



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

PATRÍCIA SALDEADO

ESCOLA SEM PATRÃO: AMPLIANDO O OLHAR SOBRE A AUTOGESTÃO
ENQUANTO PONTE PARA O AUTODESENVOLVIMENTO

Salvador
2017

PATRÍCIA SALDEADO

**ESCOLA SEM PATRÃO: AMPLIANDO O OLHAR SOBRE A AUTOGESTÃO EN-
QUANTO PONTE PARA O AUTODESENVOLVIMENTO**

Dissertação apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em
Administração da Universidade Federal da Bahia – UFBA,
como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em
Administração.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ariádne Scalfoni Rigo

Salvador
2017

Escola de Administração - UFBA

S162 Saldeado, Patrícia.

Escola sem padrão: ampliando o olhar sobre a autogestão enquanto ponte para o autodesenvolvimento / Patrícia Saldeado. – 2017.
156 f.

Orientadora: Profa. Dra. Ariádne Scalfoni Rigo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2017.

1. Escola Rural Dendê da Serra (Serra Grande, BA) – Estudo de casos.
2. Waldorf, Método de educação. 3. Escolas – Organização e administração.
4. Escolas rurais – Modelos em administração. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração. II. Título.

CDD – 371.009173 4

PATRÍCIA SALDEADO

ESCOLA SEM PATRÃO: AMPLIANDO O OLHAR SOBRE A AUTOGESTÃO EN- QUANTO PONTE PARA O AUTODESENVOLVIMENTO

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Núcleo de Pós-Graduação em Administração, na área de concentração “Organização, Poder e Gestão” e na linha de pesquisa “Poderes locais, Organização e Gestão”, julgada como adequada à obtenção do grau de Mestre em Administração e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Administração, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 11 de setembro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr.^a Ariádne Scalfoni Rigo – Orientadora

Doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia, UFBA

Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Airton Caçado

Doutor em Administração pela Universidade Federal de Lavras, UFLA

Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins

Prof.^a. Dr.^a Dulciene dos Anjos Andrade e Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, UFBA

Professora Adjunta da Universidade Estadual da Bahia, UNEB

Prof.^a Dr. João Martins Tude

Doutor em Administração pela Universidade Federal da Bahia, UFBA

Professor Adjunto da Universidade Federal da Bahia

À minha Flora

AGRADECIMENTOS

Eis que chegou o momento tão especial de reconhecer e agradecer a todos aqueles que estiveram comigo neste sinuoso percurso. Muito mais que uma investigação a um estranho objeto de estudo, tratou-se de uma busca ao meu autoconhecimento.

Gratidão mais que especial à minha mãe, que sempre sonhou em ter uma filha mestra (e doutora) e que me apoia, incondicionalmente, em todas as minhas decisões e empreitadas.

Ao meu pai, muito obrigada por todo apoio, confiança, força, incentivo e aos sábios conselhos. Mesmo na distância sua presença se fez presente, sempre. A vocês, meus pais, por todo o investimento feito em minha educação e pelo grande privilégio de ter estudado em escolas de qualidade.

À minha irmã, minha eterna companheira e protetora, sempre atenta e confiante nesta minha jornada.

À Dindí, meu companheiro, amor e maior incentivador. Obrigada por toda sua firmeza, companheirismo, pelo acervo bibliográfico e pelo entusiasmo constante. Juntos vamos longe.

À minha flor, minha criação maior, meu feito de hoje e sempre, minha filha Flora. Pelos seus sorrisos matinais, pela sua existência e por tudo que você significa para mim.

À minha família Lima dos Santos, pelas dores e delícias de sermos esta família de poucos e bons, em especial a minhas primas Lívia, Liane e Lara e a minha tia Cecé.

À minha orientadora, Ariádne Rigo, por ter estado sempre firme, por ter topado todas as mudanças de rumo e por nunca ter desistido de mim.

À toda a turma do Mestrado e Doutorado de 2015 do Núcleo de Pós-Graduação em Administração, vocês foram essenciais nessa trilha.

Aos queridos amigos da ITES EAUFBA, que me acolheram e incentivaram desde o primeiro dia, por toda confiança, pela enorme partilha e momentos enriquecedores.

Às minhas cabrochas, Luciana Lemos, Cinthia Rosa, Johanna Gaschler e Brisa Dultra, por toda amizade, carinho e apoio.

A todos os muitos amigos que estiveram presente nesta caminhada e que mesmo sem saber, contribuíram demais para esta realização. Estando longe, desde São Paulo, ou perto, em Salvador eu lhes agradeço por estarem presentes em minha vida. Nhanja Araújo, Elis Faustino, Andreia Duarte, Lígia Rezende, André Perfeito, Regina Clavijo, Franklim Pompa, Mônica Cravo, Simaia Barreto, Ian de Castro, Fabiana Carneiro, Prof. Maria Suzana, Luciana

Lopes.

A todos os queridos professores da escola Dendê da Serra, pelas preciosas entrevistas e em especial à Sylvia, por ter aceito minha proposta de pesquisa.

Ao CNPQ, pela bolsa concedida nos meses dos anos de 2015 e 2017.

“[...] a escola é só um pretexto para o desenvolvimento humano, que é o mais forte”
(Professor entrevistado)

SALDEADO, Patrícia. **Escola sem Patrão**: ampliando o olhar sobre a autogestão enquanto ponte para o autodesenvolvimento. 2017. 156f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RESUMO

A autogestão está comumente associada ao processo de auto-organização dos trabalhadores para lidarem com a contradição capital e trabalho do modo de produção capitalista. Enquanto contraposição à gestão heterônoma, a autogestão revela traços desafiadores aos envolvidos no processo organizativo uma vez que têm como fundamentos principais a horizontalidade entre trabalhadores baseada em relações de igualdade, a propriedade coletiva dos meios de produção e o poder de determinação dos rumos da organização pelos próprios trabalhadores, sendo a antítese da típica empresa capitalista. Assim, a maioria dos estudos sobre esta temática tem como ponto central as organizações produtivas de trabalho e as formas alternativas de gestão. Este trabalho, no entanto, tem como objetivo geral compreender quais são as especificidades e os desafios postos à prática da autogestão em uma organização escolar. Para tanto, analisamos como se dá a autogestão na Escola Rural Dendê da Serra, orientada pela pedagogia Waldorf, a qual tem como princípio a autogestão dos professores exercida por meio do colegiado republicano. Uma autogestão que tem os professores como elemento central no processo de tomada de decisão e determinação dos rumos da escola, porém que se faz de forma compartilhada com os pais dos alunos e com o apoio, em termos jurídicos e legais, de uma associação mantenedora. Optamos em realizar uma abordagem qualitativa, a qual contou com o estudo de caso enquanto estratégia de investigação e com as técnicas de coleta de dados a entrevista semiestruturada, a análise de documentos e a observação não participante. Com esta pesquisa podemos identificar o caráter singular dessa experiência autogestionária baseada nos princípios antroposóficos do filósofo austríaco Rudolf Steiner, que é compreendida enquanto uma autogestão de duplo caráter; pedagógico e comunitário, ao envolver pais, professores e associação mantenedora, imbuídos no sentido comum de proporcionar uma formação de seres humanos livres. Revelamos enfim como os desafios da autogestão podem ser encarados sob a perspectiva de promoção do autodesenvolvimento humano.

Palavras-chave: Autogestão, Gestão Escolar, Escolas Waldorf.

SALDEADO, Patrícia. **School without a boss: broadening the view on self-management** as bridge to self-development. 2017. 153f. Master Dissertation – Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

ABSTRACT

Self-management is commonly associated with the process of self-organization of workers to deal with the capital and labor contradiction of the capitalist mode of production. As opposed to heteronomous management, self-management reveals challenging traits to those involved in the organizational process since they have as main foundations the horizontality between workers based on equality relations, the collective ownership of the means of production and the determination power of the organization's Own workers, being the antithesis of the typical capitalist enterprise. Thus, most of the studies on this theme have as central point the productive organizations of work and the alternative forms of management. This work, however, has as general objective to understand what are the specificities and challenges put into the practice of self-management in a school organization. In order to do so, we analyze how self-management occurs in the Dendê da Serra Rural School, guided by the Waldorf pedagogy, which has as its principle the self-management of teachers exercised through the Republican collegiate. A self-management that has the teachers as a central element in the decision-making process and determination of the direction of the school, but which is done in a shared way with the parents of the students and with legal and legal support of a supportive association. We chose to carry out a qualitative approach, which included a case study as a research strategy and data collection techniques, semi-structured interview, document analysis and non-participant observation. With this research, we can identify the unique character of this self-management experience based on the anthroposophical principles of the Austrian philosopher Rudolf Steiner, which is understood as a self-management of double character; Pedagogical and community-based, by involving parents, teachers and a supportive association, imbued in the common sense of providing a training of free human beings. We finally reveal how the challenges of self-management can be viewed from the perspective of promoting human self-development.

Keywords: Self-Management, School Management, Waldorf Schools.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Galpão da escola nos seus dois primeiros anos.....	90
Figura 2 – Estrutura do espaço de refeições da escola.....	90
Figura 3 – Locação do prédio no momento da construção da escola (ano de 2003).....	91
Figura 4 – Vista ampliada do espaço da escola.....	92
Figura 5 – Corpo docente Escola Dendê da Serra.....	93
Figura 6 – Estrutura de Gestão da Escola Dendê da Serra.....	98
Quadro 1 – Síntese dos desafios e especificidades da autogestão da escola.....	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escolas Waldorf no Brasil filiadas à FEWB	21
Tabela 2 – Escolas Waldorf por Estado.....	21
Tabela 3 - Relação entre os três sistemas e as atividades anímicas do homem.....	70
Tabela 4 - Relação entre fase do desenvolvimento, corpo anímico e expressão.....	72
Tabela 5 - A aplicação da Trimembração Social nas escolas Waldorf.....	82
Tabela 6 - Instâncias de decisão e operacionalização da gestão escolar.....	100
Tabela 7 - Relação dos entrevistados da Pesquisa.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	Área de Proteção Ambiental
APMs	Associações de Pais e Mestres
APDS	Associação Pedagógica Dendê da Serra
C&C	Grupo de Comunicação e Captação de Recursos
CF/88	Constituição Federal de 1988
EA	Empresa de autogestão
FEWB	Federação das Escolas Waldorf no Brasil
GA	Grupo Administrativo
IASWECE	International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education e o Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PESC	Parque Estadual da Serra do Condurú
OCB	Organização das Cooperativas Brasileiras

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	PERCURSO METODOLÓGICO	24
1.2	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	26
2	AUTOGESTÃO: CONCEITOS, CONTEXTOS E EXPERIÊNCIAS	28
2.1	AUTOGESTÃO: OS MÚLTIPLOS CONCEITOS E CONTEXTOS	28
2.1.1	Autogestão Política: as experiências históricas	30
2.1.2	Autogestão Social: a proposta de Proudhon para uma sociedade autogestionária	31
2.1.3	Autogestão econômica: a autogestão no contexto das organizações produtivas ...	34
2.2	OS DESAFIOS DA AUTOGESTÃO: REFLETINDO À LUZ DAS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS.....	38
2.2.1	Cultura autogestionária	39
2.2.2	Nível educacional e Assimetria de poder fruto do desnível profissional	41
2.2.3	Inércia em relação à autogestão	42
2.2.4	Tomada de decisão	43
2.2.5	Autonomia	45
2.2.6	Limites à autogestão: rompimento com a heteronomia	46
2.3	AUTOGESTÃO DO TRABALHO EDUCATIVO: AS COOPERATIVAS EDUCACIONAIS	47
3	GESTÃO ESCOLAR: DOS CONCEITOS AO DEBATE SOBRE PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA	51
3.1	GESTÃO ESCOLAR: A TRAJETÓRIA DE UM CONCEITO	51
3.1.1	O conceito de gestão na escola	53
3.2	AS CONCEPÇÕES DA ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR.....	55
3.3	A PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO: DO HISTÓRICO DA LUTA PELA PARTICIPAÇÃO NOS ÂMBITOS PÚBLICOS E PRIVADOS À FORMATAÇÃO DA GESTÃO PARTICIPATIVA E DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS	57
3.3.1	A participação na gestão das organizações privadas	58
3.3.2	A participação na gestão da escola	59
3.3.3	Formas e sentidos da participação na gestão escolar e seus atores	60
3.4	AUTONOMIA: UM ASPECTO DA GESTÃO ESCOLAR.....	65
4	ANTROPOSOFIA E AS BASES PARA O ENTENDIMENTO DA AUTOGESTÃO NAS ESCOLAS WALDORF	69
4.1.	A ANTROPOSOFIA: NOÇÕES BÁSICAS E SEUS PRINCÍPIOS	69
4.1.1	A entidade humana - a visão antroposófica sobre a constituição do homem	71
4.1.2	O homem tripartido - a estrutura do homem de acordo com as suas atividades anímicas	72
4.1.3	Os setênios: a visão Antroposófica do desenvolvimento da criança	73

4.2	AS IDÉIAS DE STEINER PARA A REFORMULAÇÃO DA SOCIEDADE: A LEI SOCIAL PRINCIPAL E A TRIMEMBRANÇA SOCIAL.....	76
4.3	HISTÓRICO DAS ESCOLAS WALDORF	80
4.4	ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DAS ESCOLAS WALDORF	81
4.5	A CONCEPÇÃO DE RUDOLF STEINER SOBRE AUTOGESTÃO: O COLEGIADO DE PROFESSORES E A ESPIRITUALIDADE NAS ESCOLAS WALDORFS	85
5	METODOLOGIA DE PESQUISA	90
5.1	O ESTUDO DE CASO E SUAS FERRAMENTAS COMO TENTATIVAS DE APROFUNDAR O FENÔMENO	90
5.2	SELEÇÃO DO CASO ESTUDADO - O CAMPO EMPÍRICO: A ESCOLA RURAL DENDÊ DA SERRA	91
5.1.1	Histórico da Escola Rural Dendê da Serra.....	91
5.1.2	O entorno da Escola Rural Dendê da Serra – Serra Grande	96
5.2.3	A organização da escola – a operacionalização da gestão.....	97
5.3	PROCEDIMENTOS ADOTADOS	103
5.3.1	Escolha e caracterização dos entrevistados	103
5.3.2	Coleta de dados	105
6	ANÁLISE DOS RESULTADOS	111
6.1	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	111
6.2	DOS DESAFIOS	112
6.2.1	Manifestação da cultura autogestionária: do entendimento do que é autogestão à sua prática no dia a dia	112
6.2.2	Gestão administrativa e financeira: do desafio de trabalhar com a autogestão .	117
6.2.3	Tomada de decisão: sobre o consenso, seus aspectos e desafios	119
6.2.4	Inércia em Relação à autogestão	124
6.3	LIMITES À AUTOGESTÃO	127
6.3.1	Sobrecarga dos professores – Quando o piano é pesado.....	127
6.3.2	Sustentabilidade financeira - Financiamento da escola	128
6.4	Especificidades da autogestão da Dendê da Serra	129
6.4.1	Confiar e delegar como exercício da autogestão	129
6.4.2	Possibilidade de crescimento pessoal e autodesenvolvimento	130
6.4.3	A pedagogia Waldorf e o autodesenvolvimento	133
6.4.4	Autonomia – a liberdade para pensar e planejar o trabalho em sala de aula	135
6.4.5	Controle Social:.....	138
6.4.6	Posse da escola pela comunidade escolar.....	140
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
	REFERÊNCIAS	149
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	156
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	158

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação trata do tema da autogestão no contexto particular de uma organização escolar. Apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa que examinou as especificidades e os desafios da prática da autogestão a partir da experiência autogestionária de uma escola Waldorf.

Enquanto organização escolar, as escolas Waldorf apresentam uma série de especificidades, tanto no seu posicionamento em relação à função social que exerce, na formação de seres humanos livres, quanto nas suas características que se assemelham às organizações do terceiro setor - por seu caráter de organização associativa formal, privada, não distribuidora de lucros, autônoma e voluntária, assim como na sua gestão baseada em práticas autogestionárias, despertando o interesse em discutir a autogestão a partir de uma perspectiva distinta das usualmente exploradas.

O termo autogestão é mais comumente usado para designar grupos que se organizam sem uma chefia. Este princípio parte do pressuposto filosófico e político de que os homens são capazes de se organizar sem dirigentes (LECHAT; BARCELOS, 2008). Em um sentido mais amplo, a autogestão refere-se ao poder dos trabalhadores em exercer coletivamente a gestão das organizações.

Vista como uma instância auto-organizada para produção de regras próprias e tomada de decisão, não nos é possível captar a manifestação da autogestão na organização escolar de forma insular, por meio de análise atomizada como se as escolas Waldorf situassem num universo fechado e isolado do contexto macrossocial. Nesse sentido, o contexto do surgimento destas escolas remete ao período da Europa pós 1ª Guerra Mundial, no qual diversos economistas, cientistas sociais, filósofos buscavam o entendimento da situação social, política e econômica do pós-guerra e soluções para o grande abatimento que vivia a população. A primeira escola Waldorf é fruto de uma longa trajetória do filósofo austríaco Rudolf Steiner na difusão das suas ideias para uma sociedade mais sadia¹, a partir da compreensão de alguns fenômenos que estavam para além da dimensão física, material posta. Através da educação, Rudolf Steiner idealizava a possibilidade de os homens cumprirem a tarefa social à transformação da sociedade e das relações humanas em geral. Com a concepção da ciência Antroposófica de Steiner, projeta-se uma nova imagem da humanidade e do seu desenvolvimento a partir de bases espirituais. A antroposofia apresenta, portanto,

¹ Rudolf Steiner utilizava o termo sociedade sadia em referência a virtudes que precisariam ser cultivadas entre os homens de forma que a consciência da alma entrasse num diálogo com o mundo, tornando-o mais sadio.

uma forma diferente de interpretar os fenômenos de natureza física e, atualmente, espiritual. Está presente em diversas áreas da vida prática tais como a educação, a medicina, a farmacologia, a agricultura, a arquitetura, a economia, as artes e, recentemente, é divulgada por meio do movimento antroposófico presente em muitos países.

Enquanto estrutura organizativa, as escolas Waldorf possuem três princípios básicos da autogestão (ou autoadministração), que decorrem de uma das formulações de Rudolf Steiner para composição de sociedades e organizações: a Trimembração Organismo Social. De forma simplificada, a concepção gira em torno da ideia de que as organizações deveriam basear-se no princípio da liberdade para exercer a prática do ensino ao estabelecer as metas de educação, os métodos pedagógicos e a elaboração do currículo. Assim, as escolas Waldorf são livres do controle do Estado (entendendo controle como as determinações pedagógicas e curriculares), e nesse sentido, os professores têm um papel central no direcionamento da escola e do seu processo decisório. Dessa forma, a escola é organizada de acordo com os princípios republicanos, nos quais os professores são iguais, porém delegam responsabilidades específicas aos indivíduos ou aos comitês. O segundo princípio é o da fraternidade entre os pais dos alunos que formam um conselho que auxilia na gestão e nas atividades escolares. Por fim, o terceiro princípio, a igualdade no estabelecimento das normas da escola realizada por meio de uma associação, o que confere a personalidade jurídica destas escolas.

Apesar de inserida no contexto das organizações escolares, a autogestão está historicamente atrelada às novas formas de organização dos trabalhadores e às teorias que as discutem (MARTINS, 2002). As formas alternativas de produção e de gestão do trabalho coletivo são reivindicadas por trabalhadores desde o século XIX, reivindicações relacionadas ao processo de participação dos sujeitos na gestão das organizações e, principalmente, à participação no processo de tomadas de decisão. Os movimentos participativos emergem no contexto social que estrutura o sistema capitalista de exploração e de opressão, como forma de contestar os modelos de administração propostos e efetivados pelo taylorismo e que, em parceria com o fordismo, sacraliza a separação entre concepção e execução (MARTINS, 2002). Os conflitos e disputas para a participação deram-se, predominantemente, no campo da produção assumindo formas, por exemplo, de comissões de fábrica, conselhos, cogestão ou mesmo a autogestão generalizada (GUTIERREZ; CATANI, 2006).

No contexto de ideais e experiências socialistas, tal como a da Iugoslávia, destacaram-se as ideias do socialista utópico Robert Owen sobre a eliminação da propriedade privada, e também das práticas de produção coletiva que culminaram no movimento

cooperativista (RIGO, 2014). No contexto da América Latina, em países como Argentina, há estudos realizados a respeito da experiência das empresas recuperadas baseadas na autogestão de seus trabalhadores desempregados. No Brasil, a discussão sobre a autogestão situa-se a partir da década de noventa no campo da economia solidária, trazendo inúmeros autores a examinar a prática da autogestão nos empreendimentos econômicos solidários. (FRANÇA FILHO; LAVILLE 2004; SINGER, 2002).

Apesar de haver vastos exemplos de autogestão relacionados à luta dos trabalhadores e coletivos mais ou menos organizados, Gutierrez (1988) nos sinaliza que o surgimento de formas autogeridas de organização da produção não está apenas relacionado às experiências ocorridas e do processo de organização dos trabalhadores. Ao contrário, “autogestão está na heterogestão, assim como está na estrutura da família patriarcal atual e suas contradições, como está no partido político, nas reivindicações dos trabalhadores, das mulheres e das minorias étnicas, sexuais, culturais, ideológicas, etc.” (GUTIERREZ, 1988, p. 17). Ainda, não existe uma relação direta entre um contexto específico e o surgimento de experiências autogestionárias. Ou seja, a manifestação da autogestão possui diversos contextos e, é exatamente sobre o tema da autogestão e o contexto de organizações escolares que o presente trabalho pretendeu lançar luz.

No contexto das organizações escolares, os movimentos sociais e segmentos da sociedade civil ligados à educação reivindicam, desde final da década de setenta a início da década de oitenta do século XX, a participação no processo de tomada de decisão e na gestão escolar, a autonomia administrativa e pedagógica e principalmente, a participação da comunidade escolar nos espaços de poder da escola.

Ao analisarmos às formas de participação na gestão da organização escolar no Brasil, vemos que os principais avanços foram alcançados a partir da década de 80, quando se encerra o período de autoritarismo e há a retomada do processo de redemocratização. Os encaminhamentos dados pela Constituição Federal do ano de 1988 e posteriormente regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (LDB/96), em direção à tão reivindicada gestão democrática e seus resultados quanto à descentralização administrativa e aos progressivos graus de autonomia aos estabelecimentos de ensino, dá às escolas a possibilidade de autonomia necessária para contemplar as suas especificidades. Isso traz como saldo positivo o estímulo à participação da sociedade civil organizada nos destinos da gestão pública da educação. O princípio da gestão democrática pressupõe a participação efetiva dos vários seguimentos da comunidade escolar – pais, professores, alunos e funcionários – nos diversos aspectos da organização escolar.

Apesar de todos os avanços garantidos pela LDB, diversos autores e estudos sinalizam para as dificuldades e entraves à concretização da gestão democrática e, conseqüentemente, da participação da comunidade escolar na gestão das organizações educativas (BARROSO, 1995; FERREIRA, 2000; LIMA, 2000; LÜCK, 1998). Ainda, a participação e a democratização – via criação dos conselhos escolares – esbarram, muitas vezes, na abertura de canais de participação pela administração e a transparência administrativa (ou seja, democratização das informações), conforme coloca Gadotti (1992). Assim, a escola ainda é marcada pela hierarquia e pelos controles burocráticos. As dificuldades de participação dos professores e da comunidade geral na gestão escolar, acaba por imprimir a heterogestão nestas escolas.

A alienação, característica presente no funcionamento das escolas, surge nas relações de produção capitalista, em que o trabalhador é dirigido por outro trabalhador e, por isto, perde o controle do seu trabalho e, conseqüentemente o produto do seu trabalho, que é apropriado por aquele que o dirige. Esta relação é caracterizada pela heterogestão. Sob esta perspectiva, temos como cenário do funcionamento das escolas, professores que não colaboram para o desenvolvimento da consciência e criatividade dos seus alunos, e sim para exercer o controle sobre ele. Por outro lado, o diretor escolar acaba servindo de mediador entre o poder burocrático da secretaria e a escola como um todo. O diretor ainda sofre pressão dos professores no sentido de estar com eles alinhado e dos alunos para satisfazer reivindicações e dos pais para manter a escola em um nível ao menos desejável pela comunidade (TRAGTENBERG, 1988).

A flexibilidade da LDB proporciona as escolas Waldorf gozarem do seu princípio fundamental que é a liberdade. Por adotar uma pedagogia voltada ao desenvolvimento humano e entendimento espiritual da sociedade, as escolas trazem consigo a autogestão e a participação ativa da comunidade escolar nos rumos da organização e nos seus processos decisórios como ponto central da gestão, o que difere, em parte, da gestão adotada das demais organizações escolares.

Estes aspectos revelam características que consideramos diversas se compararmos ao modelo padrão e tradicional de gestão, baseado na heterogestão, ou seja, na organização da produção em que uns comandam (os que concebem) e outros que são comandados. Ou melhor, baseada naqueles que mandam e nos que obedecem, uns decidem, os outros executam, a partir de uma escala hierárquica formal ou da autoridade burocrática. A autogestão nestas escolas é então o seu oposto; as decisões são tomadas pelos próprios atores que participam da organização. Ademais, revelam-se desafios muito peculiares dado a

especificidade da organização escola, com objetivos e práticas completamente distintas das organizações produtivas. Diante destas considerações preliminares, o presente trabalho teve por orientação fundamental as seguintes questões: **Quais são as especificidades da autogestão das escolas Waldorf? E quais são os desafios postos à prática da autogestão nestas organizações?**

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho é discutir as especificidades e os desafios à prática da autogestão em escolas Waldorf. Nesse sentido, os objetivos específicos são: a) caracterizar a autogestão nas escolas Waldorf; b) identificar como a comunidade escolar (pais e professores) exerce sua participação nestas escolas; c) analisar os elementos presentes no processo de tomada e implementação das decisões dentro da escola pesquisada; d) compreender quais são os desafios da participação conjunta de pais e professores na gestão das escolas Waldorf.

Para tanto, a pesquisa teve por ponto de partida dois pressupostos básicos: i) a concepção de autogestão nestas escolas está baseada tanto em princípios espirituais como liberais (no sentido de não intervenção do Estado) e imprime uma lógica de autogestão diversa do embate capital-trabalho, refletindo, no entanto, numa ideologia não consonante com o binômio capital-trabalho revelando outro sentido à autogestão – a cooperação em busca do objetivo comum de educação de indivíduos livres; ii) o êxito da experiência autogestionária das escolas depende do nível de entendimento e aderência da comunidade à antroposofia.

É destacada a relevância deste tema, uma vez que as formas de organizações horizontais – contestadoras da hierarquia – que incluem a participação na gestão, seja autogestão, seja auto-organização, e a gestão participativa tem sido constantemente marginalizada no campo dos estudos organizacionais, o que indica uma queda no interesse em estudar ou discutir a questão da autogestão (GUTIERREZ, 1998). Na administração, o tema da autogestão, com a perspectiva do autogoverno como caminho para a construção de um modo diferente de viver, é praticamente ausente (MISOCZKY; DE OLIVEIRA; DOS PASSOS, 2004). Percebe-se ainda o bloqueio na procura de modelos para as organizações; sejam empresas, escolas, serviços de saúde ou qualquer outro (GUTIERREZ, 1998; 1991). Muito se dá pela dificuldade em encontrar arranjos organizacionais diferentes daqueles que são produzidos e continuamente produzem a teoria hegemônica (FARIA, 2009; MISOCZKY, SILVA E FLORES, 2008;). A heterogestão, ainda é o modelo hegemônico presente na sociedade capitalista contemporânea.

Apesar de muitos autores e teóricos da educação defenderem e acreditarem em

formas participativas e democráticas de gestão (BARROSO, 1995; LIBÂNEO, 2004, 2000; LÜCK, 2006), pouco se discute a respeito dos desafios da construção deste modelo em escolas que não estão inseridas no sistema público de educação, mas que, ao mesmo tempo, possuem propostas de gestão participativa e democrática e pedagogia transformadora. Ao nosso ver, tais experiências não deveriam deixar de ser contempladas na literatura de gestão escolar ou, ao menos, conhecidas. Conforme pontua Silva (2010), a pedagogia Waldorf ainda se encontra às margens das discussões e debates científicos, assim como os resultados da prática de seus professores encontram-se alheios dos currículos acadêmicos. Apenas recentemente que tem se constatado um tímido, todavia, crescente movimento no sentido de diminuir a distância entre a pedagogia Waldorf e o debate científico por meio de monografias, teses e dissertações, principalmente a partir do despertar da comunidade Waldorf de tornar pública sua proposta (SILVA, 2010). No entanto, por meio do levantamento bibliográfico, constatamos que as publicações têm se voltado às especificidades que a pedagogia Waldorf apresenta e não a sua forma autogestora.

Assim, a gestão autônoma praticada pelas escolas Waldorf é uma realidade que ainda precisa ser explorada, dado seu potencial de transformação da visão tradicionalista e heterônoma de conceber a gestão e a alternativa que representa aos estudos organizacionais no desenvolvimento de novas abordagens sobre a autonomia, hierarquismo e poder. No caso específico da Escola Dendê da Serra, estudada neste trabalho, a participação representa o aspecto de redução da burocratização, especialmente no que diz respeito à redução da distância entre dirigentes e dirigidos (MOTTA, 1982).

Compreendemos que, por não ser escolas do sistema público, as escolas Waldorf não contam com todos os dilemas, os quais aquelas escolas enfrentam, mas suas experiências, desafios e superações não deveriam deixar de ser observados. Dentro do sistema público de educação, sabe-se sobre os grandes entraves políticos, econômico-sociais e pedagógicos para a implementação de modelos democráticos e participativos de gestão. Poucas são as experiências possíveis de serem encontradas, uma vez que a autonomia (plena) escolar esbarra numa série de dificuldades políticas e estruturais do sistema de ensino brasileiro.

As escolas Waldorf estão presentes no Brasil, existem 74 (setenta e quatro escolas)² filiadas à Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB) nas quais 9.702 (nove mil setecentos e dois) alunos são atendidos, como se evidencia na **tabela 1** abaixo:

² Dados encaminhados por e-mail pelo secretário pedagógico da Federação das Escolas Waldorf no Brasil.

Tabela 1 - Escolas Waldorf no Brasil filiadas à FEWB

Escolas Waldorf por categoria	Número de escolas	Alunos atendidos
Jardim de Infância	35	1757
Atende até Fundamental 1	15	1739
Atende até Fundamental 2	13	2188
Atende até Ensino Médio	11	4018
Total	74	9702

Fonte: FEWB (2017).

Adicionalmente, as escolas Waldorf estão presentes em diversas regiões brasileiras, exceto na região norte, conforme especificado na Tabela 2.

Tabela 2 – Escolas Waldorf por Estado

Estado	Escolas por Estado
BA	4
CE	1
DF	1
MG	8
MT	2
PE	1
PR	4
RJ	5
RS	3
SC	5
SP	40
Total	74

Fonte: FEWB (2017)

Ainda, segundo a International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education e o Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners (IASWECE), atualmente existem 1.080 escolas Waldorf em 64 países e 1843 Jardins de Infância Waldorf em mais de 70 países³.

Assim, conforme colocado por Gladstone (2010):

As centenas de escolas Waldorf, distribuídas por diversos países, formam o maior agrupamento no mundo de organizações não hierárquicas. Elas têm sido um importante laboratório de estudos de novos modelos sociais. Com todos os seus insucessos, há uma riqueza de experiências de como trabalhar sem padrões (GLADSTONE, 2010, p.87).

³ Dados de junho de 2016, encaminhadas pelo secretário pedagógico da Federação das Escolas Waldorf no Brasil

Este modo de gestão, por meio da distribuição de responsabilidade entre todos os envolvidos na comunidade escolar, da cooperação, diálogo, compartilhamento das atitudes e modo de agir, favorece segundo Libâneo (2004), a convivência, possibilita encarar mudanças necessárias, rompe com as práticas individualistas e leva a produzir melhores resultados de aprendizagem dos alunos, sendo estes últimos uns dos objetivos fins das escolas.

