

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE INVESTIGAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

OS CAMINHOS DA RUPTURA DO  
AUTORITARISMO PEDAGÓGICO:  
O ESTABELECIMENTO DE NOVAS  
RELAÇÕES SOCIAIS COMO  
POSSIBILIDADE DE NOVAS  
RELAÇÕES DE TRABALHO.

Clovis Nicanor Kassick

Dissertação apresentada como exigência parcial  
para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO  
na Área de Teoria e Prática Pedagógica, do Curso  
de Mestrado em Educação da Universidade Federal  
de Santa Catarina.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Oly Pey

Florianópolis - SC

1992



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO - TRINDADE - CAIXA POSTAL 470  
CEP. 88049 - FLORIANÓPOLIS - SANTA CATARINA  
TEL. (0482) - 33.1000 - TELEX: 0482 240

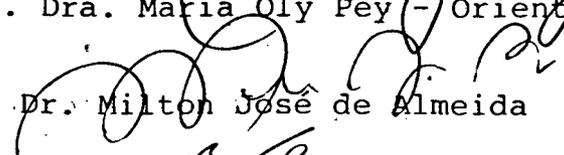
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

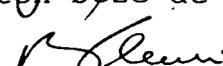
OS CAMINHOS DA RUPTURA DO AUTORITARISMO  
PEDAGÓGICO: O ESTABELECIMENTO DE NOVAS  
RELAÇÕES SOCIAIS COMO POSSIBILIDADE DE  
NOVAS RELAÇÕES DE TRABALHO.

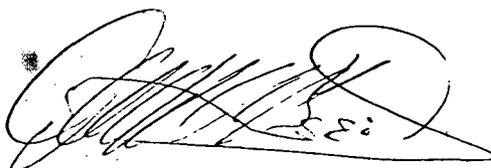
Dissertação submetida ao Colegiado  
do Curso de Mestrado em Educação do  
Centro de Ciências da Educação em  
cumprimento parcial para obtenção  
do título de Mestre em Educação.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 14/02/1992

  
Profa. Dra. Maria Oly Pey - Orientador

  
Prof. Dr. Milton José de Almeida

  
Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri



CLOVIS NICANOR KASSICK

"O mais sábio dos homens não se dedica a pregar doutrinas; ele não tem uma visão esquematizada; ao olhar para o céu ele não vê as vigas do telhado nem as teias das aranhas. Ele enxerga o céu limpo."

Henry-Davi THOREAU

A todos aqueles que não suportando as amarras impostas, alçam o olhar sobre os obstáculos em busca do horizonte.

## AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento e a finalização deste trabalho tornou-se possível pelo auxílio imprescindível de muitas pessoas, em especial de:

- Neiva, colega e companheira no trabalho e na vida;
- Ivone, colega e companheira na realização desta pesquisa;
- Maria Oly, antes de Orientadora, amiga;
- Pais e Professores da Associação Cultural Sol Nascente e Escola Sarapiquá, por nos permitir e possibilitar o desenvolvimento da pesquisa;
- Crianças do Sarapiquá, mestres na arte de nos incitar na trilha de outros caminhos pedagógicos;
- Enio, irmão companheiro de todos os momentos, pela assessoria na digitação;

- Jovi, Neca e Inês, pela ajuda na transcrição das fitas;
- Ana, pelas correções do texto;
- Maria Helena, pela revisão das normas técnicas segundo a ABNT;
- Lauren, Vanessa e Andréa, por terem suportado todas as alterações a que suas vidas ficaram sujeitas em face deste trabalho

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	v
RESUMO .....	ix
ABSTRACT .....	x
1. INTRODUÇÃO .....	1
2. OS CAMINHOS DA RUPTURA DO AUTORITARISMO PEDAGÓGICO: o estabelecimento de novas relações para a construção coletiva do conhecimento .....	4
3. DEFINIÇÕES DO TRABALHO .....	24
3.1 Área de investigação .....	24
3.2 Tema da pesquisa .....	24
3.3 Enfoque da pesquisa .....	24
3.4 Premissas básicas .....	25
3.5 Objetivos .....	26
4. MÉTODO .....	28
4.1 Alternativa metodológica .....	28
5. DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DA PESQUISA .....	34
5.1 As relações pais professores no interior da Escola Sarapiquá .....	34
5.2 A hierarquia de cargos e funções: causa e/ou consequência da hierarquia dos salários .....	50
a) a diferença entre funções .....	56
b) a diferença entre salários .....	65
5.3 As relações diretoria-professores, no interior da Escola Sarapiquá: confrontos e sanções .....	69
5.4 A relação de associado segundo a teoria de Pierre-Joseph Proudhon .....	93
a) teoria do valor trabalho .....	103

b) teoria da força coletiva .....	105
c) teoria da mutualidade .....	107
5.5 Análise das diferenças salariais entre as funções a partir da teoria de Proudhon .....	120
6. À GUISA DE CONCLUSÃO: possibilidade de novas relações de trabalho .....	131
6.1 Perspectivas de estudo .....	149
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	151

## APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa é o resultado de uma proposta de trabalho coletivo, originado do interesse em torno do mesmo referencial teórico, o qual possibilitou o intercâmbio de experiências enquanto professores da escola pública que, através de sua organização num grupo de estudos, identificaram-se nas insatisfações e afinidades em torno do mesmo foco de pesquisa - o autoritarismo pedagógico.

O estudo e análise da sociedade capitalista revela uma realidade educacional cujo modelo autoritário gera o individualismo, a competição, a dependência donde as consequências mais dramáticas nos parecem ser o bloqueio da criatividade e não manifestação da originalidade do ser humano.

Na busca de outras alternativas, a educação socialista, se apresenta como uma possível saída. No entanto, seu estudo mais aprofundado (1), revela o mesmo modelo capitalista, apenas "maquiado", mostrando-se igualmente incapaz de romper com o autoritarismo na educação.

Esta constatação levou ao estudo da "educação socialista libertária" e verificou-se nela, os princípios geradores da autonomia e liberdade.

---

1 A este respeito ver: Kuenzer - 1987, Lounatcharsky, Kroupskaia, Hoernle e outros - 1978, Ncsela - 1988, Pistrak - 1981, Puigrós - 1980, Rossi - 1981 e 1982.

Como resultado desse estudo e do pensar coletivo, decidimos elaborar um texto que reflete nossas análises acerca da questão educacional e que nos impulsionou a expandir e vivenciar esta experiência no âmbito da pré-escola com a finalidade de verificar sua aplicabilidade efetiva no espaço da instituição educacional.

Para tanto, optamos por um procedimento metodológico capaz de gerar, através da inserção na coletividade, o questionamento, a dúvida e a crítica sobre a cotidianidade da escola. Desta ação, (com vistas a superação do procedimento empírico) através da reflexão teoria/prática vislumbramos a possibilidade da ruptura do autoritarismo nas relações de poder, de trabalho e de construção do conhecimento, através do estabelecimento de outras relações sociais.

Este relato, trata das relações de trabalho ocorridas no interior da Associação Cultural Sol Nascente e buscou verificar a compreensão que tinham seus participantes, se de "associados" no sentido Proudhoniano do termo, ou de patrão-empregado.

No título, Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: o estabelecimento de novas relações para a construção coletiva do conhecimento, apresentamos uma reflexão sobre os sistemas educativos que vigoram na sociedade capitalista e socialista. Esta reflexão é fruto do debruçar coletivo sobre a realidade educacional brasileira, e das experiências educacionais socialistas. A partir de sua análise, apontamos possíveis saídas através da Pedagogia Libertária.

No terceiro e quarto capítulos estabelecemos, respectivamente, as definições do trabalho e a metodologia empregada.

No quinto capítulo, reservado aos relatos e análises da pesquisa, iniciamos caracterizando e descrevendo as relações ocorridas no interior da escola Sarapiquá.

O subtítulo, A hierarquia de cargos e funções: causa e/ou consequência da hierarquia dos salários, aborda a estruturação existente no interior da escola.

O item 5.3, ao referir-se as relações mantidas entre diretoria e professores, aborda a questão das sanções e confrontos sofridos por estes, no decorrer da história da escola.

No item 5.4, referenciamos a pesquisa a partir do pensamento de Pierre-Joseph Proudhon.

O item 5.5, nos remete à análise da prática da escola tendo por base a teoria referida.

A guisa de conclusão, apontamos para possíveis alternativas no estabelecimento de novas relações de trabalho.

A título de estudos posteriores, referimo-nos a temas das quais a pesquisa não pretendeu e não deu conta, mas que em seu decorrer sentimos a necessidade de elucidar.

## RESUMO

O principal objetivo desta pesquisa é realizar o estudo sobre as relações de trabalho ocorridas numa organização institucional de uma pré-escola alternativa.

As análises realizadas, a partir da experiência vivida, tem por referencial teórico os princípios libertários expressos principalmente pelo pensamento de Pierre-Joseph Proudhon.

O foco destas análises se centra sobre os conceitos de "associado" e "empregado" e as relações daí decorrentes.

## ABSTRACT

The main objectif of this research is the analysis of the work relationships performed in an alternative preschool (kindergarten) institution.

The analysis carried out, based on real experience, has as theoretical basis, the libertary principles, expressed mainly by Pierre-Joseph Proudhon.

The center of this analysis concerns the concepts of "partnership" and "employee" and many relationships based on this two concepts.

## 1. INTRODUÇÃO

A bibliografia sobre o Pensamento Pedagógico Libertário descreve a organização didático-pedagógica das escolas que buscam e buscaram uma outra forma de organização que não a coercitiva, tradicional e burocratizada, conhecida por nossa sociedade.

Porém, todas as experiências que temos acompanhado e das quais temos conhecimento, são omissas em relatar como ocorre, no bojo dessas escolas, as relações patrão-empregado.

É de se supor que, em face das novas relações aluno-professor, professor-pai, haja igualmente clima para o estabelecimento de novas e inovadoras relações patrão-empregado. Contudo, os relatos até então encontrados (1) e à disposição, não nos

---

1 Os relatos aqui referidos dizem respeito ao levantamento bibliográfico por nós realizado, tendo por base experiências pedagógicas libertárias, dentre as quais citamos:

a - As Bolsas de Trabalho - idealizadas por Fernand Pelloutier na França;

b - A Escola Moderna - fundada por Francisco Ferrer y Guardia em Barcelona;

c - A Escola Paidéia - em funcionamento em Mérida - Espanha;

d - A Escola Iasnaia Poliana - fundada por Leon Tolstoi na Rússia;

e - Experiências de Andrea Papi com jardim de infância na Itália;

f - Experiências de Paul Robim - e seu ensino integral no Orfanato de Gabriel Prevost em Cempuis - França;

g - La Ruche [A colméia] - idealizada por Sébastien Faure em Rambouillet [Seine-et-Oise] - França;

h - Movimento de Cooperação Educativa da Itália - principalmente através dos relatos de Mario Lodi;

i - Movimento do Mestre Companheiro de Hamburgo - Alemanha;

j - Summerhill-Dorset - Inglaterra, idealizada por M.A.S. Neill;

h - Walden Center and School - de Berkeley - California/USA.

No Brasil, podemos citar as diversas escolas fundadas pelo Movimento Operário, principalmente em São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, baseados principalmente no pensamento pedagógico de Robim e Ferrer.

Em São Paulo tiveram destaque a Escola Moderna Nº 1 e Nº 2, a Escola Germinal, a Universidade Livre, e os inúmeros Centros de Estudos

dão conta deste fato, omitindo este outro segmento, (na e da escola) igualmente importante. É como se a cortina do palco, ao esconder os atores, quisesse forçar a nossa imaginação para descortiná-los e vislumbrá-los, pois sabemos que ali se encontram.

Assim pensando e sentindo essa carência bibliográfica, pretende-se contribuir no sentido de descortinar essas relações, pondo à mostra seus atores e suas ações em busca de novas relações entre patrão-empregado.

Convém lembrar que a experiência de escola alternativa que vivenciamos, se não espelha o que a ânsia e o desejo de novas relações idealizam, tem o mérito de se constituir em tentativa para o estabelecimento de novas relações. Vale aqui lembrar SCHMIDT, ao se referir a experiências educacionais semelhantes,

"... a que se considerar a nova atitude do educador frente à criança, e é nesta transformação da relação entre pedagogo e alunos que reside o valor e o interesse particular das experiências tentadas".  
(1976:19).

Essa referência à relação professor-aluno cabe igualmente para a relação empregado-empregador, validando a experiência como tal, independente dos resultados auferidos após determinado espaço de tempo, mesmo porque, segundo CASTORIADIS (1983), o aspecto revolucionário da ação inovadora está no fato e no instante em que exercemos nossa inventividade e espontaneidade em

---

Sociais; no Rio de Janeiro principalmente a Universidade Popular; no Rio Grande do Sul o Colégio União Operária de Rio Grande - a primeira escola livre fundada no Estado por uma associação de operários -, a Escola Eliseu Reclus de Porto Alegre, a Escola Moderna, a Escola Moderna de Navegantes e a Escola Operária da FORGS.

Maiores dados sobre estas experiências, podem ser encontradas nos exaustivos e minuciosos rastreamentos realizados principalmente por Ghiraldelli -1988; Rodrigues - 1984; Correa - 1988 e Jomini - 1990. Para experiências mais recentes, nos remetemos às escolas alternativas de São Paulo [Novo Horizonte] Curitiba [Oca] e Brasília.

ações novas, em momentos que, mesmo não usuais e constantes, sejam contestatórios de uma dada situação posta à revelia da nossa vontade e do nosso desejo. Aí reside a ação revolucionária. A sua manutenção ou não dependerá de uma série de fatores que nos possibilitará mantê-la por mais tempo e estendê-la para todas as nossas ações do dia-a-dia.

Assim, não tão interessados no produto final enquanto resultado da nossa experiência educacional, mas sobretudo interessados no seu acontecimento, é que nos propomos a relatá-la, sabedores que acertos e desacertos certamente ocorreram naquele período em que pais, professores e crianças foram construindo a sua história e, neste construir, contribuir para o enriquecimento e a construção de outras histórias de escola e/ou associações que se propõem a buscar uma outra forma organizacional para as relações de trabalho, que não as já hierarquizadas e estabelecidas pelo Estado.

## 2. OS CAMINHOS DA RUPTURA DO AUTORITARISMO PEDAGÓGICO: O ESTABELECIMENTO DE NOVAS RELAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO (\*)

A história da educação brasileira nos mostra que a instituição escolar, tradicionalmente, tem servido de suporte e mecanismo de preservação da estrutura sócio-organizacional da sociedade. E, como tal, a ela está atrelada e sujeita aos seus mandos e desmandos, de forma a sofrer alterações, quer curriculares, quer estruturais, de acordo com as necessidades concretas de um determinado momento de sua evolução. Esse momento e essas necessidades são exigidas e determinadas pelo modo de produção predominante.

Poucos foram os professores, alunos e pais, que conseguiram e conseguem vislumbrar nas alterações sofridas pela escola, os reais interesses que escondem. Em decorrência, na sua grande maioria, passam a brigar, a questionar e a acusar-se entre si pela ineficiência da escola, como se fossem eles os causadores dessa ineficiência. Assim, atribui-se ora à escola e ao sistema escolar como um todo, a culpa pela baixa qualidade e fracasso do ensino; ora ao despreparo do professor; ora à indolência e desinteresse do aluno; e até mesmo à pouca participação dos pais na escola, como se fossem estas as causas e não as conseqüências do problema educacional brasileiro. Era, e é, a cortina de fumaça perfeita para esconder o real problema educacional, o problema de fundo, as verdadeiras causas da ineficiência da escola pretendida e embutida nas alterações do sistema educacional.

---

\* Texto elaborado pelos Mestrandos Clovis Nicanor Kassick, Ivone Menegotti Jensen e Neiva Beron Kassick, do Curso de mestrado em Educação da UFSC e enviado para publicação na Revista PAIDEIA - Mérida/Espanha.

Enquanto se questiona se é o professor, o aluno ou a comunidade o responsável por essa (baixa) qualidade e (in)eficiência escolar, habilmente articulada, o capital e o Estado, via estrutura sócio-organizacional, mantém a escola sob o seu controle, subserviente às suas necessidades e interesses.

Para comprová-lo, basta observar a estrutura hierárquica da instituição escolar, onde a legislação, as normas, as ordens emanam sempre da instância maior para a instância menor, estabelecendo os vínculos de subordinação, submissão e dependência. Os vários escalões hierárquicos do poder, que vão do Conselho Federal de Educação - CFE, passando pelo MEC, Conselho Estadual de Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação com suas departamentalizações, à escola, são um exemplo contundente e incontestável.

Tais vinculações, de dependência e subordinação, referentes tanto à área administrativa quanto pedagógica, refletem-se na escola, nos agentes do processo educativo, num mero fazer desvinculado do pensar, ou seja, as instâncias hierárquicas superiores determinam, sucessivamente, o que deve ser feito pelos escalões inferiores. Esta sistemática tira do professor a oportunidade de pensar e decidir, junto com os alunos, o que desenvolver segundo o que consideram mais significativo. É a exclusão dos envolvidos diretamente no processo, da tomada de decisão. Essa estrutura organizacional hierarquizada mostra-se tão cristalizada, consolidada e internalizada pelos que a sofrem que já é aceita como algo imutável, inalterável, natural; não necessitando ser questionada ou discutida, a não ser quando o próprio sistema assim o deseja tendo em vista objetivos específicos que atendam as suas necessidades, como foram os casos das reformas educacionais de: Francisco Campos- 1931, Gustavo Capanema-1942, do ensino primário-1946, LDB-1961, LDB-1971, PPT-1992, quanto mais alterada, independentemente do fato de ser ou não adequada à instituição escolar a que se destina.

Este preceito da subserviência da escola, da imutabilidade e, no mais das vezes da inaplicabilidade das normas impostas, acaba gerando, a nível de escola, o seu cumprimento apenas no campo formal-burocrático, com preenchimento de formulários, planejamento, etc., que vem contentar e contemplar as estatísticas desejadas pelos escaíões hierárquicos superiores. Contudo, essa atitude (mesmo que represente um mal menor) não altera a estrutura hierárquica e, por não contestá-la, não a denuncia como inadequada, contribuindo, em última análise, para referendá-la, preservá-la e reforçá-la.

Essa hierarquia, essa organização vertical, que recai sobre os professores, ao mesmo tempo que os sujeita e subordina, os investe de poder para sujeitar e subordinar os alunos, o que serve para referendar e cristalizar esta estrutura.(1)

Uma análise mais detalhada nos levará ao círculo vicioso do qual se vale a hierarquia. De um lado os alunos são reprimidos, silenciados e, por isso, o aprendizado se torna repetitivo e reprodutor. O aluno não se personaliza, não cria, não conhece. Aprende a lógica da estrutura e a reproduz no seu "que fazer" diário, pela sua internalização. Aos "superiores" - obediência, submissão, dependência. Aos "inferiores" - a intolância, pré-julgamento, infantilização, silenciamento.

Assim, o aluno é recompensado/estimulado a não pensar, a não dizer, a não ser. O aluno aprende a repetir, a

---

1 O poder segundo Foucault [1975] não está em lugar algum, mas sim no conjunto da hierarquia, onde pela forma que estabelece as relações determina que estas sejam relações de poder.

Contudo, a organização do sistema "posiciona e localiza" o poder através das instâncias burocráticas, porque assim consegue controlá-lo. Ao pontuar e fixar o poder num dado local da estrutura, detém o seu controle, através dos cargos de mando. Está é a nosso ver a organização burocrática do capital e do Estado para fazer valer e predominar a sua idéia na e da sociedade.

reproduzir, a calar. O aluno aprende a ser subserviente às falas dos outros, do professor, que reproduz o texto, que reproduz o autor, que reproduz outro autor.

Porque se pressupõe que o aluno não sabe e deveria saber o que se pressupõe que o professor sabe, reforça-se a estrutura hierárquica vertical, autoritária da relação pedagógica.

Para isto, para permitir e cristalizar a assunção da hierarquia, a relação pedagógica faz-se autoritária e manifesta-se pela infantilização do aluno, do seu silenciamento, pela pura e simples reprodução quer seja do texto, dos autores, do conhecimento do professor, alicerçados na disciplina e no prêmio/castigo. Por mais progressista que se mostre o discurso e/ou o currículo, a prática referenda a estrutura.

Observa-se, assim, que o problema educacional e, conseqüentemente, o papel que cabe à escola desempenhar, na atual sociedade, está atrelado aos interesses, à forma e ao modo pelo qual esta sociedade quer que esse indivíduo vá inserir-se em suas entranhas organizacionais, para atender ao seu modo de produção, pois uma das formas do sistema manter-se é esquadrihar todos os espaços e distribuir os indivíduos nesses espaços, cabendo-lhe uma função específica, pré-determinada a desempenhar, como forma de controle social, manutenção do poder e da estrutura social.

Desta forma, pretende o sistema que a escola simplesmente busque "adequar e disciplinar" o indivíduo para uma forma específica de estruturação social.

Contudo, o estabelecimento de relações que levem a esta estruturação, não ocorrem sem resistências por parte de quem as sofre. Ao se estabelecerem relações de força, instala-se o confronto entre poder e resistência, ou segundo PROUDHON (1985), o

embate entre autoridade e o seu par antinômico (2) a liberdade. Nunca existirá um sem que o outro se faça presente. Onde existir autoridade, lá estará a liberdade confrontando-a, balanceando-a. Onde existir liberdade, lá estará igualmente a sua antinomia - a autoridade, questionando-a e buscando o seu espaço.

A luta entre ambas é constante e permanente, nenhuma das duas consegue fazer UNA, aniquilando e anulando a outra. Mesmo porque, a "morte" de uma seria inevitavelmente a "morte" da outra. Deste confronto, o que pode ocorrer e ocorre, é a supremacia temporária de uma ou de outra, fazendo com que uma esteja inferiorizada em seu espaço e lute por aumentá-lo.

É através deste confronto entre poder-resistência, autoridade-liberdade que é possível fazer-se a crítica e a busca de outra educação, não se limitando a reprodução do pensamento dominante.

Em face disto, a educação constitui-se, segundo BOWLES & GENTIS, (apud Patto, 1986:45) "... uma arena de conflitos de classe social, onde a contradição precipita a mudança e a reforma educacional"

Se percebemos a instituição escolar como autoritária, porque fruto da sociedade autoritária (3) na qual nos movemos e, como tal, geradora de consciências subordinadas, essa gera também, pela resistência ao poder autoritário e pela antinomia

---

2 Antinomia para Proudhon significa: "contra-lei, oposição no princípio ou antagonismo nas relações. A antinomia é a concepção de uma lei de dupla face, uma positiva e outra negativa." [1975:96].

3 Para Proudhon (1985), sociedades autoritárias são aquelas cujo regime de autoridade mantém o poder indivisível, como a Monarquia ou Patriciado que é o governo de todos por um só e a Panarquia ou Comunismo que é o governo de todos por todos.

autoridade-liberdade, consciências e espaços capazes de desmascarar o discurso dominante e organizar uma oposição a ela de forma a alterar a realidade. Evidentemente que esta afirmação não contempla a idéia da escola como alavanca da transformação social, mas na possibilidade de, pela oposição de seus pares antinômicos, construir um espaço possível para intervir nas relações autoritárias que, na escola capitalista, resultam da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Esta é, a nosso ver, a grande questão, a grande dúvida e a grande incógnita da escola. De um lado, a força polarizadora e determinante das estruturas sócio-organizativas existentes na sociedade que, dadas as suas características e objetivos, quer e exige um sujeito subserviente a si e as suas estruturas; e, de outro lado, a pretensão da hominização do indivíduo, via educação, ou seja, a sua realização e concretização individual e humana.

Intermediando o conflito nesse contexto - está a escola, com um determinado papel a cumprir, nem sempre claro e lúcido, mas, o mais das vezes, dúbio e nebuloso, sendo atraída constantemente pelo pólo de maior atração e poder - as estruturas sociais dominantes; tendo todavia, que apresentar e manter um discurso transformador dessa mesma sociedade, até mesmo como forma de opacizar e mascarar esta realidade de dominação, que garanta a "supremacia" ao direito do indivíduo e de sua humanização. De um lado como reprodutora das relações que garantem a sua hierarquização; e de outro como espaço possível para a transformação dessas mesmas relações que oprimem, separam e dicotomizam.

Neste sentido, a estrutura escolar brasileira, como de resto todas as estruturas convencionais, estão sobejamente e sabidamente alicerçadas na hierarquia de cargos e funções. Ora, essa hierarquia existe e está assim constituída para separar, distinguir, dicotomizar as pessoas no seu interior, razão da existência da hierarquia, que, via exercício de cargos e funções, consolida a meritocracia, da qual, como instituição emitente desses méritos (via

certificados), como não poderia deixar de ser, é a sua mais lidma representante, consolidando-a assim, até mesmo pelo próprio exemplo, a validade da titulação que distribui e discrimina.

No interior dessa instituição, hierarquizada enfatizamos, é desenvolvido o currículo escolar que deve formar um novo homem: politécnico, multilateral, - o omnilateral, resultado da união teoria e prática. Aí a grande questão: poderá essa instituição, dicotômica em si própria - pelas estruturas e relações hierarquizadas, desenvolver um currículo - dicotômico na origem - ao conceber fundamentos científicos que deverão ser associados a habilidades manuais, formar o novo homem; o homem multifacetário, capaz de inserir-se e agir no processo produtivo, de forma a alterá-lo visando relações mais igualitárias entre capital e trabalho?

Pode a escola, alicerçada na dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, enquanto instituição em funcionamento, formar um novo homem para superar essa mesma contradição?

A escola enquanto instituição, reflete a organização do processo produtivo e administrativo. Diante de tal hipótese, qualquer que seja o currículo, por mais avançado e progressista que possa ele ser, ela estará sempre impingindo no aluno a sua forma de organização, pois esta é subjacente a todo e qualquer conteúdo que possa e queira transmitir, é o currículo oculto, o que realmente importa para o processo produtivo e não um pretenso conteúdo que se está informando ao aluno.

Portanto, enquanto a escola continuar com a sua forma organizativa hierarquizada, estará moldando os alunos para esta, e tão somente esta forma de organização, uma vez que deliberadamente só oferece esta, como se fosse a única forma possível de organização.

Neste sentido, é fundamental que a escola se organize de outra forma, que possibilite ao aluno conviver noutra organização, que permita e respeite as diferenças inerentes aos seus componentes, uma vez que são essas as responsáveis pelo aprimoramento e aperfeiçoamento das relações sociais, bem como pela produção e avanço do conhecimento.

Assim, a escola deve reestruturar-se, buscando a horizontalidade nas suas relações, onde alunos, funcionários, professores, especialistas, direção e pais, possuem um determinado conhecimento e que, porque diferente, deve ser respeitado, preservado e trocado, pois "... a abundância das diferenças condiciona um acordo autêntico, onde a harmonia resulta do entrecocar dos elementos opostos" (Arvon, 1981:168).

Dessa forma, a escola vê-se envolvida e envolve-se numa constante contradição: entre um discurso (se não revolucionário, transformador) e uma prática (reprodutora) conservadora. Não podemos esquecer que a escola existe e é fruto da sociedade e, se aí está, é também para (re)transmitir suas idéias, juízos e valores, de forma a preservar a sua estruturação, sua organização, as suas relações, e ao mesmo tempo (re)transmitir o conhecimento necessário para garantir o desenvolvimento segundo o rumo desejado, de forma a preservar e solidificar a sua existência.

A escola exprime assim, de forma mais ou menos clara, mais ou menos explícita, a filosofia que seus agentes estão utilizando e valendo-se para expressar o processo social e produtivo, o que faz com que a prática social seja uma prática que se vincula, se atrela a uma dada sociedade e que reflita, portanto, pelo menos em parte, senão na sua totalidade, essa mesma sociedade, pois

"... a prática educativa acontece dentro de sociedades historicamente determinadas e por isso não pode ser autônoma nem neutral com

relação aos contratos econômicos, sociais e culturais da sociedade" (Castro, 1988:6).

A escola em parte reflete, na prática, a concepção da sociedade, que nada mais é que a própria concepção, a própria visão de mundo dos grupos que a dirigem, a comandam e a dominam. No interior da escola, isso ocorre, via de regra, sem que seus agentes se percebam reproduzindo estas concepções, sem que tenham clareza sobre essa questão, acreditando na escola como um local espiritualizado, idealizado, afastado, isolado, protegido e dissociado de toda a concretude das relações opressoras da sociedade, esquecendo-se de que nela está inserido um aluno real, advindo desta mesma sociedade e que está a ela submetido.

Conforme FRANCO (1988:54) "... perceber a escola como produto das atividades historicamente condicionada dos homens implica reconhecer que ela pode ser transformada", isto é, se foi criada pelo homem para atender a determinados fins (fins esses que não são imutáveis), pode portanto, pela mesma ação que a criou, ser recriada, transformada num outro sentido que os agentes de sua criação e recriação constante podem fazer. E neste sentido, o recriar a escola até então historicamente criada, implica como consequência, em recriar a própria sociedade, em suas relações sociais e de produção; e é neste espaço, da contradição, que a escola deve atuar enquanto contestatória da atual e injusta ordem vigente.

Esta postura, este novo pensar a escola, implica também em aceitar e trabalhar a contradição que ela e nela "... é e não é reprodução, é e não é transformação" (Franco, 1988:55).

O professor, ciente desse espaço e dessa contradição e de sua relativa autonomia no seu que fazer (pedagógico) diário, pode, se não reverter esse quadro, iniciar um processo com vistas ao questionamento das relações sócio-organizativas da sociedade a partir da própria escola, de forma a que estas venham a se refletir

nas relações sociais com vistas à transformação da sociedade, pois, ao mesmo tempo que a escola "... está condicionada pelas estruturas econômicas, sociais e políticas da sociedade, tem um peso condicionador nos processos ideológicos e sócio-políticos" (Castro, 1988:6).

A escola que se preocupa com este papel que deve desempenhar, ou seja, o de contestar a ideologia dominante, ao mesmo tempo que aponta para a busca de uma outra ideologia que leva e/ou almeja uma maior democratização, deve colocar a própria questão das relações organizacionais, do seu interior e a forma pela qual se estrutura, no palco das discussões, para que, a partir da discussão coletiva, das finalidades e objetivos desta organização, se reestruturar organizacional e curricularmente, com vistas a desempenhar esse novo papel.

Para tanto, é fundamental a compreensão da escola numa nova sistemática organizativa, com relações horizontais, como possibilidade da realização humana, dentro do contexto sócio-produtivo e de construção coletiva do conhecimento.

Se nesse questionamento e nessa nova compreensão se faz necessário negar o conceito de escola no sistema capitalista, também se faz necessário, ao menos, refletir sobre a "poiésis" socialista e, conseqüentemente, sobre a sua escola, pois os exemplos nos dão conta de que no socialismo autoritário, segundo a historiografia, o que existe é a negação da autonomia dos trabalhadores, que não permite que estes dirijam e organizem conscientemente suas vidas. Sob este aspecto, iguala-se às práticas do capitalismo, na medida em que ambos suprimem ao máximo as faculdades criativas e de auto-organização dos indivíduos.

