritária, capaz de diminuir a dicotomia teoria x prática e de distinguir a escola da mantenedora, aberta ao conhecimento, capaz de mediar os interesses do Conselho Administrativo, Conselho de Escola, APM, alunos(as), professores e pais. Além disso, deveria conhecer teorias e métodos que nortegassem o trabalho pedagógico. Por último, porém não menos importante, deveria ter uma visão de crescimento da escola.

Seis candidatos foram entrevistados pelos integrantes do Conselho de Escola. Dentre eles o professor de História da Escola Cooperativa. Licenciado em História e Pedagogia - Administração Escolar, contou com o apoio de todos os professores, mas não dos pais. Por que? Sinais de uma luta de posições que já se haviam tornado opostas e sectárias?

Após entrevista e discussão das propostas de trabalho dos candidatos, em votação aberta, o Prof. Wantoil Cesar foi eleito diretor da Escola com os votos dos representantes dos pais e de um funcionário. Na ocasião, os alunos não participaram da entrevista e não tiveram a oportunidade de votar.

O diretor eleito residia em Campinas - SP, e atuava na educação desde a década de 60. Na trajetória de vida profissional tinha assumido, até então, diferentes funções: professor primário e secundário, diretor de escola da rede pública e privada, supervisor e delegado de ensino. Durante o processo seletivo, enquanto candidato, deixou claro que desconhecia as teorias que fundamentam a educação e o ensino na perspectiva

construtivista, contrariando um dos critérios que, segundo o Conselho de Escola, influenciaria na seleção dos candidatos à direção. Seu modo de pensar a educação, a escola, o aluno, o ensino e a administração escolar, porém, sensibilizou principalmente os pais, que o elegeram com unanimidade dos votos. Como candidato à direção, Wantoil apresentava-se como:

"(...) militante na área da Educação e do magistério, preocupado com a formação do homem consciente, participativo, crítico e criativo, cuja contribuição como cidadão à sociedade se dará no sentido de alterá-la para melhor."

Revelou gostar de sua profissão e durante entrevista enfatizou que procurava, em primeiro lugar, considerar alunos, professores e funcionários como pessoas dignas de respeito, amor e consideração.

"O respeito e a consideração à pessoa e ao seu trabalho são chaves importantes no relacionamento do diretor com professores e funcionários. (...) O aluno é a razão da existência da escola. É um ser pensante e como tal, não importa sua faixa etária, precisa ser considerado. Sente-se valorizado quando é respeitado como pessoa (...) A Escola toda (...) precisa tratá-lo dentro da Pedagogia do Amor. O aluno precisa se sentir amado. Isso lhe dá segurança como pessoa, quer como filho, quer como estudante" (Proposta de Trabalho apresentada por Wantoil César ao Conselho de Escola - processo seletivo, junho de 94).

A Educação, segundo olhar do diretor eleito, é o principal agente de transformação da mente e do caráter das pessoas e a Escola, enquanto agência de educação, precisa

ser séria, alegre, ativa e sábia para contar com a força da família e da comunidade na educação de crianças e jovens.

Defendeu a idéia de que os princípios da escola precisariam ser incorporados por todos os militantes do processo educativo, desde o diretor até o servente, pois todos precisam saber onde se quer chegar e que tipo de aluno se deseja formar. Comparou o trabalho escolar ao desempenho de uma orquestra, em que o pouco compromisso de seus componentes frente à responsabilidade assumida poderia desafiná-la.

" A afinação da orquestra e a harmonia entre os participantes é a meta do Maestro" (Conforme Proposta de Trabalho defendida durante processo de seleção do diretor).

Porém, para "afinar" e "reger" a Escola, defendeu ser fundamental aos funcionários e professores sentirem-se bem em suas funções, conhecerem seus direitos, deveres, obrigações e trabalharem em favor da proposta pedagógica.

"... as funções a serem desempenhadas precisam ficar bem claras na mente de todos os funcionários. O funcionário não pode ter dúvidas sobre o trabalho a realizar (....) Ele precisa saber onde se situa dentro da Escola, exatamente quais as suas atribuições e o que o seu trabalho representa em termos de produto final" (Wantoil Cesar, diretor da escola Cooperativa de Piracicaba - Proposta de Trabalho, 1994).

Professores e funcionários, pais de alunos e inclusive a comunidade, na concepção da direção, precisavam sentir firmeza na figura do Diretor, na sua atuação e nas suas decisões e, acima de tudo, confiar nele como profissional.

Como podemos perceber, a concepção de administração escolar presente no modo de pensar do diretor eleito distanciava-se da abordagem democrática e dialética da concepção cooperativa.

2.3. – O empenho na organização e institucionalização - agosto de 1994 a dezembro de 1996

Várias ações marcaram este período, envolvendo todos os segmentos da Escola Cooperativa. No nível pedagógico, os profissionais da Escola voltaram-se para a construção da disciplina em sala de aula e na escola – problema que afetava o processo de construção de conhecimentos – e buscaram aperfeiçoar o trabalho pedagógico numa perspectiva ativa e participativa, por meio do desenvolvimento de projetos de ensino. No nível administrativo, a direção investiu na organização, ordem e funcionamento da escola, responsabilizando os funcionários pela eficiência de cada setor. Normas de funcionamento da escola foram criadas tendo em vista delimitar o poder e os espaços de atuação dos agentes. O Conselho de Escola, de natureza deliberativa, atuou junto à direção, exceto no último semestre de 96. O Conselho Administrativo enfrentou problemas financeiros decorrentes da crise econômica brasileira e do reduzido número de alunos. Mesmo assim, realizou investimentos em obras de infra-estrutura e, em dois momentos, pressionado pelos pais, intrometeu-se em questões pedagógicas que não eram de sua competência.

2.3.1. A questão da disciplina e os projetos de trabalho

O processo de construção da disciplina em sala de aula e na escola foi demorado e envolveu a participação de professores, pais e alunos no estudo desta questão: determinação de pautas de discussão de várias reuniões pedagógicas, temas de

Encontros Pedagógicos Escola X Família, criação e desenvolvimento do “Projeto Conviver (1995), realização de cursos e palestras, revisão de práticas pedagógicas, mudança de postura dos professores no relacionamento com os alunos e com o conhecimento e elaboração das normas de convivência e funcionamento da Escola. As discussões sobre este assunto iniciaram em 94 e, ainda hoje (2000), mobilizam pais e profissionais da escola.

Nos três primeiros anos (93 a 95), a indisciplina dos alunos era mais evidente, como também eram mais evidentes os diferentes posicionamentos e posturas dos professores no tratamento desta questão. Os profissionais da escola não tinham clareza de como lidar com problemas decorrentes da “falta de limites dos alunos”. Alguns adotavam uma postura mais “enérgica”, outros eram “benevolentes” e tinham receio de serem “autoritários”. O assunto demandava estudo, mas nem sempre isso tornava-se possível. A indisciplina se manifestava de modo semelhante às demais escolas: descuido com o patrimônio coletivo, lixo no chão, desrespeito com colegas, professores e funcionários, falta de compromisso com as lições de casa, bagunça em sala de aula, comportamento e atitudes inadequadas durante as aulas passeio e desrespeito às normas criadas. Mas, segundo avaliação do diretor, uma das causas da indisciplina estaria associada à interpretação dos alunos em relação a natureza da Escola:

“No início, quando aqui cheguei (agosto de 1994), deparava-me com a existência de alunos que nutriam um sentimento de que poderiam quebrar regras, pois nada iria lhes acontecer pelo fato do pai ser cooperado, na leitura do aluno, “dono da Escola” (conf. avaliação administrativo-pedagógica realizada em setembro de 1996 pelo diretor).

Fato é que a escola não tinha claro como lidar com essa questão. Alguns pais atribuíam a indisciplina dos alunos à postura “frouxa” e permissiva da Escola, e chegaram a cobrar ações que envolvessem a exclusão de alunos.

Desse modo, o diretor procurou pôr em prática o regimento escolar, deixando claro para os alunos os seus direitos e deveres e as penalidades que sofreriam, caso não observassem ou desrespeitassem tanto os deveres quanto os acordos realizados na sala de aula. Assim, 95 e 96 foram anos em que a escola adotou procedimentos que envolviam aconselhamento, advertências individuais e coletivas, suspensão e até expulsão de alunos. A coordenação e a direção de escola, em vários momentos, percebiam que estavam dedicando demasiado tempo no atendimento de alunos que revelavam problemas em sala de aula. Onde estaria a autonomia do professor que preferia delegar a outros a “solução” de problemas que surgiam em sala de aula? Além disso, o diretor, neste período, criou uma série de normas de funcionamento e usos do espaço e materiais da escola.

Mas na medida em que os profissionais da escola foram percebendo o valor educativo de buscar construir com os alunos o sentido das ações que realizavam e como realizavam, o trabalho pedagógico caminhou numa direção mais participativa e colaborativa. Os projetos de trabalho que envolviam os alunos, desde o planejamento à avaliação, possibilitavam a construção de uma disciplina centrada na organização do trabalho dos próprios alunos. Mas este processo foi, ou melhor, está sendo lento, como são lentos os processos que envolvem mudança de postura, mudança no modo de pensar a educação, a aprendizagem e as relações que se estabelecem no processo educativo.

2.3.2. O equacionamento das dificuldades financeiras e infra-estruturais

Projetada para atender, inicialmente, até 250 alunos, a Escola Cooperativa, até hoje sofre as conseqüências de classes ociosas e de um mercado escolar competitivo:

Tabela 3 – Número de alunos matriculados na Educação Infantil e Ensino Fundamental (Ciclos I, II, III e IV) - Escola Cooperativa de Piracicaba

N.º de alunos matriculados / 1993 – 2000

Modalidade	Ano	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Educação Infantil	Jardim	21	7	9	--	13	12	11	07
	Pré	07	12	13	14	6	12	11	08
Ens. Fundamental Ciclo I	1º Ano	25	24	17	25	12	17	19	18
	2º Ano	18	29	20	16	14	12	13	22
Ens. Fundamental Ciclo II	3º Ano	17	20	29	19	14	14	12	15
	4º Ano	11	25	21	33	16	13	13	14
Ens. Fundamental Ciclo III	5º Ano	13	19	25	25	14	14	16	16
	6º Ano	11	18	13	28	16	22	8	18
Ens. Fundamental Ciclo IV	7º Ano	----	10	19	17	18	13	18	15
	8º Ano	----	---	11	15	11	16	8	19
Total		123	164	177	192	134	145	129	152

Fonte: Secretaria da Escola

A década de 90 foi marcada pela expansão da rede privada de ensino. Se até 1992 os serviços educacionais do Ensino Fundamental e Médio eram prestados por poucos estabelecimentos educacionais privados - Dom Bosco, Colégio Piracicabano, Colégio CLQ e ANGLO - Piracicaba , a partir daí vemos uma expansão da rede privada com a criação de 13 novos estabelecimentos educacionais: Colégio Alphaville - COC, Colégio

Metropolitano, Colégio Seletivo, Liceu Albert Einstein, Colégio Renascença, Colégio Educare, Evolução, Lúdico Paulista, Atlântico, Portal - Unidade Anglo, Universitário, Baronesa de Resende e Jardins. Isto alterou o mercado de ensino em Piracicaba, acirrando a concorrência e a disputa por alunos da rede privada. Para garantir matrículas, os estabelecimentos privados começaram a flexibilizar as mensalidades e oferecer descontos ou bolsas parciais dependendo das condições financeiras das famílias e do número de filhos matriculados. Isto criou dificuldades para a Cooperativa Educacional, uma vez que ela não previa preços diferenciados de mensalidades. O número de filhos na escola e as condições econômicas dos cooperados não influenciavam no valor da mensalidade, afastando as possibilidades de ingresso de novos cooperados com família numerosa.

O sistema de cotas e rateio dos custos da escola, ainda elevados, ao invés de favorecer, dificultava o ingresso de novos cooperados. A maioria dos pais que procurava a escola tinha em vista a redução de custos dos serviços educacionais. Se novos cooperados não ingressassem, a continuidade da escola estaria comprometida. Assim, em 95, o Conselho Administrativo, aproveitando a greve da Rede de Ensino Público, ofereceu descontos especiais aos alunos vindos de escolas públicas.

“Os cooperados novos eram premiados com mensalidades mais baixas enquanto os fundadores, que construíram a escola, tinham que pagar mensalidades mais altas.” (Depoimento da 4ª cooperada)

Os alunos ingressaram, mas a inadimplência aumentou, em mais uma clara evidência de falta de experiência na condução da Escola do ponto de vista econômico.

Mas, a partir de 94 o Conselho Administrativo da Cooperativa priorizou o investimento em obras de melhoria e ampliação da estrutura física da Escola. As

modestas instalações ofereciam poucos recursos ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, desmotivando o ingresso de novos cooperados e a permanência dos cooperados fundadores. Os recursos necessários à construção de salas de aula, quadras de esporte, cozinha, reforma da frente da escola, montagem do laboratório e da biblioteca foram captados por meio de chamadas de capital, doação de cooperados e realização de muitos eventos. Foi um período "festeiro". Um grupo de pais participava ativamente da promoção de eventos, o que possibilitava a integração entre as pessoas e, por conseguinte, a construção de vínculos de amizade.

2.3.3. Ingerências da mantenedora na Escola

a) Uma tentativa fracassada de sistema apostilado de ensino

Neste período, o Conselho Administrativo, pressionado por um grupo de pais, interveio em questões de natureza pedagógica em dois momentos distintos: segundo semestre dos anos de 94 e 96. Atento aos questionamentos de pais que ainda se sentiam inseguros quanto à formação de seus filhos, o Conselho Administrativo, em setembro de 94, buscou parceria com um sistema apostilado de ensino.

"Teve momentos que eu queria tirar o meu filho, eu não confiava mais na escola. A gente ficava comparando a cooperativa com uma escola conteudista e eu preferia conteúdo. (...) A mensalidade era quase igual a um Dom Bosco, então você fala: Porque vou colocar meu filho em uma escola que não tem biblioteca, não tem laboratório? Tem ambiente arborizado? Mas é só isso que eu quero para meu filho? Aí, as pessoas que querem o filho com conteúdo vão para uma escola dessas ..." (Depoimento da 3ª cooperada)

A adoção de um sistema apostilado de ensino, na visão de alguns pais, garantiria que seus filhos adquirissem os conteúdos necessários à continuidade dos estudos em escolas conceituadas de 2º Grau da cidade, voltadas para o vestibular. Por outro lado, o marketing agregado a um sistema apostilado, segundo parecer dos membros do Conselho Administrativo, divulgaria a Escola Cooperativa, ainda pouco conhecida na cidade.

O diretor da escola mostrou-se receptivo à idéia, mas a maioria dos professores e também dos pais que haviam idealizado a construção da escola entendiam que não mais teriam autonomia para desenvolver o projeto pedagógico, reduzindo as possibilidades da escola construir sua própria identidade. Assim, questionaram a iniciativa do Conselho Administrativo e solicitaram ao Conselho de Escola coordenar e ampliar a discussão sobre o assunto, conforme previa o regimento escolar.

Desse modo, o Conselho de Escola assumiu a função de analisar a questão e, em reunião, aprovou alguns encaminhamentos: visitar escolas conveniadas com sistemas de ensino apostilado para conhecer o trabalho pedagógico e poder avaliar o que isto significaria para a Escola Cooperativa; realizar análise criteriosa dos materiais didáticos produzidos pelos sistemas de ensino Positivo, Etapa, Universitário e Seletivo; ouvir todos os pais e, de posse das informações, deliberar sobre o assunto.