Neste trabalho apresenta-se um modelo de gestão (escolar) de um modo que venha a preencher a lacuna existente no campo dos estudos organizacionais referentes a organização escolar. Ainda, este trabalho possui elementos de maior complexidade, pois ao debruçar-se sobre organizações escolares, entra-se num campo pouco usual à ciência administração, uma vez que não estamos tratando de análise de organizações que visam à produção de um bem material tangível ou de um serviço determinado, sendo este imediatamente identificável e facilmente avaliável; contrariamente, a escola visa a fins de difícil identificação (PARO, 2014). Mais especificamente, diz respeito ao seu caráter de instituição prestadora de serviços, que lida diretamente com o elemento humano. Temos aí que o aluno é não apenas o beneficiário dos serviços que ela presta, mas também participante de sua elaboração e membro da organização. Ora, esta “matéria-prima peculiar”, recebe um tratamento todo especial, bastante diverso dos que recebem os elementos materiais que participam do processo de produção, no interior de uma empresa industrial qualquer (PARO, 2014). Estas características determinam formas bastante peculiares de conceber a prática de organização e gestão escolar (LIBÂNEO, 2003).

Ao final desse estudo, espera-se contribuir com um incremento das pesquisas sobre o tema, com reflexões sobre a possível reaplicação dos seus princípios para o aperfeiçoamento das estratégias de participação e autogestão no âmbito das escolas que pretendem repensar o modo gerir organizações escolares e que desejam fomentar práticas horizontais de gestão, tema tão fortemente debatido no campo da educação.

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Para cumprir o objetivo deste estudo, o presente trabalho caracteriza-se como um estudo de natureza descritivo analítico com uma abordagem essencialmente qualitativa, uma vez que a “pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida”(FLICK, 2009, p.20). Enquanto foco qualitativo, este trabalho analisa o fenômeno da autogestão nas escolas Waldorf, procurando enriquecer a compreensão destes conceitos relacionados à organização no ambiente escolar e interpretá-los

segundo as perspectivas dos sujeitos envolvidos na gestão e com base no referencial teórico sobre o tema.

O método escolhido foi o estudo de caso com pesquisa de campo, na medida em que se busca estudar o objeto ou fenômeno em seu próprio contexto. Dessa forma, o estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que existem muitas variáveis de interesse do que simplesmente pontos dados (YIN, 2010).

Compreendendo, a partir de Stake (1995), que o caso é algo específico, complexo e em funcionamento, analisou o fenômeno da autogestão junto à Escola Rural Dendê da Serra, localizada no distrito de Serra Grande – município de Uruçuca (Bahia), durante uma semana, de 27 de novembro a 3 de dezembro de 2016. A proposta foi entrar em cena com o sincero interesse em aprender como estas escolas funcionam nas suas atividades ordinárias e meios e com a disposição de colocar de lado muitas pressuposições enquanto aprendemos (STAKE, 1995).

Conforme mencionado na seção anterior, toda escola Waldorf é uma formação individual criada por um grupo de pessoas determinada e cada uma tem sua história particular, não havendo duas escolas iguais. Consideramos, portanto, que cada escola Waldorf é única, capaz de fornecer aspectos únicos e relevantes à pesquisa. Além disso, na escola Rural Dendê da Serra é possível verificar a estrutura de gestão proposta por Rudolf Steiner, uma vez que conta com um tripé do conselho pedagógico, a associação mantenedora e conselho de pais. A escola foi fundada no ano de 2001 e a partir de então possui um acúmulo significativo de experiência com a autogestão. Ademais, o critério de escolha desta escola baseou-se na oportunidade de aprendizado gerada a partir do seu estudo, considerando que no Estado da Bahia são poucas as escolas Waldorf que possuem um histórico de gestão coletiva baseada na autogestão (muitas escolas estão em processo de fundação e fortalecimento, e possuem apenas o jardim de infância). Por fim, um fator importante foi o entrosamento com alguns membros da escola, uma vez desde o ano de 2015 a pesquisadora tem participado de eventos (Encontro de Educadores Waldorf, Evento Portas Abertas, festa junina e de final de ano, entre outros) de algumas escolas mais próximas à cidade de Salvador.

Neste trabalho utilizamos evidências a partir de três fontes de dados distintas; entrevista semiestruturada (conforme roteiro de pesquisa – Apêndice A), observação não participante e documentos, realizando assim a triangulação de dados. A triangulação, segundo Yin (2010), refere-se a um modelo que corrobora determinado evento, descrição ou fato que está sendo relatado, no estudo. Desta forma, então, sua utilização também é válida para pensamentos rivais detectados ao longo do estudo, na fase de coleta de dados.

Tratando-se de um estudo de caso qualitativo de caráter multimétodo por excelência, contamos com variadas fontes de informação. Assim, na coleta de dados da pesquisa foi realizada a entrevista semiestruturada com a utilização de um roteiro de perguntas. Considera-se, para se atingir o objetivo deste estudo, que a utilização da entrevista semiestruturada é fundamental, uma vez que a pesquisadora “deseja apreender a compreensão do mundo do entrevistado e as elaborações que ele usa para fundamentar suas opiniões e crenças” (GODOI; MELO; SILVA, 2010, p.134). Neste roteiro, apesar da liberdade que o constitui, buscamos uma padronização nas perguntas de forma a permitir uma análise de dados mais acurada. Ademais, utilizamos documentos e observação não participante.

Godoi, Melo e Silva (2010) atribuem um papel essencial da observação no estudo de caso qualitativo. Para os autores, procura-se na observação apreender aparências, eventos e comportamentos e, sendo de caráter não participante, a pesquisadora atuou apenas como espectadora atenta ao dia a dia da escola.

Os dados secundários deste estudo foram os documentos da escola tais como documento síntese de matrículas, alunos bolsistas, folder das festas de final de ano, informativo interno da escola, matéria em sites da internet, matérias publicadas nas redes sociais.

A revisão de literatura desta pesquisa trabalhou com os seguintes temas: autogestão, gestão escolar, escolas Waldorf e antroposofia.

1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho conta com cinco capítulos, além desta introdução, organizados conforme descrito abaixo.

O primeiro capítulo trata do conceito de autogestão por meio de um breve apanhado da utilização deste conceito e das suas experiências históricas. Realizou-se também uma divisão entre autogestão política, social e econômica o que possibilitou distinguir a sua multiplicidade de conceituações. Em seguida, foi realizado um levantamento dos desafios da autogestão a partir de experiências brasileiras de empresas autogeridas, cooperativas, associações e empreendimentos de economia solidária, além dos desafios elencados pelos autores que abordam o tema. Foi a partir deste levantamento que as categorias de análise deste trabalho foram construídas. Por fim, é destacada a experiência das cooperativas educacionais que, igualmente às escolas Waldorf, são organizações escolares que se caracterizam pela autogestão dos seus trabalhadores.

O segundo capítulo apresenta a trajetória do conceito de gestão escolar no contexto da educação brasileira, assim como discute os aspectos importantes relacionados à gestão escolar, tais como participação e autonomia, os quais apresentam íntima relação com o conceito de autogestão.

O terceiro capítulo aborda o conceito que funda a escola Waldorf, qual seja, a antroposofia. Apresentamos as principais concepções do filósofo Rudolf Steiner quanto ao desenvolvimento humano, à questão social e a autogestão praticada nas escolas.

O quarto capítulo discorre sobre o caso específico da escola Dendê da Serra, objeto desta dissertação. É apresentada a história da escola e o projeto social Dendê da Serra, o contexto em que se insere esta experiência autogestionária, a situação atual da escola em termos de corpo discente e docente, além de versar sobre sua estrutura de gestão. Em seguida, são tratados os procedimentos de pesquisa utilizados para obtenção das informações deste trabalho.

No quinto e último capítulo discute-se os resultados desta dissertação à luz dos conceitos de autogestão utilizados no primeiro capítulo, bem como versa sobre os desafios que compuseram o quadro de análise. Utiliza-se, também, os conceitos e concepções de Rudolf Steiner expostos no capítulo 3.

Nas considerações finais, os elementos levantados ao longo do trabalho são trazidos, posto que, através dos quais, foi permitido identificar os desafios e as especificidades da autogestão nas escolas Waldorf, objetivo principal do presente trabalho. Ademais, discorre-se também sobre as possíveis contribuições que este trabalho pode vir a oferecer ao conceito de autogestão.

2. AUTOGESTÃO: CONCEITOS, CONTEXTOS E EXPERIÊNCIAS

Nesta seção pretende-se situar o campo teórico em que estão inseridas as práticas de autogestão, discutir algumas ideias centrais do conceito, bem como apontar os desafios a esta prática a partir do levantamento da literatura que trata sobre dificuldades, limites e desafios à prática da autogestão. Assinalaremos, ao final, algumas experiências de cooperativas educacionais, as quais, pela natureza própria da atividade aproximam-se do nosso objeto de estudo.

2.1 AUTOGESTÃO: OS MÚLTIPLOS CONCEITOS E CONTEXTOS

O conceito de autogestão foi introduzido na França e está relacionado com a experiência política, econômica e social surgida na Iugoslávia no início dos anos 60, com a ruptura de Tito com o stalinismo (ALMEIDA, 1983; GUILLERM; BOURDET, 1976). Motta (1981) considera que, apesar do termo ser relativamente recente, o conteúdo conceitual da autogestão remete às experiências socialistas do século XIX, sendo Proudhon o precursor do debate sobre a autogestão: “Proudhon é, com justa razão, considerado o pai da autogestão e o inspirador das experiências históricas de criação de um regime autogestionário” (MOTTA, 1981, p. 133). No entanto, apesar de terem desenvolvido uma perspectiva sociológica da autogestão, nem Proudhon, tão pouco Marx, utilizaram a palavra autogestão em seus estudos; só após o surgimento do termo no início dos anos 60, este conceito generalizou-se (FERRAZ; DIAS, 2008).

Apesar das diversas formulações sobre autogestão, o tema ainda é controverso (VI-EITZ, 1997) e seu significado ainda é bastante impreciso (LECHAT; BARCELOS, 2008). Aprofundar o tema da autogestão pode nos conduzir, então, a diversas formulações (dos socialistas utópicos aos marxistas, por exemplo). Esta multiplicidade de significados não fica evidente, ao contrário, produz uma série de desentendimentos e alguns excessos quanto à utilização conceitual de autogestão, pontua Faria (2009). Assim, desde o surgimento do termo, a autogestão já foi utilizada para designar desde a experiência iugoslava, dos soviéticos da Revolução Russa, passando pela Comuna de Paris, no âmbito das fábricas, para designar as lutas operárias, chegando até a década de 90 do século XX com o termo relacionado tanto aos empreendimentos de economia solidária no Brasil, quanto às fábricas recuperadas na América Latina (especialmente Brasil e Argentina).

Na atualidade, o termo autogestão é utilizado para explicar desde formas de Estado, organização de trabalho, gestão de programas públicos, associações sindicais, até gestão de planos de saúde, entre outros (FARIA, 2009). Ainda, com os rebuscados métodos e técnicas administrativas que buscam ampliar a participação dos trabalhadores em determinadas etapas do processo de tomada de decisão, ou mesmo proporcionar a democratização e participação na produção, o conceito de autogestão é confundido com gestão participativa, uma “nova” perspectiva de administrar empresas ou organizações, que em nada alteram o caráter heteronômico destas. Nesse sentido, Albuquerque (2003) nos sinaliza que a autogestão não se trata meramente de um modelo de gestão, a autogestão possui um caráter multidimensional e está relacionado a uma forma de organização da ação coletiva. As múltiplas dimensões da autogestão são social, econômica, política e técnica. Na sua dimensão social a autogestão é percebida “como resultado de um processo capaz de engendrar ações e resultados aceitáveis para todos os indivíduos e grupos que dela dependem” (ALBUQUERQUE, 2003, p.20). Enquanto dimensão econômica, a autogestão se relaciona aos processos das relações sociais de produção, definidas sobre práticas as quais favorecem o fator trabalho e não o capital. Sua dimensão política

se fundamenta a partir de sistemas de representação cujos valores, princípios e práticas favorecem e criam condições para que a tomada de decisão seja o resultado de uma construção coletiva que passe pelo poder compartilhado de forma a garantir o equilíbrio de forças e o respeito aos diferentes atores e papéis sociais de cada um dentro da organização (ALBUQUERQUE, 2003, p.20).

Por fim, a dimensão técnica da autogestão nos traz a possibilidade de pensar outra forma de organização e de divisão do trabalho.

Reconhecendo esta pluralidade de entendimentos, debates, experiências, e abordagens da autogestão precisamos delimitar o foco de análise para fins deste estudo e, em consonância com o nosso objeto de estudo - uma organização escolar - analisaremos a autogestão enquanto prática social de natureza democrática, a partir do enfoque de **uma forma alternativa de gestão organizacional autônoma de trabalhadores**. No entanto, não deixaremos de destacar alguns conceitos mais amplos, formulações de autores (tais como Proudhon), e experiências emblemáticas de autogestão, pois entendemos que estas precisam ser abordadas para que possamos percorrer uma trilha que nos possibilite ao final deste trabalho tecer um conceito mais apurado e mais próximo da prática de autogestão nas escolas Waldorf. Iniciemos, então, com o destaque sobre as experiências históricas da autogestão relacionando-as à autogestão políti-

ca, à ideia de uma sociedade autogestionária de Proudhon, além de ter por enfoque a autogestão no interior das organizações (empresas ou unidade de produção).

2.1.1 Autogestão Política – as experiências históricas

Sob a ótica política, evidenciamos as experiências relacionadas às formas de governo de diversos países de autogestão tipicamente política, com a explicitação de múltiplas manifestações de lutas emancipatória dos trabalhadores contra o capital e como forma de governo. Em ordem cronológica, temos os exemplos autogestionários: da Comuna de Paris, em 1871; da Revolução Russa, em 1917; da Revolução Alemã, que ocorreu entre os anos de 1918 e 1919; da Guerra Civil Espanhola dos anos 1936 a 1939; da Revolução Húngara, em 1956; a experiência da Argélia, em 1962; da Polônia em 1965 e entre os anos de 1980 e 1981; da Revolução dos Cravos de 1974; além da experiência da antiga Tchecoslováquia, em 1968, e do Movimento de Maio de 1968. Dada essa diversidade de acontecimentos históricos, não nos cabe, tão pouco é nosso foco, aprofundar em cada um desses casos, apenas versaremos de forma tangencial nos casos da Iugoslávia, da Espanha e da Comuna de Paris, uma vez que se tratam de casos considerados ícones, sem desprezar a importância e relevância dos demais.

Primeiramente, a Iugoslávia inicia o seu processo autogestionário a partir de uma ação política (com o partido comunista instaurando a autogestão), na qual se instala uma democracia industrial iugoslava a partir, principalmente, da ruptura com Stalin e da diversidade étnica (sérvios, croatas, eslovenos, albaneses, húngaros, etc.), o que cria um sistema de administração das empresas pelos seus próprios trabalhadores. No caso iugoslavo, o partido comunista recém instaurado apoderou-se do poder do Estado, provocando uma tensão em relação a autonomia operária. Evidenciou-se a ausência de formação das bases que assumiram o controle dos comitês, o que acabou por torná-los vulneráveis à negociação de melhores condições de trabalho, ao passo que apropriaram-se do poder, ocasionando a reintrodução da combatida burocracia (MARTINS, 2002).

Já a Espanha, realizou seu processo autogestionário por meio dos mecanismos da economia através da tomada de fábricas e de terras, nas quais organizavam as unidades a partir das federações econômicas e políticas, dando origem a federação territorial e a federação por “ofício”, tal como sustentava Proudhon. A Espanha é um exemplo em que se conseguiu, ao menos temporariamente, a ausência do Estado (ALMEIDA, 1983). Ambos os casos de insucesso da autogestão, o Iugoslavo e o Espanhol, são creditados a uma ausência de educação autogestionária, sobretudo no que diz respeito ao individualismo presente de forma latente, o

que Almeida (1983) caracteriza como sendo uma alienação quanto ao desenvolvimento de uma sociedade. Ainda conforme a autora, “a pluralidade de opiniões conflitantes leva ao colapso da autogestão espanhola, e o não desejo de participar em algumas questões globais, por parte dos trabalhadores iugoslavos, leva o seu sistema autogestionário a descaracterizar-se como tal” (ALMEIDA, 1983, p. 55).

A experiência de um governo proletário, a denominada Comuna de Paris, foi fundada num contexto da Guerra Franco Prussiana e brutalmente derrotada em 40 dias (de março a maio de 1871). Baseou-se na instituição da Guarda Nacional pelo proletariado, participaram, também, outros segmentos político-sociais como os partidários do partido republicano, membros da própria Guarda Nacional e a pequena burguesia francesa. O proletariado passou a reorganizar a sociedade por meios destas comunas (ou oficinas), em que os operários tinham o poder de escolher e demitir seus gerentes, além de reunir-se e organizar os trabalhos dos próximos dias.

2.1.2 Autogestão Social - a proposta de Proudhon para uma sociedade autogestionária

Entendemos a necessidade de inserir brevemente o conjunto de ideias de Proudhon para o projeto autogestionário de sociedade, principalmente, por ser ele um dos principais expoentes das ideias autogestionárias e, em segundo plano, por haver semelhanças importantes entre as ideias de Proudhon e de Rudolf Steiner - na formulação da Trimembração do Organismo Social, descritas na seção seguinte.

Começamos sinalizando que Proudhon não pode ser deslocado do contexto das ideias inspiradas no socialismo, no anarquismo e no sindicalismo que rondavam os movimentos operários dos séculos XVII e XVIII, os quais possuíam divergências teóricas e políticas, mas que ansiavam por uma nova organização da sociedade. Esta primeira tendência do pensamento socialista apresenta-se sob a égide do pensamento utópico nos quais se tem como principais teóricos Saint-Simon (1760-1825), Charles Fourier (1772-1837), Pierre- Louis Blanc (1811-1882), Robert Owen (1771-1858) além de Proudhon (MARTINS, 2002).

A proposta de uma sociedade autogestionária para Proudhon está calcada na autonomia da sociedade compreendida como o poder e a possibilidade que a sociedade possui de governar si própria, desta forma, a sociedade autogestionária é organicamente autônoma. Esta sociedade é constituída por um feixe de autonomias dos grupos que têm a capacidade de se auto administrar. Neste grupo exige a coordenação, mas não a hierarquização (MOTTA, 1981).

Para entender a proposta autogestionária de Proudhon é preciso esclarecer o que este compreende por ciência social. Para Proudhon, “a emancipação do proletariado será a própria sociedade que, progressivamente, descobrirá e aplicará uma ciência social” (MOTTA, 1981, p. 134). Esta ciência social será feita pela sociedade trabalhadora, que se encontra alienada pela sociedade oficial, ou seja, tem sua potência roubada pelos aparelhos estatais e capitalistas. Esta ciência social nada mais é, segundo Motta (1981), do que a descrição feita pela própria sociedade de suas leis da razão social, na medida em que a essa experiência social as descobre sob efeito do trabalho social. De forma resumida, na prática da sociedade é descoberta a experiência social e, no seu fim, por meio da reflexão ativa da sociedade, é então descoberta a razão social. Ou seja, a ciência social é o acordo entre a prática e a razão social (ALMEIDA, 1983).

Além da ciência social, Proudhon desenvolve as leis de funcionamento da sociedade – as leis sociais. O princípio que rege essa lei é o princípio da pluralidade em confronto com o princípio da unidade. O socialismo científico, considerado como aplicação de uma lei social que deve estabelecer um processo democrático que permitirá a expressão das leis sociais. Estas nascem do trabalho e do desenvolvimento da sociedade produtiva, afirma Motta (1981); quando os trabalhadores tornam-se conscientes de suas próprias leis, nasce, então, o socialismo científico. É o ser coletivo – a sociedade trabalhadora – que deve erigir progressivamente um socialismo autogestionário. Vemos, portanto, a importância dada por Proudhon ao homem trabalhador e ao trabalho em si. O trabalho entendido como ação inteligente do homem sobre a matéria com o objetivo de satisfação pessoal é libertador, portanto (ALMEIDA, 1983). A obediência às leis sociais é para Proudhon uma obediência libertadora – tanto para os indivíduos, quanto para os coletivos, na medida em que o trabalho “se torna trabalho educativo, fundamenta a libertação, que significa sociedade autogestionária” (MOTTA, 1981, p. 146).

A sociedade autogestionária de Proudhon está baseada em estruturas econômicas e políticas. A estrutura econômica vislumbrada está baseada no contrato. Nesta sociedade autogestionária, cada indivíduo e cada grupo social, assim como as companhias operárias, tem sua própria soberania, autogovernam-se e relacionam-se de forma livre com os outros indivíduos e agrupamentos por meio de um contrato, denominado por Proudhon de mutualismo econômico. Segundo Motta (1981), é a mutualização federativa da agricultura, a socialização federativa da indústria, a federação agrícola-industrial e os agrupamentos dos consumidores em sindicatos de produção e consumo que constituem as estruturas da teoria da sociedade autogestionária no quesito econômico.

A base da democracia econômica é a autogestão dos produtores e consumidores. Fica

claro também que a questão econômica de Proudhon está baseada no trabalho. “O movimento da história não é outra coisa senão o desenvolvimento do trabalho. O trabalho é o fato gerador da ciência econômica” (PROUDHON apud MOTTA, 1981). Podemos perceber aqui a primeira aproximação entre a ideia autogestionária de Proudhon e Rudolf Steiner. Ambos defendiam que a sociedade econômica deve se encarregar, ela própria, da gestão do conjunto da economia, sem interferência e ingerência do Estado. Steiner apresenta inúmeros exemplos de direção que a teoria econômica deveria tomar, entre eles está a necessidade da formação de associações econômicas setoriais e intersetoriais destinadas à regulação dos processos econômicos de acordo com a autogestão.

No quesito relacionado à indústria é clara a necessidade de formar uma associação. Para Proudhon, as indústrias, tanto as extrativistas quanto as manufatureiras, que por sua natureza exigem o emprego de um grande número de empregados e de especialidades, devem ser destinadas ao âmbito local de uma sociedade ou companhia de trabalhadores. A execução do trabalho na indústria e os resultados da produção devem ser considerados propriedade comum que dela participam. Desta forma, cada trabalhador deverá participar dos lucros e das perdas e terá voz deliberativa na administração destas indústrias (MOTTA, 1981).

Já para a agricultura, Proudhon indica a propriedade individual, por existir uma relação diferente entre camponês e a terra. Nesse sentido, exige-se uma fórmula diferente e, portanto, uma rentabilidade econômica maior – o que pode existir é a formação de um grupo agrícola ou uma comuna agrícola, que deve ser proprietária da sua terra e associar-se aos demais camponeses nesta mesma situação (ALMEIDA, 1983). Para Proudhon, todas estas comunas agrícolas deveriam se federar numa escala nacional e constituir uma federação agrícola nacional.

Assim, uma vez somadas a agricultura e a indústria, poderia se formar a federação agrícola-industrial e o motivo principal pelo qual os operários e agricultores camponeses deveriam trabalhar juntos nesta federação é a organização cooperativa dos serviços, principalmente do comércio, do crédito e do seguro. Nesta organização cooperativa se juntariam o sindicato de consumo, que ao lado dos produtores formariam o sindicato geral da produção e do consumo.

Esta organização das organizações mutualistas dos órgãos econômicos levaria a organização federalista dos corpos políticos, reciprocamente; o federalismo político implica no federalismo econômico (ALMEIDA, 1983). Para Proudhon “a política é o corolário da economia; elas são tratadas de acordo com o mesmo método e mesmo princípio (PROUDHON, apud MOTTA, 1981). Com ambos, federalismo econômico e político, a sociedade chegaria,

então, à ordem política, a uma república federativa baseada na descentralização, na autogestão e na federação dos grupos geográficos e funcionais. Essa república federativa seria o corolário da democracia econômica, baseada na federação agrícola-industrial e no sindicato de produção e do consumo (MOTTA, 1981).

Isto é, o Estado idealizado por Proudhon é um Estado de autogestão generalizada, em que “a sociedade econômica libera-se das alienações que lhe são impostas pelo capitalismo e pelo Estado autoritário” (ALMEIDA, 1983, p. 42). Assim, a propriedade capitalista precisa desaparecer, pois ela usurpa a força coletiva e, como consequência, usurpa a produção social. Aliás, o Estado, na perspectiva de Proudhon, apresenta características parecidas: representa-se como uma força exterior da força social, com poderes únicos e hierárquicos que se revela com o monopólio de poder e como aparelho repressivo.

Após esta resumida apresentação sobre as principais propostas de Proudhon reiteramos a importância do seu trabalho como proposta de organização social, mesmo que para fins deste trabalho nos interesse apenas a autogestão a um nível menor de organização: a organização escolar. A criação de uma sociedade autogestionária não é uma utopia, porém é algo que incomoda profundamente os detentores de poder, sinaliza Motta (1981), assim como incomodará àquelas organizações – escolares ou não - em que o poder seja algo intransponível.

2.1.3 Autogestão econômica – a autogestão no contexto das organizações produtivas

Apesar de o conceito de autogestão ter surgido para definir um conjunto de relações que compõem um determinado modelo de organização da sociedade, como visto acima, Vargas de Faria (2009) chama atenção à necessidade de atentarmos para a utilização mais recente do conceito com a finalidade de definir experiências de organizações autônomas de trabalhadores no interior do capitalismo, nesse sentido o autor passa a chamar autogestão nas unidades produtivas.

Para Vargas de Faria (2009), autogestão representa o grau de controle dos trabalhadores sobre os elementos da gestão do trabalho, esta classificação, no entanto precisa estar relacionada às especificidades das relações de poder que determinam a dinâmica entre os trabalhadores. Christoffoli (apud FARIA, 2009) considera a autogestão como sistema de organização das atividades desenvolvidas cooperativamente nas quais as decisões são tomadas pela coletividade. Para Christoffoli (apud FARIA, 2009), existe a autogestão ao nível das unidades produtivas e a autogestão social, sendo que na primeira trata-se da participação autônoma

e do controle direto dos trabalhadores sobre alguns processos, tais como investimento, eleição e demissão dos dirigentes das unidades, além da definição das normas de punição e recompensa, das tomadas de decisão sobre o planejamento e a execução da produção e a distribuição de renda nas empresas. Vargas de Faria (2009) critica esse conceito por não abordar as relações entre os sujeitos (trabalhadores), colocando luz apenas sobre a participação e o controle das atividades organizativas; para ele, a autogestão nas unidades produtivas deve ser analisada do ponto de vista das ações e relações que se constituem no interior das organizações e destas com o conjunto da sociedade, sem deixar de reconhecer, todavia, os limites e as restrições que o modo de produção capitalista impõe a tais unidades.

No contexto das unidades produtivas, a autogestão se mostra como negação do modo de produção e as ações e relações que a constituem estão fundamentadas nesta negação. Evidenciam a finalidade para a qual tais organizações são criadas, além da superação das condições das relações de trabalho e de produção (VARGAS DE FARIA, 2009). Nestes casos, a autogestão passa a existir em sua forma específica como enfrentamento e resistência, como proposta de superação e como uma experiência de transformação, afirma Vargas de Faria (2009).

Na tentativa de identificar, com base na literatura da autogestão, princípios relacionados aos elementos econômicos e político-sociais que levam os trabalhadores a se auto-organizarem, Vargas de Faria (2009) elenca três princípios os quais estão relacionados a ideia de alienação, democracia participativa e superação do capitalismo. Estes são: a) a gestão democrática, b) o efetivo controle do processo de produção pelos trabalhadores, e c) a distribuição do resultado proporcional ao trabalho realizado ou à necessidade do trabalhador. Tais princípios nos levam a compreender melhor a autogestão, porém, só se desenvolvem plenamente quando em conjunto. Desta forma, o autor nos coloca a seguinte definição de autogestão:

A autogestão na unidade produtiva é definida como o exercício de controle pleno e efetivo sobre o processo de produção por uma organização democraticamente gerida pelo conjunto dos seus trabalhadores, que distribuem o resultado proporcionalmente ao seu trabalho realizado ou às necessidades do trabalhador, sem remuneração do capital (VARGAS DE FARIA, 2009, p.xxiii).

Em síntese, a autogestão sob o viés econômico está associada ou à participação direta dos trabalhadores no processo de tomada de decisão da unidade de produção, ou à empresa, nas quais os meios de produção são socializados.

Gutierrez (1998) propõe-se a discutir a autogestão no universo das empresas e elabora um conceito para a autogestão neste contexto particular, no qual a autogestão se manifesta onde as decisões são tomadas de forma coletiva, por meio do consenso para a ação prática entre os membros envolvidos, por meio do conhecimento geral das questões. São suprimidas, assim, qualquer tipo de autoridade burocrática ou hierarquia formal, o que não significa a inexistência de relações de autoridade consentida, em função da experiência e respeito que caracterizem, naquele momento, alguns dos membros do grupo (GUTIERREZ, 1998).

Dentre a literatura levantada sobre autogestão, o conceito proposto por Gutierrez (1998) nos parece aproximar-se, em grande medida, a manifestação da autogestão nas escolas Waldorf, objeto deste trabalho, muito embora os universos sejam distintos. Ademais, o autor interpreta a autogestão de empresas, a partir de uma interpretação dialética da realidade, na qual a autogestão se apresenta como antiempresa tradicional, enquanto está potencialmente definida na estrutura desta mesma empresa. Ou seja, ao estudar a autogestão a partir da empresa tradicional, a autogestão é a sua negação a partir das próprias contradições que enfrenta. Paralelamente, ao estudarmos a autogestão na escola Waldorf, é possível considerar a sua negação a partir das próprias contradições que a escola tradicional enfrenta.

A autogestão só pode viabilizar-se por meio da vontade coletiva dos membros envolvidos numa produção comunitária e qualquer experiência autogestionária depende de uma vocação compartilhada entre os membros envolvidos na produção, sendo esta uma base fundamental ao sucesso da autogestão: “a autogestão não pode ser implantada por decreto ou projetada em uma sala de reuniões” (GUTIERREZ, 1998, p. 17). Desta forma, enquanto pressuposto à autogestão, Gutierrez (1998) aponta a presença de um espírito de coletividade que justifique e incentive o diálogo e a tomada de decisões em grupo, assim como uma maior vivência política e disposição individual de engajamento no processo produtivo. Em última análise, a autogestão deve reforçar essa qualidade do engajamento tanto no interior da produção quanto na sociedade de forma geral.

Ainda sinaliza o autor que mesmo após uma revisão crítica da história e constituição da empresa moderna, estes membros não podem desconhecer a vontade coletiva, tampouco o caráter técnico do que é administrado. Veremos inclusive que a questão da técnica administrativa é, conforme a literatura levantada, um dos desafios que coletivos enfrentam na autogestão de suas empresas, conforme exposto na seção adiante (GUTIERREZ, 1998).

Por fim, Gutierrez (1998) coloca alguns elementos necessários para se pensar a empresa autogerida. Primeiramente, a necessidade de se diminuir, mesmo que gradativamente, a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, típica da divisão taylorista do trabalho,

responsável pelas diversas alienações do trabalho. Torna-se, assim, fundamental a alienação do trabalhador nas suas várias dimensões. A alienação física, com o distanciamento entre capital e trabalho pode ser reduzida com a propriedade social da empresa controlada e dirigida pelos seus membros. A alienação intelectual dos trabalhadores passa a ser reduzida com a adoção de formas participativas de organização da produção, este processo contaria com o aumento do conhecimento técnico, a partir, tanto da posição na qual o trabalhador estivesse afeito, quanto do rodízio de funções e enriquecimento das tarefas ali executadas. Para viabilizar a proposta da empresa autogerida, Gutierrez (1998) sugere a utilização de algumas práticas participativas da administração tradicional dentro de um formato organizacional de rede numa estrutura matricial, na qual os grupos ou as comissões estariam presentes desempenhando as funções básicas da empresa, tais como: a produtiva, e comercial, de controle físico e de custos, de comunicação e meio ambiente, etc. Isto é, uma tentativa de compatibilizar as exigências presentes na economia de mercado com um modelo de empresa autogerida.

Apesar do estabelecimento de uma divisão das concepções e manifestações da autogestão nos âmbitos político, social e econômico, com propósito didático, é possível concluir esta seção destacando um importante conceito elaborado por Faria (2009). Este pontua que:

A autogestão, entretanto, deve ser entendida como uma transformação completa da sociedade em todos os planos (econômico, político e social) e, dessa forma, trata-se também (e não apenas) de outra forma de administração, porque a autogestão reconhece a necessidade de um planejamento, de um projeto social [...] Sua função é ser uma analisadora no campo histórico e crítico dos sistemas capitalistas e burocráticos, no sentido de demonstrar que não existem leis universais para toda a economia, todos os regimes políticos e toda a administração, que possam depender, por conseguinte, da ciência dos especialistas (FARIA, 2009, p.352).

Ou seja, embora realizada esta divisão, é necessário que se compreenda a autogestão de forma ampla, abarcando os diversos planos dentro da sociedade, embora, isto não signifique que esta só se realize enquanto projeto de mudança da sociedade como um todo.