Neste aspecto, recordemos que se a revolução de 1917 apontava para uma forma autogestionária das repúblicas socialistas, com prenúncios e conseqüências benévolas para a educação, os exemplos de Kronstadt e da Ucrânia (Rodrigues, 1988: 62-73) foram,

se não suficientes, loquazes o bastante para abafar e reprimir o socialismo de Bakunine, Kropotkine, Tcherkesof, Maknó e tantos outros, estando bastante presente no tempo e na história revolucionária russa, quando Lénine, Trótski e posteriormente Staline sufocaram o socialismo libertário pelo massacre de milhares de trabalhadores que não se sujeitaram à transformação dos Soviétos em espíões do governo central. E foi

"... matando à bala e à fome, deportando milhões de operários e camponeses, criminalizando o dissenso, proibindo os partidos e todas as tendências, transformando os soviétos e sindicatos em simples câmaras de registro e correias de transmissão, ilegalizando as greves porque susceptíveis de fazerem o jogo da reação e porque a "vanguarda dirigente" se ocuparia de tudo ..." (Carrapato, 1991:12-13)

que este socialismo se instalou.

O que se constata na realidade, é a transferência das relações hierarquizadas do autoritarismo e da exploração do capital para o Estado, onde as relações, a estruturação organizacional da sociedade é igualmente hostil e alheia ao trabalhador e não expressão de liberdade, realização e satisfação; onde, pelo trabalho, o homem se faz homem, modifica a natureza e transforma suas condições de vida.

Pois se o trabalho é a ação inteligente do homem sobre a natureza com vistas a transformá-la, adaptando-a conforme as necessidades (vitais) para a satisfação humana, então este trabalho (transformador) será tão mais inteligente e, conseqüentemente, tão mais realizador do homem (de suas necessidades e satisfação) quanto mais este homem esteja preparado e apto a realizá-lo (a transformação da natureza).

A partir deste conceito de trabalho, pode-se inferir o objetivo da educação, ou seja, proporcionar condições ao homem para que possa ele exercê-lo, não apenas para prover as necessidades de sua sobrevivência, mas principalmente que possibilite à sua realização e satisfação pessoal.

Neste enfoque, o trabalho exerce o papel de mediador entre a realização humana e a transformação da natureza e será tão mais eficaz quanto mais preparado estiver o homem a realizá-lo e conseqüentemente, tão mais realizado se encontrará.

Ora, sendo assim, a educação do homem é, em última instância, a responsável direta por essa mediação do trabalho, pois quão melhor preparado o homem estiver para transformar a natureza e se transformar (pela via educativa) tão mais poderá fazê-lo e realizar-se.

Este é o objetivo de toda e qualquer educação, instrumentalizar o homem para a sua "... ação inteligente sobre a matéria num objetivo previsto de satisfação pessoal" (Proudhon apud Bancal, 1987:27), ou seja: para o trabalho.

A partir destas considerações, há que se questionar no que a educação dita socialista difere da educação capitalista.

Ao analisarmos os principais teóricos e ideólogos da educação socialista, tais como, Pistrak, Hoernle, Kroupskaia e Lounatcharsky, verificamos que esta idéia de utilização do sistema educacional para perpetuar e cristalizar a ideologia e em especial de atrelar a educação aos interesses específicos do trabalho numa dada e específica organização sócio-produtiva, também faz-se presente, ao colocar e atrelar a escola e a educação a uma mesma estrutura relacional (hierarquizada) de produção, em detrimento do processo de

hominização pois o enfoque principal e primordial volta a ser o da produção.

Este argumento fica bem evidente nas afirmações de PISTRAK (1981:47-56-58) "... não se trata de estudar qualquer tipo de trabalho, mas de estudar o trabalho socialmente útil", no qual a oficina escolar passa a desempenhar o papel de adestradora, onde o método pedagógico passa a ser o trabalho útil, uma vez que esta será utilizada na escola, "... para desenvolver nos alunos hábitos de trabalho bem definidos e necessários" , é antes de mais nada, a ante-câmara da produção; ao mesmo tempo que condiciona a atuação dos alunos à produção. "... o trabalho na oficina escolar deve ser produtivo e esta organização determina o programa dos trabalhos executados na oficina".

Vê-se, assim, o papel de caráter essencialmente produtivo que assumiu a educação como instrumentalizadora do homem, porém alijando-o mais e mais do conhecimento do processo produtivo, ao estabelecer relações hierarquizadas de alienação/exploração. Exemplo mais recente desta subserviência da educação à produção material específica, e as relações que a determinam, nos dá conta o próprio Mikail Gorbachov, então Secretário Geral do CC do PCUS, quando do XXVII Congresso do PCUS, ao recomendar que o sistema educacional russo introduza na escola o ensino de informática, como forma dos alunos conhecerem os fundamentos científicos e princípios de funcionamento que os norteiam, pois

"... os interesses da causa exigem organizar com enfoques mais fundo o estudo dos fundamentos científicos da produção moderna, das tendências de sua intensificação. Urge sobretudo, assegurar que os alunos, ao terminar a escola e incorporar-se na produção, estejam preparados para trabalhar com máquinas complexas, entre elas eletrônicas (...) de acordo com as exigências da reforma, a escola está chamada a

assegurar a preparação prática da juventude estudantil para trabalhar com grande rendimento na economia nacional." (Academia de Ciências de 1a URSS, 1986:34).

Verifica-se assim que o sistema educacional socialista (autoritário) também atrela e condiciona a educação à produção dentro de uma estrutura hierárquica organizacional, que oprime e impede a manifestação da autonomia e da liberdade do indivíduo, tornando-o subserviente ao sistema.

É sob este aspecto, o da adequação e subserviência da educação às estruturas sociais, que cabe a maior indagação: qual o papel da escola na educação dos indivíduos tendo em vista a sua autonomia? Como deve ela atuar para evitar a dicotomização entre a realização do indivíduo em seu processo de hominização, e o seu atrelamento, adequação e modelamento a determinadas estruturas que o condicionam, o desumanizam e o escravizam? Como acabar, neste processo, com as relações verticais, hierarquizadas, que implica na dicotomia do trabalho manual e trabalho intelectual, da teoria/prática?

Esta é uma questão que, uma vez encaminhada, nos dará elementos para entender esta relação e o papel da escola, se subserviente ao capital e ao Estado constituindo-se num local meramente de reprodução dos interesses da classe dirigente, ou espaço possível para a contestação de tais interesses e como tal, espaço para um caminhar no sentido contrário da perpetuação do "status quo", um caminhar em busca de uma transformação possível e sobretudo, um caminhar para a construção do conhecimento num coletivo, pelo estabelecimento de relações horizontais, pelo respeito e aceitação das diferenças individuais.

Sendo assim, é necessário refletir a sociedade em busca de outra direção, de outro contexto sócio-produtivo, de outra organização e estruturação social. Uma sociedade que a partir de suas instituições e de seus empreendimentos, busque uma outra sistemática

organizacional, na qual haja um sistema escolar livre, que, além da instrução, tenha por objetivo formar homens livres, autônomos, cientes e capazes de suas potencialidades, capazes e preparados para enfrentar o sistema sócio-produtivo, de forma a não se sujeitarem e a não se escravizarem nele, mas sim para buscar a partir dele a sua realização.

Um sistema educativo que se caracteriza pela ausência de dogmas, coerção e preceitos, que permita a resistência, ao mesmo tempo que possibilite a expressão de novos valores sociais e construção coletiva do conhecimento.

Um sistema educacional que represente muito mais que uma teoria pedagógica, que represente o confronto das mentalidades emancipadas e livres contra o poder, o obscurantismo, a opressão e a exploração.

Um sistema que permite uma educação que possibilite aperceber-se pela denúncia, aceitar-se pela crítica, reconhecer-se pela análise, que busque sair do pedantismo pedagógico, rompendo com o academicismo mítico e que, ao mesmo tempo, construa uma prática pedagógica coletiva, que possibilite a passagem da subordinação à autonomia, da dependência à independência, da imitação à criatividade, da reprodução à construção do conhecimento.

A concretização de uma educação com novas relações pedagógicas certamente não ocorrerá pela forma tradicional, que leva à consolidação do modelo individualista e egoísta do sujeito, mas sim deverá desembocar necessariamente no aspecto coletivista da construção do conhecimento. Se o indivíduo é fruto das relações sociais, então somente relações coletivistas de organização e de construção do conhecimento, poderão levar à formação do sujeito coletivo, que se contrapõe ao sujeito individualista fruto da sociedade autoritária.

Se a força que emana do coletivo é maior que a simples soma de suas partes, segundo Proudhon, então o conhecimento coletivo que se quer produzir, a partir da reestruturação das relações organizacionais, pois só aí o coletivo pode evidenciar-se, terá em vista um novo homem, capaz de influir nas relações de produção, de forma a transformá-las em prol de sua realização.

Para romper com a educação autoritária e tradicional, ao ocupar os espaços da contradição, deve-se opor uma educação antiautoritária por definição como princípio básico e fundamental. Uma educação que seja o reverso da medalha, o seu antípoda, ao mesmo tempo questionadora, para não cair no erro da dogmatização, pois "... não se impõe aos alunos nenhum dogma que seja contrário a razão" (Ferrer apud Arvon, 1981:158), ao invés das verdades prontas e acabadas, a reflexão, o sentido comum aos alunos, pois a aceitação cega de normas estabelecidas, seria por si só redundante a essa educação, o que asseguraria, por sua vez, a estandarização dos indivíduos.

Nesta educação, mais que a instrução (que é racional por excelência), as relações entre professor e aluno, são as que sofrem profundas modificações e alterações. A aproximação e o envolvimento no desenvolvimento das atividades deve ser acima de tudo antipunitivo e anti-repressivo.

Tal processo educativo deve ocorrer através de atividades pedagógicas embasadas em princípios educativos que favoreçam a espontaneidade criadora e a aprendizagem da liberdade responsável, pois "somente o reconhecimento da livre vontade de cada um fará da escola a antecâmara de um porvir melhor" (Stirner apud Arvon, 1981:172).

Uma educação que almeje os princípios de liberdade e autonomia não pode apegar-se, quer estruturalmente, quer através de seus componentes, aos princípios de autoridade, pois,

segundo BAKUNIN (1980), toda a educação não é, no fundo, em essência, outra coisa senão a imolação e a anulação da autoridade em proveito da liberdade, porque o objetivo final da educação é o de formar homens livres, plenos de respeito e amor pela liberdade dos demais.

A educação almejada deve visar, sobretudo, devolver ao indivíduo, ao trabalhador, o orgulho de produtor e não de detentor de um determinado poder, ao qual é ou foi guindado ou por herança ou pela meritocracia.

A metodologia, portanto, deve consistir em incentivar os alunos a que se expressem com liberdade e para que dialoguem com professores, colegas, etc. aliada a interpretação pessoal sobre os fatos e fenômenos envolvidos no processo educativo.

Tal metodologia possibilitará que os alunos vivenciem a liberdade coletivista apregoada por BAKUNIN (1978:11-12), onde

"O homem somente se converte em homem e chega a ter consciência e a realizar sua própria humanidade na sociedade, graças a ação coletiva de toda a sociedade (...) fora da sociedade o homem seguiria sendo uma besta selvagem (...) um homem isolado não pode ter consciência de sua liberdade. Ser livre significa que o homem será reconhecido e tratado como tal por outro homem, por todos os homens que o rodeiam. A liberdade não é, então, um fato que nasce do isolamento, senão que da ação recíproca; não é resultado da exclusão senão, pelo contrário, da interação social, porque a liberdade de cada indivíduo é simplesmente o reflexo de sua humanidade ou de seus direitos humanos na consciência de todos os homens livres, seus irmãos, seus iguais."

Outro princípio norteador é o reconhecimento da singularidade da criança e, conseqüentemente, a sua não massificação, o reconhecimento da originalidade existente em cada indivíduo, o respeito às diferenças.

É fundamental, nessa educação, o respeito à individualidade e às diferenças, pois se a realização do homem ocorre no e com o grupo (coletivo), este, em contrapartida, não pode, em nome de um consenso, sufocar, afogar e anular a individualidade, pois isto significa o desrespeito às diferenças. Segundo PROUDHON (apud Arvon 1981:163);

"... a finalidade outorgada ao ensino, não é a integração social com as limitações da vontade individual que implica, senão a realização pessoal, e para tanto, necessariamente é antiautoritária e antinormativa."

Tal respeito à singularidade da criança deve levar em conta que, se a criança não aprende a sentir-se ela mesma, não aprende precisamente o que é essencial, pois aprender não significa aceitar idéias já feitas e conhecimentos pré-estabelecidos, senão construir o saber sobre a base de autênticos interesses pessoais. Leve-se em conta que saber, aqui entendido, não significa unicamente o conhecimento sistematizado, o conteúdo, pois este pouco conta, pouco importa em si mesmo, o que realmente importa e deve ser ressalvado é como este se concretiza, se realiza, pois

"... não tem nenhuma importância que a criança tenha uma noção ou outra. O importante é que chegue a ela através da educação, das atitudes da atividade intelectual. Se pode comparar a educação com a agricultura: os primeiros frutos não contam tanto por si mesmo senão pela posterior fecundidade da terra. O principal de uma educação sensata é aprender a pensar, a discutir, a recordar a colocar-se

problemas." (Godwin apud Tomassi, 1988:38).

Se a educação não deve prender-se, atrelar-se a conteúdos eleitos previamente como os únicos válidos, não significa que deve estar dissociada da realidade circundante, do meio social, principalmente do processo produtivo, convém lembrar o que já afirmava Bakunin, de que o homem é o que o em-torno social faz dele, pois este homem que queremos formar está inserido nessa realidade e nela deverá agir e atuar, principalmente no processo produtivo, pois que é nele, e através dele, que o homem se torna homem pela transformação da matéria. Mas para que essa educação não assuma um caráter essencial e exclusivamente utilitário e subserviente à produção, alienando o homem, sujeitando-o e impedindo a sua realização pessoal, deve "... conduzir o homem, pela cabeça e pela mão, para a filosofia do trabalho, que é o triunfo da liberdade." (Proudhon apud Arvon, 1981:165).

Este princípio da educação integral, buscada, baseia-se na necessidade de desenvolvimento harmonioso de todas as potencialidades humanas, pois a alienação é conseqüência do exercício e do desenvolvimento de atividades unilaterais.

Esta unilateralidade fica bem evidente na escola tradicional, onde o conceito de trabalho manual é dado como forma inferior e por isto desprezado. Tal conceituação deve-se ao espiritualismo que se tem querido distinguir o homem em duas substâncias: a matéria e o espírito, sendo que a primeira é irremediavelmente inferior à segunda e, como tal, está fadada e condenada a obedecer-lhe, a ela submetendo-se. A conseqüência dessa hierarquia fictícia foi a divisão da sociedade em duas classes e, por conseqüência, a desigualdade das condições e das funções a serem exercidas. É a degradação do trabalho manual e a sua condenação de condição escravizante, nunca realizadora.

A escola deve buscar e almejar, em síntese, o desenvolvimento do homem

"... evoluído e auto-suficiente, honesto sem leis nem polícia; que trabalhe sem amos; e tenha segurança de assumir valores fundamentais para a civilização moderna." (Proudhon apud Tomassi, 1988:95).

Uma educação assim idealizada e pretendida, a nosso ver, tem mais condições de frutificar, se iniciada na pré-escola, onde as influências, as relações não são ainda tão marcantes e condicionantes.

Outro fator a considerar é o "locus" em que tal processo educativo possa vir a ser desenvolvido, se condicionado pela estrutura organizacional tradicional, ou com possibilidades de novas relações.

A estes fatores, alie-se a possibilidade, a disponibilidade e o desejo do grupo de trabalhar estas relações de forma coletiva.

Esse desejo advém de nossa experiência como grupo de estudo, no qual vivenciamos a premissa Proudhoniana que o todo é maior que a simples soma de suas partes.

Aplicando esta premissa à questão epistemológica, constatamos que no diálogo sobre o objeto do conhecimento, novas idéias foram surgindo, o que caracterizamos como forma de produção coletiva de conhecimento, cujo conteúdo resultante (saber do grupo) não pode ser parcelarizado ou apropriado individualmente, uma vez que é fruto do pensar coletivo, sob pena de reproduzirmos o sistema capitalista de expropriação.

### 3. DEFINIÇÕES DO TRABALHO

#### 3.1. Área de Investigação:

O projeto de pesquisa contido nesta proposta tem como foco de estudo e campo de pesquisa as relações sociais no âmbito das relações de trabalho, numa pré-escola no município de Florianópolis, durante o período de outubro de 1990 a julho de 1991.

A análise da pesquisa abrange a dimensão do estabelecimento de novas relações sociais como possibilidade para novas relações de trabalho.

#### 3.2 Tema da pesquisa:

Partindo do pressuposto que vivemos numa sociedade que historicamente se construiu sobre bases autoritárias, nossa indagação girou em torno da possibilidade de estabelecer no espaço institucional da pré-escola, novas formas de relações e de construção de conhecimento, através de uma educação que persiga os princípios da Pedagogia Libertária.

#### 3.3 Enfoque da pesquisa:

Dentre os princípios libertários, elegemos como princípios básicos:

1. A solidariedade na formação do espírito de grupo;
2. O respeito às diferenças individuais na construção do coletivo;
3. A autonomia e a criatividade, na busca da liberdade individual e coletiva.

#### 3.4 Premissas básicas:

Há vinculação entre o modo de vida das pessoas, sua opção política e a prática pedagógica.

A opção política das pessoas nem sempre é clara e assumida coerentemente. Existe certa dicotomia entre o discurso e a ação pedagógica, o que determina relações ambíguas.

A conquista da liberdade é um processo coletivo, cuja vivência inicia no plano individual e passa pela luta contra o autoritarismo.

Há uma íntima relação entre a história individual e a história do coletivo e o momento histórico da sociedade. A história da Escola se reflete e é refletida na história das pessoas que a constroem em processo permanente.

O exercício da liberdade que se fundamenta no respeito às diferenças individuais, permite a eliminação dos conteúdos autoritários das relações pedagógicas que se manifestam através da impossibilidade e/ou massificação pela média.

A manifestação das diferenças individuais permite o pleno exercício do potencial criativo e a originalidade das pessoas que só é possível na ausência da repressão.

A horizontalidade nas relações reforça o sentimento de grupo. A organização do trabalho solidário, os interesses e objetivos comuns possibilitam a emergência do coletivo.

O desejo enquanto pulsão humana, origina o poder, que, exercido sem exploração, dominação e controle de um sobre outros, reverte em benefício do grupo.

A positivação do poder é possível através da substituição das estruturas hierarquizadas verticalmente pela organização do trabalho cooperativo.

O trabalho enquanto processo de aquisição de conhecimento, desenvolvido numa dimensão humana, engloba a corporalidade, a sensorialidade, a afetividade e a cultura.

### 3.5 Objetivos:

A formação de um grupo de estudos nos permitiu experienciar a força da expressão de Proudhon: "O todo é maior que a simples soma das partes". A partir dessa experiência de estudo e vida nos propusemos a:

- oportunizar a troca dessa experiência com crianças e adultos, numa instituição de pré-escola cuja história nos parece ter afinidade com a nossa experiência;

- possibilitar a construção do coletivo através do resgate da história da escola pela sua sistematização e inserção na ação pedagógica;
- perseguir princípios libertários que favoreçam relações pedagógicas não autoritárias na construção coletiva do conhecimento.

## 4. MÉTODO

### 4.1 Alternativa metodológica:

A eleição da escola Sarapiquá para a realização desta pesquisa deveu-se a seu caráter alternativo, ou seja, apresentar na base de sua proposta educativa elementos capazes de romper com os padrões da escola capitalista (pública ou privada).

Nosso ingresso na Escola deu-se no final de outubro de 1990, após um período de aproximadamente dois meses de contato que culminou com um processo de avaliação seletiva realizado por um grupo de pais e professores, representantes do setor pedagógico, e estendeu-se até o final do primeiro semestre de 1991.

Naquela ocasião apresentamos nossa proposta de pesquisa e assumimos, para aquele ano, os compromissos de exercer o trabalho de coordenação pedagógica, que encontrava-se em aberto devido ao afastamento da coordenadora, e de elaborar o histórico da Escola, que, até então, não passava de alguns documentos e registros esparsos das atividades desenvolvidas.

Firmou-se então um compromisso de troca de experiência e colaboração recíproca, o qual caracterizou nossa intenção de não levar para dentro da Escola uma proposta pedagógica pré-estabelecida, mas sim, e antes de tudo, apreender as características da Escola que definiam seu caráter alternativo e aquilar o grau de aproximação com os princípios libertários (selecionados pelos pesquisadores) como ideais para nortear um trabalho pedagógico não autoritário. Tais princípios, a solidariedade na formação do espírito de

grupo, o respeito as diferenças individuais na construção do coletivo e autonomia e criatividade na busca da liberdade individual e coletiva, estavam contidos na proposta inicial da Escola, o que nos motivou a elegê-la como campo de pesquisa.

Uma metodologia que possibilitasse a expressão destes princípios não poderia resultar de modelos estruturados, mas ser decorrente da troca de experiências gerada pela interação dos pesquisadores com o grupo (coletivo da sarapiquí), a qual permitisse a criação e recriação da prática.

Nossa inserção no cotidiano da Escola, via trabalho de coordenação pedagógica, se deu pela ocupação dos espaços já instituídos, ou seja, as reuniões pedagógicas coletivas e individuais semanais e o contato mensal com os pais de turma.

As individuais eram sessões que se caracterizavam pela orientação específica da coordenação para um professor, cujo espaço utilizamos para um primeiro contato, onde, através de uma conversa informal, buscávamos nos conhecer e estabelecer pontos de identificação. Estas entrevistas não obedeceram a um roteiro rígido, mas nos oportunizavam (ao professor e ao grupo de pesquisadores) um intercâmbio de perguntas e respostas que proporcionasse o estabelecimento de um clima de confiança recíproca e, ao mesmo tempo, fornecesse elementos para a reconstituição histórica e apreensão da realidade atual da Escola. O diálogo estabelecido oportunizava ao professor falar sobre suas memórias na vida da Escola, seu ingresso, sua atuação diária, perspectiva de vida, seu relacionamento com os colegas, pais e crianças, sobre a organização e funcionamento da Escola, enfim, sobre os aspectos que consideravam significativos, segundo sua forma de pensar e agir.

Com a mesma finalidade de reconstituição histórica, entrevistamos ex-professores e pais já ausentes da Escola.

Para o contato inicial com os pais e funcionários, utilizamos a mesma estratégia empregada com os professores. Procuramos ouvir pais cujos depoimentos abarcassem os quase dez anos de funcionamento da sarapiquí e que fornecessem informações sobre as várias instâncias da Escola.

Para ouvirmos os ex-alunos, organizamos um encontro festivo, através do qual, além de rever os antigos companheiros, (muitos ainda amigos entre si) nos forneceram elementos para a análise do significado da Escola em suas vidas.

A relação dos atuais alunos com a Escola foi observada através das suas manifestações espontâneas no decorrer das atividades diárias.

A medida que nos engajávamos no cotidiano da Escola, expandíamos nosso campo de participação, frequentando as reuniões administrativas realizadas pela Diretoria e as reuniões de turma, onde pais e professor encontravam-se para discutir sobre a ação pedagógica e administrativa.

Acompanhamos de maneira sistemática, durante todo o período em que se efetivou a pesquisa as relações das crianças entre si e delas com os adultos, bem como o envolvimento nas atividades escolares. Em virtude de serem crianças de pouca idade (1 a 6 anos), observamos, principalmente, suas manifestações espontâneas, expressas nas reações afetivas de prazer ou desprazer, de aceitação ou rejeição, etc.. Encontramos aí um critério valioso para aquilatar a qualidade do conteúdo do conhecimento oferecido as crianças, uma vez que entendemos que o cognitivo e o afetivo são inseparáveis. Valorizamos o conhecimento a medida que proporcione a felicidade e que corresponda a um conhecimento com sentido, ou seja, aquele que atende ao desejo de ser do indivíduo e que permita a livre expressão de sua criatividade, sem bloqueios e sem estereótipos.

Esta participação intensa e estendida a todas as atividades da Escola nos proporcionou experiências que não se caracterizavam como um processo puramente empírico de coleta de dados para posterior análise, mas sim como produção de dados dialogados, porque frutos das discussões e das experiências vividas que perpassaram o pensar coletivo, possibilitando uma análise reflexiva, onde a temporalidade reduziu-se a um aspecto secundário, e passado e presente fundiram-se para configurar a realidade da Escola.

Esta configuração da realidade não resultou da interpretação unilateral dos pesquisadores, mas delineou-se a partir de um processo coletivo de ação e reflexão.

A nossa postura metodológica nas reuniões pedagógicas coletivas manteve-se atrelada aos princípios libertários referidos, os quais apontavam para uma outra concepção de coordenação pedagógica, que desmistificasse o papel centralizador e hierárquico desta função, devolvendo ao grupo sua competência no fazer e pensar pedagógico. Nesse sentido, os pesquisadores se constituíram parte integrante do grupo, cuja relação de horizontalidade possibilitou a expressão das desigualdades, assegurando a manifestação das singularidades. Isso não significa a negação dos saberes diferenciados que existiam entre os membros do grupo, porquanto não se pretendia a sua homogeneização, mas colocar estas diferenças a seu serviço, rompendo com a relação de dominação e submissão.

A manifestação e o reconhecimento do seu potencial enquanto grupo fez com que os professores solicitassem mais tempo para estas reuniões, uma vez que ali se apresentavam oportunidades de reflexão mais profunda em relação aos problemas surgidos no dia-a-dia da Escola, o que levou o grupo a substituir o encontro de orientação individual por mais uma hora de reunião pedagógica coletiva. Esse procedimento estendeu-se ao ano letivo seguinte, quando os professores solicitaram à nova coordenadora que mantivesse a mesma sistemática de reuniões.

Em decorrência, durante o primeiro semestre de 1991, as reuniões pedagógicas coletivas mantiveram a característica de serem um espaço de discussão e, por isso, favorável à troca de experiências e elucidação de questões entre pais-professores, professores-professores, de forma a incrementar a solidariedade, o respeito mútuo e a autonomia do grupo. Dessa maneira, a medida que o grupo repensava e recriava seu fazer diário, fornecia a própria análise do conteúdo alternativo.

"Análise de conteúdo não fica apenas nas fichas, nos relatórios, nas gravações, porque se sabe que isto é instrumento, vestimenta, aparência. É preciso ir além disso, de modo hermenêutico. Saborear as linhas, porque muitas vezes o que está nas linhas é precisamente o que não se queria dizer. Surpreender as insinuações, que cintilam no lusco-fusco das palavras e superam as limitações da expressão oral e escrita. Escavar os compromissos para além das verbalizações, pois jamais há coincidência necessária entre um e outro. Explorar vivências, que aparecem mais no jogo, na brincadeira, na piada, do que na formulação cuidada, gramatical. Compor a intimidade da vida cotidiana, na sua mais profunda sensibilidade. Levar ao depoimento tão espontâneo de que a diferença entre teoria e prática se reduza ao mínimo possível, de tal sorte que aquilo que se diz é aquilo que se faz."(Demo, 1989:246)

Neste processo de criar e recriar a prática, a avaliação se fez através da constante discussão que foi feita "... com muito papo, conversa, muita conversa fiada, muita convivência e vivência."(Demo, 1989:247), onde

"... a profundidade do depoimento se ganha na discussão aprofundada, repetida, tranqüila, retomada.

arredondada, arraigadamente aberta, em contexto de diálogo dialético autêntico." (Demo, 1989:247)

O diálogo se entende como dialético porque pressupõe confronto de diferenças e esta característica é fundamental para a formação do espírito de grupo, marcada pelo respeito as diferenças individuais, que se manifesta na oposição de idéias refletidas na variação do trabalho pedagógico. Esse enfoque ou visão pareceu um dado novo no que fazer do grupo, que até por vício de formação confunde confronto de diferenças com "amizade ou inimizade". Acreditamos que a clareza política substitui o conteúdo emocional das relações, desde que a participação no grupo seja autêntica e permita o espaço para a auto-determinação, ou seja, para o exercício da liberdade.

É o exercício da liberdade, que se fundamenta no respeito às diferenças individuais, que permite a eliminação dos conteúdos autoritários das relações, o que faz com que um grupo auto-determinado supere sua condição de massa de manobra, sobrevivendo as crises internas e externas e construindo seu próprio caminho.

Esta postura não permite a neutralidade, mas exige sim uma linguagem clara, a identificação e opção pelos mesmos princípios sociais que norteiam a vida do grupo e que expressam o que denominamos opção política. Em um processo metodológico, isso significou estabelecer relações e manifestar ações coerentes com o discurso - princípios eleitos pelos pesquisadores e que se faziam presentes no discurso da proposta original da Escola, que norteou nossos procedimentos metodológicos.

Essa metodologia, enquanto empreendimento processual, nos permitiu o alcance de novas zonas de compreensão da realidade, isto é, a percepção do nunca percebido antes, cujo " ... horizonte da alternatividade, coincide com a discutibilidade, à sombra da qual criticar é superar o método é do próprio método." (Demo, 1989:256).

## 5. DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DA PESQUISA

### 5.1 As relações pais professores no interior da escola Sarapiquá

A história da Associação Cultural Sol Nascente nos dá conta de que, em diferentes momentos, houve a adoção de diferentes posições quanto à forma de encarar os professores (1) e funcionários: se como associados e/ou como empregados.

Esclareça-se que o entendimento que pais e professores tinham de associado era o do conceito burocrático de associado, isto é, como indivíduo integrante da Associação, por contribuir financeiramente para ela.

Contudo, apesar deste entendimento restrito, por vezes a prática se aproximava da compreensão proudhoniana de associado, o que permitia o desenvolvimento dos trabalhos inerentes e necessários à Associação de forma cooperativa e solidária, próxima de uma autogestão. A própria história nos mostra que, nestes momentos, havia um conagraamento, uma comunhão de idéias em busca dos objetivos comuns: a)- a educação das crianças de uma forma menos repressora, e b)- a busca de prover as condições materiais e intelectuais necessárias para efetivar, na prática, este desejo, este objetivo.

---

1 Nesta categoria de professores, incluímos os que desenvolviam trabalhos diretamente com as crianças, quer em horário integral, quer em horários parciais, como o caso de professores de música, arte, educação física, que eram também pais da escola, bem como a coordenadora pedagógica, mesmo que separados, na prática, pela diferenciação de remuneração que percebiam.

A educação das crianças de uma forma menos repressora evidenciava-se pela própria prática diária dos professores, na escolha das atividades e na forma como eram desenvolvidas. Como exemplo destas atividades, podem-se citar as estórias criadas coletivamente e as atividades corporais de pátio.

É sabido o efeito das estórias infantis na exorcização dos medos das crianças e a necessidade da fantasia para a resolução de seus problemas por esta via (2). O procedimento "normal" no desenvolvimento desta atividade é a professora acomodar as crianças na sala e ler ou contar uma estória para elas, ouvida passivamente.

As professoras da sarapiquá, tendo presentes os objetivos da Escola e sua postura em torno da concepção proudhoniana de Associação, encaminhavam o seu fazer pedagógico de forma a que começassem a contar uma estória (estória de boca, estória inventada, não lida), e as crianças davam-lhe seqüência, tomando a estória o rumo proposto pelas crianças, de acordo com seus desejos e fantasias. Assim, "criava-se" coletivamente a estória, que podia vir acompanhada de ilustração feita pelas crianças no quadro verde ou no papel, onde, à medida que o narrador inventava a seqüência da estória, corroborava seu pensamento desenhando-a e ilustrando-a.

Essa forma de trabalhar a fantasia e os medos permitia que cada criança trabalhasse sua individualidade, ao mesmo tempo em que desenvolvia sua capacidade criativa e crítica.