As visitas ao Colégio Etapa da cidade de São Paulo e à Cooperativa Educacional de Leme – SP, que havia adotado o Sistema Positivo de Ensino, aliadas à análise dos professores sobre os materiais didáticos, possibilitaram aos agentes envolvidos na discussão deste assunto se depararem com propostas curriculares rígidas e centralizadoras, pautadas no entendimento de que o processo de aprendizagem ocorre fundamentalmente por meio da transmissão e acúmulo de conteúdos, onde o aluno e a aluna são vistos como receptores de conhecimentos selecionados pela escola. Isto

contrariava o trabalho educativo que os professores vinham desenvolvendo na Escola Cooperativa de Piracicaba.

O argumento contrário à adoção de um sistema apostilado de ensino residia no fato de que as decisões acerca do que ensinar (conteúdos que dizem respeito aos conceitos, habilidades e valores), quando ensinar (maneira de ordenar e dar seqüência aos conteúdos e objetivos), como ensinar (maneira de estruturar as atividades de ensino/aprendizagem a fim de atingir os objetivos propostos) e, ainda, sobre que, quando e como avaliar, seriam tomadas por especialistas que desconheciam o projeto político-pedagógico da Escola Cooperativa e não participavam do cotidiano escolar. Ora, como seria possível possibilitar a apropriação criativa de conhecimentos e o trabalho em equipe, se professores e alunos não teriam liberdade de projetar, de organizar o trabalho escolar segundo interesses e necessidades do grupo? Seria possível conciliar a adoção de um sistema de ensino pronto com a formação de indivíduos dotados de iniciativa, espírito crítico e responsabilidade? Como ficaria o processo de construção e conquista da autonomia de professores e alunos, valorizado na escola por meio dos projetos de trabalho?

Após discussão e análise dos dados levantados, o Conselho de Escola desaprovou a proposta do Conselho Administrativo e recomendou: a destinação mensal de recursos financeiros à aquisição de livros para o enriquecimento do acervo da biblioteca escolar e assim subsidiar a prática de pesquisa na Escola; a criação de uma hemeroteca e de uma videoteca; a adoção de livros didáticos e paradidáticos aprovados pelo MEC, para servir de apoio ao trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula; a continuidade dos projetos de trabalho que professores e alunos procuravam desenvolver desde o primeiro ano de fundação da Escola.

b) A avaliação geral da escola

Em setembro de 96, a mantenedora mais uma vez desconsiderou as atribuições do Conselho de Escola e tomou a iniciativa de, juntamente a uma equipe de assessoria, realizar uma avaliação do trabalho desenvolvido em todos os setores da Escola. Para tal, encaminhou aos pais, professores, alunos, funcionários, coordenação pedagógica e direção da Escola um amplo questionário, e recomendou que as questões fossem respondidas de maneira reflexiva, individual, justa e verdadeira, pois trariam subsídios que poderiam contribuir para a melhoria do trabalho escolar.

A forma como o Conselho Administrativo encaminhou a avaliação gerou um clima de insegurança nos profissionais da Escola, pois estes desconheciam tanto os avaliadores quanto as intenções do Conselho Administrativo ao excluí-los de participar de todo o processo avaliativo. Interessa observar que os questionários foram respondidos, mas o trabalho de compilação e análise das informações não foi realizado e a comunidade escolar não obteve o retorno daquele trabalho.

A realização desta pesquisa permitiu-nos acesso aos questionários e com eles pudemos levantar elementos indicativos dos fatores que provavelmente contribuíram para a crise do final de ano de 96 e que influenciaram na saída de um número considerável de cooperados, no afastamento da direção e da coordenação pedagógica.

b.1 - Posicionamento dos professores

Como os professores se posicionaram por meio dos questionários no final do ano de 96? Pelo teor das questões fica evidente que a intenção do Conselho Administrativo

era ouvir os professores e verificar se eles recebiam apoio de todos os setores da escola, em especial da direção e da coordenação pedagógica.

Indagados sobre os momentos de reflexão existentes na Escola, a maioria dos professores enfatizou o valor dos encontros coletivos voltados para o planejamento e avaliação dos projetos de ensino, a troca de experiências e discussão de problemas cotidianos. Porém, os professores consideraram insuficiente o tempo disponibilizado para esses encontros e alguns levantaram a necessidade de gerenciá-lo melhor. Ressaltamos que na trajetória da Escola as reuniões pedagógicas foram, sucessivamente, sacrificadas, como podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 4 – Tempo destinado a reuniões entre professores e equipe técnico-pedagógica

Ano	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Nº de horas	06	04	04	03	03	03	00	03
Periodicidade	Semanal	Semanal	Semanal	Semanal	Quinzenal	Quinzenal	-----	Mensal
Total de alunos	123	164	177	192	134	145	129	152

Fonte: Secretaria da Escola

Além das reuniões pedagógicas, os professores apontavam também a falta de tempo e espaço para realização de estudos que pudessem favorecer a formação teórica contínua capaz de promover o desenvolvimento profissional. Os encontros individuais do(a) professor(a) com a coordenação foram vistos como positivos por todos os professores e qualificados como momentos de discussão do processo de operacionalização da proposta pedagógica da escola, discussão sobre o desenvolvimento dos alunos e espaço para trocar idéias.

“Posso começar dizendo que são momentos valiosos, pois estou na escola há quatro anos e a coordenação sempre me auxiliou muito com idéias para desenvolver meu trabalho; auxiliou direto quando tive problemas em

sala de aula; deu incentivo para realizar determinadas atividades e muita troca, pois há um espaço onde refletimos sobre trabalho que realizamos.”

(Depoimento de uma professora – setembro de 96)

Os posicionamentos dos professores em relação aos diversos encontros (informais, de equipe, coordenação, direção e alunos), indicavam a existência de um clima participativo, propiciador do trabalho de equipe e do envolvimento dos sujeitos nas atividades escolares. Parece que, entre os profissionais da Escola, predominavam relações interpessoais de troca, cooperação e amizade, embora a secretaria tenha sido apontada como um lugar de “posicionamentos equivocados” em relação ao trabalho desenvolvido, o que, segundo parecer de alguns professores, desfavorecia o crescimento da Escola.

No que se referia ao relacionamento com os pais, os professores levantavam como aspectos positivos o envolvimento, a participação e o apoio dado por alguns, mas destacavam como aspectos negativos a falta de maior envolvimento, cooperação e críticas pouco construtivas por parte de outros.

“Alguns pais com falas equivocadas “contaminam” os outros. (...) Há pouca cooperação, elogios ou críticas construtivas (...). Se somos um grupo (pais e professores) deveríamos ser claros e honestos uns com os outros”

(Depoimento de uma professora – avaliação de setembro de 96)

b.2 - Posicionamento dos pais

Como os pais se posicionaram em relação ao aproveitamento escolar de seus filhos? De que modo qualificaram as relações que eles (pais) estabeleciam com

professores, funcionários, coordenação pedagógica e direção da escola? Que questões levantavam em relação à estrutura física da Escola? A Escola, no final de 96, correspondia ou não às suas expectativas? Como avaliavam a participação deles na Escola e que sugestões traziam para fortalecê-la?

Após trabalho de compilação e análise de um terço do total dos questionários dos pais, podemos afirmar que, no final de 96, de modo geral, eles diziam estar satisfeitos com o desempenho escolar de seus filhos, com o trabalho realizado pelos profissionais da Escola e com a estrutura que a Escola oferecia, diferente da avaliação do final do ano de 93. Destacavam como fatores positivos o método de ensino utilizado, o empenho e interação dos professores com os alunos, o sistema de avaliação adotado na escola, as atividades extracurriculares proporcionadas aos alunos. Mas alguns apontavam ainda a falta de disciplina e de unidade dos professores na execução da proposta pedagógica, indicando a necessidade de cursos de atualização e capacitação tanto de professores quanto da coordenação pedagógica.

Os pais, cujos filhos precisavam de aulas de reforço escolar, teceram críticas pertinentes e que expressavam a deficiência do programa de atendimento aos alunos que necessitavam desse serviço.

*“As aulas de reforço nunca tiveram continuidade, os meus filhos sempre necessitaram delas mas os resultados nunca foram alcançados”
(Depoimento de uma mãe).*

Desde a fundação da escola²⁰, problemas financeiros impediram a implantação de um serviço eficiente de atendimento aos alunos que necessitam de aulas de reforço escolar. O receio de que a elevação da mensalidade pudesse afastar cooperados,

²⁰ Esse problema perdura até a atualidade.

dificultava a implantação desse serviço. Contudo, parece que predominava entre os pais uma visão individualista e pouco solidária, contrária ao espírito cooperativo, em relação a esta questão. O argumento era o seguinte: apenas alguns alunos necessitam das aulas de reforço, então por que dividir os custos deste serviço? Por que diluir na mensalidade de todos os custos de um serviço voltado ao atendimento de alguns alunos? Assim, o trabalho pedagógico sem autonomia financeira ficava dependente das condições oferecidas.

Indagados se as expectativas, ao matricular os filhos, haviam sido alcançadas, a maioria respondeu que sim, mas em geral faziam ressalvas relacionadas ao preço das mensalidades e revelavam preocupações com o número reduzido de alunos:

“Só precisamos melhorar os preços da mensalidade, pois falávamos em custos baixos e isso não está acontecendo, todo o mês sobe a mensalidade”.

“ Em relação ao ensino estou satisfeito, mas não estou conseguindo pagar a mensalidade.”

“Estou sentindo que a escola está estagnada em número de alunos e o valor da mensalidade não diminui.”

Perguntados sobre o que fazer para fortalecer a escola e elevar a participação dos pais, foram apresentadas inúmeras alternativas que iam desde o processo de conscientização a partir de reuniões, palestras e eventos com a participação dos filhos - *“só assim, o pai que não participa vem para a escola porque o filho deverá vir”* - até controle de presença e bilhetes exigindo justificativas de ausências. Apesar de muitas

sugestões, aparecia certa descrença na possibilidade de envolvimento dos pais na vida da escola.

“Pelos convites que recebi a Escola tem feito o possível, quem não está fazendo quase nada para participação somos nós, pais”.

“A falta de participação é uma realidade em outras escolas também. Temos 3 filhos, trabalhamos fora e não é fácil participar de tudo. Realmente achamos difícil reverter o quadro em que a Escola se encontra.”

“... Confesso que muitas vezes acabo desanimando, pois a união que eu esperava que acontecesse, não ocorre na realidade. Até hoje não temos conseguido alcançar o objetivo que norteava a criação da escola cooperativa desde o início. Falta conscientização dos cooperados que não colocam seus filhos na escola. Também não consigo entender porque todo o ano ocorre a mesma coisa, sem aumento significativo de número de cooperados e consequentemente de alunos. Será que não precisamos nos organizar de alguma forma, através de atividades pela cidade com o apoio de alguma iniciativa privada para elevar o nome da escola e conscientizar que o caminho é esse? “(Depoimentos de cooperados – avaliação político-administrativa, setembro de 1996).

2.3.4. - Reestruturação e mudança da Direção

Apesar de estarem satisfeitos com o desempenho escolar de seus filhos, no final do quarto ano de Cooperativismo Educacional o clima entre os cooperados/pais, de certo modo, refletia desilusão e cansaço. O número de alunos continuava reduzido, o que elevava o valor das mensalidades e exigia envolvimento dos cooperados no processo de

divulgação da Escola e na captação de recursos. Por outro lado, na visão de alguns, a Escola Cooperativa tinha se tornado uma escola comum que procurava realizar um bom trabalho educativo mas sofria as limitações da falta de investimentos em recursos materiais e humanos. Por isso não marcava presença na cidade, e até então, não fazia diferença no campo educacional, frustrando a expectativa inicial.

A falta de projeção da Escola na cidade foi atribuída, em parte, ao diretor, por algumas razões: residir em Campinas, ser desconhecido dos formadores de opinião, revelar comportamento pouco dinâmico e ousado em relação à escola, desconhecer o referencial teórico do trabalho pedagógico e não estar integralmente disponível às necessidades da escola. Embora a maioria de pais e professores reconhecesse qualidades positivas associadas a capacidade de ouvir, dialogar e valorizar as pessoas, apontava a necessidade de uma direção mais atuante, autônoma e presente no cotidiano escolar. Mas a direção da Escola, na proposta de trabalho daquele ano, indagava o seguinte:

“gostaria que a autonomia para a solução de problemas ficasse bem clara para mim, para a Escola, para o Conselho de Escola, para a Cooperativa (mantenedora), isto é, que ficasse bem definida. Até onde vai a autonomia do diretor na Escola Cooperativa?” (Plano de trabalho da direção – 1996).

Naquele contexto, algumas mães que atuavam no Conselho de Escola e membros do Conselho Administrativo, em contato com os cooperados, dentre eles sócios fundadores que haviam atuado ativamente na construção da Escola, percebiam que alguns pretendiam transferir seus filhos após término do ano letivo.

“A gente foi ouvindo os pais que pretendiam sair, tentando articular e compreender o que é que poderia estar acontecendo. Então você ouvia: “Tô

cansado, a escola não tem limite, não tem quem ... A Escola Cooperativa é uma família que você tem que dar o sangue ...” As pessoas queriam muito que a escola desse certo, mas achavam que estavam no limite daquilo que poderiam ou podiam ter dado pra Escola”.(Depoimento da diretora – 97-00, referindo-se ao período em que atuou na escola como Orientadora Educacional).

Eles sabiam que algumas mudanças teriam que acontecer na escola para reverter um quadro que apontava para a evasão de cooperados. O que eles fizeram? Como procederam? Em primeiro lugar, realizaram encontros “fechados” à participação dos profissionais da Escola e à maioria dos pais e procuraram avaliar a situação, definindo alguns encaminhamentos, dentre eles a realização da avaliação administrativo-pedagógica da Escola, conforme relatamos acima, e a contratação do serviço de orientação educacional, que teria a incumbência de ouvir e sentir as dificuldades da escola, olhando-a de dentro.

“Naquela época eu tinha uma Escola de Educação Infantil e havia proposto um projeto prá desenvolver com a Escola Cooperativa. Depois de trocarmos algumas idéias, eles me convidaram para vir para a Escola e desenvolver um trabalho de orientação e assim, poder perceber as dificuldades da Escola. Eu cheguei como pára-quedas, não sendo entendida, lógico. Afinal, quem é essa que chega, assim de repente e ocupa a função de orientação que sempre fora solicitada pela escola?” (Depoimento da Diretora – 97-00).

Como vemos, o Conselho Administrativo desconsiderou os procedimentos democráticos até então adotados para a contratação de pessoal. Porém, ninguém questionou publicamente este fato, embora a maioria dos profissionais discordasse da

atitude do Conselho. Talvez o medo gerado pela ingerência no cotidiano escolar calasse as vozes que se opunham.

“A gente percebia que existia uma instabilidade na escola. Essa instabilidade estava no ar. As pessoas sentiam que a qualquer momento podiam não estar mais. Então, foi nesse clima que a gente trabalhou esses meses todos e até o primeiro semestre de 97. (...) Foi um período muito turbulento, prá mim especificamente que estava entrando” (Depoimento da diretora da Escola – 97-00).