Feito esse rápido recorte das principais experiências, ideias e concepções da autogestão que nem de longe esgota as possibilidades de abordagens – sobre a qual nos faltariam minimamente a inclusão dos autores da corrente de pensamento marxistas e socialistas – e dada a ampla influência destes teóricos, acreditamos que para compreender largamente os conceitos da autogestão é imperativo realizar um resgate mais amplo do debate e de suas várias influências teóricas e manifestações ao longo da história. No entanto, essa proposta, não será realizada por esta pesquisa, tendo em vista o recorte específico de tratar a prática da autoges-

tão em nível de uma organização escolar. A análise é seguida com o estudo das experiências autogestionárias brasileiras, o que acreditamos poder nos fundamentar para seguir a trilha do entendimento da autogestão: o nosso objeto de estudo.

2.2 OS DESAFIOS DA AUTOGESTÃO – REFLETINDO À LUZ DAS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS

Apesar da necessidade indiscutível de conceituação do termo autogestão, encaramos de igual importância o avanço na análise e levantamento das experiências concretas tentadas, de sucesso ou não, de autogestão. O confronto constante entre teoria e prática parece ser o caminho mais razoável de encarar o problema de pesquisa, qual seja: quais são as especificidades da autogestão das escolas Waldorf? E quais são os desafios postos à prática da autogestão nestas organizações?

Nesta seção foi feito o esforço da síntese dos desafios e dificuldades à autogestão surgidas a partir das experiências dos empreendimentos autogeridos, sendo eles empresas autogeridas, cooperativas e associações de produtores (e comercialização) da economia solidária e associações de trabalhadores, as quais denominadas, simplesmente, EA (empresas de autogestão). Além disso, busca-se apresentar alguns autores que trataram de discutir a autogestão a partir de ideais conceituais.

As EAs surgem no Brasil em paralelo ao surgimento da economia solidária, a partir da segunda metade dos anos 1990, resultado de movimentos sociais que reagem à crise do desemprego. A autogestão das empresas solidárias é, ou ao menos deveria ser, bastante diferente da gestão capitalista, uma vez que os conflitos entre interesses devem ser muito menores, pela possibilidade de serem travados abertamente e resolvidos via negociações nas quais todos podem tomar parte (SINGER; SOUZA, 2000). Ademais, os autores apontam que as decisões coletivas realizadas nas empresas solidárias tendem a serem mais assertivas, visto que as experiências de seus sócios podem ser mobilizadas, diferentemente das decisões unilaterais adotadas nas empresas tipicamente capitalistas.

Já o fenômeno das empresas recuperadas, mais comum no Brasil e Argentina, conta com uma gama de estudos do final da década de 90 e dos anos 2000, esses são focados em analisar esta realidade assim como comparar diferenças entre países. O estudo de Azzellini (2016) revela que no início de 2016 havia, aproximadamente, 360 empresas recuperadas na

Argentina, envolvendo 15.000 trabalhadores, e pelo menos 78 empresas recuperadas, empregando 12.000 trabalhadores, estavam em funcionamento no Brasil, para quase duas dúzias no Uruguai.

Uma vez que nos propomos a analisar os desafios da prática da autogestão em uma organização de ensino iremos, ao final desta seção, destacar experiências autogestionárias nas cooperativas educacionais, de forma a ilustrar a existência de outras organizações que se pretendem autogestionárias e que não são de natureza produtiva e guardam algumas peculiaridades (quanto a sua finalidade e à forma de constituição). Estas cooperativas são experiências de trabalho associado e cooperado, no qual os profissionais são, ao mesmo tempo, proprietários e trabalhadores, administram o empreendimento em uma perspectiva autogestionária.

2.2.1 Cultura autogestionária

No Brasil, os principais casos de organizações autogeridas são de empresas recuperadas, cooperativas de produção e associações de produtores, as quais carregam uma característica similar: a motivação para empreender uma gestão coletiva dos meios de produção não é puramente ideológica ou doutrinária, de rompimento com a relação empregado/empregador, senão uma motivação pragmática, qual seja, salvar ou criar empregos no contexto - especialmente dos anos de 1990 e 2000 - em que o desemprego apontava como um dos principais problemas sociais do país (BARRETO; PAES DE PAULA, 2009; RIGO, 2007; SINGER, 2002; VIEITZ, 1997). Desta forma, ao iniciar a gestão de uma cooperativa ou de uma fábrica, muitos destes trabalhadores nunca tinham ouvido falar de autogestão. Vieitz (1997), referindo-se às empresas autogeridas brasileiras, sintetiza de forma clara esta realidade ao afirmar que “a inexistência prévia de uma cultura autogestionária e, mais ainda, de uma práxis autogestionária, constitui-se numa fonte de problemas para estes estabelecimentos” (VIEITZ, 1997, p. 11).

A questão cultural é bem colocada por Liboni e Pereira (2002), atrelando a cultura organizacional dos trabalhadores, acostumados a serem subordinados e a cumprirem ordens e regras – na típica divisão capitalista entre patrões e empregados – enfrentam o desafio de romper com a lógica de subordinação, visto que esta está impregnada tanto de fatores culturais, quanto históricos. De forma geral, é quase uma impossibilidade, pontuam as autoras,

visualizar que os trabalhadores “inseridos em uma realidade social historicamente construída com base em relações autoritárias, centralizadoras e controladoras possam se ver e se comportar diferentemente apenas porque passaram a possuir coletivamente os meios de produção” (LIBONI; PEREIRA, 2002, p.12). Análise similar realizam Barreto e Paes de Paula (2009) ao estudarem a cooperativa de economia solidária COOPETEX, na qual identificam a permanência da cultura do sistema capitalista na presença de uma estrutura hierárquica bem definida na cooperativa, a qual define os papéis e os poderes dos respectivos representantes.

Rigo (2007), baseada em Braverman (1977), identifica que a ausência de cultura autogestionária atrelada aos processos decisórios entre os membros participantes do empreendimento, imprime uma democracia baseada apenas na contagem de votos, inexistindo assim um espaço de discussão das propostas e de debate tipicamente democrático o que acaba por legitimar decisões previamente estabelecidas.

Migrando para um estudo sobre o funcionamento de uma loja autogestionária de economia solidária, Cavedon e Ferraz (2004) revelaram que o desconhecimento de artesãos quanto à proposta autogestionária dificulta o comprometimento mútuo de solidariedade e de autogestão. Ainda na perspectiva da economia solidária, Singer (2002) aponta para o modo de inserção da maioria dos cooperados às cooperativas, que denomina de modo de produção intersticial, o qual se baseia na reinserção marginal à produção social e ao escape da pobreza, ou seja, muitos não apreciam as potencialidades da autogestão, chegando no máximo a aceitá-la enquanto exigência coletiva da cooperativa.

É interessante observar a presença deste mesmo desafio deslocando a análise para o ambiente universitário, em que os trabalhadores já chegaram ao topo da escolaridade (considerando universidades que exigem o título de doutor): prevalece ausência de qualquer preocupação e contato com a teoria e literatura autogestionária (VIEITZ, 1997). Na perspectiva de Vieitz (1997), o movimento em que se inseriu os professores das universidades estaduais paulistas, a partir do final da década de setenta, pela reforma das estruturas de poder, estava relacionado à luta por salários condignos e maior participação no processo decisório dentro da universidade e não pela luta e questionamento da natureza das relações de trabalho.

De forma sintética, o autor defende que a comunidade universitária, mais especificamente professores das universidades estaduais do Estado de São Paulo, lutou pela democratização das relações de poder e não pela autogestão e, por consequência, essa determinação histórica ainda não está superada e é um dos motivos pelo qual a consciência coletiva autogestionária, desenvolve-se com parcimônia, ou melhor, com pouco interesse no interior destas instituições.

Até mesmo na experiência histórica de implantação da autogestão da Iugoslávia, o desafio referente à participação dos trabalhadores nas decisões de questões é colocado como uma das causas do insucesso desta experiência. Almeida (1984) demonstra que uma educação não autogestionária implica numa alienação referente ao desenvolvimento da sociedade.

2.2.2 Nível educacional e Assimetria de poder fruto do desnível profissional

Observadas as empresas recuperadas no Brasil, Vieitz (1997) pontua dois principais problemas quanto aos trabalhadores que assumem estas empresas. Inicialmente refere-se ao nível de qualificação dos trabalhadores, que é muito baixo, secundariamente, de forma similar, refere-se ao nível de formação geral e específica destes mesmos trabalhadores. A inexperiência administrativa geral, e até mesmo autogestionária, é um problema para os dirigentes que assumem funções executivas. Nestas empresas recuperadas, este cenário é comum, pois, com a saída dos antigos administradores, existe a perda do conhecimento gerencial, o que não é substituído facilmente dado o nível educacional dos trabalhadores que assumem esta posição.

Nas fábricas recuperadas (Argentina) e empresas autogeridas (Brasil) ocorre uma evasão dos profissionais de antigos cargos gerenciais, e conseqüentemente, há a necessidade de contratação de profissionais para funções especializadas, uma vez que os trabalhadores que permanecem e assumem a direção destas empresas, ou fábricas, não possuem conhecimento especializado (conforme posto no item 1.2.2). Estes novos profissionais contratados passam a exercer então as funções de controle da diretoria. A presença destes profissionais na “nova empresa” leva a naturalização do controle burocrático anterior e concludente descaracterização da autogestão (RIGO, 2007). Nestas empresas, Rigo (2007) problematiza se as experiências são ou não uma alternativa ao modelo capitalista de produção uma vez que se mantém a estrutura organizacional de poder hierarquizado da empresa heteronomista anterior.

Primeiramente, a ausência de uma cultura autogestionária, por parte dos empregados que continuam nos empreendimentos, acaba por dificultar a real efetivação de um modelo democrático de gestão, o que pode ser identificado com a manutenção da típica divisão do trabalho e a manutenção das estruturas de poder em que aqueles que sabem mais, possuem maior poder, e podem delegar maiores funções. Com o desdobramento desta manutenção de estruturas e de relações típicas das organizações empresariais, observa-se a existência de relações de poder baseadas na hierarquia organizacional.

Outra característica vista também como desafio à autogestão, é a permanência no poder de tecnocratas, o que não pode ser contestado como ilegítimo, uma vez que esta decisão é tomada por meio de votos em assembleia. Desta forma, cria-se um grupo com conhecimento técnico que são mantidos, consecutivamente, em cargos de direção, firmando a assimetria em relação aos demais membros. Sobre a questão das eleições internas aos cargos de diretoria, Gutierrez (1997) salienta que tais momentos, na maioria das vezes, representam um “escapismo travestido de democracia” (GUTIERREZ, 1997, p. 31) para evitar discussões sérias sobre assuntos mais importantes da empresa.

A assimetria de poder presente também na diretoria da cooperativa de economia solidária, estudada por Barreto e Paes de Paula (2009), revelou que o presidente agia como administrador de um negócio privado, no qual tomava decisões, fazia planejamento e realizava os negócios que se transformavam em serviços pelas mãos de todos da cooperativa, corroborando com a ideia convencional de empresa, na qual as decisões são legitimadas pelo poder e a participação se dá apenas enquanto discurso.

A análise realizada pelos autores Klechen, Barreto e Paes de Paula (2011), a partir de uma experiência de autogestão dentro de um programa de habitação, demonstrou que o conhecimento técnico administrativo de uma parte da equipe gera situações de superioridade, pois a outra parte do grupo tem seu campo de ação limitado e confia nas alternativas propostas por aqueles que são detentores de maior conhecimento, revelando, portanto, as hierarquias funcionais e o desnivelamento de poder.

Num viés um pouco diferente, Robaquim e Quintaes (1972), considerando o grau de profissionalismo ao qual chegou a administração de empresas capitalista, analisam a viabilidade de aplicação da autogestão em sociedades capitalistas (em especial a americana). Alertam para a questão do profissionalismo, afinal, estes trabalhadores, que já adquiriam considerável grau de profissionalismo administrativo, seriam contratados por conselhos acionistas de empresas autogeridas e poderiam manobrar interesses legítimos de pessoas mais ligadas à empresa, formando “famílias de tecnocratas”.

2.2.3 Inércia em relação à autogestão

Liboni e Pereira (2002), analisando o processo de autogestão dos trabalhos a partir da recuperação de um frigorífico falido, concluem que o grande desafio deste, e de outros empreendimentos, parece ser a inércia de grande parte dos trabalhadores em relação á autoges-

tão. Com isto acaba por prevalecer na “nova organização” a mesma relação capital-trabalho antes posta, caracterizada pela cisão entre trabalho intelectual e manual, pela racionalidade instrumental e pelo controle burocrático.

Dentro desta perspectiva de construção de uma nova forma de relação capital-trabalho, podem-se observar aspectos tais como resistência à participação nos conselhos e dificuldade à participação efetiva nos demais órgãos de decisão. Quanto ao primeiro ponto, Robaquim e Quintaes (1972) pontuam que o grande entrave para à implantação da autogestão nos Estados Unidos pode ser a resistência dos trabalhadores à participação nos conselhos deliberativos. A sociedade americana, em especial os trabalhadores qualificados, teriam mais aspirações ligadas ao consumo, de tal forma que o individualismo e o interesse apenas na família predominariam sobre a “consciência de classe”. De forma mais categórica, os autores afirmam que este espírito de classe funciona durante os acordos trabalhista e greves por melhores salários ou condições de trabalho, mas não por “qualquer desejo de mudar a estrutura de poder dentro da empresa” (ROBAQUIM; QUINTAES 1972, p. 97).

A inércia quanto à autogestão revela-se também no estudo de Klechen, Barreto e Paes de Paula (2011). Os autores mostram o desafio da falta de participação efetiva e grau relativamente baixo de comprometimento, observado, principalmente, nas reuniões, em que há a falta de atenção e o desinteresse quanto às discussões gerais, ocorrendo, inclusive, conversas paralelas entre os presentes, desvelando, para os autores, formas falsas de participação.

2.2.4 Tomada de decisão

O processo e as instâncias de tomada de decisão nas empresas autogeridas são de fundamental importância para o recrudescimento desta prática e, inclusive, revela características importantes do estágio da autogestão e do grau de comprometimento com a mesma. Gutierrez (1991) levanta a questão da centralização das decisões realizadas por determinados personagens da empresa autogerida, demonstrando a continuidade da dependência do trabalhador. Neste trabalho, o autor explora como as pessoas esperam que alguém encontre as soluções para os seus problemas ao invés de buscarem suas próprias soluções. Já no trabalho de Klechen, Barreto e Paes de Paula (2011) é sinalizado como nem sempre os participantes exercem o poder de decisão plenamente nos momentos em que há a possibilidade para tal. Existe, no caso analisado pelos autores, a falta de interesse em determinados assuntos, a incapacidade de argumentação em determinados momentos, e

poucos momentos de defesa de seus interesses.

O aspecto da baixa qualidade da participação é algo crítico e identificado na cooperativa de economia solidária estudada por Barreto e Paes de Paula (2009). Esse fator da realidade torna-se preocupante uma vez que as decisões são tomadas apenas pelos que se fazem presentes nas assembleias: em média 60% dos cooperados. Esta baixa participação pode revelar o desinteresse nas tomadas de decisão.

Em trabalhos ainda anteriores, Venosa (1981) e Almeida (1983), ao analisarem o caso típico da autogestão na Iugoslávia, pontuam o desinteresse dos trabalhadores, então donos dos meios de produção, em assumir responsabilidade além do trabalho. Os trabalhadores estão muito mais preocupados e interessados em decidir questões relacionadas ao curto prazo e diretamente ligadas a eles e a repartição dos fundos, do que a questões mais profundas de teor político da empresa. Apesar de este comportamento ser analisado durante os processos de tomada de decisão, podemos categorizá-lo como insegurança profissional por parte dos trabalhadores.

O trabalho de Cançado (2007) examina o processo de autogestão em cooperativas populares da economia solidária e revela-nos que a autogestão só torna-se viável quando os próprios cooperados percebem-se no nível de consciência crítica – consciência que permite aos indivíduos afastarem-se da sua realidade objetiva e a problematizarem. Na cooperativa analisada pelo autor observou-se uma autogestão caracterizada por cooperados em diferentes níveis de consciência crítica, de tal modo que mesmo havendo espaços para participação, os cooperados optam por não participar, ao passo que delegam aos seus pares as tomadas de decisão. Por esta autogestão, o autor denominou de autogestão funcional. Entendendo a autogestão como um processo, essa autogestão funcional seria, então, uma fase pela qual a organização passa para chegar à autogestão plena (estado ótimo).

Cavedon e Ferraz (2004) trazem aspectos relacionados à cultura organizacional no interior de uma loja autogestionária de economia solidária que comercializava produtos oriundos de diferentes grupos de artesãos, para exemplificar como o processo autogestionário não se concretizava. As autoras revelam dificuldades, tais como a falta de transparência na escolha de dirigentes e o direito a voto igualitário nas decisões.

Venosa (1981), em seu artigo sobre a evolução da participação dos trabalhadores iugoslavos nas novas empresas autogeridas, demonstra a preferência dos operários por discussões que envolvam assuntos de interesse imediato, o que o próprio autor caracteriza como alienação. No entanto, este mesmo artigo defende que esta alienação não quer dizer que os operários sejam incapazes de tomar decisão de caráter global, e sim, pretende colocar que

com a industrialização da economia ocorre em uma tendência a se construir uma distribuição legítima de poder, em que aqueles que detêm o conhecimento técnico-administrativo, manipulam as oportunidades do mercado. Este episódio já foi anteriormente disposto nesta seção e nos leva a concluir que esta perda de autonomia dos trabalhadores reforça a divisão social de tarefas dentro dos empreendimentos.

2.2.5 Autonomia

A autonomia plena dos trabalhadores passa também a ser um constante desafio à prática da autogestão. A busca pela autonomia dos trabalhadores está diretamente relacionada à luta pela autogestão dos seus empreendimentos, mais do que isso, “a autonomia constitui o paradigma que orienta os movimentos de trabalhadores para a prática de ação direta contra o capital, propondo a superação de antagonismos fundantes das relações sociais de produção [...], enfim, indica uma nova distribuição de poder” (MARTINS, 2002, p. 220).

Liboni e Pereira (2002), ao demonstrarem que os trabalhadores (agora gestores do frigorífico recém recuperado) desconhecem as transações comerciais do frigorífico e que este desconhecimento conduz um sentimento de apatia e de impotência nestes trabalhadores, ao invés de uma busca por esclarecimento, sinaliza que a ideia de autonomia não foi desenvolvida nestes trabalhadores. Tomando por autonomia a capacidade de decretar a própria lei e não se comportar a partir de uma lei imposta.

Martins (2002) sinaliza que, no contexto das relações capitalistas, as empresas autogeridas que praticam relações igualitárias, colocadas na luta dos próprios trabalhadores, deparam-se com a contradição da prática das relações de trabalho existente na sociedade capitalistas. Ao terem que se relacionar e negociar no mercado de matéria-prima e com financiadores, precisam recorrer às agências públicas de financiamento, o que compromete a sua autonomia, uma vez que o Estado ou o capital privado possuem legitimidade para – durante a negociação – definir os parâmetros de funcionamento da empresa (MARTINS, 2002). Segundo o autor, este fato retira a autonomia dos trabalhadores na medida em que são “impostos” a adotar outro padrão de gestão – aqueles dos moldes de produção capitalista.

Em análise muito semelhante, Azzellini (2016) destaca contradições que são enfrentadas pelas empresas recuperadas por trabalhadores. Estas empresas não podem nem cortar seus laços com o mercado nem com o Estado. A realidade é que às empresas recuperadas não há alternativa diferente senão entrar nas relações de mercado capitalistas

hegemônicas. A pressão para fazer cumprir as regras não é só externa, existem os conflitos internos associados ao pagamento, hierarquia social no trabalho, horário de trabalho e compromisso (AZZELLINI, 2016).

2.2.6 Limites à autogestão: rompimento com a heteronomia

Por fim, Lisboa (2005) pontua dois importantes limites à autogestão (e aos empreendimentos da economia solidária) sob a perspectiva da inevitabilidade (ou da “inelutabilidade”, usando palavras do autor) do rompimento das relações econômicas heterônomas presentes nos empreendimentos. Dada a moderna divisão do trabalho que ordena a especialização de atividades, o trabalho profissional é permeado por saberes especializados dentro de uma complexa divisão macrossocial de tarefas, o que vem sendo intensificado atualmente, (LISBOA, 2005). Como consequência está sempre presente o traço da alienação que, segundo o autor, não se pode eliminar, pois está inscrita “de forma irreversível” nas forças produtivas. Assim, mesmo nas atividades autônomas, sempre permanecerá uma dimensão de heteronomia, de forma então inelutável: “no contexto da megamáquina da vida moderna, não há a possibilidade de autogestão do processo social de produção em seu conjunto e nem mesmo nas grandes unidades técnicas que os compõem” (LISBOA, 2005, p. 112). Este fator, portanto, restringe o sonho da emancipação humana do mundo do trabalho, conclui o autor.

Um segundo limitante à prática da autogestão é o não rompimento da lógica capitalista. Apesar de haver práticas democráticas de gestão e de existência formal da propriedade coletiva (ou estatal), isso não garante a eliminação de relações de classe e da exploração, típicas das relações capitalistas de produção. O fato de o empreendimento possuir igualdade jurídica da propriedade e mecanismos igualitários de participação, encobrem, em muitos casos, a imensa desigualdade interna entre gestores e trabalhadores, percebida por meio dos desníveis de rendimento (LISBOA, 2005).

Podemos ver, nestas análises, exemplos de experiências autogestionárias nas quais, idealmente, a prática da autogestão altera as relações de trabalho e estabelece uma profunda contradição entre as relações colocadas e as relações tipicamente capitalistas de trabalho (GADOTTI, 1992). Torna-se claro que não se trata de administrar melhor, de forma coletiva, um capital, para produzir mais e distribuir os rendimentos de forma mais igual, trata-se, porém, de transformar as relações postas. No entanto, a autogestão ainda não é um modelo

acabado; sua própria existência, estrutura e organização resultam do desejo, do pensamento e da ação dos membros dos grupos envolvidos (KLECHEN; BARRETO; PAULA, 2011).

Na análise, ora realizada, foi possível observar que a autogestão é um processo, e não se constitui como um caminho acabado e nem há um modelo ideal ou receita à autogestão. As experiências articulam a sobrevivência no mercado concorrencial com o aperfeiçoamento organizacional e humano, como desenvolvimento de novas formas de participação e de tomada de decisão (GUTIERREZ, 1997). Nos exemplos de empreendimentos de economia solidária, em específico, muitos projetos são solidários, cooperativos, mas não podem ser classificados integralmente como autogestionários (LECHAT; BARCELOS, 2008). Faria (2009), inclusive, propõe uma denominação para as unidades produtivas, que não se constituem plenamente em autogestão. Ora denomina-as de “unidades produtivas com características autogestionárias”, ou caso algumas das características de autogestão sejam mais evidentes, denomina-as de “unidades produtivas com características predominantemente autogestionárias mesmo vale para os empreendimentos, empresas e cooperativas em geral aqui analisados.

2.3 AUTOGESTÃO DO TRABALHO EDUCATIVO: AS COOPERATIVAS EDUCACIONAIS

O segmento do cooperativismo educacional é constituído por alunos do ensino fundamental e/ou médio sob a responsabilidade dos professores. As cooperativas-escola são formadas por alunos de escolas técnicas ou de nível superior, as cooperativas de ensino são formadas por pais de alunos, e as cooperativas de ensino-trabalho são formada por professores. As cooperativas educacionais são regidas pelas mesmas leis que regem as demais cooperativas (Lei nº 22.239 de 1932, o Decreto Lei nº59 de 1966 e a atual Lei nº5.764 de 1971), ainda que não haja uma norma específica para cooperativas voltadas à educação. Desta forma, a organização estatutária e administrativa é semelhante às cooperativas de produção, consumo, serviço ou dos demais segmentos do cooperativismo. Ainda guardam as mesmas características conceituais e práticas das cooperativas, como propriedade pertencente ao coletivo, trabalhadores simultaneamente proprietários e trabalhadores do empreendimento – tanto o trabalho, quanto o rendimento, são autogeridos por estes. Segundo informações da Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB), existem 279 (duzentos e setenta e nove) cooperativas educacionais, com 50.847 (cinquenta mil oitocentos e quarenta e sete)

associados, empregando 3,966 (três mil novecentos e sessenta e seis) trabalhadores.⁴ Interessa-nos fazer uma breve análise dos seus desafios, uma vez que se aproximam no que tange ao seu propósito (oferecimento de serviço educativo) ao objeto do nosso estudo.

As cooperativas de educação surgem no contexto da segunda metade dos anos 80 e ganham maior expressão nos anos 90 no Brasil do período inflacionário. Frente às dificuldades de financiamento da educação e o crescimento da demanda escolar, com escassos números de vagas no sistema, e mais os níveis de aspiração do serviço da clientela muitas famílias, em especial da classe média, foram levadas a buscar sistemas alternativos de ensino como uma solução que atendesse aos interesses da comunidade, combinando o nível desejado com preços mais acessíveis (FRÓES, 2001). Ademais, é necessário ponderar o contexto vivido na década de 80 de reivindicações e luta da sociedade civil em ampliar a democracia que, dentre outras bandeiras, protestava-se pela necessidade de o Estado assegurar os direitos de cidadania aos segmentos historicamente marginalizados. A organização de segmentos sociais para a criação de organizações cooperativas, objetivando garantir a educação de qualidade, também se enquadra no contexto da degradação da qualidade da escola pública da década de 80 (decorrente da política educacional levada a cabo pelo regime militar). Além disso, juntamente com a expansão das escolas particulares, muitas vezes voltadas a preparação para o vestibular, gerou para os pais de crianças em idade escolar uma situação complexa e paradoxal.

Assim, as cooperativas educacionais surgem com uma dupla finalidade: tornar mais baratos os custos com a educação e promover a renovação de práticas pedagógicas dominantes no sistema de ensino. Por fim, revelam a vontade de pais e professores em enfrentar, coletivamente, os problemas da educação escolar nas suas realidades a partir do ânimo em conceber um projeto de construção de uma sociedade mais justa, politicamente, livre e responsável.

Serva *et. al* (1994), em estudo sobre os surgimentos de escolas cooperativas no município de Salvador, destacam que essas iniciativas revelam traços de um aspecto inovador, ativo, possibilitando a participação e a mobilização dos indivíduos, na medida em que a criação destas escolas exterioriza a organização de um segmento da sociedade civil no intuito de desenvolver soluções alternativas, eficazes e econômicas, dada a limitação, e o paradoxo da educação formal existente à época (década de 1990): escola pública (decadente) versus escola privada com preços elevados (SERVA *et. al*, 1994). No entanto, contrariamente, o

⁴ Informações obtidas por meio do site da Organização de Cooperativas Educacionais (OCB). Disponível em: <<http://www.ocb.org.br/ramo-educacional>>. Acesso em 14 ago. 2017.

estudo revelou nas cooperativas educacionais analisadas a existência do que os autores caracterizaram de conservadorismo e passividade, uma vez que a relação de trabalho estabelecida pelo corpo docente não diferia das relações de trabalho encontradas em escolas tradicionais, tendo em vista que as cooperativas não renovaram, institucionalmente, a conformação ética de suas relações com a força de trabalho que empregavam. Revelou-se uma apatia e a transferência de responsabilidade no comportamento de parte dos associados, os quais adotaram uma postura de clientes e não cooperados ou cooperantes ao funcionamento da organização (observado por meio do baixo número de membros nas reuniões de conselho de pais).

Outro estudo realizado, por Gabbi (2001) a partir da experiência da cooperativa educacional de Piracicaba criada ao final de 1992, revelou dilemas à implantação de tais cooperativas; começando com as dificuldades financeiras que justificaram a redução do quadro de profissionais da escola e a quantidade de reuniões pedagógicas que, como um efeito dominó, abortou alguns planos da cooperativa, provocando o afastamento dos diretores e de muitos associados. Enquanto desafios apontados pela pesquisa destacam-se o choque entre o entusiasmo dos pioneiros (pais e mães insatisfeitos com a educação local) e as dificuldades econômicas presentes. Mais uma vez revelou-se também o descasamento entre cooperados e educadores com os princípios e valores de uma cooperativa (solidariedade, equidade, liberdade) tendo em vista que estes foram educados na sociedade competitiva, individualista e hierárquica. Foram poucos os momentos em que se buscou, nesta cooperativa, a construção de um sentido comum para união entre cooperados e educadores. O maior desafio desta cooperativa revelou-se enquanto construção da educação numa perspectiva educativa, democrática e cooperativa.

Com relação à análise do caso de uma cooperativa educacional fundada na cidade de Bauru - São Paulo, na qual os associados buscavam uma alternativa às relações de trabalho do sistema capitalista, Ariosi e Dal Ri (2004) apontam como principais desafios para manutenção das atividades da cooperativa a alta rotatividade dos seus cooperados, prejudicando a continuidade de diversas atividades da cooperativa e da escola mantida por ela e a questão financeira, já que, a partir do ano de 2001, a cooperativa acumulou uma série de dívidas, fruto da demissão voluntária de doze cooperados. Outro grande problema enfrentado pela organização foi a resistência dos cooperados em assumir ou candidatar-se aos cargos executivos do Conselho Fiscal e Administrativo da cooperativa, por conta de temor em relação às atividades que estes cargos exigiam, capacidade (técnica) em assumi-los ou mesmo insegurança quanto a perda dos seus bens pessoais, caso a cooperativa passasse por algum

tipo de problema. Desta forma, o período que antecedia as eleições acabava sendo dedicado ao convencimento dos cooperados a participar desses conselhos. Outra questão que foi apresentada no estudo é a questão da participação nos espaços democráticos da cooperativa tal como assembleias e reuniões de conselho; nestas, houve, também, a problemática do desinteresse na participação (evidenciado por conversas paralelas, saídas da sala), faltas às assembleias e reuniões, e o voto também desinteressado demonstrando o descompromisso com o projeto da cooperativa. O desconhecimento do movimento cooperativista e dos seus objetivos (e a falta de interesse em conhecê-lo) por parte dos cooperados revelou-se também num grande desafio à participação, produzindo inclusive uma atitude passiva diante dos acontecimentos. De forma mais objetiva, faltava à cooperativa uma cultura autogestionária que pudesse permitir o aprofundamento da prática em sua essência. Mesmo a cooperativa educacional sendo uma organização diferenciada, uma vez estando inserida na sociedade regida pelo sistema capitalista pode transformar seu ambiente interno, mas dificilmente, a alterará o sistema social (ARIOSI; DAL RI, 2004).

Apesar da busca por relações de trabalho mais humanizadas e solidárias, era comum no interior desta cooperativa o clima de confusão e desentendimentos, uma vez que nem todos os cooperados possuíam o mesmo entendimento acerca do modelo de relações de trabalho, de forma que alguns cooperados não apresentavam o espírito coletivo no trabalho. Ademais, a pesquisa revelou que os cooperados se sentiam proprietários do empreendimento, porém do ponto de vista individual e não coletivo o que requer uma diferente forma de compreensão e o estabelecimento de outras relações internas.

Percebemos através desses poucos estudos uma série de dificuldades e desafios de ordem objetiva com relação às cooperativas educacionais semelhantes às empresas autogeridas da seção anterior: ambas carregam consigo uma característica decisiva que justifica o insucesso de suas práticas – a ausência de uma cultura autogestionária entre seus membros. Apesar de todas as motivações ideológicas e visionárias de um outro modelo de organização educacional, a constituição de uma cultura autogestionária solidária, participativa, democrática e equitativa juntamente com o desenvolvimento dos instrumentos, processos e espaços autênticos de discussão, revelam-se um desafio considerável para que estas iniciativas se mantenham e se proliferem.

3. GESTÃO ESCOLAR: DOS CONCEITOS AO DEBATE SOBRE A PARTICIPAÇÃO E A AUTONOMIA

Uma vez que este trabalho pretende se debruçar sobre a autogestão no ambiente escolar, se faz necessário que façamos um percurso por meio da gestão escolar e os aspectos a ela relacionados. Embora este debate se encerre no âmbito da gestão de organizações do sistema público de ensino, nomeadamente da escola pública, ele nos dá base para que compreendamos as questões relativas a gestão da escola como um todo.