Nas atividades de pátio, que visavam ao desenvolvimento e exercício corporal, as crianças não ficavam condicionadas a desenvolverem todas, simultânea ou separadamente, as mesmas atividades. As crianças podiam optar por desenvolverem e utilizarem-se dos brinquedos colocados à sua disposição, sozinhas ou com amigos de sua escolha. Assim, entre balanços, escorregador,

---

2 Sobre este tema ver Winnicott - 1975; Benjamin - 1984.

casinha, túnel, cordas, bolas, cabo suspenso, árvores, foguete, corridas, jogos de roda, elas movimentavam-se.

Agrupadas de acordo com sua vontade, entre grandes e pequenos (crianças de 2 a 6 anos), escolhiam-se e escolhiam o brinquedo, a atividade e a forma de brincar. As professoras, ora num grupo ora noutra, revezam-se com elas brincando e incentivando-as em suas opções e escolhas, cabendo-lhes o papel de favorecer sempre as novas descobertas, as novas escolhas.

Esta organização das atividades favorece, entre outros, o desenvolvimento do companheirismo e da solidariedade entre as crianças, principalmente entre maiores e menores, pois, para brincarem juntos, é necessário o respeito às diferenças de uns e outros.

Não raras vezes estas atividades eram recheadas e realizadas com o auxílio, a participação e a presença de pais, que contribuía com sua habilidade específica para o desenvolvimento delas. Assim se organizavam teatros, festas, jogos, passeios, etc., onde a habilidade, disponibilidade de um ou mais pais, somavam-se às das professoras, para um melhor desenvolvimento e enriquecimento das atividades.

Outro momento específico que evidenciava o espírito de "associado", era o destinado a prover fundos e/ou viabilizar a realização de determinadas tarefas.

Nestes momentos, pais, professoras e crianças uniam-se, sob a forma de mutirão para a execução de determinados trabalhos na Escola, como capina e limpeza do parque, pintura da casa, conserto e confecção de material pedagógico, etc.; para a organização de festas ou propiciar às crianças a ida a locais fora da Escola, como

zoológico, empresas, sítios, para que elas pudessem vivenciar e/ou tomar contato com situações várias.

Era o momento de maior união entre pais e professores e que se efetivava pela atuação conjunta diretoria-professores na resolução de problemas de ordem burocrático-administrativa e pela integração pais-professores na discussão dos problemas comuns à faixa (3) e pertinentes ao desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Por outro lado, houve momentos, gestões administrativas inteiras, quando este relacionamento pais-professores, representados os primeiros pela diretoria eleita, constituiu-se num constante confronto, cujo germen - de ordem trabalhista, acabava gerando e levando este confronto para as relações interpessoais do dia-a-dia de pais-professores, evidenciando-se nitidamente a relação patrão-empregado.

Como resultado deste tipo de confronto, pais e professores distanciavam-se, tomando inclusive, a atitude de clarear e definir nitidamente os papéis desempenhados na Escola por ambos os segmentos, transformados, agora, em classes antagônicas, com um discurso por vezes até contraditório:

"... este clima meio tenso entre diretoria e professores... A diretoria não admite esta diferença, existe o trabalhador e o patrão aqui na Escola, mas a gente

---

3 As crianças, na escola, são agrupadas por faixas etárias (faixa dos bebês - de 1 a 2 anos; faixa de 2 a 3 anos; faixa de 3 a 4 anos; e faixa de 4, 5 e 6 anos) e mensalmente os pais de cada faixa reúnem-se com a professora da turma para discutir problemas apresentados pelas crianças, as atividades que estão sendo desenvolvidas e melhorias físicas materiais necessários para a faixa que serão providenciados pelos próprios pais ou que serão levados à diretoria e/ou à assembleia geral, conforme o caso, para que esta delibere.

não separa, os professores se relacionam bem com os pais. Mas esta não é uma cooperativa de pais e professores. É uma cooperativa de pais que contratam professores. Por que nós temos tanta vergonha de dizer que somos patrões? Por que chamamos nossa empregada de secretária, que tipo de escrúpulo nos leva a isso? Somos patrões sim, só não precisamos ser "sacanas", mas minimamente devem existir normas trabalhistas que regulam esta relação." (Transcrição de parte da fala de um ex-membro da diretoria da Associação, realizada em 19/11/1990, fita n931)

Já os professores apresentavam as suas razões para tal confronto:

"... vejo a Escola como um espaço legal para se trabalhar apesar das divergências, principalmente as da questão salarial, que é uma coisa que pesa muito.

Em determinados momentos a gente estabeleceu papéis, e estes papéis foram engolidos, a gente acaba sendo engolida, porque a gente tinha, por exemplo, um grupo de professores, há dois anos atrás, muito forte. Um grupo que não assumia papéis que não fosse da gente. Porque na realidade, a gente acabava trabalhando um monte de graça. Passava pela questão salarial mesmo. Como é o caso de tu substituir, assumir outros turnos, de vir em outras reuniões fora do teu horário de trabalho e que tu não é remunerada para isso. Era um grupo forte, que não assumia isto mesmo.

Foi nesta época que descobrimos que não éramos associados desta Escola (4), porque até então, em nome dos

---

4 Até então, dado à intensa participação dos professores em todas as atividades da escola, inclusive na diretoria, entendiam-se como

professores serem associados da Escola, acabavam fazendo um monte de coisas, e coisas que não precisavam fazer, mas que se não fizessem, sentiam culpa por não fazer, quando na verdade não era nosso papel fazer.

Então, por um lado havia uma batalha muito grande para que o professor só exercesse a sua atividade específica. Eu às vezes me sinto muito mal em fazer determinadas coisas, que tenho que acabar assumindo e que não é o meu papel de professora. É até meu papel enquanto educadora, enquanto pessoa. Mas tem momentos em que fico danada de ter que fazer algumas coisas que eu não recebo por isso. Porque tu acaba fazendo mesmo. E quando tu te prontificas a fazer algo e tu não faz, tu passa por ser a desarticuladora, desmobilizadora, a que não quer agregar as coisas. Então, teve um momento em que a Escola teve um grupo forte de professores que resolveu não trabalhar mais de graça e daí rolou um monte de coisas. Eu, por exemplo, tive um dia uma discussão sobre o que era "mais-valia". Eu disse, por exemplo, o que é mais-valia, porque surgiu uma coisa assim de que os pais estavam tomando nosso salário. Eu disse não, a partir do momento tão é tirando do meu; porque, se tu não tira do bolso, e "mais-valia" porque tu deixou de tirar. Aí saiu uma coisa assim: a fulana disse que consertaram a cerca da Escola porque tiraram do dinheiro dos professores. Essas coisas aí." (Transcrição de parte da entrevista

---

"associados", porque dela participantes não apenas como profissionais desempenhando uma determinada função ou porque nela registrados ou filiados, mas principalmente pelo engajamento nas atividades, pelo espírito cooperativo e coletivo com que se conduziam. O confronto de pais e professores, nessa ocasião, levou ao estabelecimento das diferentes posições de associado e de empregado.

realizada com uma das professoras em 24/10/1990, fita nº04)

Os professores sentiam-se e mostravam-se dicotomizados entre uma prática que até então os caracterizava como associados, mas também, nestes momentos, os subentendia na condição de empregados com reivindicações de ordem essencialmente trabalhista.

" E a gente tinha um grupo mesmo, que a gente bancava essas coisas. Não vamos mais trabalhar de graça. Inclusive a gente não ganhava hora-extra. A gente tinha um contrato ridículo de trabalho, na carteira, de vinte horas e a gente trabalhava muito mais do que isso. Daí a gente acertou esta parte, nós pegamos uma pessoa que entende do assunto, um advogado que acertou isso: vocês trabalham 24 horas mais uma hora de individual, mais duas horas de reunião pedagógica. A gente bancou esta questão trabalhista na Escola; que era muito delegada, as pessoas te chamavam para fazer não sei o que, tinha uma reunião não sei do que e você vinha. As vezes você não queria vir e se não viesse era cobrada porque não vinha. Daí esse grupo estabeleceu isso. Deu uma direção para essa coisa de não ser tão aproveitado.

Por outro lado, a gente vinha a mutirão, a gente gostava de vir em mutirão quando tinha. Mas quero que seja uma coisa que eu venha quando esteja a fim; não quero me sentir na obrigação de vir. Até, inclusive, foi uma das críticas depois, que eu revi quando parte desse grupo saiu da Escola. E que é nessa questão da gente botar ordem na bagunça da questão do trabalho. Algumas coisas a gente foi extrapolando, e uma dessas foi isso, a não participação em mutirão. Que eu acho que era legal, até revi esta posição, e continuei vindo.

Essa é uma parte do que acho da Escola e que devido às relações que tu crias aqui dentro, às vezes tu não consegue dizer não, porque por exemplo, quando da falta de professores que te pedem para substituir. Por exemplo, se fulana vai faltar na quinta e sexta feira, e não adianta dizer que é uma eventualidade que não é. É uma Escola com sete professoras e sempre vai ocorrer faltas. E daí acaba a gente assumindo a turma da fulana que faltou. E aí eu questiono isso. E até nem questiono muito em reunião, porque tu acabas sendo chamada de "pentelha", mas eu questiono muito esse tipo de coisa. Eu acho que isso não devia acontecer. Essa coisa de tapar furos. Apesar do que, a gente acaba fazendo, vai levando, a gente fica com as crianças, não fica uma coisa legal, mas tu ficas e pronto.

A meu ver, tinha que ter uma pessoa para desempenhar essa função. Na realidade eu vou trabalhar o dobro se estou substituindo. E não é nem questão de dinheiro, do dinheiro em si, que é fundamental. E a questão do trabalhador mesmo. Eu acho que isso na realidade é explorar, explorar sim. Por que na realidade quando tu não tiras do bolso para pagar um funcionário para isto, tu está ganhando, e isto é lucro. Essa é uma discussão que eu fico batalhando sempre.

Batalhamos também pelas coisas legais, por exemplo, pagavam INPS e não o FGTS. Férias, quando chegavam as férias, não tinha dinheiro para pagar as férias, vocês tem que esperar. Diziam: vão receber depois. Foi uma coisa que eu batalhei e continuo batalhando, porque acho que é o mínimo, é a parca, é a miséria da miséria que a gente tem.

Então, é uma coisa que se estruturou na Escola durante este

período que eu estou aqui, se estruturou esta coisa. A diretoria assumiu mesmo, e a gente pegou firme, eu me sindicalizei, algumas pessoas também se sindicalizaram... "(Transcrição de parte da entrevista realizada com uma das professoras, em 24/10/ 1990 fita nº 04).

Nestas ocasiões, as reivindicações de ordem salarial dos professores comprometiam e inviabilizavam um melhor relacionamento das partes. Isto porque os pais entendiam, em especial a diretoria que a reivindicação pretendida pelos professores, em termos quantitativo-financeiros, era descabida. Aceitavam e concordavam que estava havendo um achatamento salarial deles, professores, mas que o mesmo não podia ser repostado porque eles, pais, também estavam sofrendo idêntico achatamento salarial, fruto da política nacional de arrocho. Entendiam que os professores que reivindicavam uma maior participação nas decisões e problemas da Escola, deveriam igualmente compreender o momento por que passavam e aceitar um reajuste menor. Dessa forma, sua postura seria coerente.

Pela sistemática da Escola, cada reajuste salarial proposto aos professores, deveria ser aprovado em assembléia geral da Associação, antes de sua concessão. O procedimento normal era a diretoria convocar uma assembléia geral e apresentar, enquanto órgão executivo, proposições e alternativas de reajuste. Além da diretoria, poderiam ainda os associados convocar a assembléia geral. Também os professores poderiam solicitar aos associados e/ou à diretoria que convocassem a assembléia geral para discutir a questão salarial.

Uma vez em assembléia, os professores os professores apresentam as suas proposições e reivindicações, bem como os associados presentes.

Das proposições apresentadas e discutidas, a assembléia adota uma delas por votação, a qual passa a constituir o

reajuste dado aos professores. Evidentemente que os reajustes oferecidos não são inferiores aos do dissídio da categoria. Ao contrário, freqüentemente ultrapassam estes limites. A prática de reajuste oferecido aos professores da Escola não se limita ao estritamente legal, o que faz com que ocorram, no decorrer no ano, vários reajustes salariais a título de antecipações, dependendo da desvalorização por que passam os salários.

"Os professores pediram uma assembléia para ver esta questão do salário e a diretoria achava que não era hora, pois a maioria desta Escola é funcionário público e está todo mundo sem aumento desde o início do ano. Então o pessoal da diretoria pensou: como é que vamos dar um aumento, se não temos condições de dar?"

Então este pedido de assembléia geral não foi muito bem aceito e ficou, durante um mês ou dois, um clima meio chato entre pais e professores. Mas foi chamada depois disto uma assembléia geral e a assembléia foi tranqüila. Inclusive o diretor financeiro já tinha o levantamento dos índices de aumento, que era de cento e poucos por cento. Mas a Escola já tinha antecipado aumentos, de forma que restava uns trinta por cento de diferença obrigatoriamente. Aí o pessoal, os pais mesmos, acharam que isto era muito pouco e foi proposto que se daria os trinta por cento agora e mais uns vinte por cento no mês seguinte. E isto foi uma proposição da assembléia geral. E foi decisão da assembléia dar este aumento maior; não foi indicação da diretoria para a assembléia. Nesta assembléia, teve indicação de três proposições: uma de manter o aumento do sindicato (do qual restava os trinta por cento); outra de dar cinquenta por cento numa vez só; e esta outra de dar trinta mais vinte por cento." (transcrito da gravação realizada em

06/11/1990 com um membro da diretoria, fita nº 19).

Este acirramento das relações pela questão salarial, com conseqüente estabelecimento dos papéis de quem é patrão e de quem é empregado, sempre esteve muito difuso e confuso no interior da Escola, devido à vontade dos associados de quererem estabelecer relações diferenciadas das relações capitalistas. Mas nem sempre, ou raramente, o conseguiam.

Isto gerou permanentemente um conceito paternalista de "patrão bonzinho", pois simultaneamente havia e não havia patrão, havia e não havia classe dirigente, era e não era dominante. Buscava-se neste jogo, revelar/esconder a condição de patrão, mascarando-a com o discurso de "não ser sacana".

A ocorrência desta relação confusa - pais sentindo-se ora patrão ora não; os professores ora aparecendo como empregados, ora como associados - bem demonstra os diferentes momentos por que passou e viveu a Escola.

As acusações, nestas circunstâncias, aconteciam de ambos os lados. Os pais acusando os professores de assumirem diferentes posições de acordo com as conveniências do momento, ao que respondiam em igual tom os professores, acusando os pais de tirar deles a mais-valia para realizar melhoramentos na Escola.

A crise que se estabelecia então é bem evidenciada pelo depoimento de um ex-membro da diretoria dirigindo-se a professores numa reunião pedagógica,

"... os professores acham que a gente quer excluí-los do processo (...) são com eles que nos vamos discutir os rumos da Escola. Afinal são eles que ficam com nossos filhos quatro horas por dia todos os dias. Mas isso aqui é uma

Associação de pais. Os professores são contratados por estes pais para prestar um ensino de qualidade(...).

... mas é a gente que acaba tocando esta Escola, com a cobrança dos pais, com a cobrança dos professores e com a confusão de papéis.

Na hora de reivindicar salário, vocês são empregados e eu sou patrão. Na hora de discutir certas coisas, não! É uma Associação, a gente tem que participar.

Na hora de participar do mutirão, não! Mutirão é pra pai, eu sou professor!

Nesta confusão toda (...) a diretoria se embola e é cobrada por pais, que de certa forma não representa.

Os professores cobram num momento por que a gente age como patrão; noutra, por que a gente não age como patrão. Olha, eu acho que é muita confusão. (Transcrição de parte da discussão realizada na reunião pedagógica de 06/12/90, da qual participaram membros da diretoria e professores, fita nº 44)

Idêntico pensamento é expresso por outro membro da diretoria, em outra ocasião:

"... a administração desta Escola é um grande " pepino", e isto é sério, sério mesmo, e eu estou sentindo que nós, enquanto diretoria, estamos um pouco desarticulados e que passou por esta fase de cobrança, cobrança, cobrança. Aqui se cobra tudo, hora-extra, tudo bem, tudo marcadinho, e não se vê o outro lado que eu, por exemplo, saio do meu serviço pra vir pra cá, todos as quintas

feiras. Fora todas as outras horas que a gente dá pra Escola. Então este ano eu senti muito isso. E não era assim; e isso eu acho que interfere no bom relacionamento entre pais e professores de forma mais coletiva. O coletivo do grupo, a não vinda dos professores a mutirão, porque o trabalho deles é durante a semana com a criança, e a gente quis isso, que fosse um espaço, a gente faz as coisas, mas brinca junto.

A relação pais-professores é uma relação trabalhista, ela existe. Tem que se assinar carteira, não é uma exigência nossa, as pessoas adoecem e a gente não pode ficar bancando. E aconteceu, também uma ameaça das pessoas saírem e dizer que iriam na justiça do trabalho. Então que esta relação existe, existe. E não adianta a gente querer camuflar. Agora eu acho que ela pode ser uma boa relação, onde a gente pode estar sempre negociando as coisas, que tenha compreensão dos dois lados. Agora o que eu acho é que não teve. No arrocho que nós estamos; em março os professores falaram que o salário estava defasado. Foi logo após o plano Collor, a gente fez assembléia, votamos o aumento para eles e ninguém mais tava tendo aumento. E quando chega agora, no último mês, agosto, vieram com uma listagem: são vinte e sete horas e meia, não sei quanto de hora-extra, uma hora para reuniões individuais, horário de saída da Escola. Quando dava seis horas elas saíam todas, não falavam com um pai, se precisasse, depois do horário. Isto não precisa acontecer numa escola que se propõe a ser uma outra coisa.

Por outro lado, estava previsto que nestas vinte e sete horas e meia, uma hora era para orientação individual e esta era feita dentro do horário de aula, então ela tava

cobrando, mas não cumpria, e a gente não cobrava, porque achava que dava para ser assim.

Então, se querem exigir tanto da gente, então que seja feito depois. Mas a gente achava que isto era possível, que num relacionamento "legal" é assim que tem que ser, a gente não está cobrando isto, e nem está pagando uma hora a menos para quem faz a reunião individual no horário de aula.

Os pais sempre pagaram o máximo que puderam aos professores, sem contrato que os obrigassem, numa relação de confiança. Mas os professores, se vem meia hora a mais, cobram dos pais esta diferença." (Transcrição de parte de entrevista realizada com um ex-membro da diretoria em 25/10/90 - fita nº 07)

Essa posição dúbia de ambos os segmentos dificultou muito a jornada para o estabelecimento do papel de associados ou de patrão. A posição de associados para os professores levaria a outra sistemática de encaminhamento das reivindicações, bem como a outra organização no interior da Escola.

Nos primeiros anos, os professores agiam como associados. Com o passar do tempo e com as crises vividas nesse interim, as posições adotadas pelos pais, especialmente a diretoria, fizeram com que os professores passassem a agir como empregados, exigindo toda uma série de direitos legalmente constituídos, o que, na ótica de alguns pais, era o início da decadência da idéia de cooperativa.

"... o pessoal que está entrando hoje, está entrando numa coisa que está já estruturada. E naquela época, era a gente que estava estruturando, então a coisa mudou. Hoje, passados nove anos, a coisa é diferente mesmo, e não cabe mais as mesmas formas de resolver os problemas.

No início, a gente não tinha esta profissionalização tão grande das pessoas que trabalhavam na Escola. Existia uma relação muito boa, de cooperativa mesmo, os professores estavam sempre com a gente em tudo e isto eu sinto que mudou e que para minha cabeça dificulta. É um problema; eu sinto o nosso pessoal hoje excessivamente trabalhista com questões das suas reivindicações. Do ponto de vista que utilizam as mesmas maneiras de reivindicar, como dos trabalhadores de uma empresa, cujo patrão é bem "sacana" e eu não considero que isto aconteça com a gente, enquanto pais e patrões, que a gente acaba sendo mesmo que não queira, porque a gente tenta negociar e este ano mesmo foi crítico, com reivindicações bem contundentes. Não pelas reivindicações em si, mas pela forma como foram feitas. Passaram, os professores, a terem uma atitude trabalhista igual à de fora, quando a gente não quer isto.

Desde o início a Escola sempre primou por bancar um nível salarial bom para os professores, sempre que os pais tinham aumento na Universidade na Eletrosul, se repassava para os professores de forma que sempre foram melhor remunerados que outros professores, de outras escolas. Hoje não sei como está esta questão. Acho que não está muito diferente dos professores do estado e do município. Mas acho que com este último aumento, eles passaram a ser melhor remunerados. Eles hoje estão mais ou menos equiparados com o professor auxiliar da Universidade, de 40 horas e dedicação exclusiva. Só que já foi muito melhor que isto, só que daí a gente também era melhor remunerado."(Transcrição de parte da entrevista realizada em 25/10/1990, com um ex-membro da diretoria, fita n007)

Esse antagonismo gerado pela reivindicação salarial acabava também aparecendo em outras áreas, como a da administração da Escola, onde as decisões burocrático-administrativas eram tomadas pela diretoria sem a participação dos professores. Essas decisões tinham efeitos e reflexos no plano pedagógico, no desenvolvimento de atividades no dia-a-dia com as crianças. Os professores não concordavam com essa postura, exigindo participação na resolução destas questões.

Uma das formas pelas quais a diretoria procurava prover os fundos necessários para a manutenção da Escola, além das contribuições mensais das crianças, era realizar atividades festivas que garantissem caixa para cobrir e complementar as despesas mensais, ou para aquisição, reforma ou melhoria de materiais e equipamentos da Escola. Para essas atividades (festas, rifas, etc.) os professores eram chamados a participar, desde a sua organização até a execução, o que acabava se constituindo em outro ponto de atrito, pois viam na diretoria o interesse de que participassem apenas quando se tratava de atividades extras, fora de seus horários de trabalho, e com o fim específico de arrecadar fundos, mas não permitiam, concomitante, que participassem das decisões a que estariam sujeitos enquanto empregados.

Assim, deduz-se que, o desenvolvimento das atividades da Associação Cultural Sol Nascente, na escola Sarapiquá, estava se mostrando, na questão das relações patrão-empregado, de forma confusa, indistinta, nebulosa, alternando vivências participativas e cooperativas que deixavam antever um incipiente processo autogestionário, com momentos e gestões hierarquizadas e autoritárias.

Desta forma, relações horizontais/relações hierarquizadas, gestão democrática/gestão autoritária, autonomia/heteronomia, autogestão/heterogestão; confundiam-se na história e nas relações desenvolvidas na sarapiquá.

Procuraremos, agora, separar e clarear estes momentos.

## 5.2 A hierarquia de cargos e funções: Causa e/ou consequência da hierarquia de salários

A organização político-administrativa da Associação está alicerçada num estatuto que confere à diretoria, enquanto poder executivo, autoridade para a gestão da Escola. Superior a ela há apenas a Assembléia Geral, como instância máxima de deliberação.

Essa estruturação, que os fundadores da Associação viram-se forçados a adotar, até mesmo como imposição estatal para que o grupo fosse reconhecido oficialmente, trouxe para dentro da instituição a "ordem estabelecida" que pretendiam questionar.

Ao invés da Associação mutual em torno das coisas, preconizada por PROUDHON (1975), o que permite que cada um dos contratantes conserve a sua liberdade mesmo no interior da Associação, porque restrito ao objeto (coisa) contratada, optaram pela estrutura hierárquico-administrativa do Estado, que condiciona os associados a uma dada "idéia", tornando-se esta uma camisa de força que dificulta impede e tolhe as liberdades individuais em nome da Associação.

Contudo, apesar das diferentes posições hierárquicas do poder, a prática tem revelado que as indicações e proposições da diretoria, quando levadas à Assembléia Geral, são escolhidas, aceitas e acatadas. Apenas quando pensamentos e indicações divergentes, e não apenas diferentes, ocorrem entre os associados, principalmente entre grupos de associados e diretoria, é que se estabelece em assembléia, a discussão, defesa e deliberação, por voto,

de uma ou outra proposição. Desta forma, inegavelmente é a diretoria que aciona a relação de poder e cuja fala se torna decisão. E se assim o é, isto se deve à forma hierárquico-organizativa pela qual a Associação se estruturou, na qual o estatuto abafou outras possibilidades de emergência de formas organizativas e relacionais diversas no interior da Associação-escola.(1)

Convém salientar que, estatutariamente, todos os cargos administrativos, isto é, diretivos desempenhados pelos associados, são exercidos sem remuneração.

Identificamos, assim, na diretoria, pela constituição burocrática da Associação, uma das primeiras formas hierarquizadas de cargos e funções. Esta disposição legal, porque estatutária e hierárquica do poder, condiciona, a nosso ver, as relações no interior da Associação e da Escola, mesmo que, por vezes, a diretoria tenha se utilizado de mecanismos diferenciados para a não manutenção e cristalização deste poder na Associação e na Escola, enquanto poder coercitivo de uns sobre outros.

Assim, não querendo incorrer nesta questão coercitiva de poder hierárquico, no início das atividades da Associação, em seus primeiros anos de funcionamento, quando a "idéia de cooperativa" (2) e os objetivos a que se destinava enquanto cooperativa estavam ainda bem presentes e marcados no dia-a-dia da Associação-

---

1 Utilizo o termo Associação-escola, quando quero me referir às relações estabelecidas em ambas e entre ambas, decorrente do fato de ser a Associação a mantenedora da escola.

2 A "idéia de cooperativa" refere-se aqui, aos preceitos e conceitos que definem uma cooperativa. A Associação Cultural Sol Nascente não se designou por cooperativa, porque a adoção desta designação implicava, na época, em uma série de trâmites de ordem burocrático-administrativa, para seu registro junto ao INCRA, o que fez com que o grupo optasse pela designação de Associação, ainda que, por muitos anos, a Associação foi conhecida e chamada de "cooperativa" tanto pelos associados como pela comunidade.

escola, os associados buscaram operacionalizar outras formas organizativas da Associação enquanto tal.

Uma das formas encontradas foi promover a rotatividade, por eleição, da presidência e coordenação das assembléias gerais, que, naquela época, ocorriam com grande frequência, chegando a acontecer semanalmente, independentemente do fato de existir, por estatuto, um presidente eleito para um mandato temporal específico, com suas funções explicitadas pelo mesmo estatuto.

Outra forma utilizada para tentar escapar da centralização determinada pelo estatuto e suas conseqüências foi constituir comissões para exercer funções na Escola, ao invés de se nomear uma determinada pessoa. Este foi o caso da coordenação pedagógica, que de início foi exercida por vários pais.

Igualmente, a Associação, enquanto idéia e empreendimento cooperativo, se propunha a não ser apenas a mantenedora da pré-escola, mas, concomitante a ela, desenvolver atividades ligadas ao consumo e às questões político-artístico-culturais.

Este caráter cooperativo evidenciou-se pela gama e diversidade de opções e atividades que, em pouco tempo de existência, a Associação já estava realizando junto e em favor de seus associados. Neste sentido, havia o Cine-club, que propiciava aos associados apresentação de filmes, aos quais se seguiam debates sobre a temática envolvida. Igualmente, inúmeras foram as palestras promovidas na Associação sobre a temática social, cultural e política.

Além destes, a Associação procurou implantar, e funcionou por algum tempo, a cooperativa de alimentos. Segundo depoimento de uma associada:

"... a gente tinha uma coisa que não era a questão cultural; que era a cooperativa de alimentos, (...) Como a inflação estava muito alta, a gente se reunia para esta cooperativa de alimentos, onde a cada final de semana iam dois ou três carros para a CEASA para comprar frutas e legumes. Era interessante, (...) porque isto era aberto à comunidade também, (...) que tinha interesse em entrar nesta cooperativa."

"... a Escola chegou a funcionar, em termos, como cooperativa, não aquela cooperativa absoluta, mas a gente fazia esquema e semanalmente às sextas feiras de madrugada iam umas cinco ou seis pessoas que levantavam às duas horas da manhã; iam para o CEASA e faziam todas as compras e aqui a gente fazia a listagem, cada um trazia a sua lista de frutas, verduras, legumes, etc.. Aí vinha para cá e a gente separava tudo pelos pedidos. O custo era rateado e era uma festa porque os caras que iam para o CEASA, não iam dormir antes e ficava todo o mundo reunido e fazendo festa e depois da distribuição, no sábado de manhã, a gente almoçava junto, às vezes aqui.

A gente fazia compra de carne, comprava um boi inteiro e depois dividia nos cortes e de acordo com os pedidos, era uma festa e um aprendizado. E a gente tinha preocupação de colocar as crianças junto, nunca excluí-las de nada, de atividade nenhuma. Esta era uma preocupação constante nossa, sempre envolvê-los, já como proposta de socialização.

Além disto, funcionava a cooperativa para empréstimo. Os que podiam, emprestavam, nem todos, porque isto também era uma característica da Escola. Porque sempre teve dentro dela pessoal da

Universidade e tal..., que tinha melhores condições, mas tinha o pessoal dos artesãos que tinham dificuldades financeiras maiores.

(Transcrição de parte da entrevista realizada em 25/10/1990 e em 06/12/1990, com sócias fundadoras da Associação, fita nº07 e 41 )

Se, na Associação, a hierarquia é efetivada e encontra suporte no estatuto, na Escola apresenta-se como hierarquia de salários, que é condicionada pela hierarquia de cargos e funções.

É interessante notar que, estatutariamente, não há nenhuma referência aos professores, empregados da Associação Cultural Sol Nascente, em desempenho na escola Sarapiquí e, conseqüentemente, nenhuma documentação que condicione o desempenho de suas atividades profissionais.

O que houve mais tarde, após discussões, foi um encaminhamento e sugestão da diretoria para a assembléia geral, a qual aprovou a criação do cargo de coordenadora pedagógica e lhe atribuiu um salário 10 por cento superior ao dos demais professores. Igualmente, por sugestão da diretoria, a Assembléia Geral aprovou a concessão de um adicional de 1 por cento a cada semestre de atividades desempenhado pelo professor na Escola, denominado semestrenho.

Vale lembrar que, dada a estrutura da Associação, a assembléia geral é soberana em suas decisões. Contudo, a prática dos últimos anos vinha revelando que o papel da assembléia geral, muitas vezes, era apenas referendar as sugestões encaminhadas pela diretoria da Associação.

A euforia, o empenho e a dedicação dos anos iniciais em torno dos ideais cooperativos, cederam lugar a uma certa

apatia, descompromisso e afastamento dos pais, não apenas das assembléias e reuniões de faixas, mas da Escola como um todo.

Este procedimento dos pais, ao mesmo tempo em que transformou os atos da assembléia geral em atos homologatórios da diretoria, em muitos casos colocou simultaneamente nas mãos e nos ombros de um pequeno grupo de pais que compõem a diretoria, a responsabilidade de organizar, manter e gerenciar a Escola e a Associação, tomando toda uma variedade de medidas para prover os recursos necessários que permitissem à Escola continuar existindo enquanto tal.

Como decorrência, as discussões tanto salariais como dos objetivos e filosofia da Escola, que antes eram exaustivamente discutidos nas assembléias e reuniões diversas, passaram a ter uma sistemática de encaminhamento bem mais simples, abreviada e previsível.

Nas questões salariais, os funcionários reúnem-se separadamente, estabelecem o índice de reajuste que irão solicitar, com base nos índices oficiais ou de órgãos e entidades (sindicatos) que apuram tais índices, e encaminham para a diretoria.

A diretoria igualmente reúne-se em separado e estabelece, a partir da realidade dos índices que deve conceder aos professores, confrontados com a realidade média dos índices de reajustes recebidos pelos pais, a variação do índice de reajuste que os pais poderão suportar (3) como pagamento das mensalidades e apresenta estas sugestões à assembléia.