Outro encaminhamento dizia respeito ao afastamento do diretor. Ele trabalhou na Escola até a primeira quinzena de janeiro de 1997, mas, segundo depoimento de uma mãe integrante do Conselho de Escola da época, em outubro de 96 a sua saída era um fato certo para o Conselho Administrativo, pois já haviam definido que o diretor seria demitido e o trabalho da coordenação seria avaliado. Como a comunicação entre a coordenadora, professores e pais da Educação Infantil e Ciclo I nem sempre era clara e franca, o que em algumas circunstâncias havia criado obstáculos às relações saudáveis na Escola, a coordenadora do período da tarde também foi afastada.

O grupo de mães e membros do Conselho Administrativo que estavam promovendo as mudanças na escola apostavam na força de uma equipe técnico-pedagógica mais dinâmica, atuante e autônoma, capaz de atrair novos cooperados, conter a saída daqueles que pretendiam deixar a Cooperativa Educacional e projetar a Escola na cidade. A orientadora educacional, que estava participando das mudanças na escola, assumiria a direção.

“Eles queriam que eu permanecesse na direção da Escola. Mas eu não tinha habilitação. Então, eu assumi o compromisso de buscar a qualificação. Eles convidaram a prof^a Vera, que era professora e tinha

habilitação em administração escolar, para responder pela parte burocrática, legal (...) Eu faria a parte operacional da direção. E foi assim que nós começamos em 97". (Depoimento da Diretora – 97-00).

Assim, houve renovação de pessoas na equipe técnico-pedagógica da Escola.

Formada em Economia Doméstica pela Universidade de São Paulo (ESALQ - Escola Superior de Agronomia 'Luiz de Queiroz'), Elisete Rasera, até outubro de 96, dirigia uma Escola de Educação Infantil em Piracicaba, de inspiração piagetiana. Além disso, havia fundado a primeira brinquedoteca em Piracicaba e era membro da diretoria da Associação Brasileira de Brinquedoteca.

Mas será que a promessa de uma “nova força” na direção da Escola poderia atrair novos cooperados e conter a vontade de ir embora de um grupo de pais cansados de “dar o sangue à família cooperativa”? Segundo dados fornecidos pela secretaria da escola, o ano letivo de 97 iniciou com 134 alunos matriculados, registrando uma perda de 58 alunos. Duro golpe para a Escola Cooperativa.

2.3.5. Escola Cooperativa: conquistas, dificuldades e desafios (1997 – 2000)

Se tomarmos como critério os questionamentos dos pais em relação ao trabalho desenvolvido na escola, podemos afirmar que o período de 97 a 2000 foi caracterizado pela confiança e segurança destes nos encaminhamentos pedagógicos da escola. Se até o final de 96, alguns ainda traziam preocupações referentes à postura de seus filhos em relação aos estudos e à falta de disciplina, a partir de então a insegurança foi cedendo lugar à confiança. O saber pedagógico que os profissionais da escola vinham construindo pela experiência e reflexão desta, possibilitava tornar claros os objetivos da escola e os procedimentos para atingi-los. Os contatos da equipe pedagógica da Escola com o Centro

de Estudos da Escola da Vila²¹, por meio da participação em cursos e oficinas, durante o anos de 97 e 98, também contribuíram para o fortalecimento do trabalho desenvolvido na Escola, principalmente nos Ciclos III e IV, que ainda se ressentiam da falta de troca de experiências de ensino bem sucedidas e referenciadas na concepção construtivista de ensino e aprendizagem.

Alguns pais que haviam transferido seus filhos para outras escolas acabaram retornando. O desempenho satisfatório dos alunos em Escolas de Ensino Médio aliado ao ingresso de ex-alunos em Universidades Públicas e privadas da região, tranqüilizou aqueles que receavam a formação que a escola propiciava.

No âmbito pedagógico os professores avançaram na construção de um conhecimento didático baseado em projetos de trabalho. Alguns tiveram repercussão na cidade. Dentre eles destacamos: “Nosso meio Ambiente” (1997), “Piracicaba: memória de seus lugares” (1998); “Cooperar”(1998); “Brasil: 500 Anos”(2000). O projeto “Nosso Meio Ambiente” culminou com a distribuição de 20 mil sacolas de lixo, como nos informa o Jornal de Piracicaba.

“O trabalho de conscientização ambiental desenvolvido com Estudantes da Escola Cooperativa de Piracicaba resultou na campanha ‘Por uma cidade mais limpa, jogue o lixo no lixo’. (...) Os alunos estiveram visitando indústrias, onde realizaram trabalhos de reciclagem e acabaram criando alternativas para manter as ruas mais limpas.(...) Elas serão distribuídas aos motoristas para serem colocadas ao lado do câmbio de veículos, evitando que papel de balas e doces, panfletos, latas descartáveis tenham um destino: a rua” (JORNAL DE PIRACICABA. Piracicaba, 27 de novembro de 1997).

²¹ A Escola da Vila, situada na cidade de São Paulo – Bairro Butantã, foi fundada em 80 por um grupo de educadores comprometidos com a produção e difusão de uma pedagogia humanista e inovadora. Na mesma época, a equipe inaugurou o Centro de Estudos da Escola da Vila, instituição voltada para a difusão de conhecimentos didáticos e tecnologia educacional de ponta, que atua especialmente através de projetos de capacitação de professores das redes pública e particular de todo o país (Vila, Ciclos 4 – 5 e Ensino Médio, 1998).

Os projetos de trabalho sempre procuraram articular o estudo de conteúdos centrado na análise de problemas que a realidade apresenta com o desenvolvimento de valores e atitudes pautadas no compromisso social com a transformação da realidade em que vivemos.

Nesse período houve maior preocupação em divulgar o trabalho pedagógico que a Escola realizava. Exposições de produções dos alunos foram montadas em espaços públicos da cidade: Museu Prudente de Moraes, Casa da Cultura, Câmara de Vereadores, Centro Cultural e Ecológico Gaia.

“(...) a idéia foi divulgar melhor a escola para a cidade. Como a escola não tinha recurso, tinha que ter uma idéia que você acha que vai dar um retorno... .” (Depoimento da Administração da Cooperativa)

Mesmo assim, a partir de 1997, a Escola enfrenta sua maior crise econômica. Ela foi provocada pelo reduzido número de alunos e pela instabilidade quanto ao valor das mensalidades escolares - custos rateados entre os cooperados. Além disso, a decisão de implantar o Ensino Médio em 1999 também contribuiu para aprofundar ainda mais as dificuldades da Cooperativa.

Segundo parecer dos cooperados, a decisão de implantar o Ensino Médio favorecia parte dos sócios, principalmente aqueles que pretendiam que seus filhos seguissem os estudos na Escola. Mas esta não era a intenção de outros cooperados. Em primeiro lugar, eles não pretendiam arcar com os custos de construção de mais duas salas de aula e com o risco de um Ensino Médio que poderia ser deficitário. Além disso, a Cooperativa teria que investir em equipamentos e na contratação de mais professores. O Ensino Fundamental contava naquela ocasião com 145 alunos. Em segundo lugar, alguns alunos que concluíam o Ensino Fundamental revelavam interesse em estudar em Escolas maiores onde pudessem ampliar as possibilidades de interação com outros adolescentes. Mesmo assim, os participantes da assembléia acataram a proposta do Conselho

Administrativo e mais duas salas de aula foram construídas no início do ano de 99. Porém, apenas onze cooperados se interessaram em matricular os filhos, o que inviabilizou a abertura do Ensino Médio, e alguns saíram da Escola aprofundando e agravando ainda mais suas dificuldades.

“Surgiu uma reunião para falar do Ensino Médio e foi assim: vamos conversar sobre ... mas, estava tudo pronto, tudo decidido. Eles expuseram o que iam fazer e eu não concordei. Só que ninguém mais se pronunciou contra. Me olhavam como se fosse inimiga da Cooperativa”(Depoimento da 2ª cooperada).

A viabilização da escola dependia da redução de custos. Os cooperados não tinham condições de arcar com mensalidades acima do valor cobrado no ano anterior. O que foi feito? Em reunião de cooperados realizada no dia 04 de janeiro de 1999 decidiram manter o funcionamento da escola em apenas um período (tarde). Além disso, reduziram o quadro de profissionais da escola e a jornada de trabalho dos funcionários. O trabalho pedagógico passou a ser coordenado por apenas uma pessoa. Foi mais um ano de perda de alunos, de professores, de cooperados, de condições de trabalho. Sem reuniões pedagógicas, sem espaço para o trabalho coletivo, a direção e coordenação foram administrando a Escola em condições muito precárias.

“(...) acabou aquele momento que a gente tinha para discutir, trocar idéias, planejar juntos. O que eu vejo nesse momento é que cada um tem procurado desenvolver suas atividades. Cada um faz o seu trabalho . (...) havia uma fala mais unânime entre os professores, era uma construção mais coletiva. Hoje a gente vê muitos professores perdidos quanto ao que fazer, o que trabalhar, como agir com o aluno, como agir em determinadas situações...”
(Depoimento da 4ª professora)

Naquele contexto de crise, grupos de mães e de pais se envolveram com a Escola, prestando serviços: divulgação, organização de eventos, oficinas com as crianças. Os Conselhos Administrativo, de Escola e a Direção atuaram de modo integrado. Grupos

de pais começaram a participar dos encontros promovidos pela Federação das Cooperativas e o Conselho Administrativo reconhecia a necessidade de buscar apoio técnico junto a Federação para administrar a Cooperativa.

“ (...) a retomada no ano passado (99) foi muito maravilhosa. Todo mundo enxergou, foi muito claro o que aconteceu... Ou se muda ou não vai existir mais a Escola. Então, o trabalho foi muito diferente nesse ano, muito transparente. Se convocou o pessoal para trabalhar, se pediu, se clamou por ajuda!” (Depoimento da 2ª cooperada).

O ano 2000 iniciou com 144 alunos e a Escola voltou a funcionar nos dois turnos. Se nos primeiros anos de Escola alguns pais deixavam a escola por estarem descontentes com o trabalho pedagógico, agora, são os professores que, diante das condições de trabalho, procuram outros caminhos. No final de 2000 a Cooperativa perde dois professores, a direção e a coordenação pedagógica. A Escola inicia um novo ano com uma nova equipe.

CAPÍTULO 3

A Cooperativa Educacional de Piracicaba: dilemas e perspectivas

3.1. Educação e Cooperativismo

"Se os seres humanos não tivessem sido capazes, entre outras coisas, de inventar a linguagem conceitual, de optar, de decidir, de romper, de projetar, de refazer-se ao refazerem o mundo, de sonhar; se não se tivessem tornado capazes de valorar, de dedicar-se até o sacrifício pelo sonho pelo qual lutam, de cantar e temperar o mundo, de admirar a beleza, não teria porque falarmos da impossibilidade da neutralidade da educação. Falamos de educação porque, ao praticá-la, podemos inclusive negá-la."

Paulo Freire

Como nos faz ver Paulo Freire trata-se, também, de pensar o homem como um ser ativo, ser de vontades e de relações, capaz de refazer o mundo, refazendo-se. Neste sentido, percebemos que mundo e homens se relacionam, estando em constante movimento. Mas como o sentido e direção são os próprios homens que criam, é necessário, de maneira decidida e consciente elaborar conceitos que nos façam ver nós mesmos e o mundo, pois é necessário projetar e agir. Eis o que nos parece o dilema central: construir efetivamente o mundo humano, que não é uma idéia ou um mero sonho.

Não há neutralidade diante do mundo, diante do futuro. Somos nós que transformamos o tempo presente. Pois o homem é histórico, é sócio-econômico-político.

Nesta perspectiva, o homem é um ser de relações, criador e criatura de si e, portanto de seu próprio tempo.

Assim, a educação é prática social e histórica, um fenômeno exclusivamente humano. Ou seja, o homem, para ser tem que estar sendo, reiventando a si mesmo, experimentando ou sofrendo a tensa relação entre o herdado e o recebido ou adquirido do contexto social que cria e recria (FREIRE, 1996).

Paro (1999, p. 300) elucida esta idéia dizendo:

"O homem, na produção material de sua existência, na construção de sua história, produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o saber historicamente produzido. Para que isto não se perca, para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja permanentemente sendo passado para as gerações subsequentes. Essa mediação é realizada pela educação, do que decorre sua centralidade enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem".

Portanto, a educação é vital na produção histórica da existência. É ela que não deixa o homem morrer, pois o envolve na constante recriação do modo de ser e de viver. Ela se expressa no conhecimento produzido, nas atitudes, nos comportamentos, nos costumes, no modo de agir. É uma prática social, de cujo cuidado depende a existência de cada um. Homens e mulheres educam-se nas múltiplas e diversas relações que estabelecem entre si.

A sociedade brasileira é autoritária, funda-se em relações verticais de mando e obediência que remontam ao tempo da colônia e da escravidão. Até hoje, democracia, para nós, é mais idéia do que realidade. Entretanto, se quisermos educar o tipo de homem vislumbrado por Freire e pelo Cooperativismo Educacional, se quisermos construir a realidade social em que possa viver este homem, é preciso considerar a diferença e o conflito como constituintes de toda forma de associação. Por isso, cabe sempre a pergunta: de quem é o poder? A quem pertence?

É ao encontro dessa interpretação que vem a compreensão do processo educativo pelo cooperativismo como construção da cidadania ativa e consciente no contexto social. É por isso que o cooperativismo elege a solidariedade mútua como valor de primeira ordem²². Enfim, trata-se da emancipação ética, estética, política e econômica²³.

3.2. Dilemas: A Experiência de Piracicaba

O Cooperativismo Educacional e, por consequência, a Escola Cooperativa que se destina à educação escolar básica de crianças e adolescentes é uma realidade em diversos lugares do Brasil. Criadas a partir da segunda metade da década de 80 e com mais expressão durante a década de 90, as Escolas Cooperativas em geral parecem revelar, em primeiro lugar, a vontade de pais e professores de enfrentar, de modo coletivo, isto é, cooperativo e solidário, os problemas da educação escolar nas cidades onde estão instaladas.

²² Conferir, em anexo, Manifesto do Segmento Educacional de Vila Velha (ES).

²³ Conferir, em anexo, Manifesto do Cooperativismo Educacional Paulista – Carta de São Pedro, SP.

Na história atual da humanidade predomina a negação da ética e a neutralização da política: atribui-se mais valor à mercadoria e ao privado, a um modo de vida em que as relações entre as pessoas são impessoais, anônimas e por conseguinte geradoras de indiferença (CARLOS, 1996). Eis porque a iniciativa de fundar Escolas Cooperativas animadas pelo projeto de construir uma sociedade política justa, livre e responsável, precisa ser pensada como força capaz de impulsionar mudanças no modo de vida futuro.

Vimos no primeiro capítulo que o cooperativismo educacional adquire maior expressão na estrutura do cooperativismo brasileiro num período de expansão do sistema privado da educação escolar, dominado cada vez mais por empresas agressivas de grande poder econômico que se disseminam por meio da venda de pacotes de ensino, em geral caros, seletivos e competitivos, bem como num contexto de crise da Educação Pública, oriunda de políticas educacionais fragmentadas. Assim, é num contexto de crise da educação que as Escolas Cooperativas surgem, expressando a vontade de pais e professores de conquistar o direito de participar das decisões que determinam os rumos da educação escolar de seus filhos, constituindo-se num processo que promove cidadania (DAGNINO, 1994).