3.1 GESTÃO ESCOLAR: A TRAJETÓRIA DE UM CONCEITO

A gestão é um tema comum à área da administração, porém, no campo da educação, a gestão (escolar) veio acompanhada por uma mudança de paradigma no que diz respeito à forma de conceber e organizar o trabalho no ambiente escolar. Desde os anos 30, com os pioneiros da educação nova, os estudos da escola como organização do trabalho davam-se no âmbito da chamada administração escolar, a qual estava marcada por uma concepção burocrática, funcionalista e se aproximava das características de uma típica organização empresarial (LIBÂNEO, 2004). Com o processo de redemocratização, que teve início a partir da década de 80, impulsionados com a base legal da constituição de 1988, as relações de poder e a participação dentro das escolas passam a ter outra conformação, espelhando as novas conformações de uma sociedade mais democrática, revelando assim a necessidade de subverter a lógica de uma escola conservadora – baseada nos princípios da racionalidade administrativa – para uma concepção mais humana e democrática.

O conceito da gestão na educação está associado ao processo de fortalecimento democrático dos atores envolvidos nas questões pedagógicas; a participação responsável destes e da comunidade escolar nas decisões se fazem necessárias, assim como o compromisso coletivo com os resultados educacionais (LÜCK, 2005). Reconhece-se, pois, a importância da participação dos atores nas decisões pertinentes a escola, na orientação e no planejamento do trabalho. O que vemos, pois, é um percurso entre a concepção de administração escolar e de gestão escolar que, não por acaso, trouxe uma diferente concepção ao fazer escola e da relação desta com o Estado. Ainda assim, os termos gestão e administração têm sido utilizados de forma equivocada, como se o termo gestão equivalêsse à substituição do termo administração, enquanto a gestão trata de uma mudança radical, pontua Lück (2005). Não se trata apenas uma

mudança da terminologia, mas sim uma nova atitude e orientação de conceito, trazendo consigo transformações na relação de poder, de práticas e da organização escolar.

A clássica “transposição” de mecanismos administrativos da empresa capitalista à escola deixa de ser algo natural e legítimo. Com a crescente complexidade das organizações e dos processos sociais que dela são decorrentes, como as ideias globalizantes e as dinâmicas em educação, não é possível conceber que as organizações, incluindo aí as escolas, sejam administradas pelo antigo enfoque típico da administração científica, no qual desde a organização até as pessoas que nela atuam, são consideradas componentes de uma máquina manipulada e controlada (LÜCK, 2005).

No âmbito escolar, a administração é vista como um problema meramente técnico, desvinculado dos seus componentes econômicos e sociais e, nessa perspectiva os seus princípios, técnicas e métodos administrativos requerem que a mesma eficiência da empresa seja adotada com êxito na escola, o que se revela como natureza eminentemente conservadora à ordem social ora posta (PARO, 2005). Além de conservadora e desvinculada do todo social, esta visão atribui qualquer problema a questões administrativas, desvinculando-o do todo social e “enxergando-o apenas como resultante de fatores como a inadequada utilização dos recursos disponíveis, incompetência das pessoas e grupos diretamente envolvidos, a tomada de decisões incompatíveis com o seu equacionamento e solução” (PARO, 2005, p. 189). O método da administração científica, uma vez orientada pelo princípio da racionalidade limitada, do emprego mecanicista de pessoas e recursos, ainda leva a uma fragmentação e redução dos processos educacionais a mera tarefa exercida “sem vida e sem espírito”, incluindo aí o ato pedagógico como o conhecido ato de corrigir provas e dar notas, simplesmente (LÜCK, 2000).

Os estabelecimentos de ensino, enquanto unidades sociais, são organismos vivos e dinâmicos e, ao se caracterizarem por uma rede de relações entre os elementos que nessas unidades se interferem, demandam à sua direção um novo enfoque de organização (LÜCK, 2005). Este novo enfoque de organização, presente na introdução e conceituação de gestão educacional, pretende então superar as limitações da concepção de administração da educação, a qual resultou em uma hierarquização e verticalização dos sistemas de ensino e da escola propriamente dita, a uma burocratização dos processos, fragmentação das ações e individualização das mesmas e desconsideração aos processos sociais. Assim, a importância da utilização do conceito de gestão educacional, o qual visa ampliar a visão simplista da administração escolar incorpora os seguintes aspectos:

[...] a democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e seu projeto político-pedagógico; a compreensão da questão dinâmica e conflitiva das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança; o entendimento de que a mudança dos processos pedagógicos envolve alterações nas relações sociais da organização; a compreensão de que o avanço das organizações se assentam muito mais em seus processos sociais, sinergia e competência, do que sobre insumos ou recursos (LÜCK, 2005, p. 3).

É a partir da compreensão destes aspectos que os conceitos subjacentes como descentralização, democratização e autonomia da escola tornam-se não apenas importantes, mas fundamentais para entendimento do paradigma atual da gestão escolar. Para Barroso (1995), ao utilizar a abordagem de gestão, trata-se de romper teórica e metodologicamente com o paradigma científico-racional que dominava a análise da organização escolar e da administração, assim a escola passa a ser vista como construção social. Uma construção social viva e dinâmica, componente de uma rede de relações entre os elementos que nela atuam direta ou indiretamente. Desta forma, é valorizado o papel dos indivíduos, seu contexto social e histórico, abandonam-se as metodologias positivistas e os estudos “etnográficos” são desenvolvidos.

3.1.1 O conceito de gestão na escola

Apesar dos avanços ocorridos desde a década de 30 com a conceituação da gestão escolar ante a administração escolar, no campo da educação, a expressão organização escolar ainda é identificada com administração escolar. Decompondo-se cada um dos termos, temos que a expressão organizar está relacionada à ação de dispor de forma ordenada, articulada entre as partes de um todo, enquanto que vocábulo administrar refere-se do ato de governar, de pôr em prática um conjunto de normas e funções; e, gerir, por fim, é administrar, gerenciar e dirigir (LIBÂNEO, 2004).

Srouf (1994), por sua vez, acrescenta que, objetivos e recursos são as palavras-chaves na definição de organização e também de administração. No momento que entendemos a organização como um sistema de recursos que procura atingir objetivos, o processo de tomada de decisões sobre os objetivos e a utilização de recursos é, então, administração. Desta forma, administrar é o processo que tem como finalidade garantir a eficiência e a eficácia de um sistema; na educação, esse sistema é o sistema educativo ou a própria escola. As decisões do

processo administrativo, podendo aí incluir o processo administrativo da escola, classificam-se em quatro tipos principais: planejamento, organização, direção e controle. Srour (1994), citando Maximiano (1995), expõe a clássica definição de administrar como um processo de planejar, organizar, dirigir e controlar a aplicação de recursos visando à realização de objetivos.

O processo que envolve a tomada de decisões e a direção e controle de tais decisões para o funcionamento das organizações é o que se chama de gestão (LIBÂNEO, 2004). A centralidade da tomada de decisão é tal que todos os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão – e de fazê-la funcionar – caracterizam a ação da gestão e as demais funções de uma organização, quais sejam planejamento, execução, direção e avaliação estão relacionadas ao processo eficaz de gestão, desenvolve Libâneo (2004). Ao colocar-se o termo organização e gestão da escola juntos, tem-se uma conceituação mais abrangente que administração.

De forma sintética, a organização e gestão da escola objetivam prover condições, meios e recursos precisos para o funcionamento da escola e ao trabalho em sala de aula, qual seja, promover, acompanhar e avaliar a participação e envolvimento das pessoas no trabalho de modo a garantir os objetivos da aprendizagem e garantir a aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2004).

Krawczyk (1999) acrescenta que, ao se falar em gestão da escola, leva-se em conta a renovação de dispositivos de controle que garantam níveis mais alto de governabilidade e não apenas a racionalização do trabalho para alcançar determinados resultados. Desta forma, a autora pontua que no conceito de gestão escolar existem também as relações de poder presentes no interior do sistema educativo, da instituição escolar e do caráter regulador do Estado e da sociedade. Krawczyk (1999) propõe chamar a atenção para papel articulador da gestão escolar entre as metas e os delineamentos político-educacionais e sua concretização na atividade escolar. Neste contexto, a autora mostra como é possível pensar a gestão escolar como um espaço privilegiado de encontro entre o Estado e a sociedade civil dentro da organização escolar. Desta forma, é necessário que compreendamos a gestão escolar não apenas como responsável por cumprir eficientemente os seus objetivos. A decomposição dos âmbitos da gestão entre financeiro, administrativo e pedagógico é útil do ponto de vista analítico, porém não engloba a complexidade da influência da gestão escolar nos diferentes aspectos que compõem o cotidiano da escola e a instituição como um todo.

Lück (2006) introduz o conceito de gestão a partir do entendimento da maximização dos processos sociais como força e ímpeto para a promoção de mudanças, o que pressupõe a

ideia de participação, ou seja, de um trabalho associado e cooperativo de pessoas em diversos processos como a análise de situações, a solução de problemas, a tomada de decisão e a ação sobre os encaminhamentos, a partir dos objetivos organizacionais entendidos pelo coletivo. Desta forma, a gestão é vista como um processo de mobilização da competência e da energia das pessoas que, uma vez organizadas coletivamente, por meio da participação ativa e competente, promovem a realização dos objetivos da sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais (LÜCK, 2006). A conceituação da gestão na escola parte do pressuposto apresentado pela autora de que o sucesso de uma organização social depende da mobilização e da ação construída conjuntamente por seus componentes, através do trabalho associado, mediante uma reciprocidade que possibilita a criação de um todo orientado por uma vontade coletiva.

Em outra obra mais direcionada à formação de diretores escolares, Lück (2009) situa a gestão escolar, enquanto área de atuação dos profissionais da educação destinados a planejar, organizar, liderar, orientar, mediar, coordenar, monitorar e avaliar os processos necessários à efetivação das ações educacionais orientadas à promoção da aprendizagem e formação dos alunos. Enquanto uma área de atuação, constitui-se, assim, como um meio para atingir finalidades, princípios, diretrizes e os objetivos educacionais. Para tanto, a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerando estes como parte da equipe gestora da escola. De acordo com o princípio da gestão democrática, que abordaremos a seguir, a gestão escolar inclui e requer a participação ativa dos professores e da comunidade escolar como um todo, de modo que estes contribuam para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade a seus alunos (LÜCK, 2009).

3.2 AS CONCEPÇÕES DA ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

Libâneo (2004) aponta que nos estudos dos processos de organização e gestão escolar existem duas concepções extremas relacionadas às finalidades sociais e políticas da educação; a concepção sociocrítica e a concepção científico-racional. Para esta última, a escola é vista sob um aspecto mais burocrático e tecnicista em que há uma realidade objetiva e neutra, na qual deve haver um funcionamento racional e assim, pode ser planejada, organizada e controlada no sentido de alcançar os melhores índices de eficácia e eficiência, tal qual uma empresa capitalista. Valoriza-se nesta concepção uma estrutura organizacional mais fechada, as nor-

mas, os regulamentos, uma direção centralizada e um planejamento com pouca participação da comunidade escolar.

No sentido oposto existe a concepção de organização escolar baseada nas relações da escola com o contexto sociocultural e político. Nesta, a organização não é algo objetivo, neutro, mas sim algo construído pela comunidade educativa, o que envolve os professores, pais e alunos. Concebem-se as estruturas da escola como um sistema que agrega as pessoas, destacando o caráter intencional de suas ações. Prevaecem nessa concepção as formas democráticas de gestão e de tomada de decisões, as quais se dão coletivamente, possibilitando, então, aos membros envolvidos, a discussão dos rumos da organização, seus projetos, havendo o exercício de práticas colaborativas (LIBÂNEO, 2004). Esta abordagem está mais voltada para as novas tendências organizacionais, com uma visão de gestão relacionado aos moldes contemporâneos o que inclui uma visão de uma instituição mais aberta e descentralizada, sendo mais adequada ao processo de gestão participativa no ambiente escolar (BRITO; SÍVERES, 2015).

Além das concepções de organização e gestão da escola, Libâneo (2004) apresenta mais quatro estilos de gestão: a concepção técnico-científica, a concepção autogestionária, a interpretativa, e por fim, a concepção democrático-participativa. Para fins deste trabalho nos interessa explorar a concepção de gestão autogestionária; quanto às demais, apenas faremos uma simples apresentação.

A concepção técnico-científica é ainda fruto das ideias da administração clássica ou burocrática, e assim, tem a escola como um local de hierarquia de cargos e funções, regras e procedimentos administrativos delimitados e visa à racionalização e à eficiência dos serviços escolares. Até porque, sendo concebida pelas ideias da administração clássica (Escola Clássica ou Escola de Administração Científica), o bom administrador é aquele que tem seus passos planejados, coordenados de maneira cuidadosa e racional, e, por ser racional, ao tomar uma decisão conhece as consequências da opção tomada e escolhe sempre aquela que maximizem os resultados da sua decisão. A concepção interpretativa, opõe-se à concepção científico-racional na medida em que entende que as práticas organizativas são socialmente construídas baseadas nas experiências subjetivas e nas interações entre as pessoas. Já na concepção democrático-participativa, a organização escolar está baseada na tomada de decisões de forma coletiva, privilegiando uma relação orgânica entre direção e a participação dos membros da comunidade escolar.

Por fim, uma organização autogestionária é aquela que “baseia-se na responsabilidade coletiva, ausência de direção centralizada e acentuação da participação direta e por igual de

todos os membros da instituição. Tende a recusar o exercício da autoridade e formas mais estruturadas de organização e gestão” (LIBÂNEO, 2004, p. 122). Numa organização autogestionária as decisões são tomadas coletivamente por meio de assembleias e reuniões nas quais se busca a eliminação das formas de exercício de autoridade e poder, há ênfase na auto-organização do coletivo de pessoas dentro da instituição, com eleições e alternância no exercício das funções estabelecidas. Libâneo (2004) ainda aponta como característica desta forma de organização a recusa a normas e sistemas de controle, prevalecendo a responsabilidade coletiva, na recusa de poder instituído e sim na valorização do poder instituinte da organização, sendo que esse caráter instituinte se dá pela própria prática da participação e da autogestão, forma na qual se contesta o poder instituído.

Percebemos que as concepções de gestão e organização escolar trazidas por Libâneo (2004) são espelho de diferentes posições políticas e entendimento do papel da escola. Estas concepções assumem diferentes modalidades conforme a concepção dos envolvidos na gestão acerca das finalidades sociais e políticas da educação em relação à formação dos alunos. Ou seja, os processos de gestão escolar não são neutros e nem se fazem no vazio ou livre das influências da sociedade, ao contrário, faz-se no núcleo de uma formação econômico-social vigente.

3.3 A PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO: DO HISTÓRICO DA LUTA PELA PARTICIPAÇÃO NOS ÂMBITOS PÚBLICOS E PRIVADOS À FORMATAÇÃO DA GESTÃO PARTICIPATIVA E DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS

A participação na gestão das organizações faz parte de um processo amplo de reivindicações que atingiu as organizações em diferentes contextos e realidades, mas que guarda, enquanto característica comum, a participação no processo de tomada de decisão. Conceber a reivindicação da sociedade civil, de movimentos sociais ou de sujeitos organizados quanto à participação nos processos de tomada de decisão e gestão apenas das instituições públicas nos faz perder a amplitude das formas de participação exigidas pelos indivíduos na sociedade moderna. Para entender de forma mais completa os sentidos da participação dos indivíduos, organizados ou não, na gestão das organizações dos quais pertencem e que, direta ou indiretamente afetam sua vida, precisamos extrapolar – nem que de forma muito pontual – o entendimento da participação na gestão para além da esfera pública.

Este breve parêntese se faz necessário para que possamos também situar as organizações privadas tal qual a escola Waldorf que, mesmo não sendo fruto de um processo reivindicatório de participação, insere-se enquanto organização no panorama da participação da gestão no âmbito da análise das organizações.

3.3.1 A participação na gestão das organizações privadas

Na esfera das organizações privadas, temos um histórico grande de reivindicações dos trabalhadores quanto à participação na gestão da produção e da gestão do seu próprio trabalho.

No campo teórico, a gestão participativa começa a aparecer nas teorias administrativas a partir do movimento das relações humanas, nos estudos realizados entre os anos de 1924 e 1933 por Éltton Mayo, na *Western Electric's Hawthorne*, nos Estados Unidos. Com estes estudos foi possível demonstrar a importância do fator humano nas organizações, e assim relativizar a ideia do homem racional, e da racionalidade da própria gestão baseada na organização científica do trabalho tal como Taylor, Fayol e seus seguidores pregavam desde o início do século XX. A partir de então ganham relevância nos estudos organizacionais, os fatores psicológicos e afetivos dentro das organizações e então, muito lentamente, começam a ser introduzidas modificações nos processos de gestão nas empresas, de acordo com tais fatores.

A partir do final da década de 60 e início da década de 70 as formas de gestão participativa aceleram-se, sobretudo na Europa, onde os efeitos dos movimentos políticos e sociais dos trabalhadores e as suas organizações sindicais passam a reivindicar modalidades mais democráticas de gestão que levam à introdução de diversas formas de cogestão (BARROSO, 1995). Na década de 80 a discussão em torno da gestão participativa, das cooperativas, da cogestão e da autogestão é reintroduzida tanto no meio acadêmico, quanto no meio político brasileiro e penetra nas discussões teóricas, mas também nas discussões de natureza mais objetivas sobre a implantação dessas outras formas de gestão nas unidades produtivas (FARIA, 2009). Tem-se, também, o aparecimento de diversas propostas de estrutura e processos de participação neste quadro de modificações dos princípios e métodos da gestão empresarial. O interesse sobre esta discussão se atrelava às mudanças presentes no mundo do trabalho, que se acirram a partir desta década com o desemprego, flexibilização da legislação do trabalho e das economias informais (FARIA, 2009).

Conforme destaca Barroso (1995), desde a década de 70, a participação dos trabalhadores foi sendo reivindicada por inúmeros motivos; sejam elas razões psicossociais (como forma de motivar os trabalhadores), razões sociais (num meio de conciliar a liberdade individual com a necessária integração social), razões políticas (como forma de democratizar os governos das empresas) e enfim, razões de gestão (ou seja, de melhorar a qualidade do trabalho e resolver a complexidade dos problemas organizacionais). De forma que existe hoje um amplo consenso quanto à necessidade de se introduzir formas participativas nas organizações – sejam elas públicas ou privadas, industriais, de serviços, lucrativas ou sem fins lucrativos (BARROSO, 1995). As escolas Waldorf, retomam, de forma diametralmente distinta, o sentido da necessidade da introdução das formas participativa no rumo da organização escolar, não pelo sentido político e social e sim pelo sentido filosófico e espiritual próprio, conforme veremos no capítulo 4.

3.3.2 A participação na gestão da escola

O afã da participação dos diversos segmentos da sociedade, movimentos sociais e da sociedade civil como um todo, se deu dentro do contexto de redemocratização política do país iniciado a partir da década de 70. Este movimento acabou por testemunhar a emergência de novas concepções acerca da democracia, na medida em que diferentes setores da sociedade passaram a questionar os limites da democracia representativa ou o potencial das instituições formais da democracia em sua capacidade de produzir respostas adequadas aos problemas de exclusão e de desigualdades sociais (DAGNINO, 2002). Essa experiência de participação da sociedade civil – seja na definição, no acompanhamento e na avaliação das políticas públicas ou ainda no âmbito da educação, da autonomia da gestão e elaboração de projetos político-pedagógicos – é uma inovação muito recente, justamente porque na história brasileira, como muito já pontuado por antropólogos e pensadores brasileiros - Darcy Ribeiro, Sérgio Buarque de Holanda, Roberto da Matta, entre outros - é a história da cidadania negada à maioria da população e feita por poucos (os nossos antigos coronéis).

Na esfera pública, é a partir da década de 80, quando se encerra o período de autoritarismo e retomada do processo de redemocratização do Brasil que observamos a introdução da participação na gestão destas organizações. A luta pela gestão democrática na escola (pública) é resultado do processo reivindicatório surgido através da organização de múltiplos segmentos da sociedade. Desta forma, a escola precisou repensar a sua própria organização, sua gestão,

ou melhor, sua maneira de “fazer escola”, para atingir com eficiência e eficácia sua função social: ensinar e preparar os indivíduos para exercer a cidadania e o trabalho no contexto de uma sociedade complexa, ao passo que se realizam enquanto pessoas (ROCHA, 2010). A base legal da Constituição Federal de 88 (CF/88) trouxe, portanto, uma série de desafios às escolas conservadoras, evidenciando uma nova lógica de concepção do homem, de mundo, de sociedade, baseado em princípios humanísticos e democráticos.

A gestão participativa nas organizações escolares está, assim, associada ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, a partir do momento em que todos aqueles que são afetados pelo processo educacional passam a ser reconhecidos como partes legítimas para interferir no processo de construção do projeto educacional que alcance resultados positivos na escola (BRITO; SÍVERES, 2015). Por meio da incorporação do princípio da gestão democrática, a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar – pais, professores, alunos e funcionários – nos diversos aspectos da organização escolar torna-se um fator imperativo ao bom funcionamento conselho escolar. Esta participação incidirá nas diferentes etapas da gestão escolar, seja no que diz respeito ao processo pedagógico em si ou às questões de natureza pedagógica. De acordo com Dourado (1998), a gestão democrática é um processo de aprendizado e de luta que vislumbra nas especificidades da prática social e em sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de meios de efetiva participação de toda a comunidade escolar na gestão da escola. Tem-se, portanto, que o exercício da participação na gestão da escola pública traz consigo o sentido mais forte de prática da democracia, de experimentar formas não-autoritárias de exercício do poder, de intervir nas decisões da organização e definir coletivamente o rumo dos trabalhos (LIBÂNEO, 2004). Os avanços obtidos quanto à participação na gestão democrática das escolas, em específico, não estão desconectados com o processo político de participação mais amplo.

3.3.3 Formas e sentidos da participação na gestão escolar e seus atores

No ambiente escolar, participar significa engendrar um processo contínuo que envolve a organização de tarefas, procedimentos administrativos, modos de realizar as tarefas propostas, coordenação, acompanhamento, avaliação das atividades, cobrança de responsabilidades, dentre outras atribuições (LIBÂNEO, 2004). Assim, uma escola que se propõe a ter uma gestão democrática e participativa deve atentar-se ao cumprimento das metas e das responsabilidades antes decididas de forma colaborativa, tornando-se necessária a divisão de tarefas e a

exigência de profissionalismo dos envolvidos. Vemos, desta forma, que numa organização escolar democrática tem-se não só a participação na gestão, mas também a gestão da própria participação em função dos objetivos estabelecidos da escola (LIBÂNEO, 2004). Santos (2004) coloca que o ato de participar da gestão escolar pode ser colocado em diversos níveis ou graus, desde a simples informação, avançando para a opinião, voto, proposta de solução dos problemas da escola, até o acompanhamento e execução das ações necessárias e todas estas ações devem gerar um sentimento de corresponsabilidade dos envolvidos sobre as ações. Importa, segundo a autora, que os atores sociais da escola possuam clareza e conhecimento do sentido da participação, da responsabilidade que ela encerra e das formas possíveis de participação na gestão democrática para que dessa forma estes atores vivenciem de fato o processo.

Em decorrência das inúmeras formas e nuances da participação no contexto escolar Lück (2006,) elenca cinco diferentes formas de participação, as quais se expressam pela peculiaridade da prática exercida e seus resultados, podendo ser observadas em diferentes contextos, pela sua prática diferenciada e seu poder de influência, conforme segue, brevemente, abaixo:

a) Participação como presença: torna-se participante aquele indivíduo que pertence a um grupo ou organização, independente da sua atuação nele, a exemplo do membro de uma escola, de um grupo de professores, da associação de pais e mestre entre outros. Nestes casos a participação se dá simplesmente por pertencer ao grupo, o que pode ocorrer muitas vezes por obrigatoriedade, eventualidade ou mesmo necessidade e não por uma intenção ou vontade própria. Tem-se neste caso uma atuação passiva e de inércia, na qual pessoas fazem parte, mas não atuam conscientemente no sentido de construir uma realidade da qual fazem parte. É o participar, e ser considerado participante, simplesmente por estar presente no ambiente.

b) Participação como expressão verbal e discussão de ideias: considerada aquela participação pela simples oportunidade que é dada às pessoas em expressarem suas opiniões, de falarem, de debaterem, de discutirem sobre suas ideias e pontos de vista, tendo então um espaço democrático de participação. No entanto, esta forma, no ambiente escolar evidenciada muitas vezes em reuniões, não promove o avanço de um processo compartilhado de entendimento das questões e da tomada de decisão. Discussões que se encerram em si mesmas sem o esforço de sistematização dos diferentes aspectos tratados, das conclusões e encaminhamentos.

c) Participação como representação política: expressa por meio do voto, nas escolas esta participação refere-se ao conselho escolar, associação de pais e mestres, grêmios estu-

dantis ou similares, os quais se constituem por representantes escolhidos por meio do voto. Apesar de ser uma forma de participação típica das sociedades e organizações democráticas, a eleição não garante a vivência democrática e participativa na escola. Revela os problemas do entendimento distorcido de que a participação se limita ao voto.

d) Participação como tomada de decisão: quando o tomar decisões no âmbito da escola se restringe à preocupação com a solução de problemas definidos anteriormente pelo dirigente da escola, sem a discussão, questionamento e envolvimento dos membros da comunidade na análise de seus significados e desdobramentos. Lück (2006) sugere que a ausência de questionamentos faz com que a tomada de decisão fique circunscrita e limitada a questões operacionais e não ao seu significado e ao que representam, suas implicações e impactos sobre os processos social e pedagógico da escola.

e) Participação como engajamento: representa o nível mais pleno de participação. Envolve o estar presente, oferecer ideias e opiniões para a situação dada, expressar o pensamento e analisar de forma interativa as situações. Trata-se do tomar decisões sobre o que foi encaminhado com base em análise compartilhada e envolvimento comprometido nas ações para efetivar as decisões.

Cada uma dessas variações na forma de participação na escola contém uma intensidade diferente e gradual no seu nível de interação e expressa uma peculiaridade da prática exercida e seus resultados. Brito e Síveres (2015) pontuam que para ser bem sucedido, um modelo de gestão escolar participativa deve promover meios de a comunidade, de forma sequencial e crescente, se motivar a estar presente na escola; a participar das discussões e debates sobre a viabilidade de implantação de novas ideias e projetos na escola; a decidir no processo de tomada de decisão a respeito de quais ideias e projetos debatidos serão realmente implantados na escola e a engajar-se na execução das ações necessárias para a implantação desses projetos.

Libâneo (2004) indica dois sentidos distintos de participação dos profissionais da educação e de seus usuários (alunos e pais) na gestão da escola: a participação como meio de conquista da autonomia da escola e a participação como processo organizacional. O primeiro sentido constitui-se como prática formativa, como elemento pedagógico, metodológico conceitual e curricular em que, por meio dos canais de participação da comunidade escolar, a escola deixa de ser um lugar cercado e separado da realidade, para conquistar o status de comunidade educativa que interage com o restante da sociedade. Por meio da vivência da prática da participação nos seus órgãos deliberativos, toda a comunidade vai aprendendo a sentir-se responsável pelas decisões que a afeta num âmbito mais amplo da sociedade, que não só os do muro da escola. Já no sentido da participação como processo organizacional, os profissionais

e usuários da escola compartilham certos processos de tomada de decisão e a participação torna-se um dos ingredientes dos próprios objetivos da escola e da educação. Além de ser o lugar de compartilhamento de valores, de aprendizado de conhecimento, de desenvolvimento das capacidades intelectuais, sociais e afetivas e éticas, passa a ser o lugar de formação de competências para a participação na vida social, cultural e econômica (LIBÂNEO, 2004).

Precisamos considerar agora quais são os sentidos da participação de cada um dos componentes, ou atores, da comunidade escolar na gestão: professores, pais e alunos. Começamos pelos professores.

Segundo Barroso (1995), na escola, a gestão é uma dimensão do próprio ato educativo; com isso, as ações deste ato como definir objetivos, selecionar estratégias, planejar, organizar, coordenar, avaliar as atividades e os recursos tanto no nível da sala de aula quanto no nível da escola são tarefas que possuem sentido pedagógico e educativo evidentes. Estas não podem, portanto, ser dissociadas do trabalho do professor e se subordinarem a critérios externos meramente administrativos. Ou seja, estar na gestão e fazê-la é função do professor. Em segundo lugar, pontua Barroso (1995), a própria redefinição da profissão de professor, e as mudanças nos modelos e práticas de ensino vigentes nos últimos anos, tem dado valor à abordagem do professor como um gestor de situações educativas. De acordo com o autor, o professor não é mais aquele que transmite conhecimento a seus alunos, mas aquele que cria condições necessárias para que estes aprendam, o que significa, portanto, ser um organizador e “disponibilizador” de recursos, seja na sala de aula ou em outros estabelecimentos de ensino, seja envolvendo alunos isolados, ou em pequenos ou grandes grupos, em atividades estritamente curriculares ou extracurriculares, dentro ou fora da escola. Tudo isso já são funções de gestão que, naturalmente, o professor não pode desenvolver sozinho e fora de uma organização.

Sobre a participação dos pais na gestão, Libâneo (2004) aponta que não tem havido consenso entre os educadores e pesquisadores quanto às formas concretas da participação nas escolas, muito embora seja claro para estes que os pais participem na Associação de Pais e Mestres (caso existam), no conselho de escola e outros órgãos colegiados. Segundo o autor, o que existe são questões relacionadas à possibilidade de síntese entre múltiplos interesses e competências como o caso da presença de pais nos órgãos colegiados da escola. Torna-se claro, e não se pode ignorar, que cada um dos sujeitos da comunidade e organização escolar possui interesses específicos, o que implica diferentes culturas e hábitos, além de diferentes visões das questões escolares - o que, em situações específicas de convivência conjunta, pode gerar conflito de interesses. Por exemplo, cita Libâneo (2004), professores que podem reivin-

dicar uma competência profissional autônoma podem, também, colocar-se como barreira na relação com os pais, bloquear alguma discussão ou mesmo a comunicação. Por outro lado, os pais, ao abordarem problemas didático-pedagógicos, podem assumir uma postura preconcebida de censura aos professores, entrando assim numa esfera que, a princípio, não é de sua competência ou não são especialistas.

No entanto, Barroso (1995) pontua as principais dificuldades dos pais em participar da gestão escolar, dentro de uma escola aberta à participação destes nos órgãos existentes. Tais dificuldades são resultados de alguns dos seguintes fatores: conflito de competência entre pais e professores - também por Libâneo (2004) colocado -, ausência de condições dadas a participação dos pais, limitada representatividade dos pais eleitos, formalismo das estruturas e processos de participação, desinteresse dos pais em relação às modalidades de participação que lhes são propostas pela escola. Apesar das dificuldades elencadas acima, Barroso (1995) afirma que é na medida em que os pais se integram à escola como coeducadores de seus filhos que estes devem participar das estruturas (formais e informais) de gestão apresentadas pela escola, independente do direito que lhes cabem, e assim, sempre devem acompanhar a escolarização dos seus filhos e exercer o controle democrático sobre o funcionamento da escola.

Sob a perspectiva da participação dos alunos na gestão escolar, Barroso (1995) coloca que esta é uma condição essencial para a própria aprendizagem, não só uma questão de aprendizagem para a cidadania. Desta forma, o autor mostra que além das razões educativas para a participação (e seus efeitos na formação cívica e pessoal inerente à vivência democrática), é necessário reconhecer, aos alunos, “o direito de interferirem na organização do seu próprio trabalho, em parceria com os outros trabalhadores, no respeito das suas competências próprias e de um modo ajustado à sua idade e esfera de influência” (BARROSO, 1995, p. 12).

Vemos assim que na ação participativa na gestão escolar, com a sua devida participação, todos são corresponsáveis pelo aperfeiçoamento do processo administrativo-pedagógico e, como um processo, a participação da comunidade escolar deve ser estimulada, uma vez que não ocorre de forma espontânea. Exatamente por isso, no planejamento escolar é necessário desenvolver mecanismos que motivem e convidem os diversos integrantes da comunidade escolar a contribuírem, a se comprometerem, e assim, assumirem responsabilidades no processo administrativo e pedagógico (BRITO; SÍVERES, 2015). Como consequência tem-se uma gestão escolar baseada na perspectiva da participação que tem como uma das suas principais atribuições unir e coordenar, de forma regular e significativa, a ação e envolvimento dos atores envolvidos no processo administrativo e pedagógico.

No entanto, para que seja possível a introdução de um modelo de gestão participativa na escola tem-se como pressuposto a existência de um espaço real de autonomia e o reconhecimento das diferentes competências e atribuições dos atores (BRITO; SÍVERES, 2015). Além destes atributos, o ambiente que pode propiciar o desenvolvimento deste modelo de gestão participativa, para se considerar completo, deve pressupor a participação da comunidade local na qual a escola está inserida. Para fins deste trabalho, nos interessa explorar a questão da autonomia no contexto da gestão escolar participativa, uma vez que é a autonomia (juntamente com a participação) um dos princípios básicos da gestão democrática e participativa, os quais, em termos práticos, fundam igualmente a gestão das escolas Waldorf.