---

3 Convém lembrar que, como a escola não objetiva lucro e a fonte de recursos para custear as despesas provém quase que exclusivamente das mensalidades que os pais-associados pagam para que seus filhos freqüentem a sarapiquá, ao aumento de despesa, corresponde diretamente aumento de mensalidade.

A assembléia, de posse destas sugestões e de outras que porventura os pais apresentem durante a sua realização, discute os argumentos apresentados pela diretoria ao elaborar cada uma das propostas, os argumentos e posicionamentos dos pais presentes e, quando se achar esclarecida o suficiente, procede à votação das propostas. A proposta eleita por maioria simples é a que será implementada.

Idêntica rotina se aplica para qualquer outra questão que surja e/ou que seja posta para apreciação e deliberação da assembléia.

Da realidade das concorridas assembléias semanais no início da Escola, temos, hoje, a realidade da ausência das assembléias semestrais.

Desta forma, observa-se que, mesmo não havendo um estatuto, um documento legal que normatize a vida da Escola, que estratifique e hierarquize os cargos e conseqüentemente as relações em seu interior, esta se efetiva na prática por dois elementos básicos: a) - a diferença entre funções; b) - a diferença entre salários.

a) - a diferença entre funções:

Ao instituir a figura do coordenador pedagógico na Escola, instituiu-se, sem dúvida, um cargo hierarquicamente superior aos professores, com uma função específica: a de supervisionar o trabalho dos demais, corrigir eventuais desvios por eles praticados e dar conta aos pais, via diretoria, da sua atuação, com vistas a objetivos previamente traçados sem o envolvimento dos professores o que prova e justifica para os pais o plano de salário mais alto para este profissional.

Esta hierarquia da função, da qual se reveste o coordenador pedagógico, evidencia-se sobretudo através de seu papel de mediador entre professores e pais, professores e diretoria, professores - professores. Na função de mediador entre as partes estabelece, na prática, a divisão do trabalho enquanto detentor e controlador do processo, inviabilizando, assim, o controle da situação por parte de pais e professores pelo desconhecimento das informações. A sistemática de reuniões com professores, reuniões individuais e coletivas, reforça esse controle, além de lhe assegurar, pelo conhecimento específico das situações, o poder sobre os professores.

A própria diretoria, por não tratar das questões pedagógicas diretamente com os professores, fica à mercê das informações que o coordenador pedagógico lhe fornece e, portanto também sob seu controle, uma vez que estas informações estão e passam pelas mãos do coordenador.

Contudo, a diretoria, pensando expressar o pensamento dos pais, não abre mão desta função, e afirma:

"... eu não abriria mão da presença de um orientador pedagógico aqui dentro, ou de um supervisor pedagógico como vocês queiram chamar (...), uma pessoa que tenha o papel claro de supervisor pedagógico." (transcrição de parte da discussão realizada na reunião pedagógica de 06/12/90, com participação da diretoria e professores, fita nº 43).

O desconhecimento, por parte dos pais, da função de coordenador e a que ela se propõe, mais serve para mistificar e referendar, perante eles, a essencialidade da função.

"O papel que ele vai desempenhar, se vai ser coordenador pedagógico, ou supervisor de escola, isto é outro papo. Se ele vai fazer, se ele vai comandar as reuniões ou

ele vai comandar as reuniões ou não, isso quem vai decidir é o grupo. Agora, a segurança da coordenação pedagógica, essa eu posso dizer que tenho certeza que não vai se abrir mão. Agora, não obrigatoriamente quer dizer que seja no sentido tradicional, quer dizer que a pessoa que vai comandar, que vai dizer a linha pedagógica, não! Mas tem que ter um profissional que eu possa perguntar: negócio é o seguinte: esta havendo discussão teórica? ... tem que ter uma pessoa que eu possa chegar e dizer: olha o negócio é o seguinte: é tua função resolver, (...) este papel profissional desta pessoa que vai responder pela Escola, a Escola não pode abrir mão. Mas agora, não acho que esta pessoa tem que ser o papel profissional de supervisor de escola, daquela pessoa que fica ali, ... não, acho que isso aí é outra conversa.(...)

O que está faltando mesmo na Escola não é o sentido teórico da pedagogia, quer dizer, discussão teórica, que a gente possa vir a ter com ele, por exemplo: tem um problema x com a criança, o meu aluno tá ..., a auto-estima dele, não sei o que, o que a gente faz." (Transcrição de parte da discussão realizada na reunião pedagógica de 06/12/1990, com a participação da diretoria e professores, fita nº 43)

Em muitas vezes, o entendimento da diretoria do que seja a função do coordenador pedagógico confunde-se e se mistura com o papel que deveria ser desenvolvido e/ou deveria estar afeto à Associação, aos pais.

"Eu acho na verdade, que o que está acontecendo aqui na Escola, e está sendo uma grande falha, é não ter um papel de verdade de secretário, o que agrega as coisas, a pessoa que faz matrícula mesmo, que esteja

aí com esta função, a Escola é isso, a Escola está assim, a Escola está assado, é tanto de mensalidade, que assuma estas funções tipo faltou argila, para quem que eu faio. Este papel que é uma coisa que agrega a Escola, uma função administrativa muito presente, e que a Escola está passando e que desarticula, desarticula a matrícula, desarticula nas horas de pagamento, quem recebe o cheque... alguém que assuma estas funções mesmo.(...)

A princípio isto não é coordenação pedagógica, isso é supervisão escolar, temos que diferenciar papéis. Até então, se pode pensar em duas pessoas, entende, mas tem que ter uma pessoa que responda... que tem a noção do domínio da Escola ( grifo nosso), como está o teu trabalho pedagógico, como está o dela, quem pode dizer: esta criancinha é melhor que vá para lá, esta outra é melhor que venha para cá. Esta professora... entende? Tem que ter uma pessoa que se responsabilize ( grifo nosso) por isso aí, pois quando dilui isto aí, as coisas ficam difíceis.

As coisas têm que ser em grupo, tem que ter uma pessoa que tenha experiência pedagógica e vá, na hora que surja uma situação de dificuldade, vá dizer: o encaminhamento é esse !

A concepção que eu tinha da Escola, era representado pela coordenadora pedagógica e quando ela saiu, eu perdi o referencial da Escola." (Transcrição de parte da reunião pedagógica ocorrida em 06/12/1990, com a presença da diretoria e professores, fita n944).

Assim, a função da coordenação pedagógica na Escola é a que mais exerce poder, o que, para se consolidar, traz em

sua esteira a infantilização e a dependência (4) de uns e outros, pais e professores. Talvez por esta característica de maior poder na Escola, seja também a mais visada.

A Escola, enquanto se pretende uma prática alternativa, mesmo que alicerçada numa estrutura tradicional, sempre possibilitou em seu interior uma prática efetiva de pais-professores e alunos mais flexível, estabelecendo, informalmente, relações mais abertas e horizontais. Possivelmente por esta prática mais flexível que tradicional, inconscientemente tem-se estabelecido, no decorrer destes anos de atividades da Escola, um luta surda, insana, porém constante, contra esta estrutura de poder, justamente por se ver nela a incompatibilidade com a prática e uma ameaça constante à sua realização, devido ao controle que exerce ou pretende exercer.

A partir destas inferências, podemos justificar as constantes "brigas pedagógicas" ocorridas na Escola e a freqüente troca de coordenador pedagógico. Ao mesmo tempo em que se torna uma função de poder, torna-se vulnerável e instável, justamente por exercê-lo. Quanto mais o coordenador pedagógico se propõe a controlar, mais é controlado. Quanto mais se propõe a dividir; mais é dividido.

A análise da função da coordenação pedagógica existente na Escola e sua conseqüente rotatividade (admissão/demissão) nos permite inferir que o coordenador pedagógico, desde que foi admitido na Escola, tem uma função oculta e subjacente à sua real especificidade e que se constitui como a fundamental de sua atuação, ou seja, a função de pretensamente tranquilizar os pais, desobrigando-os, o que acaba traduzindo-se pelo afastamento e não envolvimento nas questões pedagógicas.

---

4 Neste sentido ver:

MENDEL, Gerard y VOGT, Christian. El manifiesto de la educación. Siglo Veintiuno Editores, 1975.

\_\_\_\_\_. La descolonización del niño. Barcelona, Editorial Ariel, 1974.

Decorrente disso, e até mesmo para que esta tranqüilidade se efetivasse, ao coordenador pedagógico foram delegados superpoderes, de forma que tudo o que o coordenador falava apresentava-se como verdadeiro e válido. A consequência imediata dessa suposta tranqüilidade foi a omissão e o afastamento dos pais não apenas no terreno pedagógico, mas também no campo administrativo da Escola, uma vez que o coordenador pedagógico acabou assumindo também as questões da gestão da Escola. Contudo, para os pais, é mais tranqüilo que haja alguém que tome conta também destas questões, o qual é pago para fazer o trabalho.

Quando um coordenador não dá mais certo, isto é, não corresponde mais ao que dele se espera, quando o estado de tranqüilidade dos pais acaba, quer porque o coordenador não dá mais conta das atividades burocrático-administrativas, quer quando não dá mais conta das atividades pedagógicas, evidenciadas na prática por conflitos professores/pais ou professores/coordenador pedagógico, a saída é a demissão de um ou outro (coordenador ou professor) e contratação de um novo elemento:

Desta forma, o coordenador pedagógico não se constitui numa pessoa integrada à Escola. Dividido entre pais e professores, entre atividades pedagógicas e administrativas, busca intermediar os conflitos sempre latentes nas relações. Em decorrência disso, não consegue desincumbir-se dos papéis que lhe são atribuídos e cujo desempenho foge de sua esfera de atuação. Assim, acaba por descontentar e entrar em conflito com ambos os segmentos da Escola, desagradando a uns e outros. Aos professores, por exercer ou estar investido de poder delegado pelos pais para fazer valer a sua vontade. Aos pais, por não conseguir implantar e consolidar na Escola, devido à resistência dos professores, a sua vontade.

Assim cada novo coordenador pedagógico que entra passa a "tocar" a Escola de acordo com o seu referencial, desconhecendo todas essas nuances e particularidades que a distinguem

e caracterizam e que constituem a sua história. Acaba, portanto, por conflitar-se com pais e professores, o que leva ao seu afastamento. É como se pais e professores rejeitassem, instintiva e intuitivamente, o poder e a hierarquia que o coordenador representa, sem contudo dele livrar-se e eximir-se, por não conseguirem se ver trabalhando na ausência dessa figura centralizadora e de mando.

Este processo tem determinado que as discussões e as crises na Escola se apresentem ciclicamente, e não haja, até mesmo pelo desconhecimento desse processo histórico, acumulação da experiência vivida, o que impede conseqüentemente a sua superação. E é a própria história da Associação-escola que nos dá conta desta mística de autoridade, centrada ora na figura do coordenador pedagógico, ora na figura de um secretário, ora na figura de um coordenador geral, da qual a Escola não consegue livrar-se nem tratar de forma diferente. As soluções encontradas sempre passaram pela centralização do poder, como se apenas nesta sistemática organizativa pudesse a Escola movimentar-se.

Neste sentido, a figura da coordenação pedagógica é um claro exemplo. Lembremos o que MONTIBELLER (1983:14), já colocava a este respeito, quando da substituição da comissão pedagógica pelo "especialista":

"A proposta do especialista para a orientação pedagógica, votada em junho de 1983, demonstra nosso condicionamento e incorporação do Estado e da Chefia em nós mesmos, dificultando o encaminhamento no sentido de uma prática descentralizadora, deixando-nos antever a lentidão do processo alternativo."

Sempre houve, neste sentido, uma expropriação do poder social imanente ao grupo e que, centrado em alguém ou em uma função, serviu para a dominação deste mesmo grupo.

O grupo dominado, ao mesmo tempo que subserviente, torna-se inextricavelmente dependente. E é este caráter de dependência que determinará, ao nosso ver, o afastamento dos pais da Escola, fazendo com que passem simplesmente a delegar a outros aquilo que lhes cabia como integrantes de um empreendimento associativo.

"Se dá todo um poder para o coordenador pedagógico, porque isto é cômodo, é uma delegação que me desobriga. Eu delego a voz e o poder de decidir, tudo em favor da Escola, do professor, da diretoria. E quando o professor não dá conta, a gente recorre ao diretor, ao coordenador, ao supervisor, a alguém que vai escutar as queixas da gente, alguém que vai responder por aquilo que eu não sei fazer ou não quero fazer. Ao mesmo tempo, este alguém vai proteger o professor, por não ter sabido trabalhar com a criança. É a segurança da culpa e da desculpa. Quanto mais autônomo eu sou, menos eu me deixo representar, no caso, pelo coordenador." (Transcrição de parte da discussão realizada na reunião pedagógica de 19/11/1990, fita nº 32)

A emergência da figura do coordenador pedagógico na Escola em 1984 (5) sem dúvida alguma afastou os pais da discussão e da participação direta nas questões pedagógicas. Ocorrido este afastamento, a preocupação dos pais só poderia ser em termos de ter alguém que, participando, decidindo, pensando por eles, lhes possibilitasse e assegurasse a tranqüilidade necessária que queriam.

Quando ocorreu a criação da função e a conseqüente delegação de poderes ao coordenador pedagógico, um dos membros da diretoria na época já alertava que:

---

5 Até então, a coordenação pedagógica era realizada por uma comissão composta de vários pais que promoviam discussões e estudos com os professores.

"... via com grande preocupação a figura de um coordenador pedagógico, porque achava que isso levaria a uma não participação dos pais, por verem na figura do coordenador, a figura do "milagreiro". ( Registro da Ata de reunião da diretoria de 1984)

Esta visão mística, ao mesmo tempo que gera dependência, faz do confronto da realidade prática entre o desejado e o realizado, entre o esperado e o possível, muito mais drástica do que realmente o é, colocando permanentemente em choque e em cheque a visão do imaginado e do real. Talvez por isso mesmo justifique-se a sua maior remuneração.

Desta forma, pela divisão do trabalho, pela representação e não participação dos envolvidos em todas as etapas, justifica-se a necessidade da existência de um cargo de controle, haja visto que os professores terão que executar aquilo que não tiveram oportunidade de deliberar e decidir.

Também como cargo de supervisão e controle dos interesses do patrão (diretoria - pais ), justifica-se a maior remuneração deste segmento, pois assim garante-se sua cooptação, fidelidade e subserviência aos interesses do empregador e não aos dos empregados.

Inegavelmente é a lógica do Estado instalada para a garantia dos resultados desejados, sem o ônus e o desgaste dos pais-associados no envolvimento direto com o processo pedagógico.

Recorde-se, e a história da Escola nos mostra, que, nos seus primeiros anos de atividades, não existia o cargo de coordenadora pedagógica, mas sim a função, desempenhada por uma comissão de pais, que, em reuniões e discussões com os professores, estabeleciam as formas de atuação tendo em vista os objetivos pretendidos

b.) - diferença entre salários:

A diferença salarial não ocorre somente entre os professores que ocupam e desempenham cargos e funções diferentes: ocorre também entre os professores e as funcionárias encarregadas da limpeza e merenda.

Nesta questão de remunerar com diferentes salários diferentes funções, onde funções especializadas, a este título, detêm maiores salários, recordemos o que diz CASTORIADIS (1963), ao colocar esta sistemática capitalista como sendo duplamente injusta. Primeiro, porque condiciona a possibilidade de aprimoramento intelectual e profissional a uns poucos afortunados, que detêm condições tais que lhes assegurem a sobrevivência sem necessitarem produzir. Em segundo lugar, por terem usufruído da produção alheia, puderam dedicar-se ao seu exclusivo aprimoramento e, em decorrência, ao ingressarem no mercado de trabalho, terão sua mão-de-obra mais valorizada.

Consolida-se, assim, um duplo favorecimento e uma dupla penalidade. Quem se vê obrigado, desde cedo, a ingressar na força de trabalho para prover a sua sobrevivência, não pode aprimorar-se e, por causa disso, terá baixa remuneração. Quem usufrui da produção alheia enquanto se aprimora, quando ingressa na força de trabalho, receberá, a título de recompensa pelo maior aprimoramento, maior remuneração.

As diferenças entre os professores com iguais atividades manifestam-se pela diferente remuneração que recebem via semestralidade.

O antigo ditado de caserna reaparece com toda a sua força: "antiguidade é posto". Ora, no momento em que se estabelece diferente remuneração por tempo de serviço na Escola, referenda-se concomitantemente a hierarquia via tempo de serviço, que

aparece de forma velada no "respeito" e acatamento da opinião dos mais velhos pelos mais novos; e de forma explícita quando na ausência dos titulares, a escala gradativa de tempo de serviço, cargos e funções determina quem responderá pela administração e/ou coordenação pedagógica da Escola.

Há ainda o caso dos professores especialistas - professores de música, arte, educação física, marcenaria, cerâmica, etc.-, que existiram e desenvolveram suas atividades em diferentes momentos da história da Escola. Estes professores eram pais de crianças que frequentavam a Escola e que desenvolviam em sua vida profissional uma destas atividades. A título de colaboração ministravam algumas aulas destas especialidades, na Escola, junto às crianças, como professores especialistas. Estas atividades eram desenvolvidas em uma ou mais horas por semana em algumas turmas, normalmente nas faixas de maior idade.

Inicialmente, estas atividades se integravam às já desenvolvidas e oferecidas pela Escola, com os pais procurando suprir e complementar as atividades do dia-a-dia das crianças. Devido ao seu caráter de colaboração, não eram remuneradas. Contudo, com o passar do tempo, desaparece o caráter colaborativo e surge a remuneração sob forma de desconto, concedido pela diretoria a estes pais, na mensalidade de seu filho. Além de se tornarem atividades remuneradas, eram atividades remuneradas num patamar superior ao dos demais professores, por se caracterizarem como aulas especializadas.

Novamente aí aparece a figura do especialista e, como tal, detentor de um conhecimento específico. Por isso mesmo deveria ser melhor remunerado.

A autoridade do conhecimento, que, por específico, deve ser reconhecido como autoridade, enquanto um saber próprio que um determinado indivíduo detém, perde seu caráter de

autoridade legítima para configurar-se numa autoridade hierárquica do conhecimento, onde um conhecimento "vale" mais, sobrepõe-se a outro. A decorrência lógica deste raciocínio é a sua maior remuneração, já que hierarquicamente superior. Esta lógica nada mais faz que referendar a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Tanto esta lógica fazia-se presente, que, mesmo entre as professoras especialistas de marcenaria e música, esta última tinha ascendência sobre a primeira. Esta ascendência manifestava-se pelos diferentes "status" que as professoras desfrutavam entre pais e demais professores, fruto, em última análise, do preconceito que considera a música como uma atividade superior à marcenaria. Novamente é a hierarquia do conhecimento sobrepondo-se à autoridade do conhecimento, onde o conhecimento intelectual é mais valorizado e o conhecimento manual e menos valorizado.

Quando esta situação foi denunciada - os especialistas estarem recebendo proporcionalmente mais que os outros professores - e levada para discussão e resolução na diretoria, esta propôs igual remuneração para todos o que não foi aceito pelos especialistas sob a alegação de que faziam um trabalho especializado que exigia melhor remuneração. Não houve acordo sobre a questão e a diretoria suspendeu estas atividades.

A menor remuneração das funcionárias da merenda e limpeza denuncia igualmente as tarefas, entendidas como subalternas, pelas quais se recebe menor remuneração, mesmo que suas executoras estejam em permanente contato com as crianças, pelo próprio tipo de atividade que desempenham. Ao mesmo tempo denuncia o caráter seletivo e discriminatório do que se entendia ser "trabalho", este alicerçado no "status" próprio da profissão.

A decorrência desta menor remuneração e do menor "status" destas atividades na Escola evidencia-se pela não participação deste segmento em reuniões diretoria, de professores, nas

assembléias de pais, ou reuniões de faixas. É a "terra de ninguém", a elas não se lhes pede participação: dão-se-lhes ordens; não se lhes escuta: determina-se-lhes. Hierarquicamente é o último segmento, o segmento mais baixo da estrutura e como tal merece pouca consideração, porque pouca contribuição pode oferecer. Cabe-lhes apenas a execução.

As suas reivindicações, feitas diretamente ao coordenador pedagógico ou a um dos membros da diretoria, limitam-se a melhores condições materiais para que possam melhor realizar suas tarefas.

Nas reivindicações salariais, apenas aguardam, ansiosamente, os resultados das discussões dos professores entre si e posteriormente com a diretoria e assembléia geral, uma vez que o índice de aumento concedido aos professores é igualmente a elas repassado, embora já tenham ocorrido tentativas de lhes conceder aumento diferenciado, a menor.

"... eu fiquei magoada, porque até este ano, nós sempre ganhamos aumento junto com as professoras. Quando elas ganhavam, nós também ganhávamos. Mas então elas quiseram aumento e discutiram tudo em segredo, longe de mim. Esperavam quando eu estivesse lá no fundo, lá para trás, lá longe. Meu Deus, por quê? Nós trabalhamos juntas, nós lutamos também pelas crianças. Então por que isso?

No fim nós pegamos o presidente, sozinhas, e conseguimos a mesma porcentagem que elas ganharam. Mas isso torna o ambiente ruim. Nós trabalhamos juntas com elas, nós ajudamos a dar banho nas crianças, juntamos os brinquedos, fazemos o lanche. Então nós achamos isso errado (...).

Mas sabe por quê? Porque antes nós dizíamos assim: nós éramos um pouco acomodadas, nós dizia assim, ah! se

vir para elas, vai vir para nós também. Deixa elas se virar com a diretoria, e elas se chatearam e disseram: ah não, se elas quiserem elas que vão a luta. Está certo. Mas agora a gente queria estar junto, a gente queria ir à luta, porque eu acho que fica melhor. A gente confia tanto nelas e será que elas não confiam em nós?" (entrevista realizada em 13/11/1990, com uma das funcionárias da Escola, fita nº 29.)

Contudo, mesmo com seu reajuste salarial ocorrendo na esteira dos reajustes concedidos aos professores, não são convidadas por eles a participar das discussões que determinarão os índices a serem reivindicados.

É o segmento que, por possuir menor expressão, menor "status", menor representação (até mesmo representação nenhuma) e menor capacidade de argumentação, é conservada e/ou conserva-se à margem da luta.

### 5.3 As relações diretoria-professores no interior da escola Sarapiquí: confrontos e sanções

Apontamos, anteriormente, que por vezes, em gestões inteiras, ocorreu um permanente confronto entre diretoria e professores. Este confronto manifestava-se nas questões salariais, mas alastrava-se em todas as relações interpessoais que abrangiam pais e professores, passando inclusive pela questão do que fazer pedagógico.

Como resultado imediato deste confronto, esqueciam-se fatores importantíssimos e que fazem e faziam a Escola perdurar enquanto experiência educativa que a diferencia das demais, ou seja uma hierarquia mais flexível, que possibilita um inter-

relacionamento mais efetivo, mais humano e mais produtor para as finalidades a que se propunham

Ao viverem uma situação de conflito observa-se o radicalismo de ambas as partes: Os professores negando-se a participar de qualquer atividade que não fosse estritamente a determinada por suas funções e dentro de seu horário de trabalho. Porém, a escola Sarapiquá, não possui uma estrutura administrativa consolidada nos modelos tradicionais: não possui uma diretoria escolar constituída que se faça presente em todo o horário de funcionamento da Escola e que por ela responda. Os pais, membros da diretoria, só eventualmente podem responder na e pela Escola em seu horário de funcionamento, uma vez que têm, neste horário, as suas obrigações com seus empregos. Assim, cabe e recai sobre a coordenação pedagógica primeiramente, e aos demais professores, na ausência daquela (1) o responsabilizar-se pela Escola durante o seu horário de funcionamento.

É fácil imaginar os contratempos que a atitude dos professores causava, pois freqüentemente havia afluência de pessoas em busca de informações, interessadas em vagas para seus filhos na Escola, mas as orientações não eram prestadas ou o eram de forma insuficiente, revertendo em prejuízo pela não arrecadação financeira da Escola.

E isto acontecia, mesmo tendo os professores ciência de que uma arrecadação menor, pelo menor número de crianças ou pela evasão destas, repercutia diretamente nas suas possibilidades salariais, já que segundo declaração de um dos membros da diretoria,

"... tradicionalmente, o valor cobrado a título de mensalidade dos pais, por criança, girava em torno do valor de um salário mínimo."

---

1 A coordenação pedagógica, na maioria das vezes, era desenvolvida em 20 horas, num único turno ou em ambos, mas, neste caso, em dias alternados, entre algumas manhãs e algumas tardes.

(Transcrição de declaração de um dos membros da diretoria, feita por ocasião da reunião pedagógica de 10/12/1990, fita nº79)

Portanto, a redução do número de crianças representando menos pagantes, ou a elevação dos custos operacionais pela contratação de mais pessoas (auxiliar, coordenador pedagógico) deveria sair, em última análise, do salário dos professores, uma vez que esta redução ou elevação dos custos inviabilizava um maior reajuste nos salários, pois elevaria as contribuições para além do valor do salário mínimo.

Por outro lado, os pais radicalizavam contrapondo a esta atitude dos professores a necessidade da delimitação dos papéis na Escola, como uma forma de normatizar a ação dos professores.

Nestas ocasiões de acirramento das tensões entre ambas as partes, chegou-se a impedir a participação dos professores na diretoria e nas assembleias gerais.

Como decorrência do estrelecimento das relações, pela primeira vez, na assembleia geral de 04/09/1988, o reajuste solicitado pelos professores foi colocado em discussão, tendo em vista a sua possível não concessão pelas dificuldades financeiras por que passariam os pais para pagar as mensalidades.

Em vista da dureza e da radicalização dos professores com relação às suas reivindicações, foi colocado que estava ocorrendo, nítida e claramente, uma relação patrão/empregado, e a assembleia geral concordou e reconheceu a reivindicação dos professores, mas doravante, em contrapartida, seria exigido deles, professores, uma avaliação de seu desempenho profissional.

Conforme registro na Ata:

"Os professores, na palavra de seu representante, propuseram um realinhamento de 28% mais uma nova renegociação em novembro ( para receber em dezembro), sendo que os 28% de realinhamento se refere a diminuição da massa salarial em virtude da inflação que ultrapassou as URPs do período que sucedeu a última negociação.

Uma associada apresentou proposta de 28% de realinhamento salarial mais negociação em novembro para perceber no salário de janeiro.

Durante a discussão das propostas, foi levantado por um associado a questão dos professores como associados entenderem a dificuldade que seria para os pais esse aumento na mensalidade.

Em resposta a este associado, outra associada solicitou que não fosse parâmetro para a discussão da situação atual da Escola o funcionamento desta enquanto cooperativa, uma vez que sua experiência recente como pagante de mensalidade diferenciada, e sua participação na Escola levaram-na a repensar a Escola nestes termos, enfatizando que a Escola funciona como alternativa, porém não como cooperativa e referiu que esta discussão é necessário e deveria ocorrer em outra oportunidade. Em relação aos professores, disse que uma vez que o que estava em pauta era uma relação patrão/empregado, concordava com a reivindicação dos professores, mas exige daqui em diante uma avaliação do desempenho dos professores." (14/9/88:36-37).

A partir deste episódio, formou-se uma comissão de pais para avaliar, durante o período de férias, a atuação dos professores.

Como resultado desta avaliação, a comissão elaborou um relatório onde aborda as questões organizativas da Escola e da inserção dos professores, do qual destacamos:

"Na primeira reunião, a comissão, na tentativa de orientar as suas atividades e estabelecer sua competência, recorreu ao Estatuto da Associação Cultural Sol Nascente, uma vez que a escola Sarapiquí origina-se desta Associação.

Após estudo detalhado do mesmo, conseguimos definir os limites de nossa atuação.

A partir daí, diferentes pontos críticos, que geraram questionamentos e discussões, revelaram-se claros e já estabelecidos neste Estatuto. Entre eles destacamos:

- Que os papéis de cada membro da Associação cultural sempre estiveram, explicitamente, colocados;

- que o estatuto não impede que os professores e funcionários se tornem associados;

- que as reivindicações do grupo de professores, relativa a sua autonomia, quanto as atividades pedagógicas, fere este estatuto, já que a coordenação pedagógica é um dos cargos que compõem a diretoria;

- que os associados (pais) não correspondem ao estabelecido no estatuto, na medida em que não atendem a obrigação de participação ativa;

- que na assembléia geral as pessoas, que tem envolvimento direto com a votação de uma matéria, não possuem direito a voto;

Em relação a diretoria observamos, também, que a mesma reflete o estado confuso que ressaltamos em relação a alguns outros aspectos. Sendo composta, principalmente, de pais, seu desempenho não poderia ser diferente do coletivo maior. Constatamos um total desconhecimento do que se está administrando (uma Escola, uma Associação, uma cooperativa, conflitos?), das regras administrativas fundamentais, das suas atribuições, de seus limites, enfim, de seu papel.

Esta situação de uma diretoria, inicialmente composta por seis membros, hoje reduzida a apenas dois, faz com que as tarefas sejam distribuídas circunstancialmente e, em inúmeras oportunidades, transferidas indevidamente ao coordenador pedagógico e aos professores.

Constatamos, também, que no decorrer do tempo, desde a sua fundação, houve, por parte dos membros da Associação cultural, um abandono das normas que regulamentavam as nossas relações. Este distanciamento, entre o estatuto e a prática cotidiana, foi acompanhado por uma transformação paulatina nas nossas instâncias de organização. De um lado desaparece a Associação cultural, inclusive, até, nas referências verbais, e surge uma fictícia cooperativa, que na realidade se reduz a uma Escola. Isto é, aquilo que era parte, apenas um apêndice de uma instância, passa a ser o todo.

Acreditamos que a relação de cooperação e que a co-participação, em todos os níveis de atividades, de pais e professores, nos primeiros anos de existência da Associação, possa ter sugerido uma cooperativa, já que esta era a idéia original desta Associação, e

que não se efetivou por impedimentos legais.

A cooperativa é uma ficção porque, além de não estar sequer formulada no estatuto, nem a prática cotidiana, destes últimos anos, demonstra a existência de laços que caracterizam uma relação de trabalho nestes moldes. Basta assinalar a participação, absolutamente desigual dos associados, nas atividades administrativas, nos mutirões, nas reuniões pedagógicas. Basta assinalar, ainda, que o vínculo de muitos dos pais com a Escola, em nada difere das instituições de ensino do mercado.

Essas constatações trouxeram bastante luz a crise atual pela qual passa esse agrupamento, que chamamos de "escola Sarapiquá". O espaço, inicialmente, para discutir, propor e executar uma pedagogia transformadora, com o passar dos anos, foi cedido a debates de outra natureza, engendrados por problemas de ordem material, por responsabilidades distribuídas ao sabor das circunstâncias.

Frente a isso a comissão apontou a necessidade de se estabelecer novas formas organizativas.

A aceitação deste fato, exigirá novas e profundas definições de cada membro desse agrupamento, cujas discussões pretende-se que sejam encaminhadas logo após o retorno das atividades pedagógicas.

Durante as discussões surgiram diferentes propostas, tais como: Associação de pais que tenha por objetivo o funcionamento de uma Escola; Associação de professores com igual objetivo e, finalmente, a de uma Associação cultural a qual a Escola esta vinculada.