A Cooperativa Educacional de Piracicaba, criada no final do ano de 1992, faz parte das primeiras cooperativas de ensino que começaram a se organizar no Estado de São Paulo. A interpretação dessa experiência suscita questões que merecem ser abordadas nesse capítulo. Faremos isso levantando e analisando alguns dos dilemas dessa Escola. Procuraremos também olhar a trajetória da Escola e da Cooperativa com a intenção de percebermos tanto as realizações que sinalizam avanços na direção de uma educação cooperativa, quanto o que ainda não se conseguiu realizar, o que ainda não é, porque assim como Pellanda (1997), pensamos que na vida nada existe *a priori*, tudo é processo, tudo é vir a ser.

Se olharmos para trajetória desta Escola, veremos que a falta de recursos econômicos foi constante e ainda se constitui num dos grandes obstáculos à sua viabilização. Foram as dificuldades financeiras que justificaram a redução no quadro de profissionais da Escola e no número de reuniões pedagógicas, que abortaram a idéia de elaboração e de desenvolvimento de um programa de formação de professores e pais e, indiretamente, provocaram o afastamento dos diretores da Escola e a evasão de muitos cooperados. A falta de recursos econômicos aparece como um dos principais problemas, já que são os segmentos sociais mais empobrecidos das classes médias que, em geral, buscam o cooperativismo como possibilidade de garantir educação de boa qualidade para seus filhos.

Contudo, entendemos que as dificuldades econômicas da Cooperativa não estão associadas apenas ao poder aquisitivo dos cooperados. Elas resultam também de opções políticas que se referem aos investimentos realizados na Escola e mostram quanto obstáculo este segmento cooperativo enfrenta, diante das forças agressivas de um mercado escolar competitivo e fortalecido por uma cultura individualista, oposta aos princípios que o apóiam.

Mais que isto, o maior dilema é de ordem ética e política, pois trata-se de ensaiar, fundar e construir uma sociedade animada por novos conceitos e valores, correspondentes ao conceito fundamental de democracia. Não é do trabalho relativamente simples de produzir um objeto que falamos, mas da atividade política e ética de cada um educar a si mesmo e aos outros para a construção de uma sociedade justa, livre, solidária e sábia.

3.2.1. Recursos econômicos e investimentos: uma opção política

Conforme vimos na capítulo anterior, a Escola Cooperativa tem uma estrutura física montada com capacidade para atender 250 alunos. Mas as turmas raramente atingiram o número de 25 alunos conforme prevê o regimento escolar. É lógico que um número reduzido de alunos (ver tabela abaixo) desequilibra a contabilidade (receita – despesas) e provoca tanto o aumento no valor das mensalidades escolares quanto a redução de custos em setores fundamentais, dificultando e muito o desenvolvimento de um trabalho educativo vivo, envolvente e interessante para todos: pais, professores e alunos.

Tabela 5 - Escola Cooperativa: A Trajetória em número de alunos

Modalidade	Ano	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Educação Infantil	Jardim	21	7	9	--	13	12	11	09
	Pré	07	12	13	14	6	12	11	10
Ens. Fundamental Ciclo I	1º Ano	25	24	17	25	12	17	19	18
	2º Ano	18	29	20	16	14	12	13	22
Ens. Fundamental Ciclo II	3º Ano	17	20	29	19	14	14	12	14
	4º Ano	11	25	21	33	16	13	13	13
Ens. Fundamental Ciclo III	5º Ano	13	19	25	25	14	14	16	17
	6º Ano	11	18	13	28	16	22	8	18
Ens. Fundamental Ciclo IV	7º Ano	----	10	19	17	18	13	18	13
	8º Ano	----	---	11	15	11	16	8	19
Total		123	164	177	192	134	145	129	152

Fonte: Secretaria da Escola

Que relações podemos estabelecer entre o reduzido número de cooperados e o processo de construção da Escola Cooperativa? Esta pergunta nos motiva a examinar os

investimentos que foram realizados na Escola nesses oito anos. Quais setores receberam mais recursos e quais foram negligenciados?

Ora, se após oito anos, a Cooperativa luta para sobreviver, entendemos que é necessário identificar as causas que a enfraquecem para podermos atuar sobre elas. Além disso, entendemos ser fundamental identificar e reconhecer os elementos que dão vida para a Escola e para a Cooperativa. Alimentar o que fomenta a vida na cooperativa sem dúvida promoverá o seu fortalecimento.

Desde a criação da Cooperativa, os recursos econômicos foram captados junto aos próprios cooperados por meio da aquisição de quotas-partes, de chamadas de capital, de mensalidades escolares e realização de eventos. Os recursos captados por ocasião da criação da Cooperativa foram investidos na aquisição de um terreno de 5.000 m², reforma do prédio e montagem da Escola nos anos de 92 e 93, melhoria e ampliação da Escola com a aquisição de uma casa de madeira, construção da área de esportes, reforma da parte da frente da Escola, construção de duas salas de aula, durante os anos de 94, 95 e 96, e, em 98, num momento de crise econômica, com a construção de mais duas salas de aula.

E os investimentos em recursos humanos, o investimento nas pessoas, receberam o mesmo tratamento? Houve preocupação em melhorar e ampliar as condições de trabalho dos profissionais da Escola? Houve preocupação em investir na Educação Cooperativa de cooperados e educadores?

No mesmo período de criação da Cooperativa, os associados investiram na contratação do trabalho de assessoria para elaborar e implantar o projeto pedagógico, mas o mesmo foi interrompido após a seleção de professores por falta de dinheiro. Nos anos seguintes, 94 até 96, a idéia de uma assessoria contou com o apoio do Conselho de Escola, mas as ações não avançaram para além dos primeiros contatos. Novamente em

97 e 98, a Equipe Técnico Pedagógica da Escola solicitou do Conselho Administrativo assessoria de profissionais da Escola da Vila para auxiliar na elaboração do Projeto do Ensino Médio. Com o argumento de que não havia dinheiro, a assessoria não se efetivou. Mesmo assim, com recursos próprios, coordenação e direção participaram de Cursos de Capacitação promovidos pelo Centro de Estudos daquela Escola.

Foi apenas em 94 que a Cooperativa contratou o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças para ministrar um curso de 40 horas, sendo aquele o primeiro e o último curso que os professores, coletivamente, receberam nesses oito anos de Escola Cooperativa.

“A cooperativa não visa a formação do profissional, ela não garante e não auxilia. Se você quiser tem que procurar por seus próprios meios. Ano passado (1999) fomos prejudicados com falta. Além de pagar do próprio bolso ainda perde o valor do dia de trabalho. Então, cadê o olhar sensível da Escola para a professora que está querendo melhorar?”(Depoimento da 1ª professora).

Por outro lado, a tabela de reuniões pedagógicas revela o quanto as condições de trabalho coletivo - espaço para estudar, planejar e avaliar as ações escolares de forma coletiva - foram prejudicadas mesmo em períodos em que a Escola registrou o aumento no número de alunos.

Tabela 6 – Tempo destinado a reuniões entre professores e equipe técnico-pedagógica

Ano	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Nº de horas	06	04	04	03	03	03	00	03
Periodicidade	Semanal	Semanal	Semanal	Semanal	Quinzenal	Quinzenal	-----	Mensal
Total de alunos	123	164	177	192	134	145	129	152

Fonte: Secretaria da Escola

Os professores iniciaram o 2º ano letivo da Escola com redução de duas horas de reuniões pedagógicas semanais num momento em que havia uma série de

questionamentos sobre o trabalho pedagógico e que demandava espaços para estudo e formação. Em 97, com a diminuição do número de alunos, os professores passaram a se encontrar de quinze em quinze dias e, em 98, ano em que se optou pela ampliação da Escola, eles ainda se reuniam duas vezes durante um mês. No ano da pior crise financeira (99), os encontros foram totalmente sacrificados e no seguinte, mesmo com um número de alunos superior ao de 98, os professores passaram a se encontrar apenas uma vez no mês. Desse modo, a 2ª professora avalia, e não sem razão, que *“a principal preocupação sempre foi o espaço físico da escola e com o custo das mensalidades”* e conclui: *“investimento no professor nunca teve!”*.

De maneira que os professores, principalmente aqueles que participaram dos primeiros anos de construção da Escola, avaliam com mais clareza as conseqüências da falta de condições de trabalho. Eles percebem o quanto o trabalho pedagógico e as relações entre eles foram ficando comprometidas com a ausência de encontros.

“Nos primeiros anos todo mundo se reunia, participava das reuniões, seja no SINPRO prá discutir as nossas lutas, na escola prá elaborar algum projeto, nos finais de semana a gente também se encontrava... Hoje, parece que a alienação tá tão grande! Eu sinto que as pessoas estão mais tímidas.”. (Depoimento da 2ª professora)

Nesse sentido, a carta enviada ao Conselho Administrativo em 08 de junho de 99 pelos professores também aponta os problemas decorrentes da falta de investimento nas condições de trabalho dos profissionais na Escola:

“A integração entre os docentes está bastante prejudicada em relação aos professores mais antigos; e em relação aos novos é praticamente nula, dado o pouco tempo existente para que isso aconteça. (...). Se o trabalho pedagógico em sala de aula se mantém

é pela prática anterior de alguns professores e pelos estudos individuais, que sabemos, restritos, diante de uma proposta construtivista e coletiva. (...) Discussão sobre problemas disciplinares não ocorre. Os contatos ocorrem pelos corredores ... (Pasta de arquivo das lutas dos professores da Escola Cooperativa).

A direção da Escola, sensível a esta situação, questiona: “como elaborar o plano de gestão da Escola se não tem a participação efetiva dos professores?”

“Então acaba ficando na mão do diretor, do coordenador da Escola! Eu me sinto bastante preocupada em como fazer isso sozinha. (...) Então, eu tenho um compromisso que acaba sendo burocrático, formal. (...) Então, acaba sendo extremamente complicado articular isto e, às vezes, a sensação que eu tenho, é de total impotência diante desse quadro todo!

A impotência é o sentimento que perpassa os depoimentos tanto do corpo docente quanto da direção da Escola, pois não há condições efetivas de troca, de elaboração coletiva. Desse modo, torna-se inviável a construção de um projeto pedagógico numa perspectiva coletiva e, portanto, democrática. Como romper com o velho: com um modelo educacional centralizador, fragmentado, se não há condições efetivas de troca, de encontros? Como criar vínculos com a Escola se não se criam espaços-tempo significativos para todos os seus membros?

Observamos que, se nos primeiros anos os pais estavam descontentes com o trabalho pedagógico e alguns transferiram seus filhos por esse motivo, nos últimos anos são os professores que, por não criarem vínculos entre si e com a proposta da Escola, além de não terem remuneração digna à qualidade de ensino e de vida buscam outros caminhos. Apenas no ano 2000, a Escola perdeu quatro profissionais respeitados pelos

pais, pelos alunos e pelos colegas. Profissionais que, em sintonia com os objetivos da Escola haviam construído um conhecimento mais coerente com os princípios de uma Educação Cooperativa. Do grupo que fundou a Escola apenas dois integram o atual quadro docente. Desse modo, entendemos que a rotatividade dos professores e da equipe técnico - pedagógica constitui-se num obstáculo significativo à construção e fortalecimento de uma Pedagogia Cooperativa.

Diante dos problemas levantados acima e considerando a Escola, uma instituição que se diz “Cooperativa”, poderíamos indagar: como os pais, atualmente, se posicionam diante de tais problemas? Os depoimentos, tanto da direção quanto dos professores, indicam o rumo que a Cooperativa Educacional foi tomando no que diz respeito à participação dos pais na vida da Escola.

Segundo percepção de uma das professoras entrevistadas, *“no início tínhamos pais super questionadores, pais que estavam batalhando, que cobravam da gente, que desejavam que a escola fosse para frente. Eles trabalhavam e se envolviam com a escola”*. A professora associa o envolvimento dos pais à Escola ao fato de que *“eles se sentiam os mentores de uma Cooperativa de Ensino”*, e compara: *“agora nós temos simplesmente pais. Eles deixam seus filhos na Escola, eles vem para as reuniões bimestrais e alguns até ajudam nas festas. Mas são apenas pais”*(Depoimento da 1ª professora).

Porém, a Diretora da Escola afirma que atualmente a maioria dos pais desconhecem as necessidades da Escola e não têm dimensão do que é uma Escola Cooperativa. Já *“os pais que integram o Conselho de Escola, sabem das dificuldades de reunir com os professores e se conformam com essas dificuldades”*. Por outro lado, em sua avaliação dificilmente *“eles associam as dificuldades pedagógicas ao não encontro, ao não estar junto, ao não estudo dos professores”*.

Mas, diz uma das professoras:

“Nós, enquanto professores, nunca chamamos os pais para colocar a nossa posição. Eu penso que os pais não conhecem os problemas que a gente vive dentro da Escola. Porque fica sempre o Conselho (Administrativo) à frente de tudo. Aí eles colocam a visão deles. Nós precisamos discutir com os pais as dificuldades que temos”(Depoimento da 2ª professora)

Pais e professores construíram espaços coletivos abertos e democráticos para debater os rumos que a educação poderia assumir na escola? Esses espaços possibilitam conciliar as diferenças e construir um sentido realmente comum da organização cooperativa, com base no diálogo e na comunicação aberta entre as pessoas?

Exceto algumas iniciativas isoladas desenvolvidas principalmente nos primeiros anos da escola, dentre as quais destacamos os encontros realizados entre os cooperados para discutir e optar por uma abordagem da educação e de ensino que poderia orientar o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola²⁴ (1992) e as discussões em torno da adoção de um sistema apostilado de ensino (1995), pouco se fez nesta direção.

As principais dificuldades, segundo avaliação da diretora (97-00), estão associadas à falta de recursos que impedem a contratação de pessoal qualificado e o acúmulo de funções dos profissionais da Escola, que impõem uma rotina de trabalho exaustiva e limitam o desenvolvimento de ações educativas com os pais. Além disso, entendemos que Escola Cooperativa sofre as consequências da ausência de uma política integradora

²⁴ Alguns pais defendiam a idéia que o ensino na Escola Cooperativa deveria ficar sob a orientação de um dos grandes sistemas privados de ensino, argumentando que a cooperativa teria mais chances de se firmar no mercado educacional em Piracicaba. Esta idéia não vingou, porque encontrou resistência tanto no grupo de pessoas que idealizou a construção da Escola quanto nos professores.

capaz de gerar espaços de construção de valores e de conceitos capazes de animar a vida cooperativa. Nesta perspectiva, os cooperados e educadores desta instituição, que é por natureza cooperativa, seriam co-responsáveis pela edificação desses espaços.

3.2.1.1. Sistema cooperativo na economia de mercado

Segundo avaliação de cooperados, as dificuldades da Cooperativa, começaram antes de iniciar as aulas, no momento em que aproximadamente 50% dos sócios não matricularam seus filhos na Escola. Esta atitude representou *“a primeira passada de rasteira, a primeira poda”*. Afinal, a cooperativa *“tinha um número de pais com capacidade para mais de 250 alunos e nem metade matriculou ...”* Parece que foi aí, que a idéia de construir uma Escola criativa, construtivista e cooperativa esbarrou numa atitude que pode ser considerada individualista do ponto de vista do empreendimento cooperativo, mas também ponderada do ponto de vista dos pais que preferiram deixar seus filhos nas escolas que já conheciam. Parece que eles ainda não se sentiam seguros e confiantes o suficiente para matricular seus filhos na Escola, mesmo sabendo que os professores haviam sido selecionados num grupo de aproximadamente duzentos candidatos e que havia muita vontade de construir uma boa escola. Mas eles optaram por *“esperar para ver no que ia dar”*, confirmando-se, para alguns, uma das previsões levantadas no início das discussões em torno da criação da Escola de que *“nós vamos ter dificuldade porque a sociedade piracicabana é difícil, não aceita idéia nova”*. Diante da desistência de tantos cooperados poderíamos indagar: a decisão de iniciar as atividades escolares no ano de 1993, num período de formação da Cooperativa Educacional não teria sido demasiado apressada? Será que as ações em favor do processo de sensibilização e de construção de um sentido coletivo capaz de unir as pessoas num projeto de Educação Cooperativa

teriam sido suficientes? Será que os pais que não matricularam seus filhos foram ouvidos em seus receios?