3.4 AUTONOMIA: UM ASPECTO DA GESTÃO ESCOLAR

Formas mais livres de organização dos sistemas educacionais, nacionais e internacionais, especialmente, a partir da década de 90, consolidam a noção de um pluralismo político e cultural e passam a revalorizar o poder local, a ideia de descentralização e a defesa da autonomia como forma de afirmação de singularidades (MARTINS, 2002). As conquistas na esfera da educação, fruto do processo de reivindicações dos movimentos sociais organizados sacralizados oito anos após a promulgação da Constituição Federal de 88 por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, sinalizam assim um avanço no tocante a autonomia e à descentralização dos serviços educacionais, da livre participação da sociedade civil na gestão compartilhada do processo escolar. Estabeleceu-se em seus artigos 14 e 15 um princípio e duas diretrizes para a implementação do princípio constitucional da gestão democrática:

O princípio: *Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público* (art. 15). (BRASIL, 2004, grifo da autora).

As diretrizes: I. *participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola*. II. *participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes* (art.14). (BRASIL, 2004, grifo da autora).

Apesar do debate ainda controverso em torno do tema da descentralização (se as medidas de fato descentralizaram ou apenas desconcentraram a educação) e dos efeitos práticos advindos desse processo, a descentralização traz a característica unânime da autonomia das

escolas na participação da comunidade escolar nos processos decisórios, organizacionais e de execução como a elaboração dos seus projetos pedagógicos, a transferência da responsabilidade da gestão à comunidade por meios das Associações de Pais e mestres (APMs), os conselhos escolares e equivalentes. Estas são características que, guardando suas especificidades principalmente por se aplicar à esfera das escolas públicas, aproxima os princípios da gestão das escolas Waldorf – autonomia, participação da comunidade que a circunda e com a qual ela interage.

As características presentes na LDB, para além das aqui expostas, resultaram num processo de desburocratização (eliminação de muitas normas), de desregulamentação e flexibilização organizacional do sistema, garantindo a sua adequação às exigências das diferentes parcelas da população e à liberdade de decisões particulares no seio das escolas, favorecendo as unidades escolares a se tornarem mais competitivas na disputa por clientes, por investimentos privados e por subsídios do Estado (DE CARVALHO, 2008). Tem-se, portanto, de um lado, maior autonomia administrativa na contratação e alocação de pessoal, e de outro, autonomia pedagógica que as permite definir sua própria identidade através da formulação e desenvolvimento de seus projetos pedagógicos.

Não podemos deixar de constatar que as concepções de descentralização, democratização da gestão escolar e a autonomia da escola fazem parte do mesmo corolário. O processo de descentralização envolve a transferência de competências para os demais níveis de governo e de gestão, do poder de decisão sobre os processos sociais envolvidos na escola e dos recursos necessários para sua efetivação, e assim, necessita da existência ou da construção de competência. A descentralização mostra-se enquanto um meio para a construção da autonomia das escolas e a autonomia mostra-se enquanto um meio para a formação democrática dos alunos.

Ao adentrarmos no debate sobre a autonomia das escolas, e do seu processo de gestão, devemos considerar que a autonomia da escola (pública) é sempre relativa, e por se configurar enquanto unidade básica da política educacional está sempre condicionada aos regulamentos que compõem a política nacional de educação. Enquanto definição mais genérica, autonomia é a faculdade das pessoas em autogovernar-se, em decidir sobre seu próprio destino. Já a autonomia de uma instituição “significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente os seus recursos financeiros” (LIBÂNEO, 2004, p. 141).

Para Lück (2000), a autonomia no contexto da educação “consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola como organização social compromete-

tida reciprocamente com a sociedade, tendo como objetivo a melhoria da qualidade do ensino”. (LÜCK, 2000, p.21). Para esta autora,

[...] trata-se a autonomia de um conceito complexo, com múltiplas nuances e significados, tantos quantos esforços existem para expressá-la na realidade escolar. Algumas vezes, porém, ela é muito mais uma prática de discurso do que uma expressão concreta em ações objetivas; em outras, representa o discurso utilizado para justificar práticas individualistas e dissociadas do contexto (LÜCK, 2000, p. 20).

A questão da autonomia, em especial da autonomia das escolas da rede pública de ensino, vai muito além da dimensão financeira, precisando ser admitida enquanto uma dimensão política enquanto a capacidade de tomar decisões coletivamente e comprometidamente com e na escola, usando o talento e a competência organizada e articulada no sentido de resolução dos problemas e desafios educacionais, assumindo a responsabilidade pelos resultados destas ações (LÜCK, 2000). As dimensões, então, para a compreensão da autonomia somam-se em quatro, sendo, portanto, a dimensão política, a financeira, a administrativa e a pedagógica, as quais devem ser desenvolvidas simultaneamente no contexto escolar. Essa autonomia, segundo Lück (2000), deve ser construída com autoridade, sendo autoridade concebida no sentido de autoria competente. Desta forma, trata-se de uma autoridade intelectual, enquanto conceito e técnica, autoridade política enquanto capacidade de repartir o poder, autoridade social, enquanto capacidade de liderar e capacidade técnica enquanto capacidade de produzir resultados e monitorá-los.

Por fim, são levantados por Lück (2000) uma série de características da autonomia escolar as quais valem a pena serem apresentadas para uma compreensão mais ampla de como esta deve ser tratada no ambiente escolar. Primeiramente, a autonomia, considera a autora, é um processo que se constrói no dia-a-dia da escola a partir de uma ação coletiva competente e responsável realizada mediante a superação de ambiguidades, conflitos e contradições. Em segundo lugar, a autonomia significa ampliação das bases do processo de decisão, uma vez que as decisões são ampliadas para fora do ambiente de ensino, tornando a decisão mais complexa enquanto se torna necessário considerar os múltiplos aspectos que constituem o tecido social e os diversos grupos de interesse. Como terceira característica tem-se que a autonomia é um processo de mão dupla, no sentido que esta só se constrói frente a um entendimento recíproco entre dirigentes do sistema e os dirigentes escolares, e entre estes e a comunidade escolar, desta forma, não se trata de um processo de divisão de responsabilidades, mas sim de desdobramento destas, ampliando-as e compartilhando-as. A quarta característica diz respeito

ao caráter também heterônomo da escola, com isso, quer-se levantar que a autonomia da escola não significa total e absoluto poder em conduzir seu próprio destino, considerando-se o contexto no qual a escola faz parte, até porque “a interdependência é a regra geral que rege todas as organizações sociais” (LÜCK, 2000, p.25). Desta forma, a determinação externa (heteronomia), sempre estará presente na gestão da escola, seja ela pública ou privada. Reforçando esta concepção, Martins (2002) expõe que a apesar da possibilidade de rompimento com a tradição centralizadora, burocratizada e antidemocrática de administração, planejamento e avaliação, a autonomia escolar esbarra nos limites da normatização externa da própria área e pelas relações sociais presentes na sociedade, desta forma, as escolas não podem ser completamente autônomas (MARTINS, 2002).

Enquanto quinta característica da autonomia nas escolas, Lück (2000) coloca que a autonomia pressupõe um processo de mediação, uma vez que os conflitos, as tensões e as contradições são próprios do processo de aprender a trabalhar de forma compartilhada, o exercício da autonomia requer a necessidade prática da mediação equilibrando diversos interesses, sem desconsiderá-los.

Para além destas características a autora pontua que a autonomia é um processo contraditório, uma vez que se expressa com o envolvimento de diferentes interesses, sendo natural a um processo de manifestação de contradições. A autonomia implica assumir responsabilidades, responder por suas ações, prestar contas dos seus atos, realizar compromissos e estar comprometidos com estes, estando, assim, a autonomia relacionada à intensidade dessa responsabilização. De maneira complementar a autonomia é também transparência. Não basta, portanto, assumir a responsabilidade, é preciso dar conta dela e prestar contas para a sociedade do que é feito em seu nome e por consequência sua prática envolverá o monitoramento, avaliação e comunicação de suas ações e resultados. Por fim, a autonomia implica gestão democrática na medida em que se faz por meio de um processo coletivo e participativo em que se compartilham responsabilidades a partir do estabelecimento conjunto de decisões. Na efetivação desse processo, não se trata de a escola ser autônoma para alguém ou para um grupo, mas sim de ser autônoma com o grupo, com todos e, assim, caracterizando-se como gestão democrática, ou seja, uma gestão compartilhada e participativa.

Com o entendimento dos principais aspectos que compõem o conceito e o debate sobre gestão escolar, em especial a participação e a autonomia, iremos compreender como estes se colocam na gestão de uma escola Waldorf, e, na seção de discussão dos resultados, veremos como estes aspectos revelam-se na escola pesquisada.

4. ANTROPOSOFIA E AS BASES PARA O ENTENDIMENTO DA AUTOGESTÃO NAS ESCOLAS WALDORF

Nesta seção abordaremos alguns elementos essenciais para a compreensão da pedagogia Waldorf e da autogestão em suas escolas. Partiremos inicialmente dos fundamentos que baseiam a pedagogia, a Antroposofia. Em seguida abordaremos as proposições de Rudolf Steiner para a reformulação social, a ideia da Trimembração do Organismo Social, as quais foram posteriormente aplicadas à gestão das escolas. Por fim, apresentaremos os principais elementos pontuados por Steiner que concebem a autogestão nas escolas Waldorf.

4.1. A ANTROPOSOFIA: NOÇÕES BÁSICAS E SEUS PRINCÍPIOS

A pedagogia Waldorf, base das escolas Waldorf, idealizada por Rudolf Steiner, é a aplicação da antroposofia e de seus princípios na educação. Assim, torna-se essencial tecer considerações preliminares acerca da ciência antroposófica para que possamos entender a manifestação da autogestão na escola objeto deste trabalho.

Rudolf Steiner tornou-se doutor em 1981, com a tese intitulada “Verdade e Ciência: prelúdio para uma Filosofia da Liberdade”. Desde a sua formação em filosofia, Steiner iniciou um aprofundamento nos estudos literários e filosóficos acerca das questões político-sociais, e nesse sentido, condenava fortemente o reducionismo científico e o materialismo. Steiner sofreu influência de vários outros filósofos como Kant, Hegel e Schiller, mas foi em Goethe que Steiner aprofundou o método de observação e investigação. A partir dos estudos das obras de Goethe (em especial da *Metamorphose der Planze* – Metamorfose das Plantas) lançou os fundamentos da sua nova ciência do orgânico, e publicou em 1886 a sua primeira obra “Fundamentos para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana”, dando contribuições para a teoria do conhecimento ao tentar comprovar a natureza científica do método de Goethe (TEIXEIRA, 1986). Quatro anos após, Steiner foi convidado para colaborar no Arquivo Goethe-Schiller em Weimar no qual permaneceu por sete anos e enfim, finalizou os fundamentos filosóficos da ciência espiritual que chamou de Antroposofia.

Antroposofia significa “sabedoria do homem” e trata-se de uma visão do Universo e do Homem a partir de métodos científicos. Na realidade, a antroposofia é uma ciência do Cosmo cujo centro e ponto de apoio é o Homem (LANZ, 1997). Apesar das escolas Waldorf não serem confessionais, na qual se ensina a antroposofia, ocorre o ensino baseado na obser-

vação do ser humano e da imagem que a antroposofia faz dele. Desta visão partem a imagem do mundo, os princípios da cosmovisão para o desenvolvimento humano, a existência das escolas Waldorf e o trabalho dos professores.

A Antroposofia se pretende uma ciência espiritual, pois afirma utilizar o mesmo raciocínio e os mesmos métodos das ciências naturais, sendo seu objeto de estudo o Homem, a partir de um ponto de vista mais amplo que os das outras ciências humanas, tal como a antropologia, sociologia e psicologia, afirma Teixeira (1986). E, por ser uma ciência espiritual, a antroposofia, como método científico, demonstra que o universo não é constituído apenas de matéria e de energia, conforme o artigo *O que é Antroposofia*, de Setzer (2014):

[...] Ela (a antroposofia) descobre um mundo espiritual, estruturado de forma complexa em vários níveis. Por exemplo, os seres humanos têm um nível de "substância" espiritual, não-física, mais complexa do que a das plantas e dos animais, daí sua distinção em relação a eles. Ela também descreve seres puramente espirituais, que não têm expressão física, e que atuam em vários níveis diferentes de espiritualidade. Alguns desses seres estão em níveis acima dos da constituição humana, mas nem por isso deixam de ser compreensíveis por um pensar abrangente e perceptíveis conscientemente por meio de uma observação direta supra sensorial. Para a Antroposofia a substância física é uma condensação da "substância" espiritual, não-física. É, portanto, um estado do "ser" espiritual. Se formos tanto ao microcosmo das "partículas" atômicas e subatômicas, como ao macrocosmo das estrelas e galáxias, começamos a penetrar diretamente no mundo não-físico. Nesse sentido, a Antroposofia representa um monismo: para ela não existe o paradoxo do espírito atuar na matéria; ele é a origem de tudo (SETZER, 2014).

A ciência antroposófica de Steiner inova uma vez que por meio da perspectiva fenomenológica desenvolve seus estudos demonstrando (com toda a técnica que a ciência pressupõe) a possibilidade de uma visão tanto do homem como do mundo para além da dimensão material, do corpo físico, para a dimensão espiritual, reduzindo, assim, a distância entre ciência e espiritualidade. Ao admitir a existência destes fatores espirituais e o desenvolvimento de faculdades cognitivas, há a superação do materialismo da vida atual por meio do ato da vontade, o que traz respostas à questões cruciais do ser humano (ROMANELLI, 2015).

Para Romanelli (2015), a sugestão antroposófica trata-se de uma tarefa muito radical ao contrariar as tradições vigentes. Apesar de Steiner ter utilizado a linguagem científica para atingir uma clareza em seu raciocínio e ser entendido pelos intelectuais de sua época (ROMANELLI, 2015), Steiner acabou ficando à margem da academia por ter sido "mal compreendido e porque seus alertas de um sistema que caminhava ao colapso não fizeram eco em

seus contemporâneo”(BACH JR, 2005). Na sequência verifica-se os contornos da ciência antroposófica e o peso da espiritualidade nas formulações de Steiner.

4.1.1. A entidade humana - a visão antroposófica sobre a constituição do homem

Para a antroposofia,

Os seres orgânicos possuem, além de seu corpo mineral ou físico, um conjunto individualizado e delimitado de forças vitais, ou seja, um segundo corpo não físico que permeia este corpo. Esse segundo corpo é o conjunto das forças que dão vida ao ser e impedem a matéria de seguir as leis químicas e físicas normais (LANZ, 1997, p. 19),

e é chamado de corpo etérico, que existe nas plantas, nos animais e homem. É o elemento que mantém a vida e atua contra a morte. O terceiro corpo é, então, o corpo astral, responsável pela atividade anímica que nos animais é traduzida pelas sensações reflexos e instintos, e nos homens por todo um universo de sentimentos desde os mais primitivos aos sentimentos mais nobres. Este corpo (astral) é o veículo para sensações e sentimentos, instintos e atividades psíquicas conscientes e inconscientes. No homem, especificamente, além destes três corpos (físico, etérico e astral) há um quarto elemento constitutivo de sua identidade que é o Eu (ego), que o faz ter consciência de si próprio e o diferencia dos outros animais. É por meio do seu “Eu” que o homem tem acesso a um plano superior, ao plano astral ou anímico (podendo também ser chamado de espiritual) e é o “Eu” que confere a personalidade, o que pensa, sente e deseja. O Eu não está sujeito às limitações do espaço e tempo, sendo assim, eterno. A presença do Eu constitui o homem (LANZ, 1997). Ou seja, para a Antroposofia, o homem é constituído de quatro corpos – o “Eu”, o corpo astral, o corpo etérico e o físico.

Do convívio do “Eu” com o corpo astral e com os corpos inferiores (físico e etérico) nasce um conjunto autônomo de atitudes e faculdades, que Steiner chama de alma. A alma seria, então, o elemento que liga o “Eu” e o mundo. O “Eu” sente e age através desse instrumento (a alma). A alma possui essas faculdades que foram aparecendo gradativamente no decorrer da história. De forma simplificada, a Antroposofia assume três almas: a alma sensível ou da sensação (traz a consciência das sensações, através dela o homem vivencia o mundo); a alma do intelecto ou do sentimento (meio no qual o homem formula pensamentos e compreende o mundo); e a alma consciente ou alma da consciência (traz ao homem a consci-

ência de sua própria individualidade). Faz-se necessário um grande esforço para que o homem possa transpor o abismo que a alma consciente rasgou entre ele e o mundo; neste trabalho deve ser reestabelecido a ligação entre a parcela espiritual do seu eu e a espiritualidade universal (LANZ, 1979). Desta forma, “A antroposofia propõe para isso um caminho adequado ao homem moderno. Mas esse esforço já nos leva ao desenvolvimento futuro da humanidade” (LANZ, 1979, p. 23).

4.1.2. O homem tripartido - a estrutura do homem de acordo com as suas atividades anímicas

Além da divisão do homem nos quatro elementos constitutivos – corpo físico, etérico, corpo astral e "Eu"- Steiner, ao redor do ano 1917, analisa uma série de atividades anímicas do homem e sintetiza três atividades anímicas para compor a sua cosmovisão antroposófica: *o pensar, o sentir e o querer*. Esta divisão não se limita às atividades anímicas, tem reflexo na constituição física e nos graus de consciência da mente humana. Para ele, não existe atividade anímica que não compreenda uma destas três áreas. Enquanto constituição física humana, temos cabeça, o tórax e o abdômen (e membros). Vejamos, na cabeça concentra-se o sistema neurossensorial, nela estão o cérebro e a maior parte dos sentidos - é o cerne do sistema nervoso central. Já na área abdominal está centrado o metabolismo, aonde acontecem os movimentos peristálticos e os processos de transformação. Enquanto o abdome relaciona-se ao “material” ativo com o meio ambiente – uma vez que se refere aos movimentos e processos destinados a incorporar substâncias – o relacionamento entre cabeça e mundo se produz na imobilidade e passividade (LANZ, 1979). Entre os polos da cabeça e abdômen (e membros), constitui-se uma atividade intermediária, o sentir. É, pois, dentro de si que o homem arbitra suas reações de agrado e desagrado, de simpatia e antipatia, os conteúdos dos pensamentos e até mesmo a qualidade dos alimentos ingeridos. Assim, entre os extremos do pensar (cabeça) e do querer (abdome), o sentir ocupa a posição mediadora, e é sublinhada na prática por assumirmos que o sentir está ligado ao coração e aos processos rítmicos que tem origem na região torácica.

Como característica da ciência Antroposófica, estas três atividades anímicas e a sua projeção no corpo refletem suas características, também, no campo espiritual, porém agora relacionados aos estados que denominamos de consciência. Fazendo uma relação com os nossos sistemas neurossensorial, metabólico-motor e rítmico-circulatório temos que os processos

neurosensoriais são totalmente conscientes (cabeça), utilizamos toda essa consciência de vigília quando raciocinamos ou observamos determinados fenômenos. Em contrapartida, o sistema metabólico-motor (abdome e membros) permanece no inconsciente, por exemplo, nada sabemos da atividade de nosso fígado, baço, estômago, etc. Já o sistema rítmico respiratório (tórax) é caracterizado por um estado intermediário entre a consciência total e a inconsciência. Podemos assim estabelecer um paralelo entre cada um dos sistemas, a localização no corpo, o estado de consciência, e as atividades anímicas do homem, como o pensar, sentir e querer, conforme demonstrado na tabela 3 abaixo:

Tabela 3: Relação entre os três sistemas e as atividades anímicas do homem

Sistema	Localização no corpo	Estado de consciência	Atividade anímica
Neurosensorial	Cabeça	Consciência total: Vigília	Pensar (intelecto)
Rítmico-circulatório	Tórax	Semiconsciência: Sono	Sentir (sentimento)
Metabólico-motor	Abdômen e membros	Inconsciência: Sono	Querer (metabolismo e movimentos).

Fonte: autoria própria (adaptado de Lanz, 1979 pp.29-30)

Esta visão quadrimembrada do homem (corpo físico, corpo etérico, corpo astral e Eu) e a visão tríplice do sistema humano (neurosensorial, rítmico-circulatório e metabólico-motor) constitui um dos fundamentos do conceito de homem utilizado por Steiner na sua concepção do desenvolvimento humano e amplamente considerado na Pedagogia Waldorf.

4.1.3. Os setênios: a visão Antroposófica do desenvolvimento da criança

Uma das ideias de Rudolf Steiner mais difundidas atualmente e a que exerce maior peso sobre a pedagogia Waldorf é a ideia de que a vida humana é caracterizada por ciclos de sete anos os quais são marcados pela predominância de determinada configuração anímico-espiritual. O desenvolvimento corporal e anímico da criança segundo os princípios gerais e evolutivos se sucedem nestes ciclos de sete anos, em cada um desses ciclos um determinado membro da entidade humana se desenvolve de maneira mais evidente. O ensino Waldorf baseia-se numa abordagem que trata das necessidades e do desenvolvimento da criança de acordo com os ciclos de desenvolvimento dos sete anos. Apesar de observáveis durante a vida

inteira, nos limitaremos aos três primeiros setênios, uma vez que são estes ciclos que constituem o ciclo escolar “normal”.

Na visão Antroposófica, ao nascer, o homem já possui os quatro membros (corpo físico, etérico, astral e Eu), porém, o que realmente existe (ou “nasceu”) foi apenas o seu corpo físico, por meio do corte do cordão umbilical materno. O seu corpo etérico ainda possui ligação com as forças etéricas universais, e nestes sete primeiros anos permanece envolvido num processo de amadurecimento, até que, após os sete anos, este corpo etérico é libertado, “nasce” e torna-se autônomo. Essa manifestação do corpo etérico revela-se no corpo humano pela expulsão dos dentes de leite e pela formação da dentição definitiva⁵. Este nascimento do corpo etérico disponibiliza novas forças, tal como a memória e o raciocínio, para novas funções nas crianças, e assim, a criança entra na fase de maturidade escolar⁶ (LANZ, 1979).

No segundo setênio, dos sete aos catorze anos de idade, dá-se o processo de amadurecimento do corpo astral. Floresce assim a personalidade da criança como o centro de sentimentos e emoções. O seu pensar e sentir dirige-se ao mundo, a memória desenvolve-se e permite a assimilação de conhecimentos. Esta é a idade escolar na qual se forma a individualidade sentimental da criança até que, por volta dos catorze anos, o corpo astral plenamente desenvolvido torna-se autônomo, vindo, então, a época da puberdade.

O terceiro setênio é marcado por um indivíduo que vive uma crise entre as forças do Eu, que se manifestam cada vez mais, e as forças anímicas já existentes. A criança (adolescente) entra em choque com o mundo exterior no qual o Eu se desenvolve nessa luta turbulenta até certa maturidade intelectual e moral alcançada ao redor dos vinte e um anos (LANZ, 1979). Não à toa essa é a idade em que as leis conferem ao jovem os direitos, deveres e responsabilidades de cidadão na maioria dos países democráticos.

Existem, desta forma, quatro nascimentos dos corpos em que importantes mudanças se realizam no desenvolvimento humano. A tabela 4 abaixo sintetiza a ideia destes três primeiros setênios com os marcos de desenvolvimento.

Tabela 4: Relação entre fase do desenvolvimento, corpo anímico e expressão

Fase do desenvolvimento	Corpo anímico	Expressão	Época
-------------------------	---------------	-----------	-------

⁵ O momento dos sete anos de idade é, naturalmente, aproximado.

⁶ Este é um fundamento básico pelo qual nas escolas Waldorf as crianças só são alfabetizadas aos sete anos de idade. Tanto para Rudolf Steiner quanto para Jean Piaget (1967,1975) em sua teoria psicogenética, compreende que no período dos 6/7 até os 12 anos, a que denomina de estágio operatório concreto, a criança demonstra possuir recursos cognitivos e/ou neurológicos para operações objetivas, o que possibilita a compreensão das regras, das operações lógicas requeridas pelo processo de escolarização formal que deveria coincidir com a alfabetização matemática e linguística.

Nascimento	Corpo físico	Integração pré-natal nos mundos espirituais	-
1º setênio (0 a 7 anos)	Corpo etérico	Memória / raciocínio	Escolaridade
2º setênio (7 a 14 anos)	Corpo astral	Sentimentos e emoções	Puberdade
3º setênio (14 a 21 anos)	Eu	Crise entre espírito e raciocínio	Maturidade

Fonte: autoria própria.

Percebemos, portanto, quatro nascimentos: o do corpo físico ao nascer, o do corpo etérico aos sete anos, o corpo astral aos catorze anos e o nascimento do Eu aos vinte e um anos. Cada um desses ciclos tem subdivisões menos visíveis, porém com importantes mudanças. O processo de amadurecimento no homem é longo, desta forma o seu Eu deve percorrer sucessivamente todos os membros da sua personalidade e neles fazer um aprendizado (LANZ, 1979).

Esta breve exposição sobre a concepção de homem como uma unidade harmônica físico-anímico-espiritual e do desenvolvimento humano a partir da cosmovisão antroposófica se faz necessária, se não obrigatória, uma vez que é a partir destas que se fundam a pedagogia Waldorf e por consequência as escolas e, indiretamente, a sua gestão. De acordo com Federação das Escolas Waldorf (FEWB, 1998)⁷:

A partir da análise das dimensões específicas do ser humano: o pensar, o sentir e o querer, Rudolf Steiner firmou as bases de uma educação que tende a responder às necessidades atuais e futuras da humanidade. Segundo ele, uma sociedade só pode configurar-se e desenvolver-se de forma sadia e adequada às solicitações da época se levar em conta as dimensões essenciais do ser humano.

Desta forma, podemos compreender a premissa básica da pedagogia Waldorf que se sustenta no contemplar o desenvolvimento saudável e harmonioso do pensar, do sentir e do querer, a partir da compreensão do ser humano nas suas dimensões física, psíquico-emocional e espiritual. Cabe ressaltar que esta concepção do homem formulada por Steiner é bem mais rica em detalhes, exemplos e fundamentações reunidas em uma vasta obra composta por obras escritas (coletâneas de artigos, publicações de legados), conferências (conferências públicas, conferências para membros da sociedade antroposófica, conferências e cursos para áreas es-

⁷ Trecho retirado do site da Sociedade Antroposófica do Brasil. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/fewb/pw3.htm>>. Acesso em 05 ago. 2017.

pecíficas) e obras artísticas. Segundo o catálogo da Rudolf Steiner Verlag de Dornach, edição, 2002, foram catalogadas 354 obras. Não foi, portanto, objetivo desta seção explorar os pormenores da sua concepção sobre o homem, senão revelar a sua complexidade quanto aos aspectos do desenvolvimento humano, para que possamos, no próximo capítulo, compreender como a educação, as escolas Waldorf e seus princípios se articulam com a autogestão. Antes, porém, vejamos outras ideias relevantes de Steiner, iniciando a partir do histórico das escolas Waldorf.

4.2. AS IDÉIAS DE STEINER PARA A REFORMULAÇÃO DA SOCIEDADE: A LEI SOCIAL PRINCIPAL E A TRIMEMBRAÇÃO SOCIAL

Além do enfoque na compreensão e estudo do homem, Steiner também se dedicou à questão social. Tendo em vista as sérias preocupações que tinha com uma possível derrota da Alemanha, que viria a agravar a situação social deste país, Steiner começou a proferir palestras ao operariado de Wüttemberg e Stuttgart e aos milhares de trabalhadores das fábricas Bosch, Delmonte e Daimler, tentando divulgar as ideias que havia desenvolvido a respeito do campo social. Segundo Steiner (1983), as propostas baseadas nas ciências econômicas não davam conta da complexidade da questão social, assim defendia uma espiritualidade que também se manifestava na compreensão da vida social. Fruto desta inquietude social, Steiner formula em 1905 a “Lei Social Principal“, a qual enuncia:

O bem de uma integralidade formada por pessoas que trabalham em conjunto é tanto maior quanto menos o indivíduo exigir para si os resultados de seu trabalho, ou seja, quanto mais ele ceder estes resultados a seus colaboradores e quanto mais as suas necessidades forem satisfeitas não por seu próprio trabalho, mas pelo dos outros (STEINER, 1983, p.21).

Esta lei, que coloca claramente uma distribuição dos bens do trabalho coletivo, atuaria apenas quando a integralidade de pessoas conseguisse criar instituições nas quais ninguém pudesse reivindicar para si os resultados do próprio trabalho, sendo estes frutos totalmente revertidos em benefício do todo, explica Steiner (1983). Esta integralidade deveria estar imbuída de um espírito real no qual todos participassem, ela deve ter uma missão espiritual e, cada um deve querer contribuir para que esta missão se realize (STEINER, 1983). Além desta participação, Steiner coloca que a realização da Lei Social dependeria do trabalho com as pessoas, que encontrassem o caminho permitindo-lhes sair do egoísmo, uma vez que “O bem-estar

humano é tanto maior quanto menor for o egoísmo”⁸ (STEINER, 1983, p.22). A partir desta Lei Social Principal, Rudolf Steiner idealiza um tipo de organização social na qual a aplicação desta lei pudesse se tornar realidade.

Esta organização - ou o organismo social - deveria ser constituído em três sistemas: o político-jurídico (representado pelo Estado), o econômico (representado pelas associações constituídas por produtores e consumidores) e o sistema cultural-espiritual (representado pelas entidades culturais, educacionais, científicas e religiosas). Estes três sistemas formariam o que intitulou de Trimembração do Organismo Social. Steiner utiliza o termo “trimembração” sinalizando que a sociedade deveria ser dividida e organizadas em três sistemas, tal qual a ideia dos sistemas vitais que formam o organismo humano (sistemas dos nervos e dos órgãos do sentido, o sistema rítmico e o sistema metabólico) os quais, apesar de serem independentes, interagem entre si; ou como no corpo humano, sistemas que atuam lado a lado e com certa autonomia. Steiner chega a constituir a Associação para a Trimembração do Organismo Social, a partir das ideias surgidas nos encontros provenientes das suas palestras e na crença das possibilidades apontadas para uma organização sadia da vida social, a partir de uma consciência espiritual (ROMANELLI, 2008). O movimento para a trimembração baseava-se na ideia de que a vida social da humanidade só poderia tornar-se sadia se conscientemente organizada, tal qual o organismo humano. A condição para esta consciência espiritual seria que a individualidade humana deveria atingir um grau de independência diante a instituição onipotente do Estado (TEIXEIRA, 1986).

A Trimembração abrange tanto a esfera educacional, como social e individual. Analisando a ideia da trimembração na esfera individual, Steiner refere-se ao corpo, a alma e ao espírito. A trimembração educacional está atrelada ao desenvolvimento cognitivo, considerando o pensar, o agir e o querer da criança⁹. E, enfim, a Trimembração Social abrange os aspectos cultural-espiritual, sócio-político e o aspecto econômico. Para o filósofo, a Trimembração do Organismo Social seria baseada na liberdade como o princípio básico a ser regido no setor cultural e espiritual da sociedade, a igualdade o alicerce fundamental sobre o qual deveria se erguer o setor político-jurídico, e a fraternidade como o requisito essencial para o setor econômico (SILVA, 2010). Desta forma,

⁸ A ciência espiritual mostra que toda a penúria humana é consequência apenas do egoísmo e que a comunidade, de alguma forma baseada no egoísmo, mais cedo ou mais tarde, se confrontaria com a miséria, a pobreza e a penúria (STEINER, 1983).

⁹ Desta forma, considera-se para além do desenvolvimento cognitivo, mas sim o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade e multidimensionalidade.

as pessoas chegarão a uma compreensão da vida do organismo social quando forem capazes de reconhecer a estruturação - correspondente à realidade - desse organismo social em termos de fraternidade, igualdade e liberdade (STEINER, 2011, p. 75).

Esta divisão do organismo social em três sistemas autônomos – e interdependentes – desvincula o Estado da economia e da vida espiritual e cultural. De acordo com Teixeira (1986), Steiner acreditava que o Estado (em particular os Estados totalitários) ultrapassavam os limites que lhes foram estabelecidos, por isso sua proposta limitou a ação do Estado estritamente às questões políticas e jurídicas.

Examinemos as três esferas do sistema social proposto por Steiner que deveriam ser autoadministrados, sendo cada um responsável por uma função social determinada. A esfera política-jurídica diz respeito às relações entre pessoas, é a única esfera representada pelo Estado, deveria ter a responsabilidade da elaboração e aplicação das leis, na qual todos os cidadãos seriam iguais.