Esta última proposta foi considerada pela comissão como a mais desejável, no sentido de que abriga, pedagogicamente, aspectos fundamentais, relacionadas ao que chamamos de pedagogia transformadora, tanto no plano educacional infantil, como aos próprios pais, uma vez que acreditamos na Escola não como algo apartado do cotidiano das relações familiares e sociais, mas sintônico e integrada a elas, o que equivale dizer, que ao processo de educação dos filhos, deva corresponder, necessariamente, a auto-educação dos pais." (1989:2,3,4-relatório da comissão de avaliação)

Além disto, como os professores se colocavam, por suas reivindicações, na posição de empregados, então deveriam se ater a este papel.

A partir daí, a participação dos professores em assembleias cuja pauta previa a votação de matérias a eles ligadas, como elaboração de calendário escolar e reajustes salariais, foi questionada e até impedida, com os pais argumentando que estes estariam legislando em causa própria.

Ressalte-se que, estatutariamente, somente os associados podem compor a diretoria e participar das assembleias gerais.

Contudo, a prática e o bom senso, sobrepondo-se ao argumento legal-burocrático, consolidaram por determinado tempo a participação de um e até dois professores na diretoria, bem como resguardou o direito de participação dos professores, com voz e voto, nas assembleias gerais.

Estes momentos, portanto, representaram uma ruptura com a prática, que se revelava mais democrática, através da

retomada do argumento legal coercitivo, recrudescendo as relações interpessoais.

Como decorrência destas posições assumidas por pais e professores, a diretoria eleita após a eclosão deste conflito não mais permitiu a participação, em seus quadros, de representantes de professores, que até então faziam parte da diretoria através de um professor do turno da manhã e outro do turno da tarde.

Era a radicalização total: professores e pais deixavam para trás as posições até então assumidas, ora de associados-cooperados, ora de patrão-empregado, para assumirem-se numa relação eminentemente trabalhista.

Deste modo, os pais, representados pela diretoria, acreditavam expressar o ideal de escola que desejavam para as crianças e neste sentido acreditavam que detinham e que deviam deter, a globalidade do processo escolar, no qual cabia aos professores cumprir as determinações emanadas desta "autoridade", porque expressão do ideal almejado pelos pais/escola.

Daí a discussão e a necessidade da definição dos papéis, onde aos professores não caberia questionar o ideal educativo da Escola (isto é, dos pais) e nem imprimir aquilo que acreditavam que pudesse ser o ideal de uma escola que se propunha alternativa, mas sim o de "executar" o tipo de trabalho a eles determinado e configurado, numa assunção de papéis pré-definidos e pré-estabelecidos, de modo a não dar margem à intromissão e interferência nestes ideais.

Desta forma, reaparece, na definição de papéis, de forma não tão velada, a dicotomização entre trabalho dirigente e trabalho dirigido, entre os que mandam e os que obedecem, pois:

"... esta prerrogativa monstruosa que se arroga o homem sobre seu semelhante e que caracteriza nossa espécie, vem do que, só entre os animais, o homem é capaz por seu pensamento de separar o seu eu do seu não eu, de distinguir nele a matéria e o espírito, corpo e alma, por esta abstração fundamental de se criar duas espécies de vida: uma vida superior ou anímica e uma vida inferior ou material, da onde resulta a divisão da sociedade em duas categorias, a dos espiritualistas, feita para o comando, e a dos carnavais devotados ao trabalho e a obediência" (Proudhon, 1990:976)

É a justificativa para a discriminação do trabalho de quem planeja e de quem executa, e que,

"... considera o pensamento puro superior à ação e portanto, o intelectual ao operário, e responsável pela divisão dos homens em duas classes distintas e desiguais, uma que pensa, manda e goza e outra que trabalha realiza e sofre". (PROUDHON apud Tomassi, 1988:96 ),

É o argumento que recoloca, em síntese, a questão classe dirigente e classe dirigida.

Ao assumirem a posição de "executores", de empregados, através da definição de papéis pretendida, os professores apenas cumprem as determinações emanadas dos pais, aprofundando assim a dicotomia entre o planejamento das atividades e a execução das mesmas, cristalizando a estrutura classista da Associação.

Como decorrência deste assumirem-se como executores, abrem mão da possibilidade criativa que o trabalho proporciona, tornando-se autômatos de um fazer mecanizado, perdendo o que PROUDHON qualifica como "dignidade do trabalho":

"... o que constitui o atrativo e a dignidade do trabalho é o poder de criar graças ao pensamento, de liberar-se da mecanicidade, de superar a matéria." (PROUDHON apud Tomassí, 1988:96 )

O trabalho assim concebido, reduzido a um mero "fazer" dissociado de todo e qualquer "pensar", rompe com toda possibilidade de realização criativa assegurada pelo trabalho, tornando-o inumano, mecânico, estafante e escravizante.

Esta definição de papéis tão pretendida, ao mesmo tempo que referenda estas idéias, serve para cristalizar e solidificar a divisão hierárquica, da qual a figura da coordenação pedagógica, conforme vimos anteriormente, dá provas, inviabilizando e impossibilitando a busca da autogestão da Escola, expressa de certa forma nos princípios da mesma.

Princípios estes que,

"Partindo da concepção de que a educação pré-escolar não é tarefa exclusiva de profissionais, mas também dos pais, propõem-se uma estrutura de funcionamento que atenda esta perspectiva. Neste sentido, a criação de uma sociedade cooperativa apresenta-se como necessária, na medida em que permite a livre participação dos pais nos diversos níveis de decisão escolar.

Dentro deste espírito cooperativo a ser desenvolvido em todos (alunos-pais e professores) a perspectiva deve ser a constante reeducação através da convivência solidária e não competitiva.

O que julgamos o mais importante neste processo cooperativo é que embora ele possa ter falhas, o fato dele ser nosso faz com que a responsabilidade sobre o que nele

ocorre seja nossa. Qualquer crítica deve ser levada abertamente e com clara co-responsabilidade da solução das questões". (Jornal SARAPIQUÁ, out/90, pag.1 e 2).

Entendiam os associados que esta estrutura organizacional, flexível e participativa, era não só necessária, como também deveria possibilitar, através de diversos e amplos espaços, a participação dos pais, com vistas a oferecer uma educação que pudesse

"... encorajar a criança a ser progressivamente autônoma. Encorajá-la sempre a resolver os seus conflitos, a interagir para resolver seus problemas. Encorajá-la a ser independente, curiosa, a tomar iniciativa na resolução de seus interesses, a ter confiança na sua capacidade de fazer uma idéia própria das coisas, a exprimir-se com convicção. Encorajá-la a escolher e decidir." (Jornal O Sarapiquá, out/90, p.1 e 2).

Por vezes, de forma confusa, a delimitação de papéis foi igualmente buscada pelos professores que, deixando-se envolver por essa proposta viam na delimitação a possibilidade do exercício de suas atividades apenas em sala de aula, com as crianças, descompromissando-se das demais atividades que o dia-a-dia da Escola requeria e exigia.

A busca se dava de forma confusa, porque a clareza necessária não existia precisamente por ser ofuscada e confundida pela definição de papéis. Também, de forma confusa porque os professores, por alguma razão, pressentiam intuitivamente, que esta delimitação de papéis os alijaria em definitivo da participação da totalidade da Escola, das instâncias decisórias, tornando-os simples cumpridores da educação pretendida, acirrando e aprofundando, assim, a dicotomia entre trabalho dirigente e trabalho dirigido e, desse modo, cristalizando, no interior da Escola a estratificação própria da estrutura hierarquizada expressa nos estatutos.

direcionamento político-filosófico da Escola, enfim, a discussão dos grandes temas. Deste modo poder-se-ia desenvolver a solidariedade entre os associados, haja vista a gestão comum do interesse de todos.

Defendemos a autogestão, porque a própria história da Escola confirma a possibilidade e viabilidade dessa forma de organização. Em outros momentos, com diferentes diretorias, a atuação de pais e professores foi no sentido de autogestionar a Escola. Não apenas nos aspectos concernentes à sua viabilização econômica, onde ambos os segmentos se reúnem para a discussão e busca de solução para os problemas enfrentados, embora, num primeiro momento, esta busca apareceu de forma diferenciada, onde os professores procuraram resguardar o seu salário e os pais procuraram resguardar a qualidade do ensino que desfrutavam, como também nas discussões de assuntos pedagógicos pertinentes às diversas faixas, as quais os pais foram convidados para debater, bem como na tomada conjunta de decisões burocrático-administrativas.

Porém a organização burocrático--administrativa imprimida no interior da Associação é que acaba determinando fortemente as relações de trabalho na Escola e a forma como se organizam e ocorrem. Há constantes choques entre pais e professores. Buscando as causas desses conflitos freqüentes chega-se à suposição de que eles são decorrentes, entre outros, do fato de pais e professores terem diferentes concepções sobre as diversas "entidades" que convivem e dicotomizam o dia-a-dia da Escola, o que está posto pela "visão", pelo "imaginário" criado ao longo destes anos de existência da Associação e da Escola.

No dia-a-dia da Escola, convivem, dicotomizam e confundem-se a idéia, o imaginário que o professor tem e faz da Associação: por seu caráter cooperativo, ela não possui um proprietário, um dono. Se isto é verdade, e sendo a Associação a mantenedora da escola Sarapiquá, esta por conseqüência, também não terá um proprietário, um dono. Daí decorre que, para o professor não há um

patrão, e não tendo patrão, cre-se enquadrar também na categoria de cooperativado e com os direitos e obrigações daí decorrentes, o que, sem dúvida, lhe dá mais responsabilidades, mas lhe dá, igualmente, mais liberdade de movimentação nesse espaço Associação-escola.

Contudo, o mesmo dia-a-dia revela também um quê fazer específico dos professores, que revela a sua condição diferenciada do associado-pai, que lhe incumbe e impõe, pela presença de seu filho, uma dada tarefa, uma dada obrigação, a qual deve desempenhar e dar conta.

Assim, esta relação revela/esconde uma atividade específica que condiciona e define papéis sobre quem executa e sobre quem incumbe (manda).

Se o imaginário da Associação eleva o professor à condição de cooperado, a prática diária da Escola o coloca na condição de executante.

Do embate destes conceitos (imaginário/prática - cooperado/executante - Associação/escola), resulta um permanente conflito com que se deparam pais e professores, levando-os à constante busca de um equilíbrio provisório, o qual se revela e se traduz nas constantes "crises" que marcam a história da Associação/escola, causadas pela existência ora de cooperados, ora de patrão/empregado, com as conseqüentes radicalizações das relações e reivindicações.

A superação do impasse passa, a nosso ver, pela reorganização da Escola, o que não significa a definição e delimitação de papéis pretendida, como vimos anteriormente, mas sim pelo rearranjo organizacional da estrutura da Escola. Uma estrutura que não leve à hierarquização e dicotomização do poder em poder político/poder coletivo.

Busca-se então o pensamento de PROUDHON (1975) de que o poder político - o poder público, não é senão o poder da coletividade, que dela emana, portanto é a própria coletividade, pois esta força coletiva se compõe de parte da liberdade e fortuna que a ela tem sacrificado cada cidadão, em prol do interesse geral, e é isto, mais do que nunca, que a torna coletiva.

Assim, a força coletiva que origina o poder político, ou a expropriação política deste poder, é expressão e resultado das relações ocorridas entre os seres coletivos em ação, o que equivale a dizer também de sua atuação na função sócio-econômica, uma vez que a produção, responsável por esta expressão coletiva do poder, é resultado do "homem-coletivo", e como tal, social.

PROUDHON (1977:129), ao distinguir a função econômica da função política, a caracteriza, como sendo a primeira

"... a que tem por objeto as pessoas, os bens, a produção, o comércio, a educação, a propriedade, o crédito. As funções políticas as que tem por objeto o Estado, o corpo social em sua unidade".

Ocorre que na sociedade atual, por um erro de estrutura organizacional, o que era consequência (o poder político) expropriada a força social, torna-se causa de si próprio, pois:

"... essas mesmas funções (políticas) estão subordinadas as outras e podem levar o nome de sub-funções, porque a despeito de seu majestoso aparato, fazem um papel muito menos essencial que as funções econômicas" (Proudhon, 1977:129).

Contudo por esta inversão, segundo o autor,

"... estão as funções políticas confundidas com as econômicas: nada há, com efeito, que constitua a especialidade do Governo e do Estado..." (1977:130).

E neste sentido é necessário que o direito econômico contrapese o direito político para limitar o estatismo dos grupos produtores e consumidores.

Numa sociedade reorganizada ou organizada tendo em vista a sua constituição democrática, a partir do pensamento de PROUDHON

"... a ordem política e a ordem econômica não constituem senão uma só ordem, é dizer, um só sistema estabelecido sob um só princípio - a reciprocidade (...). Temos assim, não a soberania abstrata do povo... senão uma soberania efetiva das classes trabalhadoras que reinam e governam primeiramente nas juntas de beneficiência, nos tribunais de comércio, nas corporações de artes e ofícios, nas companhias de trabalhadores, nas bolsas, nos mercados, nas academias, nas escolas, nos comícios agrícolas e finalmente, nos comícios eleitorais, nos parlamentos e nos conselhos de Estado, na guarda nacional e até nas igrejas e nos templos. Manifesta-se sempre em todas as partes, a força da coletividade, em nome e em virtude do princípio mutualista, última afirmação do direito do homem e do cidadão.

Digo eu que aqui as massas trabalhadoras são real, positiva e efetivamente soberanas e como não haveriam de ser, pertencendo-lhes por completo todo o organismo econômico: o trabalho, o capital, o crédito, a propriedade, a riqueza? Sendo donos absolutos das funções orgânicas, são conseqüentemente

(donos) das relações. A subordinação ao poder produtor, que constituiu noutros tempos o governo, o poder, o Estado, aparece clara e manifestamente na formação do organismo político. (1977:131).

Ora, a Associação/escola, reorganizada tendo por base estes princípios, fundada sobre o direito econômico e a lei da reciprocidade, acabaria possibilitando a efetiva participação dos professores como cooperadores, integrantes de um coletivo do qual o poder emana e, ao não ser apropriado e expropriado por nenhum dos segmentos que o compõe (professores e pais), permitiria a sua permanência enquanto poder social, no grupo, impedindo que se tornasse instrumento de dominação de um sobre outro, de tal forma que,

"... o princípio da reciprocidade, ao penetrar na legislação e nos costumes, e criar o direito econômico, renova de baixo para cima o direito civil, o direito comercial e o administrativo, o direito público e o de gentes" (Proudhon, 1977:131).

Poder-se-á dizer dos professores, hoje, o que PROUDHON (1977:143), já dizia em 1848 da plebe trabalhadora?"... constituem já um corpo: se sente, raciocina, vota; já sem conselho, porém com vontade própria, e desenvolve sua idéia?"

Nos momentos de confronto de pais (diretoria) com professores, quando a radicalização de ambas as partes se apresentava, os pais recorriam e utilizavam-se da estrutura legal da Associação e, alicerçados na hierarquia de funções e no poder que ela lhes propiciava, estabeleciam, a partir daí, a hierarquia das relações, revertendo o incipiente processo de autogestão que a prática do dia-a-dia por vezes evidenciava. Portanto, não é de admirar que surgissem também, como fruto deste confronto, sanções a determinadas atitudes até então não passíveis de pena.

Foi assim que, em dada época, instituiu-se o livro ponto como forma de cobrir-se os atrasos e faltas dos professores, a exigência de comprovação, mediante atestado médico, da falta ocorrida, sob pena do infrator sofrer desconto em seu salário, até a demissão de professores (um ou mais) como forma de garantir a manutenção das normas e da "ordem" estipulada.

Estas sanções, analisadas sob o ponto de vista das funcionárias responsáveis pela limpeza da Escola, assumiam proporções gigantescas dada a forma como lhes eram colocadas, sob sua responsabilidade, a eventualidade da falta em que viessem a incorrer.

Assim, era-lhes explicitado clara e inequivocamente que podiam faltar quando assim o necessitassem, mas que elas eram responsáveis por viabilizar e providenciar quem as substituíssem, ocorrendo esta substituição às suas expensas, negando-se-lhes assim, o menor direito a faltas, fossem quais fossem as causas que as motivassem.

Os depoimentos prestados, bem demonstram esta insatisfação, dada a forma como eram tratadas:

"... eu sempre quando saio, eu pago outra pessoa para vir no meu lugar. Mas eu também já acho que está errado, porque se eu vou ao médico, eu tenho que pagar uma empregada para vir para cá para trabalhar por mim." Pô", nem com atestado, a gente não tem direito de ir ao médico! eu acho que isso está errado! Ninguém quer substituir o nosso lado, então se a gente tem que ir ao médico, tem que pagar uma pessoa para vir para cá?

Como o coordenador disse para mim, ele foi bem claro, que nós podemos sair, mas nós temos que botar outra pessoa aqui!

Dia 28 agora, eu vou fazer um exame, e o que é que eu vou ter que fazer? Vou ter que pagar a minha empregada para vir pra cá !

Eu acho que isto não é justo, se eu trago atestado médico e tudo. Eu acho que não é justo a gente ter que substituir a Escola.

Neste ponto, eu acho que a Escola deveria ter uma pessoa, porque se os professores tem que faltar, eles trazem o atestado e tudo bem, agora, nós não ! Nós temos que dar um jeito, acho que não está certo !

Quando eu vou ao médico, eu trago atestado e tudo, mas quando termina a consulta, eu volto correndo para cá, entrego o atestado e continuo trabalhando a mesma coisa.

É nós que temos que aguentar sempre.

Tem dia que a gente tá doente mesmo, de nem poder trabalhar em casa e a gente vem. E quando os professores, tá certo que é outra profissão, manda avisar que não vem, e é nós que temos que segurar a barra aqui dentro da Escola, ou eu ou ela (3). Por exemplo: na semana passada, uma professora não veio dois dias. No primeiro dia, era o dia da aula de artes e daí a professora de artes ficou com as crianças a tarde toda; mas no outro dia, fui eu que segurei a barra, toda a tarde, e ainda tendo que fazer o lanche e depois atrasou toda a minha limpeza.

---

3 O depoimento refere-se aqui, ao fato de que, em muitas ocasiões, na ausência dos professores, são elas, as funcionárias, que ficam toda a tarde ou toda a manhã com a turma sem que por isso recebam qualquer compensação financeira ou ajuda para dar conta de suas atividades normais de limpeza.

Neste caso a insatisfação aumenta, porque recebem um salário menor que o das professoras, e, quando ficam no lugar delas, professoras, não recebem nada além, seja por terem exercido outra função que não a sua, seja pelo fato de terem exercido, naquele dia, dupla jornada.

Ainda bem que uma das professoras chegou para mim e disse que me ajudava e ficou com todas as crianças para eu poder fazer o lanche. Isso eu achei que neste momento, ela foi assim ..., uma grande amiga, para me dar uma força e aí eu fui preparar os lanches todos, ligeiro, e foi assim aquele "corre-corre".

Outra vez, quando eu estava com esta alergia na mão, que eu peguei quinze dias de atestado, eu trabalhei os quinze dias do atestado, com luva de pano na mão e outra luva de plástico por fora, e quando eu chegava em casa, eu chorava de dor, que meus filhos ficavam apavorados e me diziam: "um dia seus dedos vão cair da mão" e eles ficavam preocupados e me perguntavam: "como é que pode mãe, a mãe com atestado e trabalhando!" mas como é que eu vou ter o que fazer? Aí quando me deu também a dor no braço, que eu fiquei com o braço duro, aí eu fiquei oito dias em casa tomando remédio e fazendo massagem, aí eu não tive jeito nenhum e fiquei em casa. Mas no contrário, a gente vem trabalhar." (Transcrição de parte da entrevista realizada com as funcionárias da limpeza em 13/11/1990, fita n029).

Em casos extremos, como o relatado acima, em que a funcionária precisa se afastar por um período mais longo, a funcionária do turno contrário é chamada para desempenhar as atividades em substituição, e aí então lhe é pago o período correspondente, como hora-extra. Contudo, o normal é que os funcionários não recebam hora-extra.

Quanto ao controle de seus horários de chegada e/ou saída não há maior fiscalização. Contudo, se uma delas deve ficar além do horário para concluir suas tarefas, nada lhe será pago a título de hora-extra.

Talvez a dureza das sanções a que estão expostas, tenha relação direta com o "status" do serviço que realizam e a conseqüente discriminação que velada e disfarçadamente, sofrem aliada à sua submissão, fruto da internalização e assunção do que entendem ser "respeito a ordem, e ao superior". A forma como se exerce o mando, sobre elas, lhes inculca, sub-repticiamente e subliminarmente, esta condição desigual, de inferioridade, o que redundará e desembocará, a nosso ver, na sua pouca ou quase nenhuma capacidade de contra-argumentação e reivindicação até mesmo de seus direitos elementares de empregadas, e muito menos as de associadas.

Se os pais não reconhecem minimamente os direitos dos professores e funcionários, enquanto empregados, que se dirá de seus direitos enquanto associados? Pois, além da diária, do salário, tem o operário direito ao benefício, à repartição do produzido e por ele gerado. (PROUDHON, 1975).

Na situação específica da Escola, mesmo que os professores encontrem-se como prestadores de serviço cuja produção não se materializa, não se coisifica, não se objetiva num produto que seja a curto prazo mensurável, o seu trabalho permite, para além da questão educativa, a liberação dos pais para o exercício de sua profissão na produção.

Então, o atendimento dos seus direitos enquanto assalariado é o mínimo que lhes devem, o que não os exclui nem exime do direito ao benefício enquanto produtor, enquanto associado, enquanto trabalhador coletivo, gerador de um excedente produtivo a ninguém imputado em particular, porque fruto do esforço coletivo.

Esta hierarquia por vezes se mostrou tão forte e poderosa, que até mesmo o próprio professor, com toda a sua capacidade de argumentação, a assumia penitenciando-se frente à assembléia geral e/ou diretoria, estabelecendo, ele próprio, regras para a aplicação de sanções a que se confessavam sujeitos, como bem o

comprova um documento tirado de, uma reunião de oito professores e por eles assinado, onde propõem aos associados, alternativas para determinadas medidas que haviam sido tomadas pela assembléia geral, da qual discordavam:

"... 1 - sobre os descontos de salário dos funcionários - acreditamos que as substituições devem ficar a cargo do professor; cabendo a este assegurar previamente um substituto, com o devido aval da faixa, se necessário. Caso a pessoa substituta cobre hora-extra, então será descontado do salário do professor.

(...)

3 - sobre a demissão de funcionários: - nossa Escola, dentro de sua proposta, exige uma formação diferenciada do profissional. Isto se constrói ao longo da experiência e vivência com o coletivo da Escola e da Associação. As falhas devem ser vistas e corrigidas de modo efetivo. Não existem profissionais incapazes nesta Escola, portanto devemos apostar e construir para a evolução dos que aqui já estão e que se enquadram no espírito da Associação e da nossa visão de educação." (Texto mimeografado, s/d, distribuído aos associados, pelos professores).

Como vemos, este grupo de professores que elaborou, redigiu e assinou o documento, em nenhum momento questionou a questão da validade e da necessidade da falta de um de seus pares e o amparo legal a que teria direito, ao faltar. Em face da questão colocada, arvoram a si a culpa pela ausência. O que bem demonstra e evidencia esta culpa, é a necessidade do professor faltoso providenciar quem o substitua e ainda arcar com as despesas decorrentes desta substituição, caso o substituto cobre hora-extra.

O máximo que conseguem é lançar um libelo contra uma (ou várias) possíveis demissões que o documento permite entrever, e que deveriam estar prestes a ocorrer.

Ao entrevistar associados membros da diretoria em gestões anteriores, testemunhamos a proposição por eles defendida de que se estabelecesse claramente, na Escola, as relações entre dirigente/dirigido, entre patrão e empregado, como real e efetivamente eram - relações trabalhistas, e que se deixasse de mascarar a realidade, encarando empregados como colaboradores. Ressaltavam, contudo, que esta relação clareada quanto ao seu fundo nitidamente trabalhista (ideológico e classista), através da qual alguém paga por um serviço contratado e que, portanto, sobre ele tem determinados direitos, não precisava ser, e não eram, relações de desconfiança, de exploração e de expropriação do capital sobre o trabalho como ocorre na sociedade.

Segundo estes associados, somente assim, se conseguiria um desempenho dos professores baseado no profissionalismo necessário ao exercício da profissão, ou seja, com direitos e deveres pré-estabelecidos.

Infelizmente, não conseguimos recuperar a história que originou o documento acima citado, mas em uma análise preliminar, mesmo correndo o risco de sermos fâcciosos, podemos inferir que as relações entre capital e trabalho, mesmo sendo claras, nem por isso deixam de ser menos exploradoras. Comprova-o o fato do professor arcar financeiramente com a despesa extraordinária que a Escola teria na impossibilidade de seu comparecimento, e, mais, que esta proposta partisse dos próprios professores, dando mostras do grau de internalização e da assunção de uma estrutura coercitiva tal, que consegue transformar o que era direito em culpa.

#### 5.4 A relação de associado segundo a teoria de Pierre-Joseph Proudhon

Delineamos até o momento ocasiões em que pais e professores agiam e relacionavam-se dubiamente, confusamente, movimentando-se entre uma teoria estabelecida estatutariamente, através dos padrões sociais legais e uma prática - contestadora em muitas vezes desta mesma teoria que hierarquiza cargos, funções, pessoas e o saber, enquanto instrumento de dominação e submissão.

Para fugir deste círculo vicioso, onde a história se repete, onde os problemas que originam as crises, sempre cíclicas, não são trabalhadas em suas causas mas em suas conseqüências, decorrendo daí o não aprendizado da própria história, pela não acumulação da experiência vivida, é necessário que os professores se questionem, se interroguem sobre seu papel e sobre a forma como desempenham suas funções e, conseqüentemente, sobre a forma como se inserem ou são inseridos num empreendimento que se pretende constituído sob novas relações, consolidando outra estrutura organizacional.

Neste sentido, cabe-lhes questionar e indagar esta inserção a partir da indagação de si próprios, se têm consciência de si, se têm consciência de que podem e/ou querem ser "associados", tal qual PROUDHON (1975), já em 1864, indagava e questionava da classe trabalhadora,

"... se a classe operária, sob o ponto de vista das suas relações com a sociedade e o Estado, tem adquirido consciência de si mesma, se como ser coletivo, moral e livre, se distingue da classe média, se separa de seus interesses, os seus, se aspira a não confundir-se com ela..."  
(Proudhon, 1977:32).

As relações estabelecidas pelos professores junto aos pais (sociedade) e junto à diretoria (Estado) têm sido uma relação unicamente, ou majoritariamente, de subordinação e dependência, ou têm estabelecido elos que permitam o entendimento para um trabalho autônomo. Entendem-se como prestadores de serviços eventuais, com relações eminentemente trabalhistas, ou como partícipes de um processo educativo que procura romper com o formalismo e autoritarismo estrutural, conforme propunha o ideal da Associação/escola, tanto nas relações com as crianças como também nas relações com os pais - quer seja no contato diário com estes últimos, indistintamente com a categoria de pais quer seja com o segmento de pais, caracterizado pela instância de poder e, neste sentido, estatal, representado pela diretoria da Associação.

Sabem eles, o que significa ser associado ou empregado?

Possuem eles esta idéia?

"... possuir uma idéia, é dizer, se se a tem formado de sua constituição própria, se conhece as leis, condições e fórmulas de sua existência; se prevê seu destino, seu fim; se se compreende a si mesma em suas relações com o Estado, a nação e a ordem humana." (PROUDHON, 1977:32)

Neste sentido, vêem-se como empregados a exercer mera e alienadamente (1) uma tarefa para a qual foram

---

1 O alienamento a que nos reportamos, não está restrito a não tomada de consciência do papel que o empregado, operário desempenha neste sistema produtivo. Mesmo tendo ele consciência deste papel, esta não lhe possibilita influir na tomada de decisões, conservando-o a margem de toda e qualquer participação, quer no planejamento, quer nas decisões, reduzindo-o a um mero executante de tarefas e como tal, alienado do processo, apesar de sua consciência.

temporariamente contratados. Compreendem-se como tal, inseridos nesta ordem?

E tendo a idéia é a consciência do que significa ser "associado", querem praticá-la, aplicá-la, deixando a sua condição de submissão e subserviência na relação estabelecida com os pais?

"... e se desta idéia, por fim, se acha em estado de deduzir, para a organização da sociedade, conclusões práticas que lhe sejam próprias, e se, no caso que o poder venha a dar em suas mãos, porque cairá ou se retirará da classe média, poderia criar e desenvolver uma nova ordem política" (PROUDHON, 1977:32).

Possuem os professores esta capacidade política real, de

"... ter a consciência de si mesmas como indivíduos de uma coletividade, afirmar sua idéia que dela resulta e procurar sua realização" (PROUDHON, 1977:32)

A lógica do poder (capital) é de dividir os<sup>7</sup> homens, parcelar o trabalho, para impedir que estes tenham possibilidade de, tomando consciência de si, chegar a sua idéia, para daí corrigirem-se de forma a serem donos de seus pensamentos e de suas ações.

Neste sentido, na escola Sarapiquá, a constante<sup>7</sup> necessidade imposta e assumida através de um determinado discurso pedagógico, de que cada professor mantenha-se em sua sala de aula, com seus alunos, mesmo que os ideais da Associação-escola proponham a solidariedade e o coletivismo, não é um resquício deste processo que teme que o professor, integrando-se com seus pares, tenha possibilidade de buscar este entendimento, daí buscando agir de forma

globalizada não apenas no que concerne às questões de ordem salarial, mas principalmente as de ordem organizativas e administrativas da Escola, o que lhes possibilitaria um maior conhecimento da sistemática organizativa e, conseqüentemente uma participação mais efetiva nas ações da Escola, uma vez que

"... a manifestação da consciência, nos seres coletivos humanos, sucede a revelação da idéia, (...) a inteligência, no ser pensante, tem por base a condição primeira, o sentimento. Para conhecer-se o homem é indispensável que se sinta: daqui o cuidado com que o poder, nas sociedades aristocráticas e absolutistas persegue e corta as reuniões populares, as assembléias, as associações, tudo o que, em uma palavra, pode despertar nas classes inferiores a consciência de si mesma. Se quer impedir que reflitam e se corrijam; e com efeito se aplica um meio melhor que é o de impedir que se sintam (...) se permanecem impenetráveis a idéia, como não lhes venha de fora alguma revelação, se poderá prolongar indefinidamente sua servidão." (PROUDHON, 1977:41-42)

Até que ponto estas ações divisionistas ocorrem na Escola e/ou tiveram esta finalidade?

Até que ponto tais ações serviram igualmente para manter oculta a questão maior, que por vezes os professores, tateando, buscaram elucidar para, trazendo-a à tona, dela tomarem consciência e assumirem-na, pondo à mostra a questão das relações de associado?

Lembremos que esta condição de associado, no sentido proudhoniano, resguarda e assegura a seus participantes o direito econômico ao produzido.

Este direito é assegurado ao homem coletivo, porque responsável pela produção e, como tal, assegura-lhe um direito jurídico.

O direito econômico, para PROUDHON, não é o conjunto de disciplinas, regras, normas, todos os instrumentos autoritários externos que servem à dominação dos fortes ( que o são por poderem determinar e servir-se do direito) sobre os fracos ( os que só possuem o direito à obediência ), estabelecendo um estado permanente de relações em que se evidenciam as obrigações dos fracos para com o direito dos fortes, mas sim, como "... uma lei de equilíbrio, de uma equilibração dinâmica exprimindo-se e desenvolvendo-se sob a forma de um direito brando, pluralista e relativo." ( PROUDHON apud Bancal, 1984:92)

O direito econômico, conforme PROUDHON o concebe, regulando a sociedade, é o resultado da lei do equilíbrio dinâmico entre os elementos sociais e econômicos, por isso brando, pluralista, relativo e justo, não impositivo e autoritário, portanto externo aos indivíduos envolvidos.