É lógico que o reduzido número de alunos limitou os investimentos em recursos materiais e humanos fundamentais ao funcionamento da Escola, frustrou a expectativa daqueles que pretendiam ver reduzidos os custos com os serviços educacionais ainda no primeiro ano e desestimulou o ingresso de novos cooperados.

“(..)na hora em que a cooperativa estava surgindo, estavam surgindo outras escolas com preços mais acessíveis para fazer frente às escolas particulares que estavam cobrando valores exorbitantes” (Depoimento do 5º cooperado).

Então, tanto o ingresso quanto a permanência de cooperados nos anos seguintes não foi fácil porque *“muitos cooperados não viam vantagem no sistema de rateio de custos”*, e ficavam inseguros com as constantes variações no valor das mensalidades escolares. Enquanto a rede privada trabalhava com valores previamente acordados em contrato, o que possibilitava aos pais prever os gastos educacionais, o valor das mensalidades na Cooperativa ficava a mercê das variações dos custos da Escola. Em períodos de inflação elevada isso causava complicações no orçamento familiar dos cooperados. Com a redução dos índices de inflação decorrentes do Plano Real este problema foi amenizado, pois a Cooperativa teve condições também de estabilizar os preços das mensalidades.

Além disso, o sistema de cotas da Cooperativa Educacional, numa economia em crise, segundo avaliação da administração da Cooperativa, é pouco atrativo uma vez que *“as outras escolas não tem cota e você para se tornar um cooperado precisa comprar cota. (...) Pagar mensalidade e mais a cota, pesa”*. Diante deste problema, a Cooperativa

nos três últimos anos (98-00) procurou *“abrir carência do pagamento de cotas para o pai entrar e aí ele paga nos anos seguintes”*. Porém, este fato,

“faz com que o próprio cooperado não tenha consciência de que aquilo é dele, que faz parte do capital dele, que ele tem que trabalhar para manter ... Ele não cria um vínculo de cooperado. Ele comprou uma cotinha simbólica (...), não integraliza, vai enrolando, não acha que tem um valor cooperativista” (Depoimento da Administração da Cooperativa, 2000).

Por hora, interessados que somos no processo de fortalecimento das Cooperativas Educacionais, indagamos: por onde passaria a construção de vínculos entre os pais/cooperados numa Escola que se pretende Cooperativa? Será que a consciência de ser cooperado depende da aquisição de cotas?

Além disso, o ingresso de novos cooperados, nesses oito anos, deu-se muito mais por um processo de divulgação da Escola do que propriamente do sistema cooperativo. As pessoas quando procuram a escola não estão interessadas na forma como ela é gerida mas sim, no custo e no trabalho pedagógico que desenvolve com as crianças e adolescentes. Isto, sem dúvida dificulta o desenvolvimento de um cooperativismo educacional autêntico, o que pressupõe a participação de pais, professores e alunos nas atividades e nas decisões que indicam os rumos da organização cooperativa. Pais que não participam da Escola não criam vínculos com ela e desse modo não se envolvem em ações que possam fortalecê-la. Ademais, a política de divulgação da Escola nesses anos, segue, em geral, a mesma lógica, porém de modo mais modesto, que das Escolas Privadas: em períodos de matrícula breves campanhas de divulgação são realizadas nos meios de comunicação local. O discurso veiculado na imprensa até 1998, em geral, associava a possibilidade de Educação numa Escola com proposta pedagógica inovadora, área verde privilegiada, o máximo de 25 alunos por classe, com

baixo custo. Esta idéia foi veiculada na imprensa desde a fundação da escola até 98. Na ânsia em viabilizar economicamente a Escola o Conselho Administrativo, no final de 95, divulga em outdoors os preços promocionais do valor das mensalidades para os alunos novos, gerando conflito e descontentamento com os cooperados que haviam construído a Escola e que arcavam com mensalidades mais altas. Porém, no ano seguinte (96), a inadimplência aumentou e com o “fim da promoção” os alunos que haviam ingressado acabaram saindo da Escola. O material produzido no final daquele ano e que serviu para divulgar a Escola nos dois anos consecutivos, ainda associava qualidade de ensino com baixo custo e finalizava, dizendo:

*“Por tudo isso que a Escola representa a mensalidade atual
não vai além de”.*

Venha conhecer a nossa Escola.

Mas, a idéia da possibilidade de viabilizar a Escola com baixo custo foi sendo questionada tanto pelos profissionais da Escola quanto pelos próprios cooperados, que diziam tratar-se de propaganda enganosa, pois percebiam que não seria possível manter qualidade de ensino com custo reduzido. Desse modo, a partir de 1999, a Cooperativa abandona o discurso em torno do baixo custo e divulga a idéia que Escola Cooperativa é uma instituição que não tem fins lucrativos e que sua “receita reverte-se totalmente ao ensino”. Vemos portanto que o acesso ao Cooperativismo Educacional está condicionado ao poder aquisitivo dos pais e a sua posição na sociedade de classes. Os alunos mais pobres que ingressaram no início de 96 acabaram saindo no final do ano e filhos de cooperados, sócios fundadores que se envolveram na criação da Cooperativa e que ficaram desempregados também saíram da Escola. Mas, diante das dificuldades econômicas da Cooperativa Educacional oriundas do reduzido n.º de associados, a

Cooperativa procura, a partir de 99, flexibilizar as mensalidades e facilitar o pagamento das dívidas com a instituição, permutando serviços por mensalidades.

Desse modo, a gerente da cooperativa considera ser fundamental realizar uma mudança no Estatuto, adequando-o à realidade local. Flexibilizar as mensalidades significa rever e superar a atual lógica do rateio de custos que está baseada na divisão dos custos da Escola pelo número alunos. Os custos seriam divididos proporcionalmente às possibilidades de pagamento de cada cooperado. Parece que isto pode ampliar as perspectivas de ingresso e também de permanência daqueles que tem menos poder aquisitivo. Assim, em relação a esse aspecto, a ajuda mútua estaria ocorrendo e o princípio da equidade estaria sendo respeitado. Mas, parece que somente com a construção de uma sociedade mais igualitária, o primeiro princípio – *Livre acesso e adesão voluntária* – que orienta as organizações cooperativas estaria sendo, de fato, respeitado.

Então, sempre com um reduzido número de alunos e em meio a tantas dificuldades, a Escola Cooperativa foi sendo construída na “raça” e no “trabalho voluntário de pais” como afirma uma cooperada. De fato, alguns pais dedicaram muitas horas de trabalho, principalmente nos primeiros anos, seja no processo de reforma e ampliação do prédio, na organização e realização de eventos, na participação do Conselho de Escola, e na administração da Cooperativa. Em geral, são os membros do Conselho Administrativo os que mais dedicaram e dedicam tempo de trabalho à Cooperativa Educacional.

Os próprios cooperados, porém, levantam um problema: *“alguns são eleitos e administram a Cooperativa sem saber nada do cooperativismo”*.

“Eu sentia assim, as pessoas que ficavam administrando a cooperativa, a mantenedora, tinham a tendência de dominar e trabalhar

sozinhas. Aí, como não havia participação, elas acabavam tomando as decisões que achavam que eram as melhores, mas nem sempre acertavam” (Depoimento da 2ª cooperada).

Além disso, alguns cooperados atribuem, em parte, as crises ocorridas a partir do final de 96 até 98 ao fato do Conselho Administrativo se resumir a atuação de duas pessoas que praticamente “tocavam” a cooperativa sozinhos.

“O Conselho estava com presidente e vice por praticamente três anos. Eles tinham muita vontade, isso eles tinham. Mas ninguém mais atuava. Aí a coisa começou a ir para trás, e nesses anos que eu estou lá foi só declínio. Mas aí que eu falo: foram poucas pessoas atuando, poucas idéias. Teve falta de avaliação ... O pior foi a tentativa de pôr o Ensino Médio em hora errada” (depoimento do 3º cooperado).

A participação é um dos dilemas fundamentais nessa experiência de cooperativismo educacional, pois sem ela não há uma organização cooperativa. Segundo Demo, os fenômenos participativos, sobretudo as formas de organização da sociedade civil precisam manifestar pelo menos quatro marcas qualitativas para corresponderem àquilo que ele chama de qualidade política: representatividade, legitimidade, participação da base e planejamento participativo auto-sustentado (DEMO, 1996). Entre as marcas qualitativas apontadas por Demo, a participação de base constitui-se sem dúvida como alicerce de uma sociedade cooperativa. É por meio dela que os homens se reconhecem na obra coletiva, se articulam em torno de uma mesma direção, aumentando a probabilidade de concretizarem suas metas comuns.

As dificuldades da cooperativa, sem dúvida estão associadas ao reduzido nível de participação dos associados na organização cooperativa.

Concluindo, a trajetória da Escola Cooperativa está marcada por uma visão idealista e ingênua do cooperativismo, da educação e do processo de transformação da realidade educacional. Nesses oito anos valorizou-se muito mais os investimentos na estrutura física da Escola do que o investimento nas pessoas: professores, cooperados e funcionários. Desse modo, a cooperativa foi sendo administrada sem os conhecimentos técnicos, políticos, sócio-econômicos necessários ao planejamento e à gestão da cooperativa e da Escola, o que contribuiu para a sua debilidade. Não podemos conceber a construção de uma Escola Cooperativa sem a devida formação de todos os envolvidos. Mas como se daria essa formação, senão por meio da participação das pessoas tanto nas discussões que indicam o rumo das ações quanto nas próprias atividades da cooperativa? A falta de investimento na Educação Cooperativa dificultou a construção de vínculos significativos capazes de identificar as pessoas em torno de uma meta comum, essencial ao empreendimento cooperativo.

3.3. Avanços e Perspectivas

3.3.1. O trabalho com projetos: um dos sinais de avanço em direção à educação cooperativa

Se olharmos as produções dos alunos, o planejamento dos professores e da Escola e as avaliações do trabalho realizado nesses oito anos, constataremos que os professores, em vários momentos, organizaram atividades de ensino e aprendizagem sob a forma de projetos. Desse modo foram ensaiando, por meio do estudo²⁵ da troca de experiências e da intuição, construir um conhecimento didático que valoriza a pesquisa, a

²⁵ As obras de Santos(1996), Kaufman e Rodrigues (1995) e Hernandes(1998) apoiaram o trabalho pedagógico com projetos na Escola Cooperativa.

participação, a organização e a responsabilidade dos alunos na investigação de temas relevantes a formação do cidadão.

“A organização do trabalho é mais rica para nós e para os alunos. Às vezes eu ia para a sala de aula e procurava informar os alunos sobre o conteúdo que seria estudado. Aí, apresentava um texto, os alunos liam e estudavam aquele texto e partíamos para outro conteúdo. O assunto não partia de um problema, de um desafio e não estava tão articulado como está hoje. (...) Hoje os alunos participam do planejamento, da organização do cronograma de atividades, e sabem o que vão fazer, quando e porque.”
(Depoimento de uma professora)

O trabalho com projetos rompe com a organização rígida do currículo escolar centrada nas disciplinas, entendidas, no dizer de Hernández (1998), como fragmentos empacotados em compartimentos fechados, que oferecem ao aluno algumas formas de conhecimento que pouco têm a ver com os problemas dos saberes fora da escola, ou seja, com os problemas e necessidades da sociedade atual. Além disso, rompe com a organização do trabalho centrada na figura do professor e abre possibilidades de participação efetiva dos alunos na organização de situações de aprendizagem, no levantamento, organização e análise de informações e na socialização do conhecimento. Ademais, requer um professor que problematiza o conhecimento, que ajuda os alunos a identificar “os lugares” onde os conhecimentos são produzidos. Eles não são neutros, revelam interesses e opções.

Muitos foram os projetos desenvolvidos na Escola Cooperativa nesses anos. Alguns envolveram todos os alunos e procuraram articular algumas áreas do conhecimento, conquistando espaço no calendário escolar, como por exemplo: a Gincana Literária (desde 1994), a Olimpíada Matemática (desde 1997), a Mostra Científico-Cultural (desde 1997), os Jogos Olímpicos (desde 1998). Estes são propostos pelos professores

em função das necessidades de aprendizagem dos alunos, mas contam com a participação e envolvimento deles em todo o processo.

Outros, e citamos como exemplos os projetos “Nosso Meio Ambiente” (1997), e, “Piracicaba: memórias de seus lugares” (1998), também procuraram integrar áreas do conhecimento, mas o reduzido número reuniões entre os professores limitava, e muito, o desenvolvimento de um trabalho mais integrado. Mesmo assim, contando com o apoio possível da coordenação, os professores procuravam desenvolver projetos que partiam de problemas que se manifestavam no espaço local – escola, bairro, cidade e tinham o propósito de obter informações para poder compreender tais problemas, emitir julgamentos, expressar sentimentos, comunicar idéias e rever comportamentos.

“Piracicaba: memórias de seus lugares”, foi um projeto desenvolvido no segundo semestre de 98, procurou integrar as disciplinas de História, Língua Portuguesa, Artes e Geografia, envolvendo todos os alunos da Escola, inclusive da Educação Infantil, no estudo de questões relativas ao patrimônio histórico-cultural e ambiental de Piracicaba. Alguns lugares da cidade, como por exemplo a Praça José Bonifácio, a Rua do Porto, a Estação Paulista, a Rua Governador Pedro de Toledo, o Engenho Central, o Museu Prudente de Moraes se transformaram em objeto de investigação dos alunos no que se refere à trajetória histórica desses lugares - origem (contexto de criação), usos, funções e mudanças sofridas ao longo do tempo, às características arquitetônicas, ao levantamento e análise dos problemas atuais - preservação e conservação do patrimônio. Diferentes fontes de informação subsidiaram o estudo: jornais, fotografias antigas e recentes, publicações sobre a cidade, pessoas que trabalharam/trabalham nesses lugares – envolvendo a participação de artistas, historiadores e antigos trabalhadores. Tendo em vista chamar a atenção das pessoas sobre o valor da preservação e conservação do patrimônio - memória viva da história da cidade - o trabalho culminou com a organização

de uma exposição das produções dos alunos na Casa de Cultura – Engenho Central e após, na Câmara de Vereadores, e mereceu destaque na imprensa local.

Mas nem todos os projetos desenvolvidos na escola procuravam integrar as disciplinas e ações de professores e alunos. Muitos se organizaram em torno de uma só disciplina a partir de questões levantadas pela professora ou pelos próprios alunos durante as aulas. Tematizadas, as questões se transformavam em objeto de investigação. Já alguns projetos de Língua Portuguesa, partiam de uma problematização em torno de uma situação comunicativa real. Todas as etapas, do lançamento da idéia, passando pelo planejamento, desenvolvimento até a concretização do “produto” – redação de cartas para se corresponder com estudantes de outras cooperativas educacionais; criação de um jornal enquanto veículo de comunicação dos alunos; confecção de um almanaque para registrar as pesquisas e produções realizadas durante o ano; a criação de um livro de poesia ou de contos entre outros - tomavam como referência as práticas sociais de leitura e escrita. Desse modo, os professores incentivavam os alunos a assumirem a função de leitores e escritores. Por meio de situações comunicativas reais eles iam se apropriando de conhecimentos específicos do código lingüístico, o que lhes possibilitava inserir-se, de modo mais competente, no universo daqueles que lêem, interpretam e se expressam. O trabalho com projetos em Língua Portuguesa estruturou-se com base nas contribuições de Maria Lúcia dos Santos (1996), Kaufman & Rodrigues (1995) e Jollibert (1995).