Já a esfera econômica do organismo social trimembrado seria representado por associações de produtores e consumidores, e caberia a responsabilidade pela produção, circulação e o próprio consumo destas. O Estado só deveria interferir em questões emergenciais. Teixeira (1986) pontua que, para Steiner, esse sistema econômico não poderia se basear na propriedade privada dos meios de produção, e o capital não seria particular e a propriedade seria fiduciária. O total da produção deveria partir da necessidade dos consumidores, estabelecidas pelas associações, e os produtores deveriam restringir sua produção apenas à produção de bens na quantidade solicitada. Steiner não colocava a impossibilidade dos produtores em obterem lucros, no entanto, este não deveria ser reinvestido para se evitar a formação de impérios ou monopólios econômicos. Portanto, “as associações de produtores e consumidores garantiriam a cooperação, colaboração que ele previa na sua Lei Social, em outras palavras, a fraternidade” (TEIXEIRA, 1986, p. 114). Neste sentido este sistema econômico vislumbrado por Steiner eliminaria a superprodução, a concorrência e o consumismo, típicos da economia capitalista, havendo, portanto, o equilíbrio entre a produção e o consumo.

Baseando-se no princípio da cooperação, todos os trabalhadores seriam, então, coprodutores, por fim, Steiner pretendia com isso extinguir a exploração da força de trabalho. Eram nas instituições tradicionais que se baseava o princípio do proveito próprio e não do coletivo. Neste sistema, acreditava Steiner, o trabalho, enfim, recuperaria sua dignidade, pois desta forma – com a extinção da exploração da força de trabalho – deixaria de ser uma simples mercadoria a ser negociada no mercado de trabalho (TEIXEIRA, 1986).

Na esfera cultural-espiritual, fechando a trimembração do organismo social, estão representadas as entidades culturais, educacionais, científicas e religiosas. Nesta esfera, tem-se tudo que se baseia nos dons naturais do indivíduo humano, ou seja, aquilo que deve ingressar no organismo social com bases nesses dons naturais. Estariam designadas à responsabilidade do desenvolvimento da ciência, das artes, da educação e da cultura e, para esta esfera, deveria ser garantida total liberdade.

Como se pode observar, os princípios colocados por Steiner – fraternidade, igualdade e liberdade – foram inspirados nos velhos ideais da Revolução Francesa (1789-1799). A partir desta descrição da proposta de Steiner da Trimembração do Organismo Social destacam-se tanto pontos de proximidade quanto afastamento do capitalismo como do socialismo. Embora Steiner admita, por exemplo, o lucro dos produtores, rechaça o consumismo e o direito de propriedade dos meios de produção e da livre concorrência – notadamente uma das bases do sistema capitalista. No entanto, embora oriente o uso dos meios de produção somente em benefício de todos, não atribui ao Estado a administração desses meios (TEIXEIRA, 1986). Ao observarmos de forma mais rigorosa, a proposta de Steiner tende a aproximar-se das propostas autogestionárias de Proudhon, uma vez que este também acredita que a propriedade privada dos meios de produção é a base da desigualdade social – ambos distinguem posse e propriedade, sendo a posse aquilo proposto por Proudhon, ou seja, a responsabilidade e administração dos meios de produção (TEIXEIRA, 1986).

É então nas escolas Waldorf que a formulação da Trimembração do Organismo social é efetivamente aplicada. Para Steiner, o organismo social manifesto por meio da escola Waldorf, é o caminho de concretização do impulso social que se faz necessário para a evolução da sociedade (ROMANELLI, 2008). Steiner acreditava que, por meio da educação, seria exercitada a tarefa social básica capaz de reformular a sociedade e as relações entre os homens. Desta forma,

Essa visão do homem e da sociedade alimenta e sustenta tudo o que é feito nas escolas Waldorf do mundo inteiro, tanto na ação pedagógica como no que se refere à sua organização institucional de autogestão colegiada e interação sócio comunitária. Com relação a isto, os princípios de Liberdade no pensar, Igualdade no jurídico-legal e Fraternidade no econômico regem a organização institucional das escolas Waldorf, que funcionam operativamente segundo a forma democrática e republicana. Para isto, tem-se substituído a ordem hierárquica por uma condução colegiada de que participam todos os docentes, com iguais direitos e obrigações. Os mesmos princípios básicos regem a organização administrativa, para a qual os pais se organizam junto à Conferência Interna (composta pelos professores mais experientes da escola) e nos diferentes grupos de trabalho que incluem a esfera sócio comunitária (FEWB, 1998).

Fraternidade, igualdade e liberdade, só são possíveis numa sociedade em que os homens se eduquem para tanto. Como já abordado, a educação pertence à esfera cultural-espiritual, a qual deve ter total liberdade. Steiner colocava que por merecer esta completa liberdade, as escolas deveriam sofrer a menor intervenção ou influência por parte do setor político (representada pelo governo e administração pública) ou do setor econômico (escolas como instituições à base de lucro, indústrias de livros didáticos, etc.). Por estas razões, cada escola é diferente uma da outra, tendo cada uma sua identidade própria.

4.3. HISTÓRICO DAS ESCOLAS WALDORF

O contexto do surgimento das escolas Waldorf está atrelado ao período pós Primeira Guerra Mundial, no qual a Europa Central deparava-se com uma profunda crise política, econômica e social. O filósofo austríaco Rudolf Steiner debruçava-se na busca de iniciativas que pudessem se contrapor às graves questões que geravam desânimo em toda a população. Steiner estava profundamente engajado no intuito de conscientizar os homens para a necessidade de renovação para a reconstrução do social – por meio da ideia da trimembração social. Durante uma das suas palestras realizadas a convite da Sociedade Antroposófica em Stuttgart, nas quais Steiner explicitava os fundamentos dos pontos centrais da questão social, encontrava-se Emil Molt, diretor da fábrica de cigarros Waldorf-Astória, que o convidou para proferir uma destas palestras aos seus funcionários e funcionárias. Emil Molt procurava, inclusive, ocupar o tempo ocioso de seus funcionários, fruto de uma grande falta de matéria prima para produção no período pós-guerra, além de proporcioná-los momentos de desenvolvimento cultural. Após uma série de palestras de cunho socioeducativo, os trabalhadores encontravam-se instigados a oferecer aos seus filhos uma educação voltada às necessidades fundamentais do ser humano. Molt então convida Steiner a ajudá-lo na organização de uma escola de educação infantil voltada aos filhos dos operários desta fábrica de cigarros, orientada pela concepção socioantropológica (SILVA, 2010).

Steiner aceita o convite feito e exige, inicialmente, a condição que a escola, desde o início, fosse aberta a crianças de qualquer procedência (LANZ, 1979). Aproveitando-se do fato de que a legislação do Estado de Württemberg era extremamente liberal em matéria de ensino, Steiner pode realizar os principais ideais da pedagogia Waldorf (nomeada em homenagem a então fábrica de cigarros): livre escolha dos professores, liberdade na escolha das

matérias e na elaboração do currículo. Steiner ainda colocou outras condições: que a escola fosse coeducacional (na modalidade de interação sócio-comunitária); que possuísse um currículo unificado de doze anos; e que, por último, fosse sem fins lucrativos e regida sob os moldes da autogestão colegiada, em que os docentes fossem os dirigentes e administradores da mesma (FREITAS Jr.; MICHELINI, 2001; SILVA, 2010).

Assim, em setembro de 1919, nasce a primeira escola Waldorf, que foi então a expressão máxima na época do movimento iniciado por Steiner da Trimembração do Organismo Social, uma vez que a escola buscava tanto no modelo pedagógico, quanto no seu modelo institucional auto gestor, o princípio da liberdade no exercício do pensar, a igualdade no plano político jurídico e a fraternidade no seu modelo administrativo econômico (SILVA, 2010). Pouco a pouco outras escolas foram fundadas na Holanda, na Suíça, na Inglaterra. Durante a Segunda Guerra Mundial interrompeu-se todas as comunicações entre as escolas de outros países. A partir de 1945, as escolas alemãs retomaram seu funcionamento e “desde então o seu crescimento tem sido irresistível” (LANZ, 1979, p.170). Examinemos em seguida como se dá a estrutura mais geral de organização (e participação) nas escolas Waldorf, fruto da ideia de trimembração do organismo social.

4.4. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DAS ESCOLAS WALDORF

Toda escola Waldorf é uma formação individual criada por uma associação de pessoas (normalmente pais e educadores interessados na pedagogia) e não existem duas escolas que sejam idênticas umas às outras em sua estrutura. No entanto, existem princípios que distinguem as escolas Waldorf da grande maioria das escolas (se não todas, exceto as escolas cooperativas). Apesar de serem escolas privadas, escolas Waldorf não tem um dono, nem tanto a figura do diretor escolar e da diretoria. Como parte de uma comunidade, as escolas devem manter relações com esta e com suas instituições jurídicas e econômicas. Para Lanz (1979):

Resulta daí uma dicotomia, ou, antes, uma polaridade de funções: como instituição espiritual, a escola é dirigida, quanto aos seus princípios e ao seu funcionamento, por aqueles que representam o impulso espiritual, isto é, pelo corpo docente. Como instituição jurídica e em suas relações jurídico econômicas com a sociedade, a escola precisa de um suporte que é, em geral, uma associação de direito civil (LANZ, 1979, p. 171).

Além destes pilares – corpo docente e associação mantenedora – nas escolas Waldorf há a presença fundamental que compõe o seu terceiro pilar, que é dos pais de alunos. Ou seja, uma estrutura de três corpos: o corpo docente, a associação mantenedora e os pais dos alunos.

Iniciemos descrevendo a estrutura do corpo docente, que é mais que a soma de professores, “é a cabeça e o coração da escola”. Os professores administram a escola por meio da participação nas tomadas de decisão referente aos assuntos técnicos, pedagógicos e administrativos em três espaços organizadamente instituídos: conferência interna, conferência técnica e conferência pedagógica (ou colegiado de professores). A conferência interna é a instância na qual há o exercício efetivo da direção da escola, na qual debatem os problemas internos de administração escolar. É, portanto, o órgão central, ou melhor, o coração da escola. Qualquer professor que trabalhe a mais de dois anos na escola pode participar das suas reuniões. Nas conferências são definidas as metas e objetivos da escola, a distribuição das classes e dos encargos pedagógicos, a contratação e demissão de professores e a avaliação contínua do trabalho realizado na escola (ROMANELLI, 2008). No sentido prático, a conferência interna atua por meio da delegação de poderes a um ou vários membros, que são responsáveis por sua delegação e podem tomar decisões inerentes a ela, porém submetendo as decisões à plenária maior da conferência interna, quando necessário.

Já as conferências técnicas são reuniões de professores para o debate de problemas de administração escolar interna: exigências burocráticas, preenchimento de formulários, feriados, vigilância nos recreios, etc.

Por fim, os professores reúnem-se uma vez por semana na Conferência Pedagógica (ou colegiado de professores) que, assim como as escolas ditas tradicionais o fazem, ou seja, professores reúnem-se com a finalidade de proporcionar uma imagem da situação pedagógica da escola, por meio de discussão sobre as suas respectivas classes ou alunos. A conferência pedagógica, traduz-se em si como principal recurso para o aprimoramento constante das suas capacidades profissionais e para sua integração com a escola.

A associação é responsável por manter o funcionamento da escola e sua constituição é resultado do esforço inicial de um grupo de interessados na pedagogia Waldorf. Na estrutura organizativa das escolas, a associação é a possuidora da personalidade jurídica que lhe confere uma série de características e atribuições; é, na maioria das experiências, a proprietária dos bens móveis e imóveis da escola, é a empregadora dos professores e demais funcionários, está sujeita a responder as questões legais e, como instituição jurídica, está sujeita ao direito que regula as associações. Assim sendo, possui uma diretoria eleita, que na prática será o órgão atuante na escola, podendo ser composta inclusive por professores. Guardados os princípios

antroposóficos, a associação é uma comunidade de pessoas unidas por uma responsabilidade espiritual comum, ou seja, manter a escola dentro do espírito na qual foi constituída (LANZ, 1979). À associação mantenedora da escola caberá intermediar as relações com as autoridades de ensino e outra, ser responsável pelos atos jurídicos de contratação e demissão de professores, pela secretaria da escola e pela administração financeira. Uma vez decidido pelos professores seus ordenados, cabe à associação, por meio do profissional de administração, operacionalizar os pagamentos, vencimentos e, por parte dos alunos, receber taxas escolares e eventuais contribuições. Nos assuntos mais delicados relacionados às bolsas totais ou parciais, descontos, redução ou isenção de taxas, admissão de novos alunos¹⁰, deverá haver a mais harmoniosa cooperação entre a diretoria da associação e o corpo docente (LANZ, 1979).

Enfim, os pais são chamados a coparticipar ativamente do aprendizado das crianças e compenetrar-se com a ideia de que sua colaboração não constitui apenas na ajuda na educação, mas também na pedagogia Waldorf, que como tal, merece ser apoiada e defendida. Esta defesa não se manifesta com base num espírito de apologia ou de proselitismo ilusionário, mas a partir da convicção de que o mundo precisa desse novo impulso pedagógico, afirma Lanz (1979). Ou seja, os pais dos alunos não são meramente considerados como “consumidores”, e a escola como “fornecedora” de conhecimentos, tal qual nas escolas tradicionais. Assim, a participação deve ser ativa. Aos pais cabe possibilitar o trabalho dos professores. Uma das formas de se institucionalizar a participação e cooperação destes nas escolas é por meio do Conselho de Pais. Não se trata de um órgão com poder de decisão, mas de um conselho de responsabilidade consultiva e de assessoramento, cuja voz merece atenção por parte dos demais órgãos executivos da escola. Esse conselho, de modo geral, zela pela defesa dos interesses comuns aos pais, tais como as taxas e mensalidades, o transporte coletivo, as campanhas financeiras, e as festas pontuais. Existem diversas formas nas quais os pais podem trabalhar em conjunto com os professores: nas reuniões de classe (devem acontecer quatro vezes ao ano); círculos de trabalho com os pais sobre temas antroposóficos; conferência de pais e professores; visita às famílias; manhãs em que os pais podem vivenciar atividades pedagógicas realizadas na escola. Além disso, o conselho de pais deve prestar assistência em empreendimentos especiais da escola tais como novas construções, manutenção das instalações físicas da escola, problemas jurídicos de maior importância, ajuda na divulgação das ideias pedagógicas a outros pais. Este conselho é também fortemente estimulado a realizar contribuições valiosas em atividades que, embora extracurriculares, fazem parte da escola – encontros so-

¹⁰ Nas escolas Waldorfs existe uma regra fundamental na qual a admissão de novos alunos deve ser feita segundo critérios humanos e pedagógicos e não critérios financeiros (LANZ, 1979).

ciais, excursões e os bazares beneficentes, em que os lucros são revertidos, em sua maioria, à escola. É por meio deste entrosamento entre pais e o trabalho pedagógico dos professores que dependerá o espírito que reina na escola, assim como o ambiente favorável para a realização dos seus objetivos finais, afirma Lanz (1979).

Por fim, nas escolas os alunos podem ter um órgão representativo e voz ativa na direção dos destinos da escola, apesar de não ser tradição em escolas Waldorf. Seu direito de participação não é negado, as agremiações deveriam ter como objetivo não somente eventuais direitos dos alunos, mas também, e principalmente, obrigações no sentido de ajudarem na solução dos problemas relacionados à vida escolar.

Vemos assim que a condição *sine qua non* para escolas de fato participativas e democráticas fundadas na autogestão é a presença da autonomia plena, entendida como a capacidade das pessoas ou grupos exercerem livre determinação de si próprios. Daí que a autonomia, ao se contrapor ao sentido de autoritarismo nas tomadas de decisão, a sua realização concretiza-se nas instituições por meio da participação.

Na tabela 5 abaixo apresentamos um esquema prático da estrutura trimembrada das escolas Waldorf.

Tabela 5: A aplicação da Trimembração Social nas escolas Waldorf

Setor/ Sistema	Cultural-espiritual	Econômico	Político Jurídico
Princípios	Liberdade	Fraternidade	Igualdade
Comunidade envolvida	Professores	Pais	Associação mantenedora da escola (pais e professores)
Funcionamento	i. Conferência Interna; ii. Conferência Técnica; iii. Conferência Pedagógica (Colegiado)	Reuniões consultivas	Reuniões deliberativas a partir das decisões dos professores

Fonte: elaboração própria

Desta tabela temos a síntese da autogestão baseada na Trimembração proposta por Steiner: professores de acordo com o seu princípio maior de liberdade (e autonomia) correspondem ao setor cultural-espiritual da escola e a governa por meio de suas conferências. A associação mantenedora da escola, representada pelo princípio da igualdade político jurídica, deve realizar a administração financeira e representar a escola legal e juridicamente em todos os assuntos a ela pertinentes. E por fim, os pais, com importância de apoiar a escola e os professores nos quesitos a eles solicitados, têm um caráter mais consultivo e não deliberativo

sobre os rumos da organização. Devem basear-se no sentido da fraternidade para seguir com suas ações construindo a escola.

4.5. A CONCEPÇÃO DE RUDOLF STEINER SOBRE AUTOGESTÃO: O COLEGIADO DE PROFESSORES E A ESPIRITUALIDADE NAS ESCOLAS WALDORFS

Existem elementos fundamentais a respeito da ideia de autogestão que precisam ser pontuadas para que entendamos a singularidade das escolas Waldorf no que diz respeito a sua gestão. Para tanto, apresentaremos nesta seção as principais indicações de Rudolf Steiner a partir da obra de Gladstone (2010), *Academias Republicanas: A concepção de Rudolf Steiner sobre autogestão, estudo experiencial e autoeducação na vida de um colegiado de professores*¹¹.

Steiner depositava na educação uma grande esperança para o desenvolvimento da sociedade. Assim, ao início do seminário pedagógico dos professores da primeira escola Waldorf, Rudolph Steiner afirma: “a Escola Waldorf deve ser uma oportunidade de reforma e de revolução da educação” (GLADSTONE, 2010). O desafio, segundo Steiner, não seria pequeno, uma vez que os professores teriam que lidar com a herança cultural do governo do interferir na educação. Essa herança histórica vem desde a idade média e se constituía num erro:

Para o surgimento das relações humanas modernas, foi necessário afastar o sistema pedagógico e, com isso, toda a vida espiritual-cultural pública dos círculos que os mantinham em seu poder na Idade Média, confiando-os agora ao Estado. A manutenção continuada dessas condições, no entanto, é um grave erro social (STEINER, 2011, p.17).

Para Steiner, com a ordenação do Estado, os seres humanos seriam tratados como marionetes e a forma de resistir a esta tendência seria evitar o processo que ocorre de cima para baixo da estrutura piramidal das instituições modernas (GLADSTONE, 2010). Assim, as escolas teriam sua própria administração conduzida por uma base republicana a qual não poderia se inclinar ou acomodar às ordens de um diretor. O risco de que cada membro desta república agisse de acordo com a sua própria vontade, e assim, faltasse uma unidade, seria evitado

¹¹ Na literatura levantada, esta foi a única obra que se dedicou a explorar a concepção de Rudolf Steiner sobre a autogestão, a qual se faz por meio dos registros de encontros e palestras de Steiner ao corpo docente da primeira escola Waldorf durante o ano de 1919.

se estes professores compartilhassem de um entendimento comum da sua tarefa enquanto educador: “vamos substituir as obrigações de um diretor por meio deste seminário preparatório no qual nos empenharemos para alcançar o espírito que unirá a escola. Se nos esforçamos, o seminário cultivará em nós nosso espírito de unidade” (GLADSTONE, 2010, p.33).¹²

A estrutura republicana dos professores justifica-se pela necessidade de conservar uma conexão direta com a atividade espiritual livre (ou seja, a atividade da educação). Aos professores caberia beber da fonte espiritual viva, o que os levaria ao sentimento de responsabilidade pela vida espiritual. Conscientes que esta vida espiritual é livre e independente, a escola deveria autogerir-se. Os professores não poderiam ser “servos civis” senão ser seus próprios mestres de forma integral. “O ato de educar, se for de fato independente, demanda essa conexão direta às fontes da vida espiritual” (GLADSTONE, 2010, p.35).

Uma das exigências que deveriam ser feitas à vida espiritual é o compromisso, para além da educação, com todos os assuntos administrativos, de forma amplamente abrangente. Desta forma, somente os professores atuantes devem ser chamados para cuidar do administrativo da escola e, o que deve ser administrado em cada escola, deve ser a continuação do que é ensinado em sala de aula. “As regras e regulamentos não devem vir de fora da escola. Na vida espiritual, a autonomia, a autogestão é essencial” (STEINER, 1922, p.52 apud GLADSTONE, 2010, p.37). Em outra obra,¹³ Steiner afirma que a autogestão livre é uma exigência social para a vida espiritual-cultural. A liberdade não pode ser exercida sem a completa autonomia e a administração da educação deve ser entregue aos educadores. Desta forma, ninguém deve tomar decisões sem estar diretamente ligado ao processo da educação, assim Steiner afirma: “O sistema pedagógico-educacional, berço de toda a vida espiritual e cultural, precisa ser gerido pelos que educam e ensinam. Essa gestão não deve sofrer nenhum tipo de ingerência daquilo que atua no âmbito estatal ou econômico” (STEINER, 2011, p. 17-18). Para Steiner é “antissocial” deixar que os jovens sejam educados e ensinados por pessoas que se tornam alienadas da vida por receberem de fora a direção e o conteúdo de suas ações.

A abordagem republicana da autogestão em Steiner deve considerar a validação dos mandatos dos professores envolvidos nas tarefas administrativas. O mandato para a tomada de uma responsabilidade administrativa é uma decisão a ser tomada pelo colegiado de professores e, mesmo sendo um assunto democrático, os membros do colegiado devem levar em consideração a adequação de cada candidato. Uma vez constituído, os membros desse colegiado

¹² Os seminários preparatórios dos professores são, até a atualidade, uma atividade obrigatória para aqueles que desejam ensinar nas escolas orientadas pela pedagogia Waldorf.

¹³ *Os pontos centrais da questão social* (2011), no prefácio e introdução à segunda edição.

devem autorizar o mandato, aceitar e apoiar suas decisões do titular mesmo discordando destas. O sucesso da autogestão republicana das escolas Waldorf depende que os membros da “república” (ou seja, do colegiado) estejam preparados para designar alguém entre os professores para intermediar as tomadas de decisões e, uma vez tomadas, que os professores consigam resistir à tentação de contrariá-las. Esse é um desafio indescritível de crescimento autônomo dos professores, afirma Gladstone (2010).

Além desta confiança nos mandatos, é estendida e reconhecida as ações pedagógicas dos professores, que devem ser livres para tomar suas decisões sobre como ensinar, o que não os isenta de justificativas, de compartilhamento de suas experiências ao colegiado e de escutar opiniões dos demais professores. No entanto, devem permanecer sendo “seus próprios mestres”.

A preservação da liberdade individual de cada professor é o mérito atribuído por Gladstone (2010) à abordagem republicana da autogestão, que nada mais é que uma democracia representativa. A democracia representativa tem razão de existir uma vez que é inviável que todos os professores decidam sobre todos os temas. No entanto, o perigo, sinaliza o autor, é que os professores acabem não usando essa liberdade para trabalharem juntos pelo mesmo objetivo, o qual sem uma harmonia social e uma entrega à cooperação, podem ser seriamente prejudicados e a unidade perdida. Por isso a importância dada a Steiner aos seminários pedagógicos e compartilhamento mútuo das experiências nas reuniões do colegiado.

Durante o acompanhamento das escolas Waldorf, Rudolf Steiner, indicava os caminhos a serem seguidos pelo colegiado de professores no sentido de propiciar a união e a harmonia social entre os professores. Os membros do colegiado deveriam empenhar-se em tornar-se um modelo de cooperação harmoniosa, o que demandava humildade no reconhecimento das próprias falhas e o não direcionamento às falhas alheias (GLADSTONE, 2010). Cada um dos membros do colegiado deveria contribuir para tornar o trabalho mais agradável, o que demonstrava a preocupação de Steiner com a qualidade dos relacionamentos entre professores. As relações básicas entre os membros do colegiado deveriam ser saudáveis e estes deveriam trabalhar “com”, “entre” e “a partir de” todos os demais, afirma Steiner na Palestra três - *Deeper Insights*¹⁴. A harmonia social deveria existir entre os membros do colegiado, uma vez que este representa toda a escola Waldorf (seu coração e sua alma), assim, o bem-estar da escola dependeria da harmonia do colegiado. Além de uma autoeducação, cujas sugestões

¹⁴ Steiner proferiu uma série de Palestras no processo de formação das escolas Waldorf, assim como no acompanhamento destas. Essas palestras eram destinadas a desde professores até mesmo os pais dos alunos, nas quais passava grande conteúdo relacionado à antroposofia e a vida espiritual. A maioria destas palestras foram registradas e muitas delas viraram inclusive livros editados pela sociedade antroposófica.

Steiner proferia em suas palestras, os professores deveriam esforçar-se para o avanço das qualidades consagradas como “exercícios colaterais”: equanimidade, positividade, receptividade e autocontrole (GLADSTONE, 2010).

A autoeducação proposta por Steiner seria, de forma bastante resumida, o processo contínuo de todos os cidadãos de “aprender a aprender”, o que implicaria também no método educativo no qual as pessoas pudessem aprender a aprender e continuar aprendendo com a vida e ao longo da vida. Uma república de sucesso pressuporia, então, a autoeducação dos seus professores que, individualmente, deveriam elevar a consciência para um nível superior, assumindo a tarefa de construir o próprio colegiado, a constituição da reunião e a condução desta de forma consciente, vigilantes e utilizando a capacidade de escuta.

No entanto, o trabalho da autoeducação para a conquista da harmonia social não seriam atributos suficientes. Uma vez que os professores estão envolvidos com o trabalho educacional (o qual no conceito da Trimembração pertence à vida espiritual), estes devem estar conscientes dos vínculos a estabelecer com os mundos espirituais. Desta forma, há necessidade de desenraizar atitudes materialistas e tentar cultivar uma consciência continuada de outras dimensões. Isso pode ser verificado na fala de Steiner na palestra aos professores de Stuttgart: “Seremos bem orientados, desde o princípio de nosso trabalho preparatório, a termos consciência da necessidade de estabelecermos contato com as forças espirituais cujas ordens e comandos guiarão o trabalho de cada um de nós.” (GLADSTONE, 2010, p. 74).

Estas forças espirituais auxiliariam os professores, atuando através de imaginações, inspirações e intuições, sustentando a tarefa educativa assumida. Gladstone (2010) coloca que, atrás de cada um dos professores estaria um “anjo da guarda” que proveria a força necessária para desenvolver a força da imaginação criativa, colocada por Steiner, como essencial para o ato de ensinar. Assim, conclui o autor, percebe-se que a autogestão é necessária, uma vez que garante que nenhuma regra arbitrária (como por exemplo, o Estado) interfira nessa conexão. Está aí, portanto, um dos fundamentos básicos por trás da necessidade da não interferência do Estado na educação, proposta por Steiner. Ainda, a influência política na educação é uma grande infelicidade uma vez que a evolução da sociedade humana necessita de todo o seu potencial à medida que a criatividade humana é manipulada e diminuída pelos modelos sociais autoritários (GLADSTONE, 2010). Para Steiner, por meio da educação, os professores teriam então a tarefa missionária de evolução da espécie humana.

Percebemos, pois, o peso e importância fundamentais colocadas por Steiner à questão espiritual, o que influencia não apenas a atuação do professor, mas da própria escola em si. É o que Steiner irá designar como a presença de um espírito da escola que deve sempre predo-

minar e ser trazidos pelos professores à escola. Este seria basicamente o espírito da Cristandade que partir de cada professor se dirige a toda criança, conforme registrado na obra *Rudolf Steiner in the Waldorf School* “Aqui, é sempre o espírito de Cristo que sai de cada professor para entrar nos corações das crianças - esse espírito, que é imbuído de amor, amor genuinamente humano” (GLADSTONE, 2010, p.77).¹⁵ Desta forma, Steiner coloca que, no verdadeiro professor Waldorf, tudo o que flui da pedagogia por ele proposta deve estar convicto das verdadeiras forças do coração e da alma. Portanto, a escola terá sua própria administração orientada por uma base republicana e não será administrada por uma instância superior.

¹⁵ Apesar do conteúdo espiritual das obras de Steiner, as escolas Waldorf não são sectárias, não se denominam religiosas e não fazem parte de nenhuma igreja. Também não estão ligadas a nenhuma doutrina religiosa em particular, mas baseia-se na crença de que existe uma dimensão espiritual para o ser humano e para tudo na vida (Federação das Escolas Waldorf no Brasil). No entanto, “Rudolf Steiner compreendeu que os fundamentos para a realização dos ideais humanos de convivência moral-social, baseados na liberdade com responsabilidade, fraternidade, respeito mútuo, consciência plena de igualdade de direitos e deveres, desenvolvem-se na criança e no jovem, através do cultivo da admiração e da veneração, os quais só podem se dar através de uma religiosidade livre e verdadeira. Respeitando todas as religiões, foi no cristianismo que Rudolf Steiner encontrou caminho para essa religiosidade. Assim, as Escolas Waldorf têm sua pedagogia permeada por valores cristãos livres de qualquer instituição confessional.” (Sociedade Antroposófica do Brasil - <http://www.sab.org.br/fewb/pw3.htm>. Acessado em 05 de agosto de 2017).

5. METODOLOGIA DE PESQUISA

Uma vez realizado o delineamento teórico que sustenta a apreensão do fenômeno da autogestão na organização escolar, pretendemos neste capítulo descrever o percurso metodológico trilhado para responder o problema de pesquisa. Evidenciaremos assim as principais etapas desta pesquisa: seleção do método de pesquisa, seleção do caso estudado, escolha e caracterização dos entrevistados, modelo de coleta de dados, análise do conteúdo reunido e, finalmente, interpretação e análise dos resultados.

5.1. O ESTUDO DE CASO E SUAS FERRAMENTAS COMO TENTATIVAS DE APROFUNDAR O FENÔMENO

O método de pesquisa escolhido para a realização desta pesquisa foi o estudo de natureza descritivo analítico com uma abordagem essencialmente qualitativa. Enquanto enfoque qualitativo, este trabalho analisou o fenômeno da autogestão na escola Waldorf Dendê da Serra, procurando enriquecer a compreensão deste conceito relacionado à organização no ambiente escolar e interpretá-lo segundo a perspectiva dos sujeitos envolvidos na gestão e com base na literatura sistematizada sobre o tema.

Enquanto estratégia de pesquisa optamos pelo estudo de caso único, uma vez que esta estratégia permite estudar o objeto ou fenômeno em seu próprio contexto, no qual o pesquisador é capaz de explorar com profundidade o evento. Ainda, o estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que existem muitas variáveis de interesse do que simplesmente pontos dados (YIN, 2001). No caso particular desta pesquisa, atentamos para contemplar uma das características sinalizadas por Godoi, Melo e Silva (2010) que é a heurística, que auxilia o pesquisador na compreensão e descoberta de novos significados do objeto de estudo. No nosso caso, buscamos um novo significado à autogestão praticada no contexto de uma escola de pedagogia específica e formação social única, sempre atentos, então, ao aparecimento de novos *insights* que nos levou a repensar o fenômeno da autogestão. Enquanto estudo de caso, este trabalho optou pelo tipo descritivo, no qual além de apresentar um relato detalhado de um determinado fenômeno social, ilustra a complexidade da situação e seus aspectos envolvidos (GODOI; MELO; SILVA, 2010). Estudos de caso descritivos são considerados importantes na medida em que apresentam informações sobre fenômenos pouco estudados, tais como a autogestão escolar.