Assim concebido, o direito econômico, pelo seu princípio de equilíbrio, assegura, regulariza e protege a vida dos grupos e das realidades sócio-econômicas, isto é, através da administração e da repartição do produzido - o direito econômico - garante a participação, nesta repartição, dos indivíduos que com seu trabalho o geraram.

Desta forma, o trabalho expresso objetivamente no produto, subjetivamente no produtor, deve garantir, por consequência, pelo direito econômico, a sua distribuição entre todos os que coletivamente possibilitaram a sua concretização, sendo direito participar de sua repartição. Assim "... o trabalho constitui simultaneamente o elo, o eixo e a matéria: balança contábil, balança

sociológica, equilíbrio dos bens e serviços, equilíbrio dos grupos." (PROUDHON apud Bancal, 1984:93).

Esta equilíbrio pelo trabalho se torna o princípio do direito real, recíproco, de lei consciente, ou seja, da justiça.

A justiça assim concebida, a partir do direito à participação no produto gerado, traz consigo a idéia de sua aplicação a partir do interior do próprio processo, de suas relações internas de equilíbrio, e não externa, determinada por alguém para servir de controle e dominação de uns sobre outros, constituindo-se, por consequência, num direito natural espontâneo.

Em função disto, a violação da lei do equilíbrio no que concerne à distribuição de bens, mesmo que acidental ou intencional, gera a injustiça social e, portanto, uma violação do direito econômico dos indivíduos, constituindo-se no princípio da miséria.

" A justiça aplicada à economia não é outra coisa que uma balança perpétua (...) pois enquanto se aplica as coisas do trabalho, da indústria, da troca, nada mais é que o direito econômico." (PROUDHON apud Bancal, 1984:94).

Contudo, para que este princípio de justiça e equilíbrio na repartição econômica se concretize, tendo o trabalhador direito ao produto de seu trabalho, é necessária, a constituição de equipes homogêneas que sejam ao mesmo tempo solidárias - porque trabalho coletivo, e equivalentes em seus elementos funcionais - o que garante a equivalência entre os trabalhadores, evitando a dicotomia própria da divisão social do trabalho entre teoria e prática. No dizer de PROUDHON (apud Bancal, 1984:101)

"... esta abstração fundamental (...) de onde resulta a divisão da

sociedade em duas categorias, a dos espirituais feitos para o comando e a dos carnais devotados ao trabalho e à obediência...".

Assim, a teoria que nasça da prática, a ela deve retornar sob pena de se tornar estéril e inócua, com o que não se justifica a distinção entre trabalhadores que pensam e trabalhadores que executam, onde a uns caberia a primazia na repartição por deterem o exercício de determinada função e/ou saber, pois a teoria e a prática existem num inter-relacionamento constante, numa interdependência e como tal, só existem se intercomplementando, pois

"... toda a idéia nasce da ação e deve retornar a ação sob pena de prejuízo para o agente. Isto significa que todo o conhecimento a priori saiu do trabalho e deve servir de instrumento ao trabalho." ( PROUDHON apud Banca, 1984:27)

A justa repartição do produto só será possível, portanto, pela união - solidariedade - dos trabalhadores, independente das funções econômicas que ocupam, pois enquanto permanecer a divisão do trabalho e conseqüentemente, da sociedade, entre os que pensam e os que fazem, entre a teoria e a prática, permanecerá a injustiça, o desequilíbrio da repartição .

Enquanto uns poucos detiverem o privilégio de pensar para todos os demais, e a estes for reservado apenas o direito de executar o que foi planejado, permanecerá a dominação de quem pensa o processo e, por isso, detém o seu controle sobre todos os demais.

PROUDHON chega a estas conclusões - do direito econômico ao produzido, enquanto associado - após analisar a sociedade e a forma como está constituída.

Constata ele que a sociedade está estruturada a partir de um erro que ele chamou de "erro de conta" e, a partir daí, busca os fatores que concorrem para a existência deste erro e suas implicações na sociedade, com vistas a uma superação, o que faz articulando-a com uma contabilidade, uma sociologia e um direito econômico.

Este "erro de conta" nada mais é do que a<sup>1</sup> atribuição a uma única pessoa ( grupo, corporação, etc.), que detém os meios de produção, de todo o excedente produtivo que é gerado pelo esforço coletivo, ou seja, o esforço coletivo gera um excedente que é apropriado por quem detém os meios de produção, ao invés de ser distribuído entre os operários que geraram este excedente.

A apropriação deste excedente, fruto do trabalho coletivo, bem caracteriza a apropriação indevida, a "exploração", pois quem gerou este excedente é aliado, excluído de sua participação.

PROUDHON portanto, constatou que este "erro de conta" é gerado pela:

- "impossibilidade da sociedade avaliar o excedente, o que chamou de "fato contábil";
- este excedente é fruto, e gerado pelo esforço coletivo, o que chamou de "fato sociológico";
- que este excedente é apropriado individualmente por quem detém os meios de produção, o que chamou de "fato jurídico" (apud Banca, 1984:30).

A partir desta constatação, e para evitar este "erro de conta", que permite a uns poucos apoderarem-se do resultado

do trabalho coletivo, contrapõe a sócio-economia, construída como economia social, onde exista:

"- uma contabilidade econômica "- capaz de avaliar a realidade do excedente;

"-uma sociologia econômica " - onde as leis do trabalho social permitam a organização sociológica das funções da sociedade;

"- um direito econômico" - que permita, a partir da justa avaliação dos dados contábeis e sociológicos, a justa distribuição do excedente entre capital e trabalho.

PROUDHON ao proceder à leitura da sociedade de sua época, percebeu através do que chamou de erro de conta, a injustiça sobre a qual esta se alicerçava e que permitia a expropriação do trabalhador. Ao formular a sócio-economia, contrapondo-a a vigente, conjugou magistralmente as ciências contábeis, sociológicas e jurídicas, não apenas provando o seu inter-relacionamento e influência na produção, mas principalmente os resultados daí advindos e que, como consequência desta organização do trabalho, assegura ao produtor um direito jurídico sobre o produto de seu trabalho.

Assim, a economia política ( sócio-economia) nada mais é do que a ciência do trabalho, pois este é a atividade criadora da sociedade, PROUDHON entende trabalho como "... a ação inteligente do homem sobre a matéria com o objetivo de satisfação pessoal." (PROUDHON apud Bancal, 1984:30), e a lei fundamental do trabalho na sociedade econômica é a lei da divisão do trabalho, cujo objetivo principal é segundo o autor (apud Bancal, 1984:30) "... a rapidez na produção, abundância e melhor mercado."

Desta lei outra decorre, " a lei da força coletiva", onde o resultado da divisão do trabalho, expresso pela maior produção, supera quantitativamente a soma das partes. Ou seja, o trabalho coletivo, dentro da divisão do trabalho, proporciona uma maior produção, que é a "força produtiva suplementar" (PROUDHON apud Bancal, 1984:31).

Assim, divisão do trabalho e força coletiva correspondem à mesma lei e podem ser encaradas no produto ou no trabalhador, formando ambas, a "ciência da produção" (meios de produção + trabalho), e a "ciência da organização".

A sócio-economia que orienta a análise de PROUDHON, aponta para três teorias:

- a) - da contabilidade econômica - que estuda a produção e os fenômenos de valor, de onde surge a "teoria do valor-trabalho";
- b) - da sociologia econômica - que estuda a organização econômica da sociedade e do homem, de onde surge a "teoria da força coletiva";
- c) - do direito econômico - que trata da repartição dos produtos (excedente), das funções e instrumentos de produção, de onde surge a "teoria da mutualidade".

Para assegurar ao operário não apenas o salário mas o direito ao benefício, que o eleva à condição de associado, PROUDHON estrutura, aponta e fundamenta a sociedade autogestionária a partir destas três teorias: teoria do valor trabalho, teoria da força coletiva e teoria da mutualidade.

a) - Teoria do Valor Trabalho

"O trabalho é a real medida da determinação do valor" (PROUDHON apud Banca, 1984:34).

Com esta afirmação, o autor desloca o eixo da discussão do valor do produto da base material (meios de produção) para a base humana, o homem (trabalho), sendo o trabalho dispendido na execução do objeto o real valor, o parâmetro que balizará a troca de mercadorias.

Ao considerar o trabalho como a real medida da determinação do valor de determinado produto, PROUDHON não exclui os meios de produção (matéria-prima, instrumentos) necessários à sua produção, mas considera que, dentre os elementos constitutivos dos custos de produção, isto é, meios de produção mais trabalho, o que realmente determina o valor do produto é o trabalho dispendido na sua execução.

A partir deste raciocínio e ao constatar que, na realidade social, na estrutura da sociedade, os preços são regulados pela lei da oferta e da procura, condena este mecanismo especulativo próprio do sistema capitalista, atribuindo isto a um erro, ao qual denomina "defeito de organização", pois a manipulação do mercado (modismo, consumismo, especulação, estocagem, etc.) acaba por atribuir a um determinado produto um valor superior ao que possui, ou seja, o trabalho dispendido na sua execução.

Com isso, eliminando-se a lei da oferta e da procura, eliminando-se este "defeito de organização" tão ao gosto de grupos que, manipulando o mercado, criam artificialmente necessidades que fazem com que os preços de determinados produtos superem seu real valor, valor de produção, impede-se a sua conseqüente fixação em valores arbitrários que não os de produção.

O que se observa, contudo, é que o mercado, através da lei da oferta e da procura, submete o produto a uma série de erros de conta, pois o valor de troca - que tem como base econômica o trabalho, - e o valor de utilidade - que tem por base a necessidade do conjunto de consumidores - não é considerado e o valor real do produzido sofre deturpações pela manipulação do mercado.

É portanto, em função dos

"... mecanismos econômicos falseados pelos erros (...) que não permitem mais a contratação objetiva do valor de uso e do valor de troca" (PROUDHON apud Bancaí, 1984:37),

que os preços são adulterados, ou seja, estes mecanismos econômicos, ao deturparem o mercado, impedem o balancear econômico entre os dois pólos, entre os dois elementos produção e consumo, em busca do ponto de equilíbrio que permitirá a constituição verdadeira do valor.

Contrapondo-se a esta sistemática falseada de delimitação do valor, PROUDHON acreditou que era possível fazer da economia uma ciência de cálculo, até mesmo como a única forma plausível de tornar possível a distribuição justa dos benefícios sociais gerados pela produção. Neste sentido matematizou a propriedade, provando que a sua posse exclusiva e absoluta é um roubo. Com isto demonstra que,

"... a propriedade absoluta dos instrumentos de trabalho e dos meios de troca provoca toda uma série de erros de contabilização da produção, na distribuição e na repartição." (PROUDHON apud Bancaí, 1984:39).

Com esta afirmação, enfatiza o fato de que se uma única pessoa ou grupo, que representa o capital e com ele e por causa dele detém a posse dos meios de produção, isto faz com que

detenha também a própria produção, originando a desigualdade na distribuição do excedente. Ao contrário, a coletivização dos meios levaria a igual coletivização na repartição deste excedente.

A ciência de cálculo é necessária, portanto, na sociedade, sem o que não pode haver uma justa repartição dos frutos da produção, pois, não se sabendo aquilatá-la, não se pode redistribuí-la. É o erro contábil de não se poder imputar à produção, o seu justo valor.

A tal ponto considera importante esta ciência de cálculo, que afirma que

"... os males da humanidade vem primitivamente de um simples erro de conta, seja da desigualdade da repartição dos bens (...) seja da apropriação do produto coletivo por um único indivíduo" (PROUDHON apud Bancal; 1984:40).

Para se ter uma sociedade justa, é necessária uma balança social justa, onde os frutos do trabalho sejam equitativamente distribuídos entre os geradores da riqueza. Isto equivale à condenação da concentração do excedente gerado coletivamente, quer nas mãos do capital, quer nas mãos do Estado.

Com isto, projeta a possibilidade desta ciência de cálculo redistribuir e não concentrar o excedente, o que só é possível numa sociedade pluralista e autogestionária.

#### b) - Teoria da Força Coletiva:

Analisando-se o desempenho dos operários num processo produtivo coletivo, a partir da lei da divisão do trabalho e

seu desdobramento em força coletiva e solidariedade no trabalho, PROUDHON constata que o resultado deste processo (produção) é superior à soma das parcelas que cada operário poderia produzir individualmente, o que chamou de "excedente produtivo coletivo".

Ao mesmo tempo, ao analisar como este operário é ressarcido na sua força de trabalho, constata que é remunerado apenas pela sua produção parcelar, o que gera um excedente produtivo que não é remunerado, o qual é apropriado pelo capital.

Neste processo, portanto,

"... quando se pagou as forças individuais, não se pagou as forças coletivas, e por consequência, resta ainda um direito de propriedade coletiva que não se adquiriu e do qual se gozou injustamente" (PROUDHON apud Bancaí, 1984:70).

É o início e a base do modelo capitalista de exploração pela apropriação do excedente produtivo, que tem sua origem e essência no fenômeno da força coletiva, ou seja, "... a diferença entre o trabalho coletivo e a soma dos trabalhos individuais" (PROUDHON apud Bancaí, 1984:31).

Assim, a sociologia econômica elaborada por PROUDHON parte da sociologia do trabalho, e seu ponto de chegada é a sociologia do direito, isto é, parte da divisão e das funções do trabalho bem como da força coletiva, para chegar na questão da distribuição do excedente.

c) - Teoria da mutualidade:

A sociologia econômica centra-se na ciência da organização, isto é, no trabalhador e não no produto, ou seja, o trabalho - considerado subjetivamente em sua divisão e em sua série; centra-se, portanto, na divisão do trabalho e na força coletiva. Não mais um produto, mas a produção coletiva como resultado das funções econômicas destes trabalhadores.

A organização coletiva do trabalho cria a solidariedade entre os trabalhadores, o qual, por sua vez, gera um crescimento na produção, ou seja, a força coletiva gera um excedente coletivo que não se encontra na soma das atividades parcelares dos trabalhadores. Este excedente coletivo, por não se encontrar simplesmente na soma parcelar, mas fruto da comunidade em ação, gera uma mais-valia coletiva que, não sendo avaliada e imputada, não é distribuída, constituindo-se assim num erro de conta.

Desta forma, a sociedade deve estar estruturada de maneira mutual para que a produção (excedente) seja igualmente repartida entre os associados (trabalhadores) e não apropriado por uma única pessoa ou grupo (capitalista, Estado), pois, persistindo o erro de conta, a grande maioria estará sempre envolta na exploração - produção, que permite apenas a satisfação de suas necessidades básicas, quando estas são atendidas.

Assim sendo, a sociologia econômica serve de base para a organização do trabalho em que o homem

"... pela divisão do trabalho, enquanto trabalhador individual é necessariamente um societário preenchendo uma função econômica" (PROUDHON apud Banca, 1984:56).

Esta função econômica que exerce e da qual resulta uma produção reverterá em seu favor, não apenas sob a forma de salários e custeio dos instrumentos, mas também como parte do excedente produzido, pois acha-se neste processo de produção sob a condição de "associado e não produtor", (produtor enquanto operário alienado dos meios de produção) e, nesta condição, que é a de todos os demais, todos têm direito à parcela que lhe couber pelo excedente do trabalho coletivo que é também seu, porque participante do processo coletivo - é o direito econômico consolidado.

Da análise da sociedade e da constatação da existência do erro de conta, sobre o qual se assenta, PROUDHON buscou os fatores que concorrem para a existência deste erro e suas implicações na sociedade com vistas à sua superação, pois considera que " ... a sociedade é um ser vivo (...) cuja existência se manifesta não sob a forma física, mas pela íntima solidariedade de seus membros" (PROUDHON apud Bancal, 1984:74).

Esta concepção sociológica evidencia segundo PROUDHON (apud Bancal, 1984:74) o caráter dinâmico e solidário dos elementos constitutivos desta sociedade, onde a força e a razão coletiva apontam para uma realidade da sociedade, que pode ser " ... observada através de sua existência espontânea e nas leis de sua organização".

É a corporificação da sociedade, que se torna real, não física, mas real a partir da solidariedade que lhe é imanente, porque fruto da solidariedade dos homens que a constituem.

Esta sociedade econômica é formada pela união de diversos seres coletivos, que são formados pelos trabalhadores de diferentes grupos de atividades. Assim, a sociedade econômica constitui-se, em sua base, pelo trabalhador que por formação sucessiva e por integração, constitui-se nesta coletividade geral.

Mas a sociedade econômica não é a única a constituir a organização social. Esta é composta também pelos "seres coletivos sócio-políticos" - o corpo político - cuja representação é o Estado.

Assim corpo político e corpo econômico, numa relação autônoma, porém interdependente, complementam-se formando o todo social.

O corpo político, porém, quando dominado e assenhorado por alguns (grupos), tenta sujeitar, e sujeita, o corpo econômico, fazendo com que o que era consequência, porque resultante da função dos seres coletivos sócio-políticos, se transforme em corpo dominante da realidade social, isto é, que domina os próprios órgãos (seres) que o geraram, contrariando assim sua natureza a partir de sua gênese, que, ao invés de servir, passa a servir-se. Onde "... a resultante social vem a ser a dominante social e a força coletiva o poder social" (PROUDHON apud Bancal, 1984:76), que sujeitará o todo social à vontade de alguns, tirando e negando a autonomia que lhe é própria, tendo em vista o resultado das forças coletivas que o geraram.

A organização social, entendida como resultante de uma pluralidade de seres coletivos, para PROUDHON

"... deve respeitar a existência e a autonomia das coletividades particulares que a constituem, onde o Estado - corpo político - e a sociedade econômica, são duas realidades distintas que devem se organizar de um modo autônomo" (apud Bancal, 1984:76).

Esta organização autônoma deve ocorrer justamente para impedir que o corpo político apodere-se da sociedade econômica, tirando-lhe a autonomia e colocando-a às suas ordens, o que ocorre, sem dúvida, na sociedade atual, em que o poder político,

dominado por determinados grupos, determina os rumos da sociedade econômica, tendo em vista os seus próprios interesses econômicos.

Rompeu-se, portanto, na organização social tanto capitalista como socialista, a autonomia que ambos os corpos (político e econômico) deveriam ter, por serem resultantes de diferentes seres coletivos que o compõem. Esta autonomia não significa independência de atuação, mas sim autonomia interdependente, mesmo porque, em sua base constitutiva está o mesmo homem, que é trabalhador - e enquanto tal, constituindo a sociedade econômica e que é simultaneamente cidadão - constituindo por sua vez o corpo político. A união destes dois corpos, que representam o mesmo homem, se complementam para formar a Nação.

A sociedade está fundamentada no tripé contabilidade econômica, sociologia econômica e direito econômico, ou seja, produção, organização e distribuição. Estes elementos estão intimamente relacionados, mas constituem, por outro lado, dois corpos sociais distintos, fruto de coletivos distintos: o corpo político e o corpo econômico.

A sociedade econômica, juridicamente, reúne-se numa "Federação", sob o princípio da mutualidade, onde

"... a confederação respeita o direito econômico particular de cada agrupamento autônomo que o compõe (convenção, estatuto, direito consuetudinário), mas o integra num direito econômico comum definido convencionalmente (PROUDHON apud Banca!, 1984:104).

Esta sociedade econômica terá por órgão gestor, um sindicato geral da produção e do consumo. É através desta união entre produtores e consumidores num sindicato, que o interesse econômico geral virá à tona, superando o interesse econômico individual, gerando um direito econômico comum. Novamente aparece o

princípio do equilíbrio dinâmico dos elementos antinômicos, pois o direito econômico comum é fruto do balancear dos dois pólos antinômicos: o interesse dos produtores aposto ao dos consumidores.

Esta sócio-economia, a sociedade econômica, articula-se com uma sócio-política, a sociedade política, que é representada pelo Estado. Esta articulação dá-se pelo equilíbrio entre a sociedade econômica e a sociedade política.

PROUDHON ao organizar as relações entre sociedade econômica e Estado (sociedade política), entende substituir o Estado e o governo pela sociedade econômica organizada, pois o Estado, configurada como soberano, autoritário, individualista e dogmático, como sendo originário do poder social, nega o princípio básico de que é resultante, e não dominante, da realidade social.

Assim,

"... as relações entre sociedade e Estado, entre o corpo político e o corpo econômico aparecem sociologicamente como as relações de um par constituído entre duas realidades sociais, dois seres coletivos, ao mesmo tempo autônomos e solidários, opostos e complementares" (PROUDHON apud Banca!, 1934:110),

ou seja, o Estado aparece como resultado do equilíbrio entre as forças econômicas e políticas, que, num movimento dialético constante, se equilibram, não havendo a supremacia de um sobre o outro, o que sufoca e mata. É condição "sine qua non" para o equilíbrio dialético que a autonomia, de ambos os seres coletivos, seja preservada.

Essa autonomia, conforme vimos, não anula o elemento contrário pois não busca a supremacia, mas encerra o inter-relacionamento entre os pares. Por isso também, e simultaneamente, é interdependente, porque complementa e se complementa no seu contrário.

O direito econômico é um direito interior da sociedade porque nascido das relações de produção no interior da sociedade, enquanto que o direito político é um direito exterior, porque surgido a partir das relações da sociedade econômica.

Sob este aspecto pode-se dizer que PROUDHON antevê a "democracia", quer capitalista quer socialista, e preconiza o seu erro básico, fundamental, pois em ambas as sociedades, há uma inversão relacional entre direito econômico e direito político.

O direito político - direito externo, ao sobrepor-se ao direito econômico - direito interno, invertendo e alterando as posições de conseqüências do direito econômico, passando a ser encarado como causa, determina o controle de uns poucos (grupos) sobre o direito econômico de muitos, dando a estes poucos o poder sobre os demais.

PROUDHON (apud Bancal, 1984:111) ao afirmar que " ... o direito econômico (...) é o direito fundamental; que (...) emerge finalmente acima da gama das leis que ele sucitou sucessivamente na história", afirma, por extensão, que o direito político não pode, portanto, sobrepor-se ao econômico, pois este direito assegura a participação do indivíduo na repartição dos produtos que assegurarão a satisfação de suas necessidades básicas, bem como sua participação no excedente coletivo.

Assim, o direito econômico individual é assegurado a todos os membros do coletivo, ao mesmo tempo que assegura a supremacia do direito coletivo sobre o direito individual.

Esta intercomplementaridade do direito individual e do direito coletivo assegura sobretudo a supremacia da função social sobre a função individual, pois "... o direito econômico (...) cria a unidade da ciência jurídica, formalizando um direito social..." (Proudhon apud Banca!, 1984:111).

A sociedade capitalista, por individualizar e supervalorizar a posse dos instrumentos da produção, concede, até mesmo juridicamente, a supremacia do direito individual sobre o direito coletivo, anulando portanto o direito social.

Vemos, portanto, que o Estado - sociedade política, não deve ter a supremacia sobre a sociedade econômica.

Neste inter-relacionamento entre corpo político e corpo econômico, ocorre uma interpenetração de um no outro, ocorre a intercomplementaridade, o "balancear" de um no outro, num movimento dialético em busca do equilíbrio dinâmico.

O direito econômico, enquanto penetra o direito político, estabelecendo-lhe as suas regras, é por este penetrado, de forma que passa a exercer o papel de árbitro e incitador do direito econômico.

Enquanto árbitro, deve

"... velar pela educação econômica e social da classe operária, desenvolvimento de suas idéias, prudência dos conselhos, retidão dos costumes, observação dos princípios de liberdade e de igualdade sobre

os quais repousa a instituição".  
(Proudhon apud Bancal, 1984:112).

Vemos, portanto, que o Estado deve estar, enquanto árbitro, a serviço da sociedade econômica, assegurando o seu bom funcionamento, não devendo, contudo, extrapolar suas funções, o que geraria o despotismo estatal sobre a sociedade econômica, alterando o seu equilíbrio.

No papel de incitador,

"... ele coordena (...) a política econômica (...) seu objetivo é proporcionar a ação, não imiscuir-se na administração (...) mas vigiar a aplicação das leis econômicas" (Proudhon apud Bancal, 1984:112).

Proudhon é bastante enfático no que considera como papel incitador, distinguindo-o e condenando o que hoje é um papel desempenhado em um grande número de sociedades - a do Estado empresário.

No papel de incitador, deve estimular, organizar e até mesmo criar instituições e organismos que favoreçam e/ou desenvolvam a sociedade econômica, porém, isto feito, devem ir para as mãos do público.

O Estado que deixa de lado seu papel de incitador da economia para tornar-se empresário, deixa de lado suas reais funções, esquece e abandona o povo a quem deveria servir para dele servir-se, expropriando-o e explorando-o, ocorrendo então o capitalismo de Estado, o comunismo autoritário.

Esta concepção da função do Estado é completamente contrária ao que ocorre na sociedade capitalista, onde o

Estado é necessário para o estabelecimento da "ordem", haja visto as contradições econômicas que geram as desigualdades sociais.

Em função disso, o Estado, para assegurar à minoria a prevalência de seus interesses sobre a maioria, coage-a política e autoritariamente.

Na sociedade comunista, por sua vez, o indivíduo é sujeitado à coletividade (representada pelo Estado) e, como consequência, o indivíduo pertence ao Estado, estando sujeito as suas determinações. Este regime, requer "... a autoridade para a autoridade, ao Estado o Estado" (Proudhon apud Resende, 1986:25), isto é, centralizar em alguém (instituição representada) o poder de decidir e determinar pelo coletivo. É a tirania anônima, mas sempre tirania.

Em qualquer dos dois sistemas, o coletivo é construído de forma contrária à espontaneidade da força coletiva dos membros desta sociedade; há imposição de vontade e rumos, imposição externa a ela e por isso alheia à sua vontade.

Na sociedade mutualista, os indivíduos são reunidos de modo ativo pelo trabalho, organizando-o e assumindo a iniciativa da ordem sem necessidade de delegá-la a alguém ou a instâncias superiores. O trabalho assim entendido torna-se força social e econômica e, como tal, coletiva. Esta força coletiva leva a democracia industrial, que envolve

"... não apenas uma multidão de trabalhadores, mas uma comunidade organizada em cada unidade da produção, segundo regras de divisão mutualista do trabalho." (Proudhon apud Resende, 1986:26)

Esta sistemática fará com que, ao invés de dividir a sociedade em classes, expressará o revigoreamento da autonomia, levando à autogestão.

A sociedade pluralista, a sociedade do trabalho, necessita organizar-se a partir de uma reformulação do sistema econômico no interior dos empreendimentos, criando uma nova economia social, que passe a articular-se com a sociedade política, não de forma a ser por ela determinada, mas articular-se tendo em vista o balançar dos pólos antinômicos em busca do equilíbrio dinâmico entre estes mesmos pólos. Para isto, é necessário, antes de tudo, negar o totalitarismo absolutista de exploração que persiste e perdura tanto no sistema capitalista como no sistema socialista.

Esta nova organização social, para consolidar-se, deve abolir a idéia de Estado e de propriedade, pois ambos oprimem, exploram e impedem a realização e a participação real e efetiva do trabalhador, pois ambos possuem uma mesma mística de autoridade pela qual sujeitam e subordinam o trabalho.

Capitalismo e estatismo são, na realidade, diferentes disfarces para uma mesma coisa: opressão. A propriedade nada mais é do que o direito à exploração (sujeição) do homem pelo homem. A comunidade estatal nada mais é do que o governo do homem pelo homem. Ao capital dominador corresponde uma ordem política subordinadora, que sujeita, coisifica e escraviza.

Assim, esta nova organização social, ao desprender-se do capitalismo pela sua negação, não deve cair no socialismo que igualmente o amordaçará e o sujeitará aos interesses do Estado-patrão, do Estado-empresário. Não é publicizando (estatizando) a propriedade que ela se tornará social. Isto faria apenas com que trocasse de empresário, preservando toda a estrutura exploradora, pois acabar-se-ia substituindo o despotismo proprietário pelo absolutismo do Estado.

Para evitar esta simples transferência da propriedade para outras mãos e fazer com que ela se torne realmente

social, é necessário que os agrupamentos, os empreendimentos se auto-administrem, se auto-organizem e se auto-governem.

Esta autogestão implica numa idéia e num movimento revolucionário, que iniciam com a eliminação da idéia de Estado nos moldes como se encontra, eliminando esta autoridade. Deve ser despojado de todos os seus mecanismos de controle, de punição e repressão, pois estes estão a serviço da ordem estabelecida.

Simultaneamente, em contrapartida, cabe estruturar os empreendimentos segundo uma contabilidade econômica, uma sociologia econômica e um direito econômico, ou seja, considerar a produção não apenas objetivamente no produto, senão que subjetivamente no produtor, numa relação garantida por um direito econômico, um direito à participação na repartição do produzido, porque dele e nele associado enquanto produto de trabalho gerado coletivamente.

Pela crítica ao capitalismo e ao estatismo, pela negação da exploração e opressão, pelo balancear contraditório e dinâmico dos elementos em busca do equilíbrio, sobressairá a afirmação e reorganização da sociedade pluralista e autogestionária, pois é através desta

"... dialética antinômica, negação afirmação, que dá força e forma ao movimento revolucionário que gera a mutação social e constitui o ponto de passagem entre o período capitalista e governamental que termina e o período de liberdade e de igualdade que começa, que surgirá o novo socialismo, um socialismo crítico, o socialismo libertário." (Proudhon apud Bancal, 1984:128).

Assim, somente se a Associação-escola buscar reestruturar-se segundo os princípios da sócio-economia da sociologia-

econômica e do direito-econômico, que embasam um empreendimento autogestionário, viabilizaria na prática, a participação dos professores enquanto associados e não apenas como meros empregados, garantindo-lhes não apenas o direito ao benefício para além do salário, mas sobretudo o direito à participação nas decisões e administração da Escola, enquanto empreendimento auto-gerido.

Para isso, devem pais e professores organizarem-se em

"... companhias operárias (...) que tem tripla função, sendo estas as primeiras células da autogestão de luta das fábricas, como sindicatos, como cooperativas de produção que pré-figuram a federação industrial-agrícola (...) e por seu intermédio (das companhias) que toda a subalternização do homem em relação ao homem virá a desaparecer e que as classes se converterão num só e mesma associação de produtores" (Proudhon apud Gurvich, 1983:61).

O mesmo autor (apud Gurvich, s.d.:12 diz que "... é preciso criar a classe operária a sua própria administração, dar-lhe acesso ao Estado, reconhecê-la como novo poder" .

O poder a que PROUDHON se refere, que deve ser reconhecido como do operariado, não é o poder de exercê-lo sobre os demais, mas sim o poder que os operários devem ter de se auto-gerirem, se auto-organizarem nas "cooperativas de consumidores-produtores", onde o direito a esta associação e organização garante os frutos do trabalho pela repartição do excedente social gerado pela força coletiva, ou seja, é o direito jurídico à participação na produção enquanto associado.

PROUDHON considera que o poder,

"... é instrumento da força coletiva, criado na sociedade para servir de mediador entre o trabalho e o privilégio (...) e como tal é por essência, como o capital, auxiliar e subordinado ao trabalho" (Proudhon apud Gurvich, 1993:90)

Para o operariado e os professores em particular, o problema não consiste em "tomar o poder" à semelhança da "ditadura do proletariado", mas sim em desalojá-lo de sua condição e função de privilegiar as classes dominantes, pela inversão de seu papel de subordinado ao trabalho, ao de superior ao trabalho.