Para finalizar, reconhecemos a potencialidade deste modo de conceber a educação e o ensino à promoção da aprendizagem cooperativa, uma vez que o trabalho coletivo é valorizado, o que amplia as possibilidades de interação, diálogo e convívio com as diferenças. Mas, não podemos deixar de enfatizar que um trabalho desta natureza não pode prescindir de condições de trabalho dos professores, o que pressupõe a garantia de encontros para poder estudar e aprender em grupo, condições econômicas para

comprar livros, ler, assistir bons filmes e viver de modo mais interessante. Sem isso, o trabalho com projetos e a própria Escola transformam-se em puro engodo, em farsa pedagógica.

3.3.2. A convivência: construindo valores

“O espírito de cooperação não se improvisa. Também a competência social precisa ser aprendida.”

Hugo Assmann e Jung Mo Sung

Além do trabalho com projetos, destacamos outros aspectos que são valorizados na Escola e que no nosso entendimento caminham na direção de uma pedagogia cooperativa: as relações entre professores e alunos; adoção de uma política de inclusão; a construção de normas de convivência de forma coletiva e participativa.

Os professores, em geral, procuram tratar as crianças com seriedade, respeito e consideração. Fatos e situações que ocorrem em sala de aula que expressam julgamentos fundados na intolerância, numa visão preconceituosa e discriminatória, na medida do possível são trabalhados, problematizados e transformados em objeto de reflexão.

Além disso, o fato da Escola acolher crianças com necessidades especiais - Síndrome de Down, crianças com deficiência auditiva e física - demonstra que esta tem tido preocupação com a inclusão, com a aceitação da diferença. Porém, os professores não recebem formação específica para atender estas crianças, o que dificulta e limita o trabalho com elas. A Escola procura, também, valorizar a conversa como meio de resolução de conflitos. Nesse sentido, tanto professores como coordenação pedagógica procuram criar meios para que as pessoas envolvidas num conflito possam ouvir o ponto

de vista do outro, colocar-se no lugar do outro, procurando descentrar a avaliar o contexto do conflito. Isto tem favorecido o desenvolvimento da autonomia moral. Mas alguns professores ainda têm posturas fundadas no mando, na afirmação do que é certo e do que é errado. Por outro lado, desde a Educação Infantil os alunos participam do processo de elaboração de normas, principalmente das normas que se referem à convivência, organização deles em sala de aula. No início do ano 2000, pela primeira vez, os alunos dos Ciclos III e IV participaram de uma Assembléia Geral para discutir e deliberar sobre algumas normas de convivência na Escola.

“A gente sugeriu que se fizesse uma assembléia com os alunos, prá eles terem essa vivência da assembléia. (...) A participação dos alunos foi bárbara! Assim, de ficar emocionada. (...) Você via os novos alunos participando, dando sugestões. Você via alunos argumentando. Depois de muita discussão teve votação. A questão do chiclete foi a mais discutida....”(Depoimento da 3ª professora)



Alunos em Assembléia discutem e deliberaram sobre as normas de convivência na escola
(Fevereiro de 2000)

A prática pedagógica orientada pela ética da cooperação busca promover o desenvolvimento de pessoas solidárias, participativas. Nessa perspectiva, a construção dos valores é intencional, pois há um olhar atento às relações que se estabelecem entre as pessoas na Escola e, além disso, são criadas situações específicas, tendo em vista a aprendizagem desses valores.

3.3.3. A criatividade: expressão da liberdade na Escola

“Se a ostra tivesse mãos, não haveria pérolas. Como ela é obrigada a conviver com a irritação por um longo período de tempo, a pérola se forma.”

Stephen Nachmanovitch

Um dos aspectos que, em geral, chama a atenção dos profissionais que atuam na Escola Cooperativa diz respeito ao ambiente de trabalho. Predomina um clima de colaboração, de ajuda mútua e amizade entre os professores, coordenação e direção. Os desafios didático-pedagógicos e problemas do cotidiano escolar²⁶ são partilhados pela equipe da Escola. Nesse sentido, a aceitação dos conflitos e desafios desencadeiam a busca por respostas criativas. Não raro, observamos os professores procurando estratégias ou procedimentos inovadores para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. A comunicação é aberta e valorizada, as idéias criativas são reconhecidas: há liberdade para criar, inovar.

“Aqui a gente não tem disputa. A gente tem trocas. Você tem alguma idéia nova, alguma coisa que deu certo ... o professor não guarda para ele

²⁶ O Projeto Conviver (1996) foi desenvolvido com o objetivo de possibilitar reflexões acerca da convivência entre as pessoas na Escola e, por extensão, na sociedade.

mesmo. Ele passa, conversa. Isso sempre foi uma constante na cooperativa e permanece” (Depoimento da 1ª professora).

Associamos esse espírito criativo, apontado acima, ao processo de formação da Escola porque os professores foram desafiados a pensar e construir o currículo²⁷ escolar de modo coletivo. Por conseguinte, a construção da Escola deu-se a partir de uma política participativa, envolvendo pais, professores e alunos. Na trajetória da Escola vários projetos foram desenvolvidos por pais de modo articulado com o trabalho pedagógico da Escola. Em geral esses projetos estão associados à arte (Reciclarte²⁸, Teatro, Música, Origami).

“Ensina a gente enxergar o outro melhor. A cooperativa te ensina tomar a rédea e falar: não, eu tenho o meu papel. Meu papel tem que ser feito. (...) Vamos aceitar o que todo mundo tem para oferecer. (...) Ninguém pode fazer nada sozinho, ficou muito claro isso.” (Depoimento da 2ª cooperada)

O percurso da Escola Cooperativa está marcado pela valorização da participação e integração das pessoas envolvidas em seu processo de criação permanente. Se ela conseguiu e ainda consegue sobreviver a um mercado escolar tão competitivo é porque

²⁷ Conforme documento elaborado no Encontro Regional do Cooperativismo Educacional, ocorrido em Teófilo Otoni (MG), em 1998, currículo é a articulação dos conteúdos de Ensino, as relações sociais e institucionais da escola, seu projeto político pedagógico e as diretrizes filosóficas, administrativas e participativas que envolvem a comunidade escolar.

²⁸ Este projeto prevê o reaproveitamento de sucata para a elaboração de obras artísticas.

sempre houve grupos ²⁹ que desejaram e desejam a continuidade da Escola. Afinal, eles se reconhecem e se identificam com os valores perseguidos por ela.



Pais e profissionais da Escola engajados na divulgação do cooperativismo educacional
(reunião de adesão de novos cooperados, outubro de 1998)



Mães preparam enfeites para a festa junina, reaproveitando sucata (1998).

²⁹ Os grupos que mais participam da Escola em geral integram os Conselhos Administrativo e de Escola.

3.3.4. Formação dos profissionais da Escola: parcerias com o SESCOOP³⁰

O cooperativismo educacional paulista, nos últimos três anos (1998-2000), tem procurado desenvolver ações educativas, por meio da Federação das Cooperativas Educacionais do Estado de São Paulo (FECESP), tendo em vista o desenvolvimento de uma política integrada para o segmento educacional. As cooperativas educacionais, diante das dificuldades financeiras que comprometem a formação de seu quadro social, têm procurado se vincular a esta política. O Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) tem financiado, por meio da FECESP, projetos de formação de todo quadro social das escolas cooperativas, visando sensibilizá-los para a consolidação dos valores do Cooperativismo e para a importância da atuação conjunta do segmento.

A Cooperativa Educacional de Piracicaba tem participado, desde 1997, dessas atividades que se destinam à formação dos membros do Conselho Administrativo, da direção e coordenação pedagógica da Escola. Estaria aí a possibilidade de, em parceria com outras cooperativas, enfrentar de modo coletivo as dificuldades de formação de professores da Escola:

*“O que sempre dificultou muito foi o lado financeiro. Então, penso que teríamos que buscar parcerias para conseguirmos capacitar o corpo docente. Considero que a base do trabalho pedagógico na Escola é a união do corpo docente. Se as pessoas que trabalham numa Escola são incentivadas a estudar e trocar experiências, a situação muda de figura”.
(Professora no. 1)*

³⁰ Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo.

Nesse sentido, o Cooperativismo Educacional atende à expectativa de unir esforços em direção à construção de uma identidade própria que fortaleça este segmento. Entendemos que esta política deve alcançar não somente as equipes dirigentes mas também todo o corpo pedagógico. Desse modo, os professores teriam garantidos fóruns coletivos de estudo e discussão necessários à construção de uma pedagogia cooperativa.

Além disso, consideramos ser fundamental a toda escola cooperativa encontrar mecanismos que garantam a criação e a manutenção de espaços vivos de reflexão, de modo que as pessoas sejam capazes de alimentar a construção de um cooperativismo educacional realmente inspirado nos princípios e valores que o sustentam. Nesse sentido, consideramos ser fundamental que os espaços de educação cooperativa sejam, em primeiro lugar, espaços geradores de utopias. Espaços em que homens, mulheres, crianças e jovens possam imaginar e vislumbrar possibilidades de construção de um mundo melhor e mais feliz para todos. Um mundo onde as relações entre as pessoas possam ser mais igualitárias, fundadas no respeito, no diálogo, na responsabilidade e na ética da cooperação e ajuda mútua. Espaços geradores de esperança e de confiança nas possibilidades de intervenção humana neste tempo e neste mundo. Utopias capazes de alavancar a construção de um “contra-poder-social”³¹. Mas não podemos descuidar do caminho, por que é no processo de construção que as mudanças vão se operando.

³¹ Segundo Chauí, “na sociedade democrática, indivíduos e grupos organizam-se em associações, movimentos sociais e populares, classes se organizam em sindicatos e partidos, criando um contra-poder-social que, direta ou indiretamente, limita o poder do Estado”. IN.: CHAUI, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo, Ática, 1995, p. 433.

Considerações finais

O desejo de registrar e analisar a trajetória histórica da Escola Cooperativa de Piracicaba motivou a realização deste trabalho. Como vimos, a experiência da Cooperativa Educacional de Piracicaba se insere no movimento recente e mais amplo do cooperativismo educacional. Segmento que se encontra num processo de institucionalização e dá os primeiros passos em direção a reflexão sobre sua identidade.

A experiência de Piracicaba revela as dificuldades de desenvolvimento deste segmento no atual contexto sócio, econômico e político brasileiro. Mostra, também, como pais e professores se mobilizaram em direção a construção de uma Escola Cooperativa: suas dificuldades, suas conquistas e contradições.

Vimos que idéia de construção de uma Cooperativa Educacional em Piracicaba teve origem num pequeno grupo de mães que traziam consigo um sonho bonito. Elas desejavam para seus filhos uma Escola mais criativa, participativa e cheia de vida; uma Escola onde eles pudessem desenvolver a inteligência e crescer num ambiente saudável. Um ambiente de diálogo, de tolerância, de solidariedade e de respeito entre as pessoas. O sonho de uma escola criativa foi enriquecido com a idéia de construção de uma escola onde as pessoas pudessem participar da organização da vida escolar de modo democrático e cooperativo. Assim, começaram a compartilhar seus sonhos com outras pessoas com a intenção de unir forças para realizá-lo. Junto com a idéia de construção de uma escola com um projeto de educação diferenciada das demais escolas privadas da cidade, fortaleceu-se a idéia que a Escola teria um custo mais baixo, uma vez que não teria um dono e não visaria lucro. Desse modo, a construção de um empreendimento cooperativo capaz de se auto sustentar economicamente não poderia ficar restrito à um seleto grupo de pessoas que se identificava com aqueles ideais. Então, congregar outras

peessoas tornou-se fundamental à viabilização desta Escola. Além dos empregados do setor bancário, a Cooperativa Educacional foi se constituindo pela associação de pessoas de outras categorias profissionais como: professores, pequenos comerciantes, profissionais liberais e empregados da indústria e comércio. Pessoas diferentes, com interesses distintos, com visões de mundo nem sempre parecidas.

Percebemos que os ideais daquelas mães e das demais pessoas que foram pioneiras na criação da Escola foram contemplados em documentos, apontando a direção de educação a ser perseguida. Então, a Escola Cooperativa foi criada com a finalidade de instituir e aplicar uma filosofia de educação humanista voltada para a formação de uma consciência social crítica, solidária e democrática e de estimular o desenvolvimento do espírito cooperativo.

Mas, as idéias não andaram por si, a vontade e o entusiasmo dos pioneiros esbarraram na realidade, como mencionamos nos capítulos 2 e 3, chocaram-se com ela. Cooperados e educadores não estavam afinados com aqueles princípios e valores, pois haviam sido educados numa sociedade competitiva, individualista e autoritária. Nesse sentido, observamos por meio deste estudo que foram poucos os momentos de busca e de construção de um sentido comum que pudessem unir cooperados e educadores.

Portanto, o grande dilema da Cooperativa foi não ter pensado e planejado coletivamente: Como se construir cooperativa? Como possibilitar mudanças na maneira de ver e de viver de seus integrantes? Como criar uma Escola na qual todos participem efetivamente?

Entendemos que pais, professores e alunos precisam construir um espaço educativo que promova a aprendizagem da cooperação, da solidariedade, do respeito mútuo, do diálogo. Então, que aspectos não podem ser descuidados? O encontro, a reflexão, o intercâmbio de idéias, a construção de um sentido coletivo. Além disso,

pensamos ser necessário refletir e decidir sobre como se darão as relações entre as pessoas nesta Escola que se quer cooperativa.

O grande desafio dela talvez seja o como construir efetivamente a própria educação numa perspectiva participativa, democrática e cooperativa, formando o espírito de seus integrantes no diálogo, na descoberta do outro, no compromisso social. Reconhecemos que este é um processo lento, que demanda estudo, que gera crises porque o conflito faz parte do encontro das diferenças. É aprendizagem da participação disciplinada e da liberdade responsável.

A Escola Cooperativa negligenciou o espaço coletivo de criação de idéias e de valores. Ela se voltou para os alunos, para a educação das crianças e não cuidou³² dos educadores e dos pais, que são aqueles que pensam a educação das crianças ...

³² Não cuidou no sentido de pensar ações que promovessem a reflexão coletiva sobre a razão de ser da Escola. Segundo Leonardo Boff, “A atitude de cuidado pode provocar preocupação, inquietação e sentido de responsabilidade” (pela pessoa amada ou pelo objeto de estimação). IN: BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano- compaixão pela terra*. R. J. Editora Vozes, 1999, p.91.