5.2. SELEÇÃO DO CASO ESTUDADO - O CAMPO EMPÍRICO: A ESCOLA RURAL DENDÊ DA SERRA

5.2.1. Histórico da Escola Rural Dendê da Serra

A Escola Rural Dendê da Serra iniciou suas atividades a partir da iniciativa de uma mãe e professora que, regressando com suas duas filhas da Alemanha, ansiava dar continuidade à educação orientada pela pedagogia Waldorf, tal como ocorrera na Alemanha. Ao conhecer a vila de Serra Grande, no estado da Bahia, vislumbrou um possível lugar que atendesse os requisitos iniciais: uma grande área verde, espaço com a natureza e um projeto que incluísse crianças da comunidade sem condições de arcar por um ensino diferenciado. Firme com a ideia da escola em Serra Grande, iniciou-se o processo de articulação com suas bases no estado de São Paulo: com a escola Rudolf Steiner (primeira escola Waldorf do Brasil e escola na qual foi professora); com a universidade em que estudou; e com os apoiadores da pedagogia Waldorf na Alemanha. Por fim, tomou conhecimento da presença de uma professora com experiência na pedagogia Waldorf no município vizinho e a propôs iniciar um projeto de escola Waldorf em Serra Grande. Em conjunto com um pequeno grupo de pais que se interessavam pela proposta pedagógica, ao final do ano de 2000 apresentaram o projeto – Projeto Dendê da Serra – à Prefeitura Municipal de Uruçuca (Bahia), o qual contemplava um trabalho pedagógico alternativo pautado na Pedagogia Waldorf. O apoio da prefeitura realizou-se por meio da cessão de um galpão localizado no curral de uma fazenda a 6 km da vila de Serra Grande. Então, no ano 2001, a escola realizou suas primeiras atividades capitaneadas pelas duas professoras, responsável por quatro séries, num grande galpão ainda improvisado, no qual permaneceram por mais de dois anos em situação precária.

Na figura 1 abaixo mostra-se a estrutura física do galpão onde funcionou as atividades da escola nos primeiros anos.

Figura 1 – Galpão da escola nos seus dois primeiros anos



Fonte: Homepage Dendê da Serra

Na figura 2 abaixo, registro do dia-a-dia da escola no local de refeições dos alunos.

Figura 2 – Estrutura do espaço de refeições da escola



Fonte: Homepage Dendê da Serra

Com o objetivo de fortalecer as ações da escola e cumprir com os fundamentos básicos da pedagogia Waldorf, a Associação Pedagógica Dendê da Serra foi fundada em 16 de fevereiro de 2001, e contava, basicamente, com pais, professores e amigos da escola, ligados ou simpatizantes da pedagogia Waldorf. Uma vez criada uma entidade jurídica responsável por manter a Dendê da Serra, foi possível iniciar ações de captação de recursos para suprir as necessidades básicas da escola tal como formação de professores, compra de material escolar, melhoria do espaço físico, entre outros. A principal fonte de recursos da época foram doações de ONGs e associações beneficentes.

No mês março de 2003 a escola, enfim, transferiu-se para o local onde é sua sede atual, um prédio próprio de cinco salas construído com o apoio da *Software AG Stiftung* (Fundação Software AG), no terreno de 2 hectares doado à Associação Pedagógica Dendê da Serra,

rodeada por muita área verde, mata nativa e rio. Neste mesmo ano a escola conseguiu atender a mais de noventa crianças distribuídas entre jardim de infância e a quarta série do ensino fundamental.

A figura 3 captura a etapa de fundação da escola, com um grupo de acompanhamento de andamento das obras.

Figura 3 – Locação do prédio no momento da construção da escola (ano de 2003)



Fonte: Homepage Dendê da Serra

A natureza é um elemento importante na pedagogia Waldorf, a qual reconhece que o vínculo com a natureza traz um importante conforto psicoemocional aos alunos (LANZ, 1979). Assim, o projeto arquitetônico da Dendê da Serra está relacionado com a sua proposta pedagógica: muita área de vivência com a natureza, com vegetação abundante, árvores nas quais as crianças podem subir e brincar, respeito e aproveitamento de recursos naturais, utilização de luz natural e cores para cada um dos anos escolares, dentre outros.

A figura 4 mostra o espaço atual da escola contendo os elementos descritos acima.

Figura 4 Vista ampliada do espaço da escola.



Fonte: Homepage Dendê da Serra

Atualmente a Escola Rural Dendê da Serra conta com uma estrutura mais robusta em termos de estrutura física e capacidade de atendimento de alunos, muito embora a procura crescente por alunos seja um elemento limitador no que diz respeito a possibilidade de atendimento, além de as instalações requeiram sempre maior investimento e manutenção. A escola trabalha com turmas do jardim de infância ao ensino fundamental, com séries até o nono ano, sendo uma turma por série. Desta forma, são três salas do jardim de infância e mais nove salas do ensino fundamental, totalizando doze salas.

O corpo docente da escola conta com dezessete professores, oito professores com formação completa na pedagogia Waldorf, cinco com a formação em andamento e quatro professores que iniciaram sua formação no ano de 2017. A escola conta com o total de trinta e um funcionários entre professores, funcionários do operacional (captação de recursos, comunicação, secretaria pedagógica e administração) e mais os funcionários de manutenção (limpeza, manutenção geral, cozinha e inspetoria de alunos). A figura 5 mostra o corpo docente atual reunido no pátio principal da escola.

No ano de 2017, a escola passou a atender um total de duzentos e dezenove alunos, entre eles noventa e dois alunos pagantes (integral e parcial), correspondendo a 42,29%, e cento e vinte e sete alunos bolsistas nas modalidades de apadrinhável, apadrinhável parcial, apadrinhado e filhos de colaboradores da escola, representando 57,71% dos alunos. Os alunos apadrinháveis são aqueles que possuem bolsa integral e que ainda não possuem um padrinho¹⁶. Os apadrinháveis parciais são aqueles alunos bolsistas integrais e que possuem padrinhos que pagam parte da mensalidade integral referente ao aluno. Já os alunos apadrinhados são bolsistas integrais que têm padrinhos que cobrem todos os seus custos. Os filhos de colaboradores da escola possuem bolsa integral e seus pais arcam somente com a taxa de material. Na figura 5 abaixo está presente o corpo docente atual da escola.

¹⁶ O padrinho pode ser qualquer pessoa que se sensibilize com a proposta pedagógica da Dendê da Serra e esteja disposto a contribuir com a educação de um aluno. Os padrinhos podem realizar doações integrais ou parciais aos alunos, podem ser padrinhos dos professores ajudando a manter a qualidade do ensino na escola ou mesmo ser o padrinho da escola realizando uma doação mensal à escola.

Figura 5: Corpo docente Escola Dendê da Serra



Fonte: Homepage Dendê da Serra

Desde seu surgimento, a ideia principal da escola é atender a população carente da vila de Serra Grande e imediações situadas na zona rural, por isso, a escola se caracteriza também como um projeto social. A comunidade escolar Dendê da Serra possui heranças indígenas, europeias e africanas, tanto das crianças da comunidade local quanto de crianças provenientes de famílias de classe média de diversas localidades. A convivência entre as crianças destes diferentes grupos sociais faz parte da proposta da escola, bem como a conscientização dos diversos grupos de pais. Assim, desde o ano de 2010 foi definida a missão da escola e desde então não sofreu qualquer modificação, qual seja:

Promover o desenvolvimento integral do ser humano através de uma ação educativa baseada nos princípios da Pedagogia Antroposófica e propiciar **a convivência de crianças de diferentes origens sociais**, atendendo prioritariamente às necessidades da família de baixa renda. (Escola Rural Dendê da Serra, Regimento Interno Escolar, 2010) (Grifo nosso).

Para manter suas atividades em funcionamento, a Escola Rural Dendê da Serra é mantida pela Associação Pedagógica Dendê da Serra (APDS), a qual é responsável por firmar convênios, parcerias de forma a dar continuidades as ações da escola. Um destes convênios é celebrado com a Prefeitura Municipal de Uruçuca, que assume uma parte dos custos de pessoal, transporte escolar e merenda. A maior parte dos custos da escola, no entanto, é coberta com os recursos arrecadados pela associação, que provêm de fundações, diversos doadores particulares, campanhas de *crowdfunding*¹⁷ e pelas campanhas de apadrinhamento. Estas campanhas são consideradas pelos gestores da associação mantenedora como a principal fonte de renda para manutenção dos alunos bolsistas da escola.

No momento em que a pesquisadora esteve em campo, a escola estava em fase de finalização da campanha de arrecadação de recursos para construção da sala do jardim de infân-

¹⁷ *Crowdfunding*: expressão em inglês para designar financiamento coletivo, normalmente feito por plataformas de captação online em que se pode arrecadar fundos para realização de um projeto, ideia, produto.

cia¹⁸, reflexo do processo de expansão que a escola tem passados nos últimos dois anos. Diversos meios de divulgação da campanha foram utilizados contando, principalmente, com a divulgação via redes sociais e a utilização de plataforma virtual de *crowdfunding*. A construção dos prédios vem sendo financiada pela empresa *Software AG Stiftung* e pela campanha de doação pela internet.

No ano de 2015 a Dendê da Serra foi reconhecida pelas organizações internacionais Ashoka e Alana como uma das treze Escolas Transformadoras do Brasil por meio do Programa Escolas Transformadoras. Esse programa teve início nos Estados Unidos, em 2009, e hoje é presente em trinta e quatro países. Hoje, conta com uma rede formada por mais de duzentas e oitenta escolas, sendo dezoito brasileiras, e reconhece as iniciativas educacionais inovadoras.

5.2.2. O entorno da Escola Rural Dendê da Serra – Serra Grande

Serra Grande é uma vila litorânea surgida em 1942 como distrito de Uruçuca, situada no Baixo Sul da Bahia, entre as cidades de Ilhéus e de Itacaré, numa região que há pouco mais de 15 anos era de difícil acesso. Serra Grande ainda guarda características de pequena, com pouco mais de 4.000 habitantes, sendo que, atualmente, muitas famílias vieram de diversas partes do Brasil e outros países. Esta atração deu-se pelo aumento do número de ONGs e iniciativas socioambientais que se instalaram em Serra Grande no intuito de buscar caminhos para a preservação da grande biodiversidade, promovendo ao mesmo tempo o desenvolvimento sustentável da região, apoiando o esforço da comunidade local para se situar dentro deste novo contexto socioeconômico. Isto porque o distrito de Serra Grande possui um grande atrativo turístico pelas suas praias que se misturam com a Mata Atlântica. Na região foi criada, em 1993, uma Área de Proteção Ambiental (APA) e o Parque Estadual da Serra do Conduru-PESC¹⁹, em 1997, para compensar os impactos ambientais com a construção da rodovia BA 001 entre Ilhéus e Itacaré, a primeira estrada ecológica do país. Após a construção da estrada, uma série de oportunidades foram criadas, tais como o turismo, o artesanato, além de se ampliar o acesso às praias locais.

¹⁸ Atualmente a escola conta com uma turma adicional do jardim de infância (em espaço ainda improvisado), além de uma turma a mais do nono ano.

¹⁹ O nome da Serra do Conduru é por conta da Conduru (*Brosimum Rubescens*) - árvore de madeira nobre e muito valorizada que é encontrada nas florestas Ombrófilas do Sul da Bahia.

Antigos hábitos ainda persistem e hoje são pauta de muitas discussões entre o poder público, instituições do terceiro setor e sociedade civil, tal como a extração de madeira, a queimada, a caça de animais silvestres, etc. A busca por novas fontes de renda dentro de atividades como o ecoturismo, trabalho em hotéis, casas de veraneio, gastronomia ou construção civil, guias turísticos, artesãos e autônomos são soluções encontradas pelos moradores da região. O convívio com os habitantes novos que vieram e continuam vindo de fora traz um choque cultural, de valores e hábitos. Além disso, não se pode deixar de mencionar os impactos negativos do crescimento populacional: lixo, ocupação irregular de terras, criminalidade e tráfico de drogas.

Em termos educacionais, a vila de Serra Grande possui quatro escolas, sendo duas municipais (Eva Santos e Prisco Viana), uma estadual (Eliés Haum) para alunos do ensino médio na área urbana, além da escola Rural Dendê da Serra, localizada em área rural, objeto do nosso estudo.

5.2.3. A organização da escola – a operacionalização da gestão

A estrutura de gestão da Escola Rural Dendê da Serra segue os princípios idealizados por Rudolf Steiner: uma formação individual criada por um grupo de pessoas que compartilhavam dos preceitos da antroposofia e, apesar de ser uma escola privada, sem um dono e sem a figura do diretor escolar. Enquanto uma organização viva, a Dendê da Serra segue também uma estrutura de gestão baseada nos princípios da Trimembração do Organismo Social, conforme discutimos no capítulo 4. A escola é dirigida por seus professores por meio de uma autogestão colegiada, tendo como principais parceiros da gestão os pais e a associação mantenedora. Consideramos assim que a escola possui uma autogestão pedagógica no que diz respeito às diretrizes educacionais e aos rumos das decisões tomadas que afetam o sentido pedagógico da escola, e uma gestão compartilhada no que diz respeito à operacionalização das ações que conta com a comunidade escolar expandida de funcionários e pais de alunos.

No sentido prático da trimembração social, como primeiro e principal pilar, os professores, com o seu princípio maior de liberdade (e autonomia), são responsáveis pelo setor cultural-espiritual da escola e a governa por meio do Colegiado de Professores. A associação mantenedora da escola, representada pelo princípio da igualdade, administra financeiramente a escola e responde legal e juridicamente por esta. E por fim, os pais, com importância de

apoiar a escola, e os professores, nos quesitos a eles solicitados, que têm um caráter mais consultivo e não deliberativo sobre os rumos da organização.

Sua pedagogia concebe o homem como uma unidade físico-anímico-espiritual, a partir do estudo que abrange todas as dimensões humanas em íntima relação com o mundo, no qual explica e fundamenta o desenvolvimento dos seres humanos nos princípios evolutivos baseados nas etapas dos sete anos, os setênios.

Como instituição jurídica, quem responde pela Escola Rural Dendê da Serra é a Associação Pedagógica Dendê da Serra (APDS), a qual é igualmente responsável pela sua manutenção (física, financeira, de recursos humanos, etc.) e, por fim, existe o tripé dos pais de alunos formando o conselho de pais.

Para fazer-se cumprir a autogestão pedagógica a Escola Dendê da Serra possui, além do colegiado de professores, o conselho pedagógico. O colegiado de professores é formado exclusivamente pelos professores da escola, deles devem fazer parte todos os professores, independentemente do tempo de atuação na escola, das experiências anteriores e do conhecimento em antroposofia. Trata-se de uma instância de discussão e deliberação dos principais temas da escola, em especial dos assuntos pedagógicos e, na escola Dendê da Serra, são debatidos os assuntos também administrativos que interferem em temas pedagógicos. Este colegiado é responsável pelo trabalho pedagógico e por todas as atividades de sala de aula. Os encontros do colegiado acontecem sempre às quintas-feiras das 13h30min às 17h.

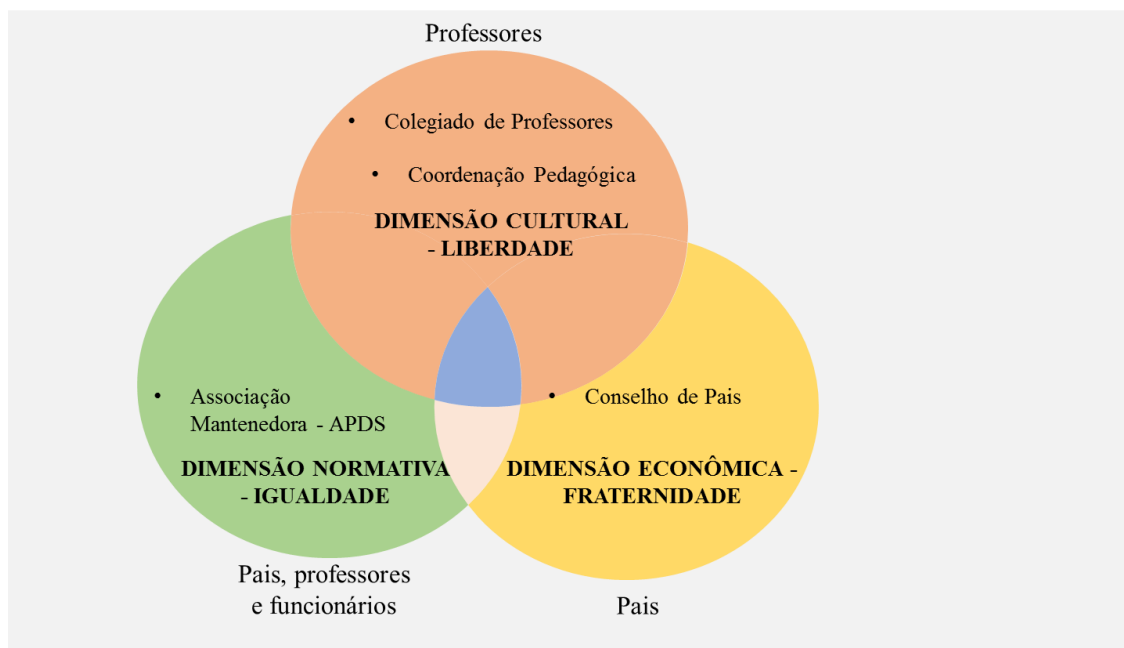
A Coordenação Pedagógica é formada por um grupo mais restrito de professores. Atualmente a coordenação pedagógica é composta por 4 professores. As decisões tomadas por este grupo têm um caráter mais específico da atividade pedagógica em si, assuntos que envolvem rendimento de alunos, aproveitamento dos professores dentro e fora da sala de aula, situações mais complicadas dentro e fora de sala de aula, acompanhamento dos processos pedagógicos, tais como os boletins dos alunos, as cadernetas dos professores e o planejamento curricular. A coordenação pedagógica é, portanto, a representação institucional no âmbito pedagógico e para isso apoia o colegiado de professores, realiza a orientação e avaliação pedagógica, delibera sobre as admissões, demissões e substituições dos professores da escola. Ademais, organiza visitas, estágios e voluntários externos que demandam atividades pedagógicas. Os membros da coordenação pedagógica são igualmente responsáveis por orientação de voluntários ao auxiliá-los em sua adaptação às atividades na escola.

Os membros da coordenação pedagógica são indicados pelo colegiado e sua gestão tem um prazo de dois anos. A cada dois anos, dois membros saem da coordenação pedagógica e dois membros entram, viabilizando, assim, uma rotatividade nas funções e a possibilidade

de outros professores participarem de importantes decisões pedagógicas ao rumo da escola. As reuniões da coordenação pedagógica acontecem todas as quartas-feiras das 13h30 às 16h.

Para operacionalizar a gestão da escola, as atividades são distribuídas e executadas por grupos de trabalho independentes e de livre adesão, funcionando a partir dos princípios de uma gestão compartilhada que envolve, portanto, todos os membros da escola: professores, pais e funcionários da associação. Estes grupos de trabalho são os que viabilizam principalmente a participação dos pais nas atividades da escola. Normalmente, no começo do ano existe uma reunião de apresentação de todos os grupos de trabalho para que os pais interessados possam aderir a tais grupos. Existe um estímulo muito grande para que os pais dos alunos participem destes grupos de trabalho, uma vez que a pedagogia Waldorf e o funcionamento das escolas **tem** como princípio a participação ativa destes. Abaixo, na figura 6, demonstramos a estrutura básica de gestão da Escola Rural Dendê da Serra:

Figura 6: Estrutura de Gestão da Escola Dendê da Serra



Fonte: Elaboração própria

A seguir apresentamos todos os grupos de trabalho em atividade na escola, de acordo com o documento oficial disponibilizado pelo presidente da Associação Pedagógica Dendê da Serra:

- **Grupo Administrativo (GA):** trata-se de um órgão executivo de administração e gestão financeira da escola responsável por discutir e encaminhar as atividades administrativas e financeiras que constem ou não no orçamento planejado, otimizando a utili-

zação dos recursos da escola. Os membros deste grupo são: duas funcionárias contratadas pela associação mantenedora da escola (uma responsável pela administração financeira e outra pela secretaria escolar), uma responsável pelo setor de comunicação, três professores de classe, e mais dois pais da associação mantenedora.

- **Grupo de Comunicação e Captação de Recursos (C&C):** este é mais um dos grupos formados pela tríade de pais, professores e funcionários da associação mantenedora da escola. É responsável basicamente por discutir e encaminhar os processos de captação de recursos e os de comunicação interna e externa com a escola, seja através do contato com os padrinhos, seja com os financiadores e outras instituições de interesse. É igualmente responsável por debater e elaborar projetos (em sua maioria de captação de recursos para a escola). Suas reuniões acontecem às segundas-feiras às 13h30min.
- **Grupo de Eventos:** este grupo organiza e coordena os eventos relacionados à escola tais como as festas curriculares (festa de São João, festa de Dia das Mães, festa da lanterna, Natal, entre outras), o evento Portas Abertas (dedicado a toda a comunidade do entorno que queira conhecer o trabalho realizado pela escola), Mini Regionais e Assembleia Geral. Ademais existem outras atividades que não são eventos em si, mas que são organizados por este grupo tal como montagem e exposição de *stands* em eventos nos quais a escola participa. O grupo não necessariamente trabalha durante esses eventos mas precisa coordenar e delegar funções tendo em vista a sua realização. Não existe uma periodicidade definida para as suas reuniões, embora como o calendário escolar é definido, o grupo se reúne com antecedência necessária à realização dos eventos.
- **Comissão de Bolsas:** esta comissão reúne-se para receber, debater e analisar os pedidos de concessão de bolsas por parte das famílias que necessitam de tal abono.
- **Grupo de Alimentação:** é o grupo responsável por discutir e organizar desde a aquisição até o preparo do cardápio da escola. Este grupo pode igualmente solicitar a pais e voluntário ajuda na preparação das alimentações que são servidas na escola.
- **Grupo da Biblioteca:** é o grupo que organiza os armários de livros, cataloga o acervo da escola – inclusive o acervo de caixas de livros de cada turma, em conjunto com os respectivos professores - organiza as compras e as solicitações de livros, conforme a demanda.
- **Grupo de agricultura:** sendo uma escola rural, a ideia é que os alimentos da escola sejam produzidos na própria escola. Para isso, existe a articulação do grupo de agricul-

tura para além das atividades de horta, pomar e jardim, sendo feita, inclusive, a manutenção de áreas verdes da escola. Professores, pais e funcionários da associação distribuem-se, na medida do possível, para executar as atividades de plantios, podas, manejos, compostagem, roçagem, entre outras.

- **Grupo de Manutenção:** é responsável por desde manter os espaços físicos da escola até realizar pequenas construções no espaço da mesma. Para estas pequenas obras existem também a Comissão de Obras que organiza e administra obras e reformas dentro da escola.
- **Grupo de Transporte:** uma vez que a escola está situada em uma área afastada da área urbana, este grupo tem por incumbência pensar soluções para o transporte escolar dos alunos; seja por meio de caronas solidárias, ou através da organização do ponto de ônibus do transporte escolar cedido pela prefeitura Municipal de Uruçuca.
- **Grupo de saúde:** formado por pais e professores, ocupa-se de assuntos de saúde e administra o fundo de saúde da escola e procura encaminhar ações de saúde para a comunidade escolar.

Existem ainda grupos de trabalho formado exclusivamente por professores, são eles:

- **Grupo de formação continuada** – responsável por fazer o contato e planejar agenda com palestrantes que possam ministrar minicursos, caso haja a demanda do colegiado dos professores. Uma vez estabelecido o minicurso, sua organização é transferida ao grupo de eventos da escola. Adicionalmente, este grupo mantém o colegiado de professores informado a respeito das discussões sobre a Formação de Professores Waldorf na Bahia e representa o grupo nestas situações.
- **Grupo de entrevistas:** apresenta aos novos pais e interessados na escola o seu funcionamento no sentido pedagógico – horários, transporte, merenda, calendários – além de explicar o ritmo semanal, mensal e anual das classes e providenciar a apresentação do espaço físico da escola.
- **Grupo Seminaristas:** é formado pelos professores da escola que ainda estão realizando o curso de formação em pedagogia Waldorf, formado atualmente por cinco professores.
- **Grupo Ouvidoria:** atualmente formado por dois professores e funciona como uma ponte entre a comunidade externa e a escola, no sentido de escutar sugestões, reclamações e reivindicações externas.

Os grupos que são formados por conselhos mistos são o grupo de RH e o grupo de Plano de Carreira. Este primeiro é formado por membros do colegiado e do grupo administra-

tivo e cuida das relações humanas entre os integrantes da equipe. Já o grupo de Plano de Carreira é formado pela coordenação pedagógica e pela administração e é responsável por elaborar e aprimorar o plano de carreira para professores e colaboradores.

De forma resumida, têm-se abaixo, na tabela 6, os grupos de trabalho que operacionalizam a gestão da escola.

Tabela 6: Instâncias de decisão e operacionalização da gestão escolar

Instâncias de decisão e operacionalização	Professores	Pais	Funcionários da Associação
Colegiado de professores	X		
Coordenação Pedagógica	X		
Conselho de Pais		X	
Grupo Administrativo	X	X	X
Grupo de Comunicação e Captação de Recursos	X	X	X
Grupo de Eventos	X	X	X
Comissão de Bolsas	X	X	X
Grupo de Alimentação	X	X	X
Biblioteca	X	X	X
Grupo de Formação Continuada	X		
Grupo de Entrevistas	X		
Grupo de Agricultura	X	X	X
Seminaristas	X		
Grupo de Manutenção e Comissão de Obras	X	X	X
Transporte	X	X	X
Saúde	X	X	
RH	X		
Ouvidoria	X		
Plano de Carreira	X		X

Fonte: autoria própria

Vale ressaltar que, apesar de ativos, muitos grupos de trabalho não possuem uma periodicidade de reuniões definidas, muitos deles funcionam sob demanda. Os grupos podem ser formados por livre e espontânea vontade ou necessidade, porém sua validade e pertinência são avaliados e aprovados nas reuniões de colegiado, assim como a sua extinção. Durante a estadia da pesquisadora na escola, apenas os grupos do colegiado de professores e da coordenação pedagógica reuniram-se, fato atribuído à época do ano, primeira semana do mês de dezembro, em que muitas atividades pedagógicas estavam sendo finalizadas.

5.3. PROCEDIMENTOS ADOTADOS

A investigação empírica realizada no âmbito deste trabalho na Escola Dendê da Serra foi desenvolvida na modalidade de um estudo de caso, buscando compreender o contexto particular da autogestão nesta escola. Para realização deste trabalho, contamos com o uso de três instrumentos de coleta de dados básica: as entrevistas abertas e semiestruturadas, a observação não participante (ou observação direta), e a coleta de documentos internos da escola. Durante o período em que a pesquisadora esteve nas dependências da escola, relatou em um pequeno caderno de anotações as principais informações, anotando tarefas necessárias a serem cumpridas no dia, e sistematizou alguns pontos considerados importantes durante as entrevistas, construindo, assim, um “Caderno de Campo”, considerado posteriormente um valioso instrumento para reconstituir a ida a campo e auxiliar na análise dos resultados obtidos.

Conforme previamente acordado com uma das professoras fundadoras da Escola Dendê da Serra, a estadia na escola durou uma semana, de 28 de novembro a 2 de dezembro de 2016. Embora a pesquisa de campo tenha acontecido no mês de novembro, o primeiro contato realizado com a escola deu-se no mês de setembro de 2016, inicialmente através do e-mail geral da secretaria da escola, sendo necessários, ainda, alguns outros contatos via e-mail e também ligações telefônicas com duas professoras e com a secretária da escola. O processo de entendimento do tema de pesquisa, sua relevância, a apreciação deste na reunião de colegiado de professores demorou em torno de um mês, o que evidencia o quanto, sob um regime de gestão horizontal, as demandas e decisões demoram um pouco mais de tempo que as decisões tomadas por poucos ou mesmo um representante. Após aprovação da realização da pesquisa no colegiado de professores, foi agendada a semana para ser realizada a pesquisa em campo, a única solicitação realizada por parte da pesquisadora era que esta fosse realizada ainda no ano de 2016, apesar de entender o ritmo agitado da escola e dos professores com as atividades finais de conclusão de ano.

5.3.1. Escolha e caracterização dos entrevistados

Apesar do plano de trabalho ter sido pensado e planejado tendo como o primeiro dia de campo uma entrevista exploratória com a professora – com a qual os contatos foram reali-

zados desde o início para um entendimento geral do funcionamento da escola, apresentação aos professores e agendamento das entrevistas – tal planejamento não se concretizou.

O primeiro dia dedicado à chegada na escola, pela parte da manhã, foi tomada por uma certa surpresa ao conferir que a professora de referência não estava na escola e que os demais membros da secretaria não sabiam da existência da pesquisadora ou dessa pesquisa. Neste dia, a escola passava pelo importante e primeiro evento esportivo, a Olimpíadas Dendê da Serra, que envolvia ativamente os alunos da quinta e sexta série, e passivamente, enquanto espectadores, as demais turmas. Neste evento, toda a escola estava mobilizada tanto para a apresentação inicial das Olimpíadas quanto para a execução das provas. Iniciou-se aí, o primeiro instrumento de coleta de dados que foi a observação não participante. Definiu-se por observar, como forma inicial e de reconhecimento, a movimentação geral da escola, desde os professores envolvidos na realização das atividades principais e de apoio, protagonismo dos atores no evento, presença de figuras de destaque e liderança, participação dos pais e a utilização dos espaços e atividades executadas. Após a finalização das atividades do dia, ocorreu a apresentação a um dos professores de forma cordial e solícita. Nesse contexto não foi possível realizar nenhuma entrevista com os professores, porém foi firmado o compromisso com o professor em contatar os demais professores na tentativa de agendamento de futuras entrevistas.

A partir do segundo dia em campo foi possível agendar e realizar as primeiras entrevistas com os professores, funcionários contratados pela associação e pais de alunos. Primeiramente, com o voluntarismo de um dos professores, foi feito o levantamento dos nomes dos professores, do jardim de infância até o nono ano, indicando suas reais possibilidades de atender a uma entrevista, baseado no pouco tempo que dispunha dada a época do ano de finalização das atividades letivas.

Buscamos selecionar os professores de forma mais diversa possível, com professores de jardim de infância, professores de classe e os professores de matéria²⁰, com maior ou menor tempo de escola, mantendo a preocupação de agendar entrevistas com as duas professoras fundadoras da escola. As entrevistas com os professores, em sua maior parte, foram realizadas em espaços abertos da escola – inclusive a beira do córrego do rio que corta a escola. As demais foram realizadas na sala dos professores, e as entrevistas com as duas funcionárias da

²⁰ Nas escolas Waldorf existe o professor de classe que em consonância com os princípios da antroposofia, acompanha o desenvolvimento interno e individual de cada criança, para isso existe a figura do professor de classe que estabelece uma maior relação com os pais e com a criança acompanhando o seu grupo por oito anos (da alfabetização até o oitavo ano). Esse tempo percebe-se como razoável para que este professor de classe possa promover junto com a família o despertar da consciência da criança. Já os professores de matéria são designados a alguns conteúdos específicos como línguas, jardinagem, trabalhos manuais e artísticos, etc.

escola ocorram no próprio local de trabalho: a secretaria da escola. Ao todo, foram entrevistados dez professores, um membro e presidente da associação mantenedora da escola, uma mãe representante do conselho de pais, duas funcionárias (em entrevista conjunta) e mais três mães de alunos, em que se tratou de uma entrevista informal, sem um roteiro de entrevista previamente pensado, porém, abordado as principais questões relacionadas à dificuldade de participação na vida escolar na Dendê da Serra. Esta entrevista foi igualmente transcrita e analisada. A relação dos entrevistados, seus cargos/posições na escola, e a duração da entrevista são apresentados na Tabela 7.

Tabela 7: Relação dos entrevistados da Pesquisa

Entrevistado (a)	Cargo/Posição	Tempo de entrevista
Entrevistado 1	Professor do Jardim de Infância	29 minutos
Entrevistado 2	Professor de Jardinagem	50 minutos
Entrevistadas 3	3 Mães de alunos do 5º ano	19 minutos
Entrevistado 4	Professor 9º ano e de música	49 minutos
Entrevistado 5	Presidente da Associação Mantenedora	43 minutos
Entrevistada 6	Professora fundadora da Escola – Jardim de Infância	1 hora e 12 minutos
Entrevistado 7	Professor de Educação Física	38 minutos
Entrevistada 8	Professora do 4º ano	38 minutos
Entrevistada 9	Professora do 5º ano	31 minutos
Entrevistado 10	Professor de trabalhos manuais	25 minutos
Entrevistada 11	Mãe representante do Conselho de Pais	31 minutos
Entrevistada 12	Professora fundadora da Escola – 6º ano	50 minutos
Entrevistada 13	Secretária da escola e administradora financeira	26 minutos
Entrevistada 14	Professora 2º ano	27 minutos

Fonte: autoria própria

5.3.2. Coleta de dados

Considerando que a estratégia de pesquisa escolhida foi o estudo de caso qualitativo, a coleta de dados foi realizada através do multimétodo, utilizando as seguintes fontes de evidências: entrevistas abertas e semiestruturadas, observação não participante e análise de documentos.