Trata-se, em última análise, de deter o controle do processo em suas próprias mãos, de forma a que não seja expropriado e exercido sobre ele e sim exercido por ele e em seu favor. Não esqueçamos que,

"... quem tem o domínio sobre as coisas, tem o domínio sobre os homens, o que governa a produção governa os produtores. Quem mede o consumo, é o senhor dos consumidores. Ou as coisas são administradas segundo os livres acordos dos interessados, e por parte dos próprios interessados (...) ou as coisas são administradas segundo as leis feitas pelos administradores e, então existe o governo, o Estado, que fatalmente se torna tirânico." (Proudhon apud Santos, 1953:110)

Isto é, ou os professores se organizam juntamente com os pais em empreendimentos onde tenham todos uma efetiva participação, participação de associado, ou há a constituição de um poder hierárquico que escraviza e aliena o indivíduo. Com isso, ocorre a reificação e centralização do poder, o advento da burocracia e da dominação, o que leva fatalmente à heteronomia ao invés da autonomia do grupo e das pessoas.

Resta saber, reafirmamos, se os professores têm consciência de si como indivíduos pertencentes a uma coletividade, e se buscam e afirmam a sua idéia, buscando viabilizá-la no dia-a-dia pela construção junto com pais e crianças desta nova forma organizacional, ágil, dinâmica e flexível, que não releve e relega seus participantes a papéis secundários - meras engrenagens de um processo pré-determinado, pré-definido.

As ações ao longo da história da Associação-escola têm demonstrado que essa consciência de associado, que leva à outra concepção organizacional, não tem perdurado e não tem sido uma constante. Ao contrário, confunde-se, confundindo as ações dos participantes.

#### 5.5 Análise das diferenças salariais entre as funções a partir da teoria de Proudhon

A sociedade, e conseqüentemente o Estado estão constituídos sobre o princípio da autoridade.

PROUDHON ( 1975:27), expõe sobre o tema que

"... o princípio de autoridade foi uma criação do homem e o homem a sofreu através de milênios com todas as roupagens e justificativas e é o homem que deve dissolvê-la ou anular-se como tal.(...) a observação direta e imediata, acessível a todos, exercida sobre um campo infinito e sobre inumeráveis coisas, faz com que não haja lugar na filosofia nem para um sistema nem para uma autoridade. Ali onde somente os fatos são autoridade, a autoridade tem desaparecido."

Em decorrência disto, e até como justificativa, a sociedade encontra-se estruturada de forma hierarquizada.

No Estado, na ordem econômica como na ordem política, impera, sem oposição, uma lei que se estabeleceu, pela qual se optou por tomá-la como a expressão da justiça: a lei da subordinação universal. Esta lei, adotada inclusive pela Igreja, apesar dos sentimentos de igualdade democrática e fraternidade que preconiza, servia e serviu para consolidar esta estrutura não apenas de explorados/exploradores, dominados/dominadores, mas principalmente possuidores/despossuídos, consolidando uma escala de desigualdades e de fortunas, de forma tal que "... não se levantava contra ela nem um só protesto, tão racional e até (tão) divina parecia a lei." (Proudhon, 1978:67),

Como decorrência, segundo PROUDHON (1978:67)

"... a penúria era geral: o operário da cidade como o braçal do campo, reduzidos a um salário mínimo, se queixavam da dureza do mestre, do nobre e do clérigo; o mestre por sua vez, apesar de seu direito como tal, e de seu monopólio, se queixava do imposto, das usurpações de seus confrades, dos curiais e dos curas; o nobre se arruinava, e ainda que tivesse seus bens empenhados ou vendidos, não encontrava outro recurso que sua própria prostituição ou o favor do príncipe. Cada qual buscava e solicitava melhorar sua má sorte, seja por meio do aumento de soldos e salários, seja pelo dos benefícios (renda); este pedia a redução de preços de um arrendamento, que aquele achava insuficiente, os mais favorecidos, os curas beneficiados e os negociantes, eram os que mais gritavam. Em breves palavras, a situação era intolerável; tanto, que acabou numa revolução".

Se a estrutura hierárquica, conforme se apresenta na sociedade, serve para oprimir e dominar, entre outros pela via dos salários, o que torna os já despossuídos cada vez mais despossuídos, serve igualmente, por todo um artifício, para maquiá-los e submetê-los a uma relação fictícia que os separa, dicotomiza e distingue de acordo com um dado "status", que só aos dirigentes interessa.

Em função deste "status" da função, o salário assume diferentes patamares e, por isso elitiza determinados produtos em detrimento de outros.

"Faz muito tempo que tenho perguntado pela primeira vez, sem que ninguém me tenha respondido: qual é o justo preço de um par de tamancos? quanto vale a diária de um carreteiro, ou de um veterinário, e de um toneleiro, ou de uma costureira, ou de um oficial de cervejeiro, de um comissionado, ou de um músico, ou de uma bailarina, ou de um peão, de um carregador? porque é evidente que se o supuséssemos, teríamos decidida a questão do trabalho e dos salários: nada mais fácil então que fazer justiça, e fazendo-a, haveria bem estar e segurança para todos. Quanto pela mesma razão deveria custar, o médico, o tabelião, o magistrado, o professor, o general, o sacerdote? Quanto deveríamos dar ao príncipe, a um artista, a um compositor de música? quanto é justo que o capitalista, supondo que o haja, ganhe sobre o salário do diarista? quanto haverá que conceder-lhe para seus direitos de mestre?"

(...) todo o ofício deve produzir ao menos o necessário para cobrir as necessidades do que o exerce: se assim não é, se lhe deixa, e não sem motivo. Aqui temos já para o salário, e por conseguinte para o trabalho, um primeiro limite do

"minimum", mais aquém do qual não é possível que retrocedamos. Não há oferta nem demanda que valha: é indispensável poder "viver trabalhando", como diziam em 1834, os trabalhadores líonenses." (Proudhon, 1978:70)

onde PROUDHON (1978:70) diz que numa sociedade

"... as indústrias são uma desmembração de outras, e os preços dos objetos exercem uns sobre outros uma constante influência, é claro que não pode ir muito além a alta. Combate cada um a ambição de seu próximo, vendo que a alta do salário para este, é necessariamente uma perda para aquele, qualquer que seja a boa vontade que tenhamos todos".

Isto explica por que, em determinadas épocas, os pais relutavam em conceder o aumento solicitado pelos funcionários. Assumiam duas posições - a de operários assalariados em seus empregos, onde reivindicavam o máximo possível, junto com a luta empreendida por sua categoria. Como os resultados desta luta nem sempre ou raramente era o esperado, viam-se na condição de empresários, querendo e/ou obrigando-se a pagar aquém do que esperavam receber os funcionários.

As restrições de uns acabam limitando o direito de outros. Assim, a não concessão aos pais do reivindicado em suas lutas salariais específicas, repercutiam na não concessão, por estes, das reivindicações solicitadas pelos funcionários da Associação-escola.

Tal qual eles (pais), sentiam-se insatisfeitos com os seus ganhos, percebidos na luta reivindicatória, os funcionários igualmente sentiam-se insatisfeitos e injustiçados por não verem suas reivindicações atendidas. Essa insatisfação era expressa de diversas

formas, principalmente buscando afastar-se de atividades que não fossem de sua estrita obrigação.

Este estado de insatisfação de ambos os segmentos encontrava seu ponto de eclosão nas relações pais-professores, onde a determinação do "quantum" salarial era o pomo da discórdia.

"... nòssa questão equivale pois, a dizer (...) encontrado o "minimum" dos gastos necessários para a vida do operário, e supondo possível semelhante determinação, busque-se a norma do salário, o que é o mesmo, dada a atmosfera que vivemos, a condição de aumento do bem estar geral"(Proudhon, 1978:71).

Entendia Proudhon que o advento da democracia industrial lançaria o operariado por outras sendas e que, portanto, deveriam deixar de lado as reivindicações por "maximum", pelas tarifas, pelos regulamentos e todas as normatizações impostas pelo capital para a remuneração do operário.

De acordo com PROUDHON (1978:71) "... não se trata mais disso. Tem saído desta idéia (da democracia industrial), a determinação dos trabalhos e dos salários".

É preciso criar uma outra forma de remunerar o trabalho não apenas pelo valor fictício e irreal, pelo "minimum", mas de se determinar o salário, a partir do próprio trabalho.

Para se avaliar e estipular o valor deste "minimum", e conseqüentemente avaliar e estipular com equidade e justiça a diária de um operário, é preciso saber do que se compõe e que quantidades entram na formação do seu preço ou seja, "... que

entendem por comprar e o que devemos realmente pagar pela diária de um operário? "(Proudhon, 1978:71).

Quando entendemos que estamos pagando a uma pessoa por um serviço encomendado, pensamos que estamos pagando o próprio serviço.

Na prática, porém, a composição deste preço não é assim tão simples, pois neste preço estamos pagando uma série de outros itens que, mesmo não sendo visíveis ou palpáveis, como o é a mão-de-obra que gera o produto pelo qual pagamos, entram em sua composição. Assim, no preço do serviço está incluído, "... um tanto, para alimentação, o nascimento (reprodução), a nobreza, os títulos, as honras, as dignidades, a fama do funcionário"(Proudhon, 1978:71)

Estando os preços assim compostos, enquanto se exagera o custo de uns pela opinião que dele se forja, quer seja pelo "status" da profissão ou projeção individual do profissional, outras profissões e pessoas veem reduzido a nada seu salário e seu sustento, pelo desprezo que dele se faz, de seus serviços e/ou de sua profissão.

Para PROUDHON (1978:72), "uns são o reverso da medalha de outros, a aristocracia supõem a servidão: para aquela a opulência; para esta, por conseguinte as privações."

Desta diferenciação de "status" da função desempenhada e conseqüente diferenciação de remuneração, a Associação-escola não conseguiu desembaraçar-se, haja visto que abriga em seu interior três patamares básicos de salários relacionados diretamente com a função: o primeiro patamar, melhor remunerado, é o da coordenação pedagógica; o segundo patamar, os professores; e o terceiro patamar, o pior remunerado, são as funcionárias.

Esta diferenciação de função e seu conseqüente "status" de remuneração considera e parte do pressuposto de que existem algumas funções que são mais importantes que outras e, como tais, são hierarquizadas. No caso, a coordenação pedagógica exerce uma função de controle que é considerada pelos pais como mais importante que a do professor que desenvolve as atividades com as crianças; e que ambas as funções são mais importantes do que as relacionadas com a preparação dos lanches das crianças e a limpeza do ambiente realizadas pelas funcionárias.

Implícita a esta concepção e hierarquia das funções, aparece também a hierarquia do saber. Por esta concepção, um determinado saber é tido como mais importante que outro, o que fundamenta e justifica o "status" da função e sua remuneração.

Estas concepções não consideram que possam existir diferentes saberes e que todos são igualmente úteis, necessários e importantes e que a forma discricionária de remunerar melhor um dado saber, tido como superior a outro ( a primazia do saber escolar sobre o saber empírico), respalda a discriminação de quem não teve acesso àquele saber formal por ter que estar inserido na força de trabalho necessária para a geração da produção, a qual permitiu e permitiu a alguns eximirem-se, mesmo que temporariamente, desta mesma força produtiva enquanto buscavam aquele saber que posteriormente lhe possibilitaria uma ascendência sobre o saber empírico.

Assim, esta organização hierarquizada das funções penaliza duplamente aqueles que desempenham as funções catalogadas como de menor "status": primeiro por impedir o seu acesso a um saber específico que classifica como mais importante e único válido, por retê-lo na produção, onde o saber que adquirirá é o saber prático, o saber do fazer e, como tal, restrito ao processo produtivo tal qual se apresenta na atual sociedade; em segundo lugar, porque não detentor de um saber específico valorizável que foi impedido de buscar, é menos remunerado.

Pode-se assim, observar que a sociedade não resolveu ainda as questões de repartição da produção, pois o operário continua, tal qual o servo da gleba, privado da liberdade para dispor de seu trabalho e dos produtos de seu trabalho.

O capital paga hoje o trabalho muito menos do que exigem as necessidades da vida e o simples respeito da humanidade. Neste sentido, o "minimum" que se estabelecia já em 1830 pelos operários franceses, sem o qual não se trabalharia, e com razão, pois seria insuficiente a sobrevivência, conseguiu anular esta lei lógica e faz-se presente na atual sociedade.

Para ajustar as contas entre o produzido e o recebido, ou seja a determinação do salário, de forma a equilibrar os valores de forma justa, é necessário

"... que haja boa fé na apreciação dos trabalhos, serviços e produtos; é necessário que a sociedade trabalhadora chegue a tal grau de moralidade industrial e econômica, que se submetam todos a justiça que se lhes faça sem consideração as pretensões de uma vaidade e da personalidade, sem consideração alguma tampouco a títulos, categorias, preferências, distinções honoríficas, celebridades, nem valor algum de mera opinião. Devem entrar em conta somente a utilidade e a qualidade do produto, o trabalho e os gastos que este ocasiona." (Proudhon, 1978:76)

Assim, esta avaliação do preço do serviço exclui a fraude, os preços exagerados, frutos da manipulação e elevação do "status" da profissão ou do profissional, o favoritismo, a exploração e a opressão de uns sobre outros. Contudo, para que esta avaliação se concretize, não pode ela ser determinada por uma pessoa, por alguém que se arbitre em único capaz de fazê-la:

"... a avaliação dos trabalhos, a medida dos valores, que deve ser incessantemente renovada, é o problema fundamental da sociedade, problema que somente pode resolver a vontade social e o poder coletivo." (Proudhon, 1978:77).

PROUDHON (1978:80) ainda coloca que

"... em uma sociedade insolidária, desprovida de garantias, cada qual trabalha por si, ninguém para outro. O benefício legítimo não se distingue da agiotagem. Trabalha todo o mundo para retirar o maior lucro possível: assim que caem em agiotagem o industrial como o comerciante; o músico e a bailarina; cai em agiotagem o médico: cai em agiotagem o homem célebre e a cortesã, é o mesmo um e outro: e em realidade não deixam de cair em agiotagem senão os assalariados, os operários, os funcionários públicos que cobram soldos e salários fixos."

Outra questão que se coloca na Escola (e na sociedade) e que de certa forma respalda a hierarquia de cargos e salários, é a da hierarquia da palavra, onde a palavra assume o caráter de "palavra verdade" dependendo de quem a pronuncia. Aliado a ela, o poder de dizê-la, o qual dela emana.

CLASTRES diz que:

"... mesmo nas sociedades onde a instituição política está ausente (por exemplo, onde não existem chefes), mesmo aí o político está presente, mesmo aí se coloca a questão do poder: não no sentido enganoso que incitaria a querer dar conta de uma ausência impossível, mas ao contrário no sentido em que talvez misteriosamente, alguma coisa existe na ausência." (1990:18)

Também no grupo de professores e pais que procuram tocar juntos a Escola, está colocada implicitamente a questão do "poder político". A forma como foi conduzido este poder político que sobrevoa o espaço interrelacional e que na ausência se faz presença, é uma questão a ser verificada.

As crises certamente indicam este sentido e esta existência. O poder, mesmo nas ocasiões em que não esteve centrado em um grupo ou outro, em uma pessoa ou noutra, sempre foi imanente ao grupo e, assim, alguém, em determinada circunstância, foi seu condutor, servindo para que ele viesse à tona, se corporificasse, fazendo-se presença.

Neste sentido, se o poder sempre esteve circulando no grupo, mesmo porque dele resultante, enquanto poder social, fruto e resultado da força imanente do grupo, sempre houve quem, em determinadas circunstâncias e ocasiões, dele se apoderasse, como se fosse seu, no sentido de utilizá-lo ou para proveito próprio, ou para fazê-lo reverter sobre o grupo como forma de dominá-lo. Disto a história não apenas da sarapiquá nos dá mostra, mas a própria história da humanidade assim se revela. Para isso, utiliza-se a palavra como recurso possível, nessas circunstâncias, como instrumento para esta apropriação e expropriação, pois "... toda tomada de poder é também uma aquisição da palavra" (Clastres, 1990:106).

Assim sendo, a ordem inversa nos parece também verdadeira e complementa a anterior: só tem a palavra, o poder de dizer a palavra, quem tem (conquista, aliena, expropria) o poder.

Nas sociedades ou grupos, e a sarapiquá é um exemplo, divididos entre senhores-escravos, dominantes-dominados, dirigentes-dirigidos, o poder apresenta-se

"... destacado da sociedade global, pelo fato de que somente alguns

membros o detém, de um poder que, separado da sociedade, se exerce sobre ela e, se necessário, contra ela." (Clastres, 1990:107).

Se as sociedades historicamente têm demonstrado esta "verdade", cabe então "socializar" a palavra, dando voz a todos os participantes, como condição de implicitamente estarmos dando poder a esses mesmos participantes, isto é, fazendo com que assumam aquilo que, enquanto indivíduos pertencentes a um grupo, produzem - o próprio poder - pois este não é outra coisa senão a força social que emana do grupo enquanto grupo.

Por isso, em todo o segmento social que se quer e busca auto-gerir, a palavra deve ser dada e incentivada a todos os seus integrantes, sob pena de uns alienarem-na em seu favor, reiniciando um processo de expropriação e acumulação de poder que fatalmente levará à velha e conhecida estrutura hierarquizada.

Para CLASTRES (1990:107) "... nas sociedades de Estado, a palavra é o direito do poder, na sociedade sem Estado, a palavra é o dever do poder".

Contudo, se o chefe tem o dever de dizer a palavra, não significa que a sua palavra é a palavra "verdadeira" e, como tal, poder, pois nas

"... sociedades primitivas sem Estado, não é do lado do chefe que se encontra o poder, daí resulta que sua palavra não pode ser palavra de poder, de autoridade, de comando." (Clastres, 1990:108)

Isto porque, segundo CLASTRES (1990:108) "... a sociedade primitiva é o lugar de recusa de um poder separado, porque ela própria, e não o chefe, é o lugar real do poder.", e como tal, ninguém pode, expropriando-a, exercer por ela ( e sobre ela ) o poder.

## 6. A GUIA DE CONCLUSÃO: POSSIBILIDADES DE NOVAS RELAÇÕES DE TRABALHO

A Associação é uma tentativa de organizar pais, professores e pessoas interessadas em educação, no sentido de que esta se encaminhe para uma educação das crianças de forma menos repressora e para a reeducação dos pais, reelaboração educacional, de forma solidária e cooperativa.

Nesta perspectiva, são princípios básicos da

Escola:

"- que a criança obtenha um desenvolvimento integrado de suas potencialidades físicas, afetivas e intelectuais;

-que o mundo que a cerca seja o material didático, pois o contexto em que ela vive é fundamental para seu desenvolvimento;

-que a criança assuma uma posição crítica diante da vida, questionando e indagando em todas as situações por ela vivenciadas;

-que se permita a curiosidade científica e a experimentação, em detrimento da explicação abstrata, teórica ou mística;

-que as atividades desenvolvidas pelas crianças sejam valorizadas como trabalho;

-que a criança desenvolva uma visão cooperativa, através de atividades predominantemente em grupo, onde as normas serão resultado da deliberação coletiva, produto da cooperação e solidariedade;

-que se permita a contínua integração casa/escola;

-que haja uma participação de pais e professores em todos os níveis do processo educacional;

-que as referências teóricas sejam buscadas no consenso entre pais e professores, com base na avaliação da prática desenvolvida;

-que se tenha o máximo de coerência entre a escolha da informação e da explicação fornecida as crianças;

-que se privilegie a qualidade do ensino em detrimento da quantidade de informações, pois o importante é a estrutura mental e não o acúmulo de conhecimentos;

-que o professor não ensine mas leve a criança a aprender;

-que as atividades sejam dosadas ao nível do desenvolvimento das crianças, evitando-se assim a queima de etapas." (Jornal O Estado - Florianópolis, 29/5/82)

Tais princípios só podem ser atingidos se articulados com outro de igual importância e que envolve diretamente professores e pais - a reeducação dos adultos.

Reeducação, porque a maioria dos adultos é fruto da escola tradicional. Foi lá que tiveram, impositivamente, as experiências culturais e pedagógicas consolidadas. Neste sentido, a escola tradicional cumpre um papel eventualmente específico, eventualmente amplo, como canal de organização do universo das idéias, como forma de veicular conjuntamente determinada orientação do Estado a serviço de grupos sociais dominantes.

Nesta estrutura conjuntural, que é político-ideológico-administrativa, o Estado estabeleceu que deveríamos nos organizar individualmente sem associarmo-nos, sem identificarmo-nos

uns com os outros, de forma a que não compreendêssemos que somos filhos das mesmas exigências restritas ao interesse do Estado.

Isto não significa que somos e/ou estamos irremediavelmente dominados por esta estrutura político-ideológico-administrativa, arquitetada pelo Estado, uma vez que devemos ser sujeitos e não objetos da história, onde simultaneamente a fazemos e a sofremos. Tanto é verdade, que experiências como a da Associação Cultural Sol Nascente buscam, no dia-a-dia, construir a realidade de forma diversa, concretizada pela idealização e pela construção da experiência escolar.

Mas a armadilha, representada pela aparente apatia e desinteresse em fazer coisas de forma coletiva, está posta. Cada vez mais, sem nos apercebermos, orientamo-nos para a construção individual da vida, esquecendo que deveríamos nos organizar no espaço cada vez mais enquanto grupos: no bairro, no trabalho, no lazer, espaços que utilizamos para a sobrevivência e reprodução diária. Como reflexo deste enclausuramento físico a que egoísticamente nos submetemos, ocorre também o enclausuramento intelectual e cultural, ainda mais quando significa e está em jogo o conforto, o privilégio e, principalmente, a formação daquilo que entendemos ser a educação dos nossos filhos.

Igualmente quando procuramos resolver as questões que são colocadas de forma individualizada, providencialmente esquecemo-nos para fazer valer nossa opção individual, da importância do grupo enquanto instância legítima na educação para o solidarismo e coletivismo, enfim, da educação para a autonomia e liberdade.

Assim, mesmo que o individualismo faça parte do nosso dia-a-dia, quer nas relações de trabalho, quer nas relações pessoais, não deve e não pode se constituir num entrave pedagógico para nossos filhos, sob pena de estarmos apenas reproduzindo, para eles, as estruturas restritas da subserviência e sujeição à sociedade,

anulando a sua possibilidade de, em se desenvolvendo harmonicamente, tornarem-se sujeitos de sua própria história.

Sob este aspecto, é de se questionar e refletir sobre a "praxis" da escola Sarapiquá à qual pais e professores têm se dedicado, procurando fazer dela algo, senão inédito, diferente quanto a seus princípios político-ideológicos.

A Escola consegue promover a educação a que se propõe, espera e pretende, para que as crianças se tornem pessoas solidárias e coletivistas?

Que escola alternativa se está querendo e construindo? E em que implica ser alternativo? O quanto e em que é alternativa?

A escola, portanto, não deve mais ser pensada apenas como um sistema pedagógico a ser implantado, mas sim como um projeto político comunitário, podendo vir a ser articulado a outros, constituindo-se então em novos campos de força, compondo uma nova organização social a partir de si própria e orientando-se em sentido de movimentos sociais que colocam em questão o Estado e seus descobrimentos pedagógicos.

Essa escola, assim constituída, poderia ser um espaço para a linguagem da criança, que até hoje tem sido silenciada por linguagens especializadas (psicológicas, pedagógicas, sociológicas) a serviço do Estado.

A este respeito, lembremos GUATTARI ao se referir ao papel e ao espaço que deve a escola propiciar para à criança para que ela possa se expressar livremente:

"... uma das primeiras tarefas neste campo, seria se preocupar com a criação de condições para o desenvolvimento das potencialidades reais nas crianças, antes de se preocupar em trazer alguma coisa para elas, e, se preocupar com o que elas já têm.

As crianças não são infantis, mas infantilizadas: é a sua relação com a sociedade dos adultos que é infantil e infantilizante. São os adultos que projetam a imagem de infantilização sobre as crianças; então para começo de conversa, seria preciso que estes pedagogos em questão se desinfantilizassem para fabricar agenciamentos de expressão com as crianças. Mas quando a gente vê as referências teóricas neste campo, a gente fica arrepiado. Todas as teorias psicológicas sobre a maturação das crianças, quando a gente vê a olhos vistos, que a maior parte do tempo são os profissionais que são imaturos e não as crianças. É toda a concepção da vida familiar e doméstica que pende para essa imaturação dos componentes. O problema aí, talvez, sem dúvida, seja também um problema de experimentação pedagógica, mas antes de mais nada, é uma questão de reconhecimento dos problemas das crianças. Até o momento os direitos do homem não começaram a se aplicar a criança; seria preciso que a gente recommencesse a Revolução Francesa, desta vez pelas crianças. Por exemplo, os casos das crianças resgatadas, dilaceradas, entre os pais e os conflitos da separação. Todo mundo fala nesta história, a mamãe, o pai, a vovó, o vovô, o advogado, o psicólogo, o médico, cada um dá a sua opinião mas a criança não. E isto é que é o problema. E também para arranjo do espaço de vida no contexto urbano, na vida na escola. As crianças estão mantidas completamente fora da possibilidade de expressar

aquilo que convém a elas como espaço. A maneira que elas têm de fazer o seu território, de organizar suas relações sociais. É justamente nas rádios livres, quando a gente dá a palavra para as crianças, dá prá dizer que elas falam coisas, às vezes, que são muito difíceis de escutar pelos adultos que estão perto delas. Mesmo porque elas não estão nem aí para preservar o anonimato dos nomes próprios, e que elas também não ficam se enchendo, se atrapalhando com teorizações. Então, essa dimensão de experimentação pedagógica, ao lado disso o que se coloca é a questão da micropolítica de faixa etária que poderia ir muito longe nos meios de expressão e nos meios de defesa jurídica. É também a possibilidade da gestão direta dos espaços pelas crianças. "(1982:2-3).

Um dos aspectos principais da escola que se propõe alternativa é possibilitar e desencadear nas crianças o desejo constante de recriar a todo momento o social, evitando desta maneira a sua cristalização, modelização e, por conseguinte a sua própria desvitalização e degeneração; é o eterno desejo de busca, de alcançar algo que, quando se supõe alcançado, mostra que mais há para buscar.

Valemo-nos novamente de GUATTARI para afirmar e caracterizar que o que configura o "alternativo"

"... é seu caráter processual, não totalizável numa teoria, numa ideologia, numa prática. É a elaboração de uma compreensão das posições singulares recíprocas, sem paranóias, sem projeções e sem culpabilizações, desembocando em relações de força constantemente articuladas" (1982:14)

A reflexão sobre estas indagações nos leva às relações estabelecidas na Escola a partir e em função dos estatutos da Associação.

Tenhamos presente que um empreendimento, uma associação que se pretenda alternativa e inovadora nas relações com vistas a uma ação educativa baseada na cooperação, solidariedade, coletivismo e construção coletiva do conhecimento entre seus membros (pais, professores e crianças), não pode, por certo, se descuidar das relações instauradas, mantidas e estabelecidas entre os adultos, pois estas refletir-se-ão, seguramente, nas relações com as crianças, portanto

"... os educadores, pais e mestres, devem deixar de lado as ordens e afirmações e qualquer forma de sugestão, para valerem-se sobretudo da persuasão arrazoada e da força aprovadora do exemplo." (Tomassi, apud Gallo, 1990:289)

É necessário e imprescindível viver-se o processo revolucionário das relações horizontais em sua totalidade, em sua plenitude, sob pena de cair-se num mero reformismo inconsequente, de viver-se uma mentira, onde professamos uma teoria para os outros (as crianças) e vivemos (os adultos) com os mesmos pré-conceitos que desejamos abolir. Devemos ter presente que

"... a construção de uma sociedade solidária passa também pela construção social da liberdade. Essa construção aparece pois como a tarefa primeira da educação libertária, e as relações entre os membros da comunidade escolar, principalmente a relação professor-aluno, são o seu principal caminho." (Gallo, 1990:289)

Novas , relações, relações não hierarquizadas, não se fazem do adulto para a criança, sem que estas, antes e/ou simultaneamente, não foram vividas entre os adultos. Novas relações se constroem na vivência diária de adulto-adulto, adulto-criança.

A Associação Cultural Sol Nascente, a par dos princípios e objetivos que a imbuíram na sua criação e desenvolvimento, desde seus fundadores aos atuais associados, está alicerçada sobre a dicotomia dirigente/dirigido.

Esta nossa observação baseia-se no fato de que

"... a história do grupo inicia como fruto da conjugação de esforços para construir coletivamente uma alternativa educacional questionadora da ordem estabelecida"(Montibeller, 1984:12).

A Associação, ao estruturar-se enquanto associação de pessoas, buscou a adoção de um estatuto legal, até mesmo por imposição estatal para que o grupo fosse reconhecido burocraticamente como instituição. Esse Estatuto Legal, trouxe para dentro da própria instituição a ordem estabelecida que pretendia questionar, ou seja, a figura e a estrutura hierárquico-administrativa do Estado(sociedade), induziu as relações interpessoais, pois

"... o Estado é uma situação, uma relação entre os homens, um modo dos homens se conduzirem uns com os outros. Para destruí-lo, é preciso estabelecer novas relações, comportar-se com os demais de uma outra maneira."(Landauer apud Buber, 1986:63).

Esta maneira de estruturar-se fez com que se perdesse o "horizonte da alternatividade" (DEMO, 1989), invalidando e impossibilitando, segundo GUATTARI (1982), a idéia original do alternativo, que é justamente o seu caráter de incompletude e, por isso mesmo, estar em constante processo, em constante busca, em constante construção.

O estatuto, enquanto algo pronto e acabado, roubou esta característica singular e fundamental da experiência que se pretendia alternativa.

Este paradoxo (estatuto x alternativo) esteve presente, quer nos parecer, nas ações levadas a cabo no dia-a-dia da Associação-escola pelos seus fundadores. Prova disso é o fato de, mesmo estando organizados estatutariamente, este mecanismo, este dispositivo legal, permaneceu à margem das ações diárias. Constituiu-se, no momento inicial da Associação, num documento pró-forma para satisfazer as exigências Estatais, mas o dia-a-dia da Escola revelava uma constante busca por outra sistemática organizativa.

Todavia, a existência deste documento legal, mesmo que à margem, acabou se tornando na "espada de Dâmocles" sobre a "cabeça" do alternativo porque, em curto prazo, resultou na dificuldade, senão no sufocamento e na inviabilização, da emergência de novas formas organizativas e relacionais, consentâneas com os objetivos alternativos do grupo. Os homens, ao conviverem sob a ameaça, sob a "presença" de uma relação estatal, isto é, uma relação que torna necessário o sistema coercitivo do Estado, reforçam este sistema pela própria delegação que a ele acabam fazendo. Este sistema só poderá ser superado à medida que estas relações estatais forem sendo substituídas por

outras, mesmo porque o texto legal localiza poderes nas diversas instâncias da hierarquia, ao invés de descentralizá-lo e distribuí-lo entre os membros do coletivo.

Vale aqui lembrar PROUDHON (1975), pois é a figura do Estado, que, ao expropriar e apoderar-se do poder social, passa de subserviente a este, enquanto corpo político, a dominador do corpo econômico, responsável pelo poder social, fazendo com que o que era consequência do poder social torne-se causa.

Esta apropriação de que se vale a idéia de Estado, representado na Escola pelo Estatuto, condiciona as relações em se interior.