BIBLIOGRAFIA

1. ALVES, Nilda. **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola.** São Paulo, SP: Cortez, Autores Associados, 1991.
2. ASSMANN, Hugo e SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança.** R.J. Editora Vozes, 2000.
3. BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra.** R.J., Editora Vozes, 1999.
4. _____ . **Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos.** Brasília: Letraviva, 2000.
5. BRAGA, Maria Cristina. **Cooperativa Educacional de São Carlos – Educativa: Uma Experiência entre o Público e o Privado em Educação.** São Carlos: FE - UFSCAR. Tese de Mestrado em Fundamentos da Educação, 1998.
6. CARDOSO, Aparecida. **Gestão Participativa numa Escola Comunitária.** Campinas: FE - Unicamp. Tese de Mestrado em Administração e Supervisão Educacional, 1995.
7. CARLOS, Ana Fani A . **O Lugar do / no Mundo.** São Paulo, Hucitec, 1996.
8. CARRETERO, Mario. **Construtivismo e Educação.** Porto Alegre, RS. Artes Médicas, 1997.

9. CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 1995.
10. CASTRO, Guillermo José W. **Educação e Cooperação: História Social Educacional de uma Organização Camponesa**. Campinas: FE-Unicamp. Tese de Doutorado em Filosofia e História da Educação, 1992.
11. DAGNINO, Evelyn. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In.: **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo, Brasiliense, 1994.
12. DELORS, Jacques. (org.) **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI**. 3ª ed.: São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/ UNESCO, 1999.
13. DELVAL, Juan. **Crescer e Pensar: a construção do conhecimento na Escola**. Porto Alegre, RS. Artes Médicas, 1998.
14. DEMO, Pedro. **Pobreza Política**. Campinas, Editora Autores Associados, 1996.
15. DRIMER, Keplan de; DRIMER, B.. **Las Cooperativas: Fundamentos - História - Doutrina**. Buenos Aires, Argentina: Editora Cooperativa Ltda., 1973.
16. ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
17. ENGELS, F. **A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra**. Rio de Janeiro, Global Editora., 1986.
18. FREINET, Célestin. **A Educação do Trabalho**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.
19. _____. **Pedagogia do Bom Senso**. Rio de Janeiro, Martins Fontes, 1985.

20. FREINET, Élise. **O Itinerário de Célestin Freinet**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.
21. FREIRE, Paulo. Educação e Participação Comunitária. In.: Novas perspectivas críticas em educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
22. _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
23. _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessário à prática educativa**. São Paulo: paz e terra, 1998.
24. GENTILLI, P. (org.) **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação**. São Paulo, Editora Cortez, 1995.
25. HÉRNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
26. HOBBSAWM, Eric. **A era das revoluções**. S.P. Companhia das Letras, 1998.
27. INOUE, Ana Amélia e outros). **Temas transversais e educação em valores humanos**. São Paulo: Peirópolis, 1999.
28. KAUFMANN & ROGRIGUES. **Escola, leitura e produção de textos**. Trad. Inajara Rodrigues. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
29. JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
30. JOLIBERT, Josette. **Formando crinças produtoras de texto e de poemas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

31. LOMBARDI, J. Claudinei (org.). **Pesquisa em Educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
32. LOUREIRO, Maria Rita Garcia. Cooperativismo e reprodução camponesa. In.: **Cooperativas agrícolas e capitalismo no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.
33. MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.
34. _____. **Cidadania e Educação: ensaios transversais**. São paulo: escrituras Editora, 1997.
35. MAKARENKO, Anton. **La Colectividad y la Educacion de la Personalidad**. Moscou, Editorial Progreso, 1997.
36. MANACORDA, M. **História da Educação: Da Antigüidade aos Nossos Dias**. Editora Cortez, São Paulo, 1989.
37. NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte**. S.P., Sumus Editorial, 1993.
38. NASCIMENTO. Maria Evelyn P. do. **A pedagogia Freinet: natureza, educação e sociedade**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.
39. NÓVOA, António. **As organizações Escolares em Análise**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
40. NUNES, César. **A Educação Sexual da Criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. Campinas, SP. Autores Associados, 2000.

41. OLIVEIRA, Francisco de. Medusa ou as classes médias e a consolidação democrática. In: O'DONNELL, G & Reis, F.W. (orgs.). **Dilemas e perspectivas da democracia no Brasil**. São Paulo, Vértice, 1988.
42. ORLICK, Terry. **Vencendo a Competição**. São Paulo, Círculo do Livro, 1978.
43. PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública, In.: **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.
44. RECH, Daniel. **Cooperativas: uma alternativa de organização popular**. Rio de Janeiro, FASE, 1995.
45. _____. **Cooperativas: uma alternativa de organização popular**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
46. SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Ares Médicas, 1998.
47. SANTOS, Maria Lúcia. **A Expressão Livre no Aprendizado da Língua Portuguesa: Pedagogia Freinet**. São Paulo, Scipione, 1993.
48. SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do Senso Comum a Consciência Filosófica**. São Paulo, Ed. Cortez, 1986.
49. _____. **Política e Educação no Brasil**. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1987.
50. SCHNEIDER, João Elmo. O cooperativismo agrícola na dinâmica social do desenvolvimento periférico dependente: o caso brasileiro. In.: **Cooperativas**

agrícolas e capitalismo no Brasil. São Paulo: Cortez: autores Associados, 1981.

51. SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais no novo capitalismo.** São Paulo: Ed. Record, 1999.
52. YUS, Rafael. **Temas Transversais: em busca de uma nova escola.** Porto Alegre: ArtMed., 1998.

Anexo 01

Manifesto do Segmento Educacional – Carta de Vila Velha, ES.

Nós, participantes do I ENCONTRO NACIONAL DO SEGMENTO EDUCACIONAL DO COOPERATIVISMO BRASILEIRO, reunidos em Vila Velha, Estado do Espírito Santo nos dias 21 à 23 de agosto de 1997, firmamos o presente documento, resultado de nossos debates e reflexões:

1. Compreendemos a EDUCAÇÃO como um processo social de construção da cidadania, entendida como a participação ativa e consciente no contexto social, exigindo da sociedade brasileira contemporânea uma profunda reorganização, que supere a tradição elitista e seletiva, predominante em sua conformação histórica e institucional. Afirmamos o nosso compromisso com a EDUCAÇÃO vista como instrumento das mudanças políticas e sociais, promotora da igualdade humana. Em nossa prática educacional, o homem será sempre o centro de todas as ações, visando estimular o acesso de todos ao saber elaborado, à consciência crítica e aos desafios propostos pela modernidade social. Assim, a EDUCAÇÃO que desejamos fundamenta-se no estímulo da cooperação, da criatividade e na predisposição consciente dos Educandos à realidade social e histórica.

2. O cooperativismo que se baseia na solidariedade mútua e na valorização efetiva do homem quer articular-se com os amplos projetos de promoção humana, afirmando sua vocação humanista, num momento histórico em que se reafirmam valores de mercado e o capital configura-se como ideal unilateral.

3. A EDUCAÇÃO cooperativista fundamenta-se nos princípios e diretrizes antropológicas e filosóficas do Cooperativismo que devem alicerçar o Projeto Pedagógico Administrativo de toda Escola Cooperativista.

4. Assumimos fazer de toda Escola Cooperativista um veículo de formação e capacitação do ideário Cooperativista, comprometido com todas as pessoas envolvidas no processo educacional e aberto aos demais segmentos do Cooperativismo.

5. A globalização econômica e cultural exige do cooperativismo brasileiro uma avaliação criteriosa, de modo que caracterize suas identidades institucionais e pedagógicas. Hoje se faz necessária a busca efetiva da emancipação cultural e econômica da sociedade de nosso país. O acesso consciente e a apropriação subjetiva de bens culturais e educacionais deve ser o horizonte norteador da construção da qualidade pedagógica da Escola Cooperativa.

6. Reiteramos a necessidade de uma reapropriação das múltiplas teoria educacionais à luz dos princípios cooperativistas, tendo em vista a formação do homem para conhecimento de si, a competência técnica e o comprometimento ético-social.

7. Neste Encontro ratificamos a convicção de elaborar uma identidade pedagógica única para o segmento educacional considerando a pluralidade metodológica das escolas cooperativas, transformando-as em espaços de edificação e sociabilização do homem multidimensional.

Vila Velha, 23 de agosto de 1997.

Anexo 02

Manifesto do Cooperativismo Educacional Paulista: Carta de São Pedro, SP.

Nós, educadores e pais representantes das Cooperativas Educacionais do Estado de São Paulo, reunidos em São Pedro – SP, durante os dias 09 a 12 de Novembro de 2000, para planejar as ações do Cooperativismo Educacional em vista das exigências do terceiro milênio, entendemos que torna-se mais do que nunca necessário promover a Educação em direção a emancipação ética, estética, política e econômica do Cooperativismo. O grupo entende que, mediante a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade, em processo de dialético de construção social, a educação escolar tem pior finalidade o desenvolvimento de processos de transformações no educando, que privilegiam a construção da cidadania consciente. Para nós a cooperação como princípio pedagógico define-se pelo processo e resultado de ações compartilhadas, na promoção dos valores inerentes à intencionalidade de solidarizar-se, procurando a superação de problemas postos pela realidade pela somatória de esforços individuais e coletivos, de auxílio mútuo, com o fim de alcançar resultados comuns.

Considerando a sociedade atual, as questões sociais e econômicas, a disseminação de tecnologias de informação e comunicação, entendemos que deve prevalecer nos projetos pedagógicos das escolas cooperativas o desenvolvimento de valores e atitudes nos educandos, comprometidos com os princípios do cooperativismo, mediante a valorização do relacionamento humano, a coerência entre o ser e o fazer, a sensibilidade que distinguem o cidadão cooperativo e emancipado.

Nesta direção entendemos que a gestão educacional das escolas cooperativas deve apresentar-se como instrumento de emancipação de crianças e adolescentes envolvidas na comunidade educacional, de modo a formar homens e mulheres para a autonomia. Esta perspectiva de gestão educativa deve estar fundada nos princípios e valores que sustentam a construção de uma sociedade livre, igualitária e solidária. A organização da escola cooperativa pretende estar fundada na produção de ações criativas que vislumbrem a participação de todos, a partir da comunhão de idéias e

desejos resultantes de comprometimentos conscientemente assumidos. A gestão deve pautar-se por uma fazer emancipador coletivo e não centralizado, em favor da qualidade de vida e de intervenção institucional aberta para todos. A gestão educacional cooperativa explicita e constitui-se em testemunho vivo de vida cooperativa.

Os pais cooperados são convocados a estarem inseridos no processo de construção de uma consciência de pertencimento à escola cooperativa, fomentando o cooperativismo em sua essência ética e vivencial, promovendo os desdobramentos necessários à sua prática pela participação e integração plena no sistema educacional ao qual seu filho(a) pertence. Ressaltamos o papel norteador da educação cooperativista, como forma autônoma de pleitear a educação democrática e solidária, sem deixar de reconhecer o papel central de responsabilidade do estado na promoção da Educação Pública Básica e, ao mesmo tempo, questionamos os rumos de uma educação privatista, marcada pelos valores estritamente mercadológicos.

Na formação para a cooperação destacamos os valores necessários e fundamentais para a educação cooperativista: a superação da ética da competição por uma ética da cooperação, o cultivo do respeito mútuo, a prática da solidariedade, compromisso consciente, a honestidade, a humildade, a promoção da lealdade e a busca da justiça como parâmetros comportamentais e institucionais. Diante destes propósitos, o papel dos pais e dos educadores deve ser o de viver e difundirem os valores cooperativos.

O Cooperativismo Educacional paulista manifesta sua crença na valorização do ser humano, partindo do princípio da necessidade social da formação emancipatória do cidadão, numa sociedade em franco processo de transformações tecnológicas e institucionais. Para tanto, acredita na necessidade de um projeto pedagógico comum, numa definição ampla de currículo, que inclua conteúdos, vivências, formação global do educando, priorizando o aspecto qualitativo sobre o quantitativo.

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 de 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.

São Pedro, 12 de Novembro de 2000.

Anexo 03

Entrevista³³

Elisabete – Observamos na década de 90 um processo de expansão do cooperativismo educacional com a criação de Escola Cooperativas formadas por pais e professores. O que explica este fenômeno?

Prof. César - A década de 80, conforme nós estudamos, foi uma década de profundas mudanças sociais, institucionais, políticas e culturais no Brasil. Chamada pelos economistas de a “década perdida”, ela, na verdade, representou um avanço da sociedade civil na direção das conquistas institucionais e jurídicas modernas: uma nova constituição, a superação da ditadura militar, a ampliação das redes de defesa do consumidor, da mulher, da criança e do adolescente, um novo estatuto jurídico sobre o meio ambiente, a busca de novos parâmetros curriculares para a educação, uma nova realidade para as minorias excluídas - questão da sexualidade, etc.. Então, foi uma década de profunda vivência política e de profundas experiências institucionais. Algumas vingaram nos anos seguintes e outras não. Portanto, é neste contexto que se pode entender a crise da educação brasileira e as tentativas de crítica e superação desta crise. Podemos dizer que a legislação tecnicista que regia o sistema educacional brasileiro desde 1968, encontra-se em 80 profundamente superada. O esforço gigantesco da sociedade, dos educadores, para produzir a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), depois fraudada por um processo interno que determinou a atual LDB, é um dos marcos históricos deste processo, desta luta. Fato é que escola tecnicista compensatória estatal - a escola que no dizer de muitos historiadores e analistas produzia o fracasso escolar pois excluía e avaliava de maneira desarticulada com os pressupostos pedagógicos, ou que em ampla atuação institucional se tornava uma escola que produzia a compensação nutricional e econômica - era tudo, menos escola. A década de 80 viu também o esgotamento desse tipo de escola pública: degradada, depauperada,

³³ Entrevista concedida pelo assessor da OCB para o desenvolvimento do cooperativismo educacional, Prof. Dr. César A. Nunes, em 31 de maio de 2000.

despossuída de uma identidade emancipatória. Esta foi a forma com a qual o governo militar expandiu a oferta física da escola. Mas, ao mesmo tempo em que ampliava-se intensamente a escola compensatória nas redes municipais e estaduais do Brasil, “pululavam” aqui e acolá, durante toda década de 80, tentativas de superação da crise institucional da Escola Pública. Porém, tentativas populistas e pontuais, muitas vezes exóticas como os CAICS, CIEPS e outros tantos projetos que nunca atingiram a base do sistema. Estas escolas tornavam-se, na verdade, inspirações pontuais pautadas por conjunturas mais eleitoreiras de que institucionais. Então, observamos de um lado a Escola Pública agredida e depauperada e de outro, o lento processo de mercantilização da educação. Cresce na década de 70 para 80 e se consolida nos anos 80 a indústria do vestibular, tendo em vista a formação para o sucesso no bacharelismo universitário. Ou seja, a busca do título universitário como chancela para o mundo do trabalho. Numa sociedade que se altera da industrialização dos anos 30, para uma sociedade de serviços dos anos 80, o paradigma do bacharel, o diploma universitário era o salvo conduto para a sobrevivência. Nessa sociedade portanto, mercantiliza-se o Ensino Médio e ao mesmo tempo se criam indústrias produtoras de homens com sucesso escolar na universidade. E a classe média, notadamente agente desse processo histórico, ressentia-se dessas contradições. De um lado, a classe média rejeita a Escola Pública cada vez mais ocupada, naquela década, por uma clientela pobre e marginalizada, que buscava no equipamento escolar uma forma de se vender melhor o trabalho no mercado de trabalho. Então, a classe média, excluída dessa dinâmica, busca no ensino particular a sua forma de manutenção na rígida e estamental sociedade brasileira. Só que a classe média brasileira é uma figura de retórica, ela tem segmentos tanto mais abastados como mais proletarizados. Os segmentos sociais dessas camadas médias, mais depauperados, serão aqueles que irão buscar o cooperativismo como uma forma institucionalmente inovadora de compensar as dificuldades econômicas de sustentar os filhos nas escolas de sucesso escolar, preparatórias para o vestibular.