Conforme BUBER

"... as relações entre os homens permanecem essencialmente inalteradas quando se inserem numa organização de poder (...) que determina a vida das pessoas e a vida dos grupos naturais."  
(1986:31)

Assim, o fato de a Escola estar organizada a partir do estatuto acabou condicionando e tornando a Associação, inequivocamente, uma organização de poder hierárquico (Estatal), uma camisa de força para os ideais alternativos pretendidos.

A Associação, desta forma, atrelou-se ao Estado que tanto queria e pretendia contestar e combater, abortando, com isso, seu desejo supremo e inicial de se tornar um grupo alternativo. Ao adotar um estatuto, oficial e burocraticamente reconhecido, tornou-se

subserviente à idéia de Estado, delegando a ele o controle dos seus atos, pelo pré-estabelecimento de papéis dos seus integrantes.

Além destes aspectos que condicionaram a relação de subserviência Associação-Estado, outros se fizeram sentir no interior da própria entidade.

A perniciosidade do estatuto legal fez-se presente sobretudo nas relações interpessoais, favorecendo aos que dele fazendo uso, impuseram autoritariamente suas idéias e/ou vontade, a partir da posição hierárquica assumida na Associação.

Este mesmo estatuto é discriminatório quanto aos professores, pois é totalmente omissivo quanto a presença destes na Associação e a forma como nela se inserem. A ênfase na estrutura formal-burocrática social, propiciada pela vigência do estatuto, condicionou as relações trabalhistas no interior da Associação, estabelecendo o embate entre dirigentes e dirigidos.

Em face disso, as relações interpessoais no interior da Associação-escola sempre estiveram condicionadas e confundidas pelas figuras de patrão/empregado, associado/cooperado, desvirtuando-se dos objetivos iniciais supostamente pretendidos quando da criação da Associação.

Esta dicotomia impossibilitou que as relações de trabalho ocorressem segundo o conceito proudhoniano de "associado" no qual

"... pelo fato da divisão de trabalho, o homem, enquanto

trabalhador individual, é necessariamente societário, preenchendo uma função econômica. É dessa função econômica que se deduzirá seu direito, e é enquanto associado e não enquanto produtor (operário) que ele terá direito a seu salário, aos instrumentos de trabalho e a uma parte do excedente "(Proudhon apud Tomasi, 1988:79),

pois, de acordo com o autor (apud Tomasi, 1988:89)

"... apenas na sociedade desigual, o trabalhador está separado dos produtos do seu trabalho, e dos instrumentos de produção. O direito de produzir sem trabalhar resulta, principalmente, da apropriação pelo capitalista do excedente produtivo do esforço coletivo. "

Assim, todo trabalho, enquanto esforço individual, adquire o direito a um salário, mas para além do salário, adquire o direito à participação e administração, já que "... o trabalhador conserva, depois de ter recebido seu salário, um direito natural sobre a coisa que produz" ( Proudhon apud Tomasi, 1988:90) .

Disto resulta

.... uma coletividade na qual pode-se e deve-se considerar os cooperadores, de graus diversos, como associados e partindo como submetidos a obrigações mútuas.

Todo o trabalhador que participa de uma empresa, pode e deve, em princípio, se olhar como estando nela associado; a este título, ele tem o direito a uma parte da propriedade e do benefício, tanto como o proprietário, o empresário, o Estado."(Proudhon, 1990:1128).

Enquanto esforço coletivo, criam um excedente produtivo que pertence a todos os que participaram de sua geração, uma vez que: "... todo capital, sendo uma obra coletiva, forma uma propriedade coletiva." (Proudhon apud Tomassi, 1988:90).

Lembremos que, já em 1853, em seu livro Manual do especulador da bolsa, Proudhon colocava duas perguntas essenciais, a partir das quais, de acordo com as respostas dadas, os operários poderiam transformar a sociedade econômica e, conseqüentemente, a organização sócio-política, ou deixá-la inalterada. As perguntas consistiam em saber se:

"... poderá o trabalho, por si mesmo, tal como o capital, comandar as empresas? A propriedade das empresas e a sua direção, em vez de permanecerem individuais, como geralmente sempre o foram, poderão tornar-se progressivamente coletivas, a ponto de fornecerem, por um lado, às classes laboriosas uma decisiva garantia de emancipação, por outro lado, às nações civilizadas uma revolução na relação entre o trabalho e o capital, por conseguinte a substituição definitiva, na ordem política, da razão do Estado pela Justiça?

Da resposta que for dada a estas questões depende todo o futuro do trabalhador. Se ela for afirmativa, um novo mundo se abre a humanidade; se for negativa, o proletário já sabe o que o espera. Que se encomende a Deus e à Igreja, pois neste vale de lágrimas não há esperança para ele." (Proudhon apud Gurvich, 1983:91).

A experiência da Associação Cultural Sol Nascente e da escola Sarapiquí demonstra-nos que a

indagação de Proudhon continua desafiando e pairando sobre todos aqueles que, insatisfeitos com a atual, injusta e coercitiva ordem vigente, buscam espaço para se experimentarem e viverem numa outra sistemática organizacional que prime pela horizontalidade das relações, pelo solidarismo e coletivismo, sem anulação da individualidade. As relações estabelecidas por pais e professores no interior da Escola não foram categóricas o suficiente para que pudessem afirmar a capacidade de conduzirem-se e conduzirem a Associação-escola segundo outra forma, outra ótica organizativa, que se coadunasse com a idéia de alternatividade.

A construção do dia-a-dia da Associação-escola mostrou o quanto pais e professores, distanciaram-se daquilo que era a proposta da origem, devido a falta de clareza quanto ao que se propunham. O resultado foi a "briga" e a oposição constante entre tradicional e alternativo. Em muitas ocasiões, pais e professores agiram segundo os modelos tradicionais, acreditando estarem construindo o alternativo. Reflexo disso foram as freqüentes exclusões de pessoas devido à não aceitação de pensamentos diferentes no grupo. A constante busca de um pensamento único, homogêneo e unitário, como condição do democrático, levou em variadas ocasiões à ditadura da maioria. A sistemática eletiva das assembleias corrobora o sufocamento a que grupos minoritários, com idéias divergentes das majoritárias, estiveram sujeitos.

O distanciamento da proposta inicial de alternatividade também é comprovado pelo sistemático, contínuo e gradual esvaziamento da participação dos pais na Associação escola. Quando de sua fundação, a Associação caracterizava-se pela profunda participação dos envolvidos nas freqüentes reuniões para a discussão dos seus rumos e

da Escola. A Associação era construída no dia-a-dia, era um projeto em construção, que demandava discussões e os pensamentos eram postos à prova pelas diversas óticas e argumentações.

Paulatinamente, com o passar do tempo, com a saída e entrada de associados, provavelmente foi-se perdendo o "élan" inicial. O que era uma construção permanentemente inacabada, passou a adquirir contornos e "status" de modelo aceito tacitamente. As discussões arrefeceram, e os questionamentos pedagógicos cedem lugar à comodidade do conformismo e "... as reuniões, dando mais ênfase na forma que no conteúdo; no controle do que na real troca de experiências, originam o desprazer das reuniões" (Montibeller, 1984:16) o que, por sua vez, contribuiu para o seu esvaziamento.

O controle, sempre a postos para garantir a homogeneização, a dificuldade de se trabalhar com as diferenças de forma a garantir a sua existência e permanência no processo como elemento de constante questionamento, reflexão e impulsionador do desenvolvimento, levaram a massificação pela média, distanciando cada vez mais o discurso alternativo da prática conservadora.

Igualmente nesta prática

"... verifica-se a tendência à delegação de poderes, reduzindo a intensidade efetiva e a qualidade das participações. Nas assembleias, enfatiza-se muito mais os resultados quantitativos (votação de propostas: maioria x minoria) do que as qualitativas (ênfase no processo de discussão dos problemas). desgastando assim a

qualidade dos encontros e das decisões." (Montibeller, 1984:14)

Retoma-se sem dúvida, pouco a pouco, o modelo tradicional.

Constata-se a incapacidade das pessoas de pensarem e enveredarem por outra organização, pois esta exigiria um novo posicionamento, um repensar e balancear as certezas, o que certamente levaria a uma grande instabilidade, devido à insegurança e desconhecimento do objeto em construção, uma vez que se operava à revelia e à margem de um modelo pré-estabelecido.

A heterogeneidade do grupo fez com que sua prática, como qualquer prática social, fosse árdua, conflituosa e contraditória, desencadeando mesmo que houvesse uma base inicial relativamente consensual, diferentes articulações de forças que ora compartilhavam, muitas vezes divergiam, outras vezes se confrontavam.

A observação dos fatos ocorridos na Escola permite-nos concluir que uma das prováveis causas de confrontos com posturas intransigentes, que evitaram e afastaram a possibilidade do entendimento, foi talvez o fato de cada associado encarar a Escola como sendo a sua escola, a escola de seu filho, e não uma escola que busca a educação de um grupo de crianças, da qual eventualmente nossos filhos fazem parte. Este sentimento de propriedade da escola, fruto da ideologia capitalista, diferente do sentimento de posse, segundo a perspectiva de PROUDHON (1992) possivelmente foi um dos geradores das constantes crises.

Esse caráter de exclusividade, escola do meu filho o qual é gerado pelo sentimento de propriedade sobre a escola e tudo o que ela comporta, faz com que os pais se sintam no direito de interferirem diretamente nas ações diárias de quem quer que seja, uma

vez que associado significa também proprietário de uma cota-parte. Esta relação capitalista-individualista, com a qual estamos e/ou somos obrigados a conviver e a nos pautar na sociedade, sufocou e abafou o verdadeiro sentimento, ainda que tênue, de se poder construir uma escola fundamentada no coletivismo-solidário. O resultado foram as divergências de opinião chegando-se até a radicalização.

Aconteceu na Escola que o modelo educativo idealizado na cabeça de cada um, o imaginário, deveria necessariamente prevalecer sobre os demais. Neste confronto de idealizações só cabiam dois resultados: ou o modelo do grupo dirigente era aceito e tudo ia bem, ou não era e tudo vai mal. A consequência era a exclusão de um ou de outro grupo através da radicalização. O confronto e a consequente exclusão pela não aceitação das diferenças era inevitável.

A heterogeneidade, que deveria ser o ponto de partida para garantir o pensamento pluralista, o qual por sua vez, permitiria a construção da Associação-escola idealizada como alternativa, acabou sendo sufocado pela dificuldade de se trabalhar e administrar os conflitos inerentes ao processo. Preferiu-se fazer uma opção pela média para se chegar a uma decisão. Este procedimento acabou por sufocar e silenciar os pensamentos e posições divergentes, excluindo-os do processo que deixa, desde então, de ser "em construção", para se tornar "em reprodução". As freqüentes exclusões, portanto, foram resultantes da falta de entendimento daquilo que sustenta a alternatividade.

Para concluir, recorreremos novamente à história da Associação-Escola. Após divergências de pensamento na condução da questão pedagógica, um grupo retira-se da Escola. Na ocasião, o edital do Boletim O SARAPIQUÁ, assim interpretava e expressava o episódio:

"... neste processo, colocamos à prova nossa capacidade de conviver com as diferenças e fomos reprovados no primeiro teste. É

preciso aprender a conviver com as divergências e privilegiar o interesse geral. Aí é preciso ter senso, embora não necessariamente consenso."

## 6.1 Perspectivas de Estudos

Houve elementos nesta pesquisa que merecem um aprofundamento específico, que não foi considerado em se tratando de um trabalho acadêmico à nível de Mestrado. Destacamos, inclusive, pelo interesse que temos em continuar pesquisando nesta área, os temas referentes à dicotomia pela qual a escola se apresenta autoritária, ao mesmo tempo que se propõe democrática. Enquanto reprodutora das relações que garantem a hierarquização da sociedade, simultaneamente se apresenta como espaço possível para a transformação dessas mesmas relações.

Esta perspectiva de estudo, a partir do rastreamento de como historicamente estabeleceu-se e desenvolveu-se no Brasil esta dicotomia, aliado ao aprofundamento da alternativa pedagógica pretendida pelo socialismo de Bakunine, Tcherkesof e Maknó, entre outros, quando da revolução russa de 1917, deverá ser ponto de partida para a busca de alternativas pedagógicas, baseadas no socialismo libertário.

Por outro lado, as questões já aqui discutidas terão, sem dúvida, um acréscimo qualitativo na medida em que forem postas para a discussão em diferentes fóruns, que tenham interesse e/ou curiosidade pelo tema.

Esperamos um retorno significativo, em especial pela publicação do capítulo "Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: o estabelecimento de novas relações para a construção coletiva do conhecimento", na revista PAIDEIA (Mérida - Espanha).

Os Encontros e os Seminários, desde os locais, como o Seminário sobre o Pensamento Libertário, nesta IES em 1992, até o Seminário Internacional "EXPOSICION INTERNACIONAL DEL ANARQUISMO", em Barcelona, no mesmo ano, acrescentarão certamente, motivos, justificativas e estímulos para abordar as questões básicas desta pesquisa

com vistas à troca crítica de opiniões e ao surgimento de questões e análises para além daquelas que nos foi dado realizar até então.

## 7. BIBLIOGRAFIA

1. ACADEMIA DE CIENCIAS DE LA URSS. La ciencia y la instruccion pública soviética. Moscou: Nanka, 1986.
2. AREITIO-AURTENA, Inaki Gorróno. Los kibutz: la experiencia cooperativa israelí. Barcelona: CEAC, 1986.
3. ARROYO, Miguel. Da escola carente à escola possível. São Paulo: Loyola, 1986.
4. \_\_\_\_\_. Sociedade, trabalho e escola de 2º grau. In: SEMINÁRIO DO ENSINO DO 2º GRAU - PERSPECTIVAS, 1983; São Paulo. Anais. São Paulo, Faculdade de Educação, USP, 1983.
5. \_\_\_\_\_. Educação e participação do trabalhador. São Paulo: Palestra proferida na PUC, [19\_\_] mimeo.
6. \_\_\_\_\_. Administração da educação, poder e participação. Educação e sociedade, São Paulo, Cortez: Autores Associados, nº 23 abril/1985.
7. \_\_\_\_\_. O direito ao tempo de escola. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 65, p. 3-10, maio/1988.
8. \_\_\_\_\_. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? Educação e sociedade, São Paulo, Cortez: Autores Associados, nº 5, Janeiro/1988.
9. ARVES, Maria Helena Moreira. Estado e oposição no Brasil (1954-1984). 5ª ed. Rio de Janeiro, Vozes, 1989.
10. ARVON, Henry. El anarquismo en el siglo xx. Madrid: Taurus Ediciones S.A., 1981.
11. ARIES, Philippe. História social da criança e da família. 2ª ed., Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.
12. APPLE, Michael. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.
13. \_\_\_\_\_. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

14. BALDIN, Nelma. O quadro sócio-político, econômico e cultural do Brasil e as questões da educação: 1548-1920. Florianópolis: UFSC, 1989, mimeo.
15. BANCAL, Jean. Proudhon: pluralismo e autogestão. Brasília: Editora Novos Tempos, 1989.
16. BAKUNIN, Mikail. O princípio do Estado: três conferências feitas aos operários do vale de Saint-Imier. Brasília: Editora Novos Tempos, 1989.
17. \_\_\_\_\_. Escrito contra Marx: Conflitos na Internacional. Brasília: Editora Novos Tempos, 1989.
18. \_\_\_\_\_. Bakunin por Bakunin: Cartas. Brasília: Editora Novos Tempos, 1987.
19. \_\_\_\_\_. Federalismo, socialismo, antiteologismo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
20. \_\_\_\_\_. Escritos de filosofia política. Madrid: Alianza Editorial, 1978, 2 v.
21. \_\_\_\_\_. La revolución social em Francia. Madrid: Jucar, 1980, 2ª v.
22. \_\_\_\_\_. Federalismo, socialismo y antiteologismo: consideraciones filosoficas sobre el fantasma divino, sobre el mundo real y sobre el hombre. Madrid: Jucar, 1977.
23. BELOTTI, Elena G. Educar para a submissão. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.
24. BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
25. BESNARD, Pierre. Os sindicatos operários e a revolução social. vol. 1, Brasília, Editora Novos Tempos, 1988.
26. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa participante. 7ª ed., São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
27. BRAVERMANN, Harri. Trabalho e capital monopolista: a degradação do século XX. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

28. GUATTARI, Félix. Linguagem livre. Florianópolis/SC, 1982. Entrevista gravada e editada nos estúdios da TV executiva da TELESC, em 16/9/82.
29. BRUNO, Lucia. O que é autonomia operária. São Paulo: Brasiliense, 1990.
30. BUBER, Martin. O socialismo Utópico. São Paulo: Ed. Perspectiva S/A, 1986.
31. BUBER, Martin. Eu e Tu São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
32. CAMPOS, Cristina Hebling. O sonhar libertário. São Paulo: Pontes editora da universidade de Campinas, 1988.
33. CARRAPATO, Julio. Resposta de um Anarquista aos últimos Moicanos do Marxismo e do Leninismo, assim como aos inúmeros Pintainhos da Democracia. [s.l.] Edições Sotavento, Faro, 1991.
34. CASTRO, Ramon Pena. A questão do trabalho. São Paulo: 1988, mimeo.
35. CASTORIADES, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982.
36. \_\_\_\_\_ . Socialismo ou barbarie: o conteúdo do socialismo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.
37. \_\_\_\_\_ . Os destinos do totalitarismo. Porto Alegre: LPM Editores, 1985.
38. \_\_\_\_\_ . A experiência do movimento operário. São Paulo: Editora Brasiliense S.A, 1985.
39. \_\_\_\_\_ e COHEN-BENDIT, Daniel. Da ecologia à autonomia. São Paulo: Editora Brasiliense S.A, 1981.
40. \_\_\_\_\_ . A criação histórica: o projeto da autonomia. Porto Alegre: Palmarinca e Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1991.
41. CLASTRES, PIERRE. A sociedade contra o Estado: Pesquisa de antropologia política. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1990.

42. COLETIVO PAIDEIA. Paideia: una escuela libre. Madri: Ziggurat, 1985.
43. \_\_\_\_\_ . Desde nuestra escuela Paideia. Madri: Madre Tierra, 1990.
44. CORREA, Norma Elizabeth Pereira. Autonomia e Educação: A presença da escola libertária entre os trabalhadores urbanos do RS (1906-1930). Dissertação de Mestrado, UFRGS, 1988.
45. CRUCHON, Georges. As transformações da infância. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1969.
46. CURY, Carlos J. Educação e contradição. 4ª ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
47. DALE, Roger. A educação e o Estado capitalista: contribuições e contradições. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 13, n° 1, janeiro/junho. 1988.
48. DEMO, Pedro. Metodologia científica em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1989.
49. DIAZ, Carlos. La actualidad del anarquismo. Muerte de la ortodoxia y heterodoxa-ressurreccion. Barcelona: Ibérica de Ediciones y Publicaciones S/A, 1977.
50. FERREIRA, Maria Nazaré. A imprensa operária no Brasil: 1880 - 1920. Petrópolis: Vozes, 1988;
51. FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
52. \_\_\_\_\_ . Vigiar e punir. 5 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
53. \_\_\_\_\_ . El sujeto y el poder. Revista Mexicana de Sociologia, México, ano L(3), julho/setembro, 1988.
54. FRANCO, Luiz Antônio de Carvalho. A escola do trabalho e o trabalho da escola. 2ª ed., São Paulo: Editora Cortez: Autores Associados, 1988.
55. FREITAS, Lia. A produção da ignorância na escola. São Paulo: Cortez: Autores Associados; 1989.

56. FREIRE, Roberto. Soma: Uma Terapia Anarquista - Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988, 2 v. V.1: a alma e o corpo.
57. \_\_\_\_\_ & BRITO, Fausto. Utopia e paixão: a política do cotidiano. 8ª ed., Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1988.
58. FROMM, Erich. O medo à liberdade. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.
59. FURLANI, Lucia Maria Teixeira. Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso? São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
60. GALLO, Silvio D. de Oliveira. Educação Anarquista: por uma pedagogia do risco. Dissertação de Mestrado Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.
61. GANDIN, Danilo. Escola e transformação social. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1988.
62. GARCIA, Victor. Utopias y anarquismo. México: Editores Mexicanos Unidos.
63. GERTZ, Rene E. Memórias de um imigrante anarquista. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia e Espiritualidade Franciscana, 1989.
64. GHIRALDELLI, Paulo. Educação e movimento operário. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
65. GOES, Maria C Pinto. A formação da classe trabalhadora: movimento anarquista no Rio de Janeiro (1880-1911) RJ: Zandar, 1988.
66. GOLDMAN, Emma. O indivíduo na sociedade. Lisboa: Coletivo Maquinetas, 1986
67. GOMEZ, Carlos Minayo, et alli. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. 2ª ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
68. GORI, Pedro. La anarquía ante los tribunales. Barcelona: Calamus Scriptoris, Planeta Editor, 1978.

69. GOODMAN, Paul. La des-educacion obligatoria. Barcelona: Editorial Fontanella, 1976.

70. GUARDIA, Francisco Ferrer. La escuela moderna. Póstuma explicacion y alcance de la enseñanza racionalista. Barcelona: Tusquets Editor, 1978.

71. GUERIN, Daniel. O futuro pertence ao socialismo libertário. Rio de Janeiro: Editora Germinal, 1980.

72. GUILLERM, Alain; BOURDET, Yvon. Autogestão: uma mudança radical. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

73. GRUPO ANARQUISTA 1º DE MAIO. Malatesta: textos escolhidos. Porto Alegre: L & PM Editores, 1984.

74. GURVITCH, Georges. Proudhon e Marx. Lisboa: Editora Presença.

75. HEINTZ, Peter. Problemática de la autoridad de Proudhon. Buenos Aires: Editorial Proyección, 1963.

76. HOROWITZ, Irwing Louis. Los anarquistas: La práctica. Madrid: Alianza, 1979.

77. ILLICH, Ivan et alii. Educação e liberdade. São Paulo: Editora Imaginário, 1990.

78. JACKSON, J. Hampden. Marx, Proudhon é o socialismo europeu. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

79. JEANTET, Thierry. O indivíduo coletivo. SP: Vértice, 1986.

80. JOYEUX, Maurice. Auto gestão, gestão direta, gestão operária. Brasília: Editora Novos Tempos, 1988.

81. JOMINI, Regina Celia Mazoni. Educação anarquista na república velha: algumas idéias e iniciativas pedagógicas. Revista Pró-Posição, [s.l.] nº 3, dezembro de 1980.

82. JORNAL " O ESTADO", Florianópolis/SC, edição de 29/5/82.

83. JUBERO, Pedro ontan. La escuela y sus alternativas de poder. Barcelona: Ed. CEAC, 1978.

84. KROPTKIN, Piotr. La conquista del pan. Madri: Jucar, 1977.
85. KROPTKIN, Piotr. Campos, fabricas e talleres Madri: Jucar, 1978.
86. KUNZER, Acácia Z. Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador. 2 ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
87. \_\_\_\_\_. Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
88. \_\_\_\_\_. Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão. Brasília: REDUC-INEP, mimeo., 1987.
89. LEVAL, Gaston. El Estado en la historia Madri: La cuchilla, 1978.
90. LILGE, Frederic. Lenine e a política da educação. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 13, nº 2, julho/dezembro, 1988.
91. LOBROT, Michel. A favor ou contra a autoridade. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1977.
92. \_\_\_\_\_. Pedagogia institucional: la escuela hacia la autogestion. Buenos Aires: Hymnitas.
93. LOBO, Elizabeth. Emma Goldman. SP: Brasiliense, 1983.
94. LOUNATCHARSKY, A.V.; KROUPSKAYA, N.; HOERNLE, E.; Y OTROS. La Internacional Socialista y la escuela. Barcelona: Icária Editorial S/A, 1978.
95. LUIZETTO, Flavio. Utopias anarquistas SP: Brasiliense, 1983.
96. MACHADO, Lucília R de Souza. Politecnia, escola unitária e trabalho. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
97. \_\_\_\_\_. Educação e divisão social do trabalho. 2 ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

98. MAFRA, Leila de Alvarenga. Em direção a uma nova escola de 2º grau: as propostas dos professores, limitações e forças emergentes. Em aberto, [s.l.], nº 41, janeiro/março, 1989.
99. MALATESTA, Erico. Escritos revolucionários. São Paulo: Editora Novos Tempos, 1989.
100. \_\_\_\_\_ et alli. O anarquismo e a democracia burguesa. SP: Global, 1986.
101. MALATO, Carlos. Filosofia del anarquismo. Madrid: Ediciones Jucar, 1978.
102. MATOS, Olgaria. Paris 1968: as barricadas do desejo SP: Brasiliense, 1989,.
103. MELLA, Ricardo. Ideário. Toulouse: Editions C.N.T., 1975
104. \_\_\_\_\_. Los anarquistas. Madri: Jucar, 1977.
105. MENDEL, Gérard y VOGT, Christian. El manifiesto de la educacion. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1975.
106. \_\_\_\_\_. La descolonización del niño. Barcelona: Editorial Ariel, 1974.
107. MONTIBELLER, Ione. Uma escola alternativa: ensaiando uma análise micropolítica. Revista CCH - Mestrado em Sociologia e Antropologia, UFSC, julho/agosto/ setembro, 1983.
108. MONÉS, Jondi. et alli. Ferrer Guardia y la pedagogia libertária: elementos para um debate. Barcelona: Icaria, 1977.
109. MOREIRA, Marco et alli. Aprendizagem: perspectivas teóricas. Porto Alegre: UFRGS, 1987.
110. MORIYON, F. G. Educação libertária: Bakunin e outros. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
111. MOTTA, Fernando C. Prestes. Burocracia e autogestão: a proposta de Proudhon. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

112. NASCIMENTO, Claudio. Rosa Luxemburgo e a solidarnosc: autonomia operária e autogestão socialista. São Paulo: Ed. Loyola, 1988.
113. \_\_\_\_\_. A questão do socialismo: da comuna de Paris à comuna de Gdansk. RJ: CEDAC, 1986.
114. NETLAU, Max. La anarquia através dos tiempos. Madri: Jucar, 1977.
115. OITICICA, José. A doutrina anarquista ao alcance de todos. SP: Econômica, 1983.
116. OURY, Fernand & VASQUEZ, Aida. Da classe cooperativa à pedagogia institucional. Lisboa: Estampa, 1977, 5 v.
117. PATTO, Maria Helena Souza. Introdução à psicologia escolar. São Paulo: 1986.
118. PEY, Maria Oly. A escola e o discurso pedagógico. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
119. \_\_\_\_\_. Reflexões sobre a prática docente. 2 ed., São Paulo: Ed. Loyola, 1986.
120. PISTRAK. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
121. POULANTZAS, Nicos. As classes sociais no capitalismo de hoje. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
122. PRADO, Antônio Arnon. Libertários no Brasil: memória, lutas e cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
123. PROUDHON, Pierre-Joseph. De la justice dans la revolution et dans l'église. France: Ed. Fayard, 1988, 4 v.
124. \_\_\_\_\_. La capacidad Política de la Clase Obrera. Madrid: Ediciones Júcar, 1977.
125. \_\_\_\_\_. Sistema de las Contradicciones Económicas, o Filosofia de la miseria. Barcelona: Ediciones Júcar, 1975, v.I.
126. \_\_\_\_\_. Sistema de las Contradicciones Económicas, o Filosofia de la miseria V.II, Barcelona: Ediciones Júcar, 1975.

127. PROUDHON, Pierre-Joseph. Las Confesiones de un Revolucionario. Buenos Aires: Editorial Américalee, s/d.

128. \_\_\_\_\_ . El principio federativo. Madrid: Sarpe, 1985.

129. \_\_\_\_\_ . O que é a propriedade? São Paulo: Martins Fontes, 1988.

130. PUIGROS, Adriana. Imperialismo y educación en América Latina. México: Editorial Nueva Imagem S/A, 1980.

131. READ, Herbert. Anarquía y Orden. Buenos Aires: Editorial Américalee, 1959.

132. RECLUS, Eliseo. Evolución e Revolución. Barcelona: Ediciones Júcar, 1978.

133. REICH, Wilhelm. As Origens da moral sexual. Lisboa: Don Quixote, 1988.

134. RESENDE, Paulo Edgar e PASSETI, Edson (org.) Pierre Joseph Proudhon. São Paulo: Editora Atica, 1986.

135. RICHARDS, Vernon. Malatesta: vida e ideas Barcelona: Tusquets, 1977.

136. RICIERI, Aguinaldo. As paixões do anarquista Evariste Galois. SP: Prandiano, 1988.

137. RIBEIRO, M L Santos. História da educação brasileira. SP: Cortez, 1991.

138. RODRIGUES, Edgar. Os Libertários: idéias e experiências anarquistas. Petrópolis: Editora Vozes, 1989.

139. ROMANELLI, Otaíza. História da educação no Brasil (1930-1973). RJ: Vozes, 1987.

140. SANTILLAN, Diego Abad de. Organismo econômico da revolução: a autogestão na revolução espanhola. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

141. \_\_\_\_\_ . Estrategia y táctica: ontem, hoje e amanhã. Madrid: Jucar, 1976.

142. SALM, Claudio L. Escola e trabalho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

143. SCHMID, J.R. El Maestro Companero y la Pedagogia Libertaria. Barcelona: Editorial Fontanella S.A., 1976.

144. SINGER, Paul. Sociedade, trabalho e escola de 2º grau. In: Seminário do ensino de 2º grau - perspectivas. São Paulo, Anais. SP, Faculdade de Educação, USP, 1988.

145. SILVA, Ezequiel Theodora da. O professor e o combate à alienação imposta. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

146. SILVA, Tomaz Tadeu da. Distribuição do conhecimento escolar e reprodução social. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 13, nº 1, janeiro/julho, 1988.

147. SOUZA, Newton S. O anarquismo da colonia Cecília. RJ: Civilização brasileira, 1970.

148. TIRIBA, Léa. Recriar a vida ... Reinventar a pré-escola. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, IEAE, 1988.

149. TOLSTOI, Leon. Obras pedagógicas. Moscou, URSS: Ed. Progresso, 1988.

150. TOMASSI, Tina. Breviário del pensamiento educativo libertario. Colômbia: Editorial Otra Vuelta de Tuerca, 1988.

151. TOMELIM, Vitor. Pedagogia do silêncio, o tamanho do medo. Blumenau: Ed. da FURB, 1986.

152. TRATEMBERG, Mauricio. Sobre educação, política e sindicalismo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

153. \_\_\_\_\_. Marx/Bakunin ou marxismo e anarquismo. Educação e Sociedade, SP, nº 23., Cortez: Autores Associados, abril 1986.

154. \_\_\_\_\_. KROPOTKIN: Textos escolhidos. Porto Alegre: L & PM Editores, 1987.

155. \_\_\_\_\_. Reflexões sobre o socialismo. São Paulo: Editora Moderna Ltda, 1985.

- 156.UTOPIA - Revista. Rio de Janeiro: [s.n.] Primavera de 1988.
- 157.UTOPIA - Revista. Rio de Janeiro: [s.n.] Inverno de 1989.
- 158.VARES, Luiz Pilla. O anarquismo. Porto Alegre: UFRGS, 1988.
- 159.WARD, Colin. Essa anarquia nuestra de cada dia. Barcelona: Tusquets, 1973.
- 160.WARDE, Miriam. Educação e estrutura social: a profissionalização em questão. SP: Moraes, 1983.
- 161.WOODCOCK, George. Anarquismo: uma história das idéias e movimentos libertários. vol. 2, Porto Alegre: L & PM Editores, 1984.
- 162.\_\_\_\_\_. Os grandes escritos anarquistas. Porto Alegre: L&PM, 1990.
- 163.WINNICOTT, D.W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975.