O segmento que melhor dominava a informação sobre os trâmites burocráticos para os tipos e formas de aprovação de financiamentos eram os grupos sindicais ou a comunidade dos bancários. Então, o Banco do Brasil, talvez um dos únicos bancos naquela década que tinha uma rede nacional, procura passar informações sobre os procedimentos para formação de cooperativas educacionais.. Então, nas cidades onde havia uma grande competição pelo sistema educacional surgem cooperativas educacionais, ou ainda, contraditoriamente, em cidades onde não haviam escolas particulares de ponta (avançadas), surgem escolas cooperativas que tentam compensar a falta de um segmento que tinha se proliferado na década de 80.

Elisabete – Então, as Cooperativas Educacionais tem origem na organização sindical de funcionários do Banco do Brasil?

Prof. César - A primeira inspiração do cooperativismo educacional é sindical e tem um limite oportunista, porque demandava domínio de tramites burocráticos sobre o processo de constituição de cooperativas educacionais. Isto fazia com que os grupos de pais bancários, de posse das informações pudessem constituir cooperativas como uma forma de escapar do ônus pesado de manter os filhos no sistema privado de ensino. Aí, ao meu ver, essa é a motivação econômica. Só que, também a década de 80, nesse processo de contradição, vemos proliferar em diversos lugares um contraponto pedagógico, qual seja: a crítica à pedagogia tradicional e a idéia de implementar a pedagogia chamada “alternativa”, transformadora ou construtivista. É certo que esse debate pedagógico só pode ser entendido se pensarmos a longa tradição conservadora da educação brasileira. Mas, naquele momento em que a sociedade se abria para novos horizontes e novas possibilidades, a palavra de ordem passou a ser o construtivismo pedagógico (a educação para a ação, assentos humanistas, buscas de inspirações pedagógicas européias, etc.). Então, nesses nichos organizacionais sindicais (sindicatos dos bancários, associações de funcionários do Banco do Brasil, da Caixa Econômica, associação dos funcionários públicos), quase sempre ligados ao sistema financeiro, vai haver uma certa união que pode ser qualificada como ingênua ou romântica em torno de uma possibilidade institucional de uma escola mais barata e ao mesmo tempo uma escola que pudesse promover a renovação pedagógica.

Elisabete - As Escolas Cooperativas possuem um perfil organizacional e pedagógico comum?

Prof. César - Do ponto de vista organizacional o cooperativismo educacional era visto com curiosidade, com exotismo pela Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB). A OCB é um órgão de gestão e administração organizacional das cooperativas e está situada no Ministério da Agricultura e da Reforma Agrária. Então, o cooperativismo educacional era gestado e administrado por um ramo burocrático do Ministério da Agricultura. Ele não estava no Ministério de Educação e Cultura (MEC), não estava vinculado ao sistema formal de ensino. Portanto, o cooperativismo educacional na década de 80, era visto como uma novidade pelos idealizadores do cooperativismo, pelos segmentos sindicais que eu chamo, mas pela OCB ele era visto com dificuldade. Eles não entendiam como poderia haver cooperativas escolares. Então, veja só, a OCB não sabia como lidar com esse segmento. Houve uma discriminação inicial... O ramo que mais cresceu foi o ramo agrícola. A cooperativa de educação ninguém entendia muito. Então, ela ficava meio marginalizada no sistema cooperativo, sem linhas de crédito próprio.

Vejo que o que marcou a organização das escolas cooperativas foi mais um sentimento do que efetivamente um planejamento. Então, localizado nas camadas médias, quase sempre camadas médias de uma séria tradição sindical de luta, funcionários públicos, com esclarecimento sobre cidadania e com um horizonte pedagógico de avanço construtivista, mas meio romantizado.... Como se fosse possível criar da noite para o dia uma escola cooperativa. E é por isso que há muita contradição entre a administração, muitas vezes empresarial que se pretende da cooperativa e a delegação de uma comunidade ideal de pedagogos que viessem a produzir magicamente um humanismo: sem investimentos, diretrizes, tempo histórico, pressupostos filosóficos, metodológicos e políticos. Como se isso viesse somente de uma boa intenção! Então, havia um certo voluntarismo pedagógico. As cooperativas educacionais não nasceram de uma identidade institucional e nem pedagógica. Na verdade não há, no cooperativismo como um todo, uma unidade pedagógica e administrativa. Há experiências completamente distintas e contraditórias em vários lugares. Então, não há como dizer que as escolas cooperativas tem um perfil comum de inspiração pedagógica. Pelo contrário, o que há são experiências improvisadas de alguns educadores ecléticos misturando construtivismo, a epistemologia de Jean Piaget, o método generalista de Célestin Freinet. Há uma romantização generalista de frases e idéias de Paulo Freire desconectadas de sua real pedagogia e forma de educar. Há, também, uma improvisação pedagógica na grande maioria delas: de discursos humanistas, libertários, discursos escolanovistas ao lado de práticas autoritárias e conservadoras. Escolas cooperativistas que querem surgir como inovação e usam apostilas do Etapa, Positivo... Quer dizer, tornam-se variantes do mesmo modelo que pretendem supostamente superar. Então, eu diria que não há ainda, pelo tempo histórico de uma década, um espectro institucional comum, mas há uma busca. Eu diria que São Paulo e Minas Gerais são os dois estados que mais estão buscando isso. A partir do Encontro Nacional em Vila Velha – ES e a elaboração do manifesto que foi votado pela assembleia e que se tornou um documento histórico em busca de diretrizes curriculares, de um currículo cooperativista. Então, tanto a Federação Paulista como a Federação Mineira que foi criada naquela época, promoveram encontros estaduais tentando ampliar as diretrizes daquele encontro nacional. Em São Paulo foram realizados encontros na tentativa de ampliar a identidade pedagógica e institucional para a cooperação. O primeiro foi em Ribeirão Preto, o segundo foi em Campos do Jordão, o terceiro foi em Piracicaba.

Elisabete - Há dados registrados recentemente que indicam a expansão das Cooperativas Educacionais no Brasil?

Prof. César - Eu não tenho dados quantitativos e penso que nem a OCB tem ainda, informações precisas. Muitas cooperativas não são cadastradas na OCB. Elas são apenas registradas na junta da cidade em que estão localizadas e não estão cadastradas no sistema geral do cooperativismo. Agora, eu poderia dizer do pouco que eu conheço e acompanhei, poderia dizer que: de 89 a 92, o crescimento se deu em Goiás; de 92 a 97 o crescimento se deu em SP, MG, ES e RJ. É no eixo sudeste onde há a maior concentração de cooperativas educacionais. Em 97, com o Primeiro Encontro Nacional Cooperativas Educacionais, realizado em Vila Velha – Vitória, ES, nós tínhamos a participação de 53 cooperativas de vários estados: de Goiás, de São Paulo, de Minas Gerais, mas havia também do Pará, do Maranhão e do Piauí. Hoje, há pelo menos uma cooperativa educacional em cada estado brasileiro.

Elisabete – Qual a sua avaliação do atual momento do cooperativismo educacional?

Prof. César - Eu diria que o Cooperativismo Educacional está vivendo um processo de institucionalização como um ramo legítimo dentro do cooperativismo como um todo. E disso foi muito importante o Encontro Nacional em Vitória (1997) e o Encontro Regional em Piracicaba realizado no ano passado (1999). Foi um encontro completamente diferente, onde pela primeira vez participou um diretor da OCB. Isto abriu possibilidades de apoio institucional e financeiro para o cooperativismo educacional

Elisabete – O cooperativismo educacional possui recursos financeiros para promover o seu desenvolvimento?

Prof. César - Há um financiamento público, vindo através desta rede desatualizada que vincula o cooperativismo educacional ao Ministério da Agricultura e da Reforma Agrária. Então, um dos quesitos desse Ministério é a formação para o cooperativismo. É nesse quesito que se estabelecem verbas para realização de encontros, de dois a três dias, de formação de educadores. São as organizações estaduais (a OCESP, a OCG de Goiânia, a OCMG) que gerenciam estas verbas. Mas, antes da década de 80 esta verba era destinada para treinar, por exemplo, plantadores de mamão, de maçã ... Depois ela passou a ser uma verba destinada para a formação de agentes educacionais, professores do cooperativismo.

Elisabete – A formação desses agentes educacionais envolve atuação em outros segmentos do cooperativismo ?

Prof. César – Não, ainda não se despertou para isso. Pelo contrário, hoje em dia há uma multiplicidade de funções e diretrizes. Não há uma clareza institucional do

cooperativismo como um todo. Eu penso que, atualmente, o cooperativismo educacional, está num profundo momento de refletir sobre sua identidade. Despertado com encontro de 97, do qual eu fiz parte como conferencista e como professor orientador dos trabalhos, as organizações estaduais das cooperativas educacionais de Minas Gerais e São Paulo, estão levando a cabo processos lentos de organização dessa identidade e de reflexão, e, o mesmo tempo, estão conclamando a formação de uma rede de escolas cooperativas.

Elisabete – A formação de uma rede passa pela formação de quadros de pessoal?

Prof. César – Pela formação dos quadros, mas tudo isso é muito rápido. Eu diria assim: essa tentativa de dar uma identidade pedagógica e institucional ao cooperativismo - que a meu ver é uma novidade de 97 pra cá - abre também um cenário novo, por que na década de 90 amplia-se também no Brasil, o discurso neoliberal, a idéia da educação como mercado. Então, o cooperativismo que vinha numa vertente sindical, social, impregna-se também de um conceito empresarial e muitas vezes, ainda não sabe pra onde caminhar nesse pouco tempo de experiência dos anos 90 pra cá. Então, disso decorre alguma contradição como por exemplo a formação (1999) da Cooperativa de Profissionais. Porque? Por que os profissionais da educação pretendem juntar como uma grande matriz trabalhista, recontratar ou subcontratar professores que pudessem servir nas cooperativas coligadas. Isso altera a legislação trabalhista tradicional, isso altera a relação de poder das escolas.... Tradicionalmente cada professor tinha uma vinculação sindical com a escola em que trabalhava. Isso insere-se na flexibilização dos direitos trabalhistas decorrentes dos anos 90, feito pelo governo FHC. Então, o cooperativismo ao mesmo tempo que ele traz sementes de mudanças e inovações, às vezes também traz armadilhas institucionais, contradições operacionais que – eu não estou aqui criticando – ainda demandam um tempo histórico para ver onde isso vai dar. A gente não sabe muito bem, embora tenha clareza das filiações ideológicas de uma e de outra.

Elisabete - Como são as relações trabalhistas nas cooperativas educacionais?

Prof. César – Isso ainda não está definido. Existem cooperativas de pais e os professores são empregados da cooperativa de pais. Existem cooperativas onde os professores são cooperados... Entendo que o cooperativismo ainda carece de um perfil jurídico melhor, por que nisso pode haver mistificação de participação e pode haver relações de voluntarismo, controle, dependência confusa nestes tempos duros de flexibilização dos direitos tradicionais do trabalho. Existe uma cooperativa em Presidente Prudente que é grande, maravilhosa e possui um prédio belíssimo. A cooperativa é dos pais e são eles que contratam os professores. Já, em Itumbiara os professores são donos, são cooperados junto com os pais. Existem cooperativas que os alunos participam

também, paritariamente, dependendo do estatuto e do regimento que elas adotam. Agora, a Cooperativa de Profissionais que foi criada em 99, permite, por exemplo, que Cooperativa de Cerqueira Cesar formada no começo deste ano seja uma cooperativa educacional com regimento jurídico próprio. Mas ela permite que os professores sejam empregados pela Cooperativa de Profissionais. Os professores trabalham em Cerqueira Cesar e recebem os honorários da Cooperativa de Profissionais. Então, é um perigo, porque os professores tem uma relação de trabalho com a Cooperativa de Profissionais e estão trabalhando na cooperativa de Cerqueira Cesar. Assim, Cerqueira César cria uma excrescência jurídica. Então, nós temos hoje um cooperativismo com multiplicidades organizacionais, com contradições do ponto de vista político, organizacional, institucional, pedagógico e que nos faz dizer e concluir que muitas dessas experiências são as vezes, avançadas outras são contraditoriamente atrasadas, conservadoras.

Elisabete – O avanço se daria pelas discussões Prof. César ?

Prof. César – Eu penso que sim. Eu penso que nós temos que ampliar o debate, ampliar o perfil e a determinação política que se quer das cooperativas. Entendo que se as pessoas quiserem da cooperação apenas como uma forma organizacional, supostamente mais barata, aí vale qualquer coisa. Agora, se nós quisermos comungar um ideal da cooperação como uma das coordenadas antropológicas criadoras do homem para a solidariedade, para o enriquecimento político, para a ética, para a estética, aí nós teríamos que criar instituições mais abertas e voltadas para isso. Ou seja, Célestin Freinet, um dos nossos idealizadores, tinha um perfil de classe. Ele queria uma escola do trabalho, socialista, voltada para a igualdade das condições entre educadores e educandos. Hoje, na conjuntura dos tempos em que vivemos, numa sociedade de base capitalista como a nossa e de apelo mercantilista e mercadológico como nós estamos vivendo nessa era de globalização, isto parece muito difícil de acontecer. Então, o cooperativismo ainda é, a meu ver, mais um sentimento, uma utopia na sua identidade, na sua prática, do que uma realidade entre nós. Nós estamos em tempos heróicos, tempos de ebulição, de contradição, e que algum perfil vai se consolidar como modelar e vai ter uma durabilidade para além da precariedade da conjuntura. Mas, eu espero que destas experiências pontuais que estão pululando, triunfe um tipo de escola cooperativa que congregue numa relação de trabalho todos os avanços das relações políticas. Que os professores possam atuar, receber, ser bem remunerados, ter carreira docente e decente, jornada de trabalho diferenciada e que haja linhas de financiamentos, se houver, transparentes, abertas, aplicadas a educação. Que nós não incorramos no engodo de querer superar o Estado como foi em Maringá, seria um erro, nem queiramos competir com as escolas

mercadológicas, ter lucros etc. e tal, crescer desmesuradamente. Que sejam escolas de profunda experiência inovadora nos aspectos político e pedagógico.

Elisabete – Mas pra isso a Escola Cooperativa precisa construir uma identidade....

Prof. César – Tem que ter uma identidade. Nesse momento você está fazendo um trabalho, registrando a experiência de Piracicaba e considero isso importante num segmento do cooperativismo que tem 10 anos. Você está mexendo com uma criança... Então, você vai identificar um conjunto de coisas do qual o trabalho seu deve ser uma indicação. Por isso, não precisa ser um trabalho de análise ainda, profundo, por que nós não temos ainda um tempo histórico pra isso. Importa indicar os cenários que estão próximos, organizacionais para os professores e as contradições que os 10 anos revelaram. Quer dizer, queremos uma escola mais barata, cheia de inovações pedagógicas mas sem investir na formação dos professores? Queríamos que os educadores que viessem trabalhar na Escola Cooperativa se transformassem do dia para a noite em “construtivistas”? O que faz uma escola cooperativista ou uma proposta cooperativista? Forma professores, tem uma disciplina na universidade, cria bibliografia, cria subsídios didáticos, prepara textos, cursos intensivo, atua para que a médio e a longo prazo (20 a 30 anos) tenha pessoas pensando e agindo a partir da cooperação.