5.3.2.1. *Entrevistas semiestruturadas*

Conforme por Godoi, Melo e Silva (2010), as entrevistas semiestruturadas são adequadas quando se tem por intuito apreender a compreensão do mundo do entrevistado e as elaborações que este utiliza para fundamentar suas opiniões. A escolha da entrevista semiestruturada se mostrou pertinente na medida em que, para cumprir com os objetivos específicos desta pesquisa, relacionados à compreensão dos desafios da autogestão escolar por parte da comunidade, fez-se necessário adentrar no campo das percepções sensíveis, suas opiniões e crenças.

Todas as entrevistas realizadas foram gravadas com a prévia autorização do entrevistado e mediante a assinatura do Termo de Consentimento (Anexo 1). As informações obtidas foram transcritas com o apoio do software InqScribe e posteriormente analisadas no software ATLAS.Ti.

A partir do quadro de análise que sintetizou a literatura sobre os desafios da autogestão, retiramos os elementos centrais a serem observados empiricamente. O objetivo principal foi verificar empiricamente os desafios colocados à autogestão da escola a partir da percepção dos professores, da associação mantenedora da escola e do conselho de pais, que formam o tripé da gestão escolar contando, portanto, com um roteiro de perguntas específico para cada um dos grupos abaixo (ver Apêndice A).

5.3.2.2. *Roteiros das Entrevistas semiestruturadas*

Admitindo-se que o modelo de gestão da Escola Dendê da Serra contempla o tripé professores, pais e associação mantenedora, foram elaborados três distintos roteiros de entrevistas. Apenas o roteiro de entrevistas dos professores foi elaborado previamente a ida da pesquisadora em campo. O roteiro à associação mantenedora foi elaborado após uma rodada de conversa informal com o presidente da associação mantenedora da escola e o roteiro da entrevista com a representante do conselho de pais foi elaborado após a entrevista informal realizada com o grupo de três mães de alunos do quinto ano. Com isso foi possível, previamente, detectar as principais questões que afligem estes grupos tornando o roteiro de entrevista um pouco mais assertivo. Importante destacar que o roteiro de entrevistas dos três grupos esteve sempre relacionado a dois objetivos específicos desta pesquisa, quais sejam:

a. Perceber como a comunidade escolar – pais e professores - exerce sua participação nestas escolas.

b. Compreender quais são os desafios da participação conjunta de pais e professores na gestão das escolas Waldorf.

No roteiro de entrevistas aplicado aos professores, as perguntas estiveram voltadas às seguintes categorias de análise que compõem os desafios da autogestão: existência da cultura autogestionária entre os professores, influências no processo decisório fruto de assimetria de poder entre professores, inércia em relação à autogestão, desafios nos processos de tomada de decisão, autonomia dos professores.

No roteiro de entrevista aplicado à associação mantenedora da escola, na figura do presidente da associação, buscou-se compreender qual são os papéis e responsabilidades da associação considerando o conceito de trimembração social, as principais dificuldades no diálogo e execução das atividades com as demais esferas da escola, limites de atuação da associação, principais dificuldades enfrentadas para a manutenção da associação, pontos críticos em relação à atuação da associação.

O roteiro de entrevista aplicado ao conselho de pais, cuja representante foi a mãe de duas alunas do quarto e segundo ano da escola, foi realizado de forma mais espontânea com base numa entrevista aberta, com pontos específicos tais como a trajetória pessoal de participação dentro da escola, as principais dificuldades dos pais na participação da gestão, fluxos de informações e demanda dos pais em relação a escola e vice versa, os limites de atuação entre pais, professores e associação e o entendimento da antroposofia e sua relação com a participação dos pais.

O procedimento utilizado para análise dos dados coletados foi realizado em algumas etapas fundamentais para a compreensão da autogestão escolar. Primeiramente realizamos uma pré-análise do material coletando e organizando-o por meio de leituras preliminares e sistematização em caderno das principais ideias do que havia sido lido. Todas as leituras das entrevistas deram-se após a transcrição destas por meio do software InqScribe. O momento posterior foi do uso do software de análise qualitativa ATLAS Ti. Neste software foi realizada uma segunda leitura das entrevistas e a definição de 16 códigos, ou categorias de análise que se repetiam ou que foram consideradas importantes para a análise do conteúdo desta pesquisa. O uso do software permitiu fazer relações entre os códigos inseridos permitindo uma melhor compreensão do fenômeno estudado, de forma que, ao final, foram eleitas aquelas categorias de análise que, capturadas em campo, se aproximaram do referencial estudado e que, enfim, corroboram para o entendimento do objetivo principal desta pesquisa, os quais serão apresentados a seguir.

5.3.2.3. *Observação não participante*

A técnica da observação não participante foi a primeira técnica realizada na pesquisa de campo. Uma vez que a pesquisadora não foi formalmente apresentada à comunidade escolar logo no momento da sua chegada, uma das primeiras formas de se ambientar com o espaço foi realizando anotações do que se passava no ambiente escolar, de forma discreta e a não interromper as atividades que estavam sendo realizadas, abstendo-se de qualquer intervenção no campo. A observação torna-se interessante, pois permite ao pesquisador descobrir como algo efetivamente funciona ou ocorre (FLICK, 2009). Muito do que foi registrado em um caderno de anotações corresponde ao dia a dia da escola, como os professores estão dispostos, como interagem e o contato destes com seus alunos, tentando sempre, comparar com as leituras prévias sobre o ambiente das escolas Waldorf.

Dentre as observações realizadas, como características dos professores, interação dos professores com os alunos, ações ocorridas na semana, houve especial atenção para registro das principais impressões observadas durante a reunião semanal do colegiado de professores, uma vez que a reunião de colegiado é a principal instância de tomada de decisões na escola e local onde podem ser observados aspectos importantes da autogestão tal como presença de lideranças, argumentação, coações, participação ativa, empoderamento, sentido de pertencimento dos participantes e principalmente, a horizontalidade nas relações.

A solicitação para participação na reunião do colegiado dos professores foi feita ao professor de jardinagem, com o qual a pesquisadora manteve o primeiro contato com os professores e o qual se responsabilizou em ajudar a agendar as entrevistas. No primeiro momento, houve por parte deste certa dúvida em relação à possibilidade de participação e, como em poucas horas haveria a reunião da coordenação pedagógica, este ficou de verificar com os três demais membros a viabilidade da participação. Após, aproximadamente, uma hora de iniciada a reunião da coordenação pedagógica, o professor veio até a pesquisadora informar que, infelizmente, decidiu-se em não aprovar a participação desta na reunião de quinta, do colegiado de professores, uma vez que muitos dos assuntos debatidos seriam voltados às questões dos alunos, assunto considerado sigiloso para a maioria dos professores. A pesquisadora lamentou, porém, entendeu a justificativa dada pelo professor. No dia seguinte, quinta-feira, após a entrevista com a professora do quinto ano, a mesma perguntou de forma muito espontânea se a pesquisadora participaria da reunião do colegiado, expressando que seria interessante para entender como esta funciona. Relatada a decisão do dia anterior à professora esta se comprometeu em falar mais uma vez com um grupo maior de professores para reverificar a possibili-

dade de participação da pesquisadora. Após a mobilização de uma das professoras, o grupo decidiu reanalisar e aceitar a participação desde que após o primeiro momento da reunião dedicado a discussão do conselho de classe, uma vez que este aborda temas íntimos dos alunos e famílias. No período que sucedeu a entrevista com a professora do quinto ano e a consulta com os demais professores, observou-se um clima de bastante receptividade com a proposta, porém sempre de compromisso com uma consulta mais ampliada para que se pudesse dar uma resposta final. Neste momento, a maioria dos professores encontravam-se reunidos a mesa única de almoço, ou em momento de descanso pós refeição, momento em que muitos aproveitavam para realizar ligações, conversar com demais professores ou permanecer em suas classes organizando alguma atividade.

O ingresso na reunião do colegiado deu-se após duas horas do seu início. Esta reunião contou com a presença de dezessete participantes, incluindo duas jovens voluntárias de origem alemã que passavam um período de 6 meses na escola. A cada quatro reuniões do colegiado de professores, equivalente aproximadamente a um mês, são estipuladas quatro funções principais da reunião; o coordenador da reunião, aquele responsável por presidir e coordenar as reuniões, o secretário da reunião que organiza as inscrições das falas dos participantes, o Cronos, pessoa responsável por regular o tempo das falas, das pautas e do andamento da reunião (intervalos, etc.) e por fim o relator da reunião responsável por documentar a ata. No momento de ingresso da pesquisadora na reunião, ocorrida na sala do quarto ano, todas estas decisões já haviam sido tomadas. A pesquisadora foi recepcionada com um leve sorriso dos professores e o pedido de se acomodar no único espaço disponível junto aos demais.

Todas as funções exercidas pelos professores durante as reuniões ficam registradas no quadro negro da sala de aula. A própria sala de reunião do colegiado também é alterada a cada quatro reuniões. Durante as reuniões os professores mantêm-se dispostos em círculo, de modo que todos possam se observar e nenhum dos membros fique em destaque. Os professores incumbidos das funções acima descritas também se distribuem de forma aleatória sobre a sala. A pauta da reunião é escrita no quadro negro e são atribuídos os números em ordem crescente de forma a obedecer a ordem de prioridades dos assuntos a serem discutidos pelo coletivo. A própria ordem de prioridade é decidida pelos professores no início da reunião e devem seguir também uma decisão por consenso e não por maioria.

Observamos que, apesar do avançar da reunião, todos os professores mantinham-se atentos às pautas que estavam sendo tratadas, a maioria tem o seu próprio caderno em que faziam anotações pontuais. O uso de aparelhos celulares ou equivalentes não é permitido durante as reuniões, caso seja necessário o professor deve retirar-se da sala para fazer uso do

aparelho celular. Durante o tempo de reunião, dois professores fizeram uso de aparelho celular e retiraram-se da sala por alguns minutos de forma bastante discreta e com olhares de permissão ao resto do grupo. Nos pontos de pautas que foram mais debatidos, a professora responsável pela secretaria da reunião tomou a frente da sala para dirigir-se ao quadro negro e anotar a ordem das inscrições, que são feitas com o levantar de braços. Em momentos que houve maior discussão sobre o assunto debatido, a professora coordenadora da reunião pede silêncio e respeito a fala dos inscritos o que foi prontamente atendido. De forma geral a reunião correu de forma bastante harmoniosa e respeitosa. Alguns pontos de pautas contaram de fato com o consenso, descartando a necessidade de inscrições para falas. Apesar de estarem faltando dois pontos de pauta para o término da reunião, está finalizou-se pontualmente às 17h. O encerramento da reunião deu-se com os professores em círculo e com a execução, em forma de coro, da música “E Vamos à Luta” do compositor Gonzaguinha. Este é um momento dedicado à descontração do grupo e harmonização do clima pós reunião e, neste momento, foi mais um treino para os professores que fariam a apresentação no sábado seguinte durante o fechamento do ano.

5.3.2.4. *Análise de documentos*

A análise de documentos deu-se no sentido da corroboração e ampliação das evidências oriundas de outras fontes (GODOI; MELO; SILVA, 2010), no caso as entrevistas e a observação. Os documentos foram solicitados principalmente ao presidente da associação mantenedora da escola no intuito de verificar as informações quantitativas da escola e também o funcionamento geral dos grupos de trabalho da escola. Informações também foram solicitadas via e-mail eletrônico à secretaria da escola. Tratou-se de uma coleta de dados mais direcionada aos dados gerais da escola que contribuíram para compreensão do contexto atual de atuação da Dendê da Serra.

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Sendo uma pesquisa eminentemente qualitativa, os dados de campo foram trabalhados de diversas formas, não sendo a última fase do processo de pesquisa, mas sim concomitante à coleta de dados. Desde a fase de elaboração do roteiro de entrevistas por exemplo, tivemos a preocupação de relacionar cada uma das perguntas a uma categoria de análise referente aos desafios da autogestão colocados no capítulo primeiro. Assim procuramos coletar, analisar e interpretar os dados e desenvolver entendimentos acerca da autogestão praticada na escola Dendê da Serra. Conforme colocam Godoi, Melo e Silva (2010)

A principal ferramenta intelectual é a comparação. O método de comparar e contrastar é usado praticamente em todas as tarefas intelectuais durante a análise para formar categorias, estabelecer suas fronteiras, atribuir segmentos de dados às categorias, resumir o conteúdo de cada categoria e encontrar evidências negativas (GODOI; MELLO, SILVA, 2010, p.137).

Desta forma, foi essencial ao longo do processo de análise de dados realizar uma tarefa reflexiva e constante de comparar o que havia sido levantado de desafios da autogestão das empresas autogeridas, da concepção de Steiner para a autogestão escolar e produzir interpretações e compará-las, estabelecendo fronteiras com o que foi visto em campo. Primeiramente, durante as observações não participantes e as primeiras entrevistas juntos aos professores, foram realizadas melhorias no roteiro de entrevista para os próximos entrevistados, com exclusões e inclusões de perguntas. Com a finalização das entrevistas e do período em campo, iniciou-se outra etapa da análise dos dados, contando desta vez com a ferramenta do software Atlas.Ti para análise das entrevistas já transcritas. Com este software foi possível, com base nas proposições teóricas sobre autogestão, criar as categorias referentes às dimensões de análise previamente pensadas, conforme os dados iam sendo revelados (repetições de frases, sentenças e sentidos nas entrevistas). Após esta fase, foram feitos os relacionamentos entre as categorias (ou códigos – *codes* – do software) e iniciou-se o processo de escrita dos resultados, que são abaixo descritos.

6.1.DISSCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta sessão temos o intuito de discutir quais são as especificidades que se revelaram da autogestão na escola, objeto desta pesquisa, e quais são os desafios postos à prática da au-

togestão nesta organização, e assim responder às duas perguntas norteadoras deste trabalho. Desta forma, apresentaremos os resultados conforme segue: na primeira parte apresentaremos os desafios da autogestão na escola Dendê da Serra apontados por professores, pais e associação mantenedora. Nesta seção, optamos por uma apresentação que contemplasse primeiramente uma descrição do que foi coletado em campo – sendo condizentes portanto aos preceitos de um estudo de caso de natureza descritiva – com a posterior comparação do que temos enquanto literatura sobre os desafios da autogestão. Trata-se, portanto, do momento em que “teoria e empiria engendram um diálogo que tende a vivificar, vitalizar o conhecimento. Teoria e empiria se informam incessantemente” (MACEDO, 2004, p.207).

Na segunda seção, discutimos as dificuldades que a escola enfrenta que não comprometem a autogestão em si, mas repercutem no projeto de escola Dendê da Serra que mereciam ser explorados e, por fim, na última subseção, apresentamos as especificidades da autogestão da Dendê da Serra que conferem a unicidade do caso e da manifestação da autogestão que estão além dos seus desafios.

No intuito de manter a confidencialidade dos entrevistados, atrelamos aleatoriamente letras suas falas, indicando sempre o entrevistado e a sua letra atribuída.

6.2. DOS DESAFIOS

6.2.1. Manifestação da cultura autogestionária: do entendimento do que é autogestão à sua prática no dia a dia

No intuito de captar a manifestação da cultura autogestionária no ambiente escolar, foi investigado junto à parte do corpo docente como estes entendem a autogestão na Escola Rural Dendê da Serra. Ou seja, como se manifestam os valores e crenças compartilhadas entre os professores em relação às suas práticas diárias de tomadas de decisão, de relacionamento e de responsabilidade com a escola. Na literatura levantada, a cultura autogestionária (ou a sua ausência) se manifesta principalmente nos espaços de tomada de decisão, despontando principalmente dificuldades relacionadas a uma democracia baseada somente na contagem dos votos (BRAVERMAN, 1977) e à continuidade de hierarquia, controles e subordinação (BARRETO; PAULA, 2009). Vejamos em seguida como se manifesta a cultura autogestionária na autogestão da Dendê da Serra.

6.2.1.1 Concepção da autogestão:

Enquanto principais atores envolvidos na autogestão pedagógica, percebe-se primeiramente que os professores entrevistados possuem uma compreensão em certa medida homogênea da autogestão praticada na escola. A autogestão é vista como um processo de decisões coletivas e horizontais que possibilitam a participação de todos os envolvidos na escola. Com a divisão das decisões e das tarefas da escola organizadas sob a forma de grupos de trabalho, colegiado de professores e comissão pedagógica, cria-se o sentimento de que “não se decide nada sozinho” (professor X), ou “todo mundo está dentro decidindo e construindo junto” (professor W) ou “muito bom que o grupo decide tudo” (professor D), caracterizando um sentimento de responsabilidade conjunta pela gestão da escola. O núcleo central das tomadas de decisões dentro da escola é o colegiado de professores, no entanto, os grupos de trabalho formado pelos outros membros da comunidade escolar, possuem autonomia para definir as questões relacionadas ao tema do grupo. Apenas quando os assuntos têm uma interface com o pedagógico da escola é que o colegiado de professores deve ser acionado, daí a necessidade de todos os grupos de trabalho contar com pelo menos um professor.

6.2.1.2 Escola “sem patrão”

O entendimento do funcionamento da autogestão na Escola Dendê da Serra passa também pelo aspecto da ausência do patrão, elemento fundamental colocado entre os teóricos da autogestão abordados neste trabalho e por Rudolph Steiner que, ao idealizar as primeiras escolas Waldorf, já sugere que nestas não deve haver um dono, tão pouco a figura do diretor. Não houve entre os professores falas que indicassem o pertencimento, direção de alguma pessoa específica ou figura hierárquica que tivesse maior poder que os demais professores. Falas como “a autogestão significa *pra* mim, *pra* nós aqui, que não existe chefe e não existe patrão“, “a escola não tem dono, não tem um chefe, né?” ou “toda a comunidade se auto organiza em grupo sem hierarquia, sem ter um chefe” ou “não tem aquela pessoa que manda” constituem a concepção do modelo de autogestão praticada na escola. Apesar das instâncias educacionais nacionais e municipais, tais como secretaria de educação, exigirem a existência da figura institucional do diretor escolar na Escola Dendê da Serra, esta é designada para atender fins meramente burocráticos.

6.2.1.3 Autogestão: algo a ser aprendido

Como peculiaridade das escolas Waldorf, para iniciar ou continuar exercendo a prática docente, os professores em sua maioria passam por processos de formação, os chamados “Seminários Pedagógicos”, cursos que duram em média três anos nos quais são capacitados em diversas habilidades: artísticas, pedagógicas e administrativas, havendo um módulo específico de gestão de escolas Waldorf. Na escola Dendê da Serra, cinco professores encontram-se em fase de andamento do Seminário Pedagógico, “[...] então os professores que têm a formação Waldorf eles estão cientes que eles participam da gestão da escola, ativamente. Isso é um princípio colocado por Steiner desde o início, que os professores eles se envolvem na administração”, explica o professor Y.

Este é um elemento que distancia as escolas waldorf da maioria das experiências de empreendimentos autogestionários pontuados anteriormente, que se tornam autogestionário sem ter qualquer experiência ou conhecimento de autogestão (VIEITEZ, 1997). No entanto, entendemos, a partir das entrevistas, que a autogestão e a sua prática não são inatas aos que praticam, autogestão é algo assimilado, apreendido e trabalhado na escola ou de forma prévia (em experiências pessoais e nos seminários pedagógicos) ou contínua na atividade diária de gestão da escola. Mesmo com a ciência prévia e a prática diária da autogestão, não foi descartado pelos professores o seu desafio iminente:

[...] pra mim esse desafio de cada um sentir responsabilidade do que tem pra fazer e ele por si só dar conta. Então no início eu fiquei me batendo um pouco, porque eu esperava que alguém me dissesse o que eu tenho que fazer, e não vinha ninguém dizer isso, então essa autogestão é isso, cada um tem na sua mão aqui dentro o seu próprio desenvolvimento, é um trabalho de auto-desenvolvimento e você tem que se autogerir nas suas responsabilidades, nas suas tarefas, no material que você precisa, em tudo. O professor tem a liberdade de decidir como ele vai trabalhar e isso é muito desafiador.” (Professora B).

Com isso, a própria autogestão e a cultura autogestionária são construídas como um processo, o que inclusive requer a desconstrução da cultura heterogestionária cultural e histórica de haver uma pessoa que manda outra que obedece. Conforme coloca em entrevista uma das professoras fundadoras da escola a respeito de se ter uma disposição prévia para trabalhar com a autogestão:

Você tem que ter ideais e valores compatíveis, você não vem treinado para autogestão até porque existem poucos exemplos de autogestão na vida externa. Então às vezes você vem sem ter o costume de trabalhar com a autogestão. [...] Poder participar de fato de decisões, mas sem querer ser o manda chuva ou o chefe, ou pisar nos outros são coisas que você não aprende da noite pro dia e que muitas vezes não fazem parte da nossa cultura ainda. Ou

você está acostumado a mandar ou está acostumado a calar a boca porque senão você vai se ferrar. Então é uma mudança (Professora L)

Esta visão expressa pela professora na fala acima, corrobora com a visão de Singer (2002), acerca do processo de rompimento de uma cultura da obediência:

As pessoas não são naturalmente inclinadas à autogestão, assim como não o são à heterogestão. Poucos optariam espontaneamente por passar a vida recebendo ordens [...] aprende-se a obedecer e temer “os superiores” desde os bancos escolares, num processo educativo que prossegue a vida inteira (SINGER, 2002, p.21).

A autogestão praticada na escola se revelou nas entrevistas como devendo ser encarada por todos os membros no coletivo e não como uma ação individual: “eu vejo um trabalho assim do coletivo, do grupo inteiro de tentar que seja realmente horizontal”, finaliza a professora C.

A cultura em torno da autogestão na escola, e o comprometimento dos professores “no fazer a escola”, revelou-se intimamente ligada ao ideal maior da Dendê da Serra. Duas professoras pontuaram o quanto é necessário que os professores estejam imbuídos com a missão social da escola para que possam permanecer nesta, uma vez que o nível de dedicação (inclusive em horas) não recompensa o retorno financeiro (salários). Assim, na fala de uma das professoras fundadoras da escola “Autogestão só funciona quando se acredita em alguma causa, em algum ideal, senão fica difícil. Economicamente, ninguém tem muita vantagem numa escola Waldorf. Então tem que ser um outro tipo de ideal que não passe pelo material, né? ”.

Podemos traçar um paralelo ao sentido dado à autogestão dos empreendimentos estudados na seção de referencial teórico em que, em sua maioria, tinha como pano de fundo a questão ideológica de contestação à clássica relação entre o capital e o trabalho. Vimos, na escola, um sentido de um ideal maior, que não material, relacionado ao trabalho social, de inclusão das crianças dentro de um ensino mais humano, com base nos princípios antroposóficos de observação e respeito às fases de desenvolvimento humano. Este outro tipo de ideal está associado à principal ideia que Steiner coloca sobre a educação: toda educação trata-se da autoeducação dos professores, para isso, no entanto, é preciso fazê-lo com amor. Em sua obra *Filosofia da Liberdade*, Steiner pontua que “viver em amor com as próprias ações e deixar viver em plena compreensão da vontade alheia é a máxima dos homens livres” (STEINER, 2000, p. 116). Esta passagem nos remete, portanto, ao outro ideal que alguns dos professores mencionam em suas entrevistas quanto ao sentido de estar na escola, sendo este o amor pelas

crianças; “A gente fala muito aqui que a gente tem a missão, do amor, e não são todos que você percebe isso, até porque que a gente ganha muito mal...então assim é porque uma coisa que tem outro sentido” (professora F), ou pela fala do professor A “O comprometimento, a força que cada um coloca nesse ideal. Mas acho que a essência de tudo mesmo é o amor. A essência dessa realidade aí. É o amor pelo próximo, pelo ser humano”.

O desinteresse em assumir responsabilidades além do trabalho presente nos trabalhos de VENOSA (1982) e ALMEIDA (1983), não se mostrou presente entre os envolvidos com a autogestão da Escola Dendê da Serra, por motivos que consideramos que dizem respeito às naturezas das atividades. Primeiramente as escolas não possuem fins lucrativos, desta forma, não havendo problemas comuns como repartição de fundos – sinalizado como grande interesse dos trabalhadores sob a autogestão - os professores têm ciência da necessidade de executar ações gerenciais e administrativas além das atividades em sala de aula pela própria essência das escolas Waldorf e não por outros motivos de ordem financeira. Sendo a escola gerida pelos próprios professores, não existe uma figura a quem delegar as decisões que não o próprio corpo de professores, recrudescendo a necessidade de executar as ações necessárias à escola, envolvendo, portanto, um comprometimento e participação. De forma geral, os professores percebem uma dedicação satisfatória no atual corpo docente; “mas eu sinto que nesse grupo que hoje está na escola, cada um com sua forma, com aquele gás que pode dar, existe sim uma entrega, uma participação, um compromisso com o trabalho, falo isso com certeza, não vejo ninguém atualmente descompromissado” relata professor W.

Ademais, na escola Dendê da Serra, demonstrou-se a necessidade de construção da autogestão a partir dos princípios da antroposofia: “A autogestão da escola ela tem que está baseada também nos princípios antroposóficos, uma escola Waldorf baseia-se na antroposofia então a gestão da escola também está baseada nos princípios antroposóficos”, defende o professor Y. Aqueles que permanecem compondo corpo docente possuem certa uniformidade no entendimento da autogestão, o que caracterizamos por uma “cultura Waldorf” defendida pelos professores, porém não desprezam os desafios colocados de romper coletivamente com a cultura hierárquica predominante e do trabalho individual na prática diária da autogestão seja em sala de aula, seja nos momentos de tomada de decisão coletiva. Desta forma, o desafio da cultura autogestionária se coloca de forma distinta na escola pesquisada, não se tratando, portanto, de construir espaços de tomada de decisão democráticos nem tão pouco romper com hierarquias, controles e subordinação típicos da “empresa heterogestionária” e sim, no desafio constante de preservar a horizontalidade nas decisões e na construção coletiva do fazer a escola, num esforço na esfera individual e coletiva.

6.2.2. Gestão administrativa e financeira: do desafio de trabalhar com a autogestão

Diferentemente dos empreendimentos autogeridos que foram mencionados anteriormente – empresas recuperadas, cooperativas e empreendimentos de economia solidária – nos quais, em sua maioria, a administração financeira é realizada pelos próprios trabalhadores, atualmente, na Dendê da Serra as funções de gestão administrativa e financeira são exercidas por funcionários contratados pela associação mantenedora – APDS e não diretamente pelos próprios professores. Esta estrutura organizacional não a ausenta de enfrentar desafios da administração e gestão financeira semelhantes aos empreendimentos autogeridos levantados no capítulo 1.

A atual composição do quadro administrativo da escola conta com profissionais contratados pela associação mantenedora nas áreas de captação de recursos, uma profissional de comunicação, uma funcionária da secretaria escolar e uma administradora financeira – além do grupo de trabalho (o grupo administrativo) composto por estas funcionárias – dois professores, dois pais e o presidente da associação que discutem e encaminham as atividades administrativas e financeiras da escola. Ou seja, mesmo contando com profissionais no setor administrativo financeiro, os professores (eleitos ou voluntários) não retiram sua responsabilidade em participar da vida financeira da escola, mantendo assim o corpo docente informado do que é feito. No período atual, existe, primeiramente, o reconhecimento do avanço na definição e composição deste quadro dentro da escola, visto que dois anos atrás a administração financeira da escola era a única instância em que havia hierarquia com o administrador, o auxiliar administrativo e a secretária escolar subordinados diretamente à APDS. Igual avanço foi reconhecido na definição das ações realizadas pelo grupo administrativo, que agora compõe o quadro de grupos de trabalho com presença de professores, membros da associação e as funcionárias administrativas financeiras da escola. Segundo uma das professoras fundadoras, a parte administrativa da escola Waldorf “é sempre a última parte a ser organizada, a última é a administração. Por que quem funda a escola não são administradores. São idealistas. São ou pais ou educadores. E é aí que eu digo que todo mundo na escola deveria ter curso de contabilidade e de administração básica”.

Esta fala revela um dos principais desafios vivenciados pelas escolas Waldorf novas, ou recém-inauguradas e dos jardins de infância independentes (não filiados à Federação das

Escolas Waldorf), uma vez que a administração é realizada por professores que, em sua maioria, não possuem formação específica para as tarefas da gestão escolar e que a gestão financeira da escola é complexa, uma vez que a maior parte do seu orçamento é destinado à folha de pagamento de professores e funcionários. Nas demais entrevistas evidenciou-se o sentimento de evolução nos aspectos relacionados à administração da escola, conforme salienta o professor Y:

Imagina há 10 anos atrás. Há 7 anos atrás a gente não tinha um banco de dados informatizado, dados organizados de toda a escola, não tinha. Então são desafios de profissionalizar a gestão. Uma coisa que é importante pra escola waldorf é entender que a gente precisa ter uma gestão profissional. Não dá pra achar que o professor vai dá aula e vai fazer folha de ponto (Entrevistado 2)

A profissionalização da gestão é um desafio presente na autogestão escolar, tendo amadurecido após anos de existência da escola. Apenas recentemente houve a contratação de consultoria com a presença de um administrador profissional que criou e estruturou ferramentas de gestão. No entanto, ainda é sinalizada a necessidade de, dentro do escopo de gestão, a escola possuir um planejamento organizacional e estratégico, ter uma pessoa com visão estratégica, que pense no todo da escola, porém que não seja autoritária, que consiga ter uma visão mais ampla, conforme defende a professora H “a gente precisa ter alguém aqui em cima, mas alguém que tenha visão estratégica. Que olhe *pra* frente e não alguém apenas para apagar o incêndio”. Ou seja, trata-se de um desafio ainda não superado, que ao longo dos seus anos, torna-se mais complexo até pelo processo de expansão da escola, sua necessidade de financiamento externo e a gradual complexidade das relações que se estabelecem, seja na administração ou na captação de recursos. O desafio da constante profissionalização da gestão vem acompanhado da necessidade de se manter o caráter horizontal das relações e das ações, em consonância com os princípios da Dendê da Serra.

Mais um desafio está colocado à contratação de pessoas, visto que a alta rotatividade do setor administrativo se fez presente na escola e, conforme uma das fundadoras, o motivo se dá, pois, porque “não é qualquer um que dá conta de trabalhar numa administração de uma escola Waldorf. É mais fácil um professor se adaptar do que alguém que mexe com administração ou contabilidade. Porque eles são mais acostumados com o esquema hierárquico e não se adaptam muitas vezes no esquema da autogestão”. E complementa a mesma professora: “não adianta ele achar que vai ficar isolado numa mesa de escritório e vai ter um superior que vai falar com ele o que ele tem que fazer e ficar na dele lá. Já teve muita gente que saiu por

isso”. A entrevista com o atual presidente da associação mantenedora da escola também revelou as dificuldades recentes enfrentadas com a rotatividade de profissionais na área administrativa, com a não adaptação no esquema de autogestão da escola.

Ao passo que nas empresas autogeridas encontramos a dificuldade básica em administrar e gerir uma empresa recuperada (VIEITZ, 1997) por conta da inexperiência, falta de preparo ou nível educacional de seus novos gestores, a autogestão da escola Waldorf enfrenta desafios parecidos na sua essência, porém diferentes na forma: permanece assim o desafio administrativo, não fruto da inexperiência dos dirigentes, mas sim do crescente processo de complexidade das transações administrativas e da dificuldade em adaptação do ritmo de autogestão de funcionários administrativos. A contratação de profissionais para funções especializadas na escola poderia ser caracterizada como um “desvio” da autogestão, porém é necessário atentar que a autogestão proposta por Steiner contemplava basicamente a autogestão pedagógica dos professores, uma coparticipação dos pais, e uma separação clara das funções administrativas por parte da associação. A contratação destes profissionais não compromete a autogestão na medida em que estes se inserem no grupo de trabalho específico que lida com os problemas e resoluções da administração, e conta com a participação dos demais membros da comunidade escolar.

6.2.3. Tomada de decisão: sobre o consenso, seus aspectos e desafios

Mais um dos pressupostos básicos à autogestão diz respeito à participação dos seus envolvidos na tomada de decisão. Tomamos que a autogestão não se faz sem participação. No entanto, é chave destacar a distinção entre participação e autogestão. Motta (1984) pontua claramente que participação não é autogestão. De forma simplificada, entendemos por autogestão – incluindo a autogestão da Dendê da Serra - um sistema no qual a coletividade, o grupo, se auto administra. Neste sistema "não se trata de participar de um poder, mas sim de ter um poder" (MOTTA, 1984, p.204), considerado aqui o poder de tomada de decisão por parte dos professores. A participação, por sua vez, não é estritamente a superação ou eliminação do poder, mas sim outra forma de poder, com ela busca-se o convencimento dos sujeitos da necessidade de determinada ação, sempre partindo dos interesses comuns, ou comunitários, considerando suas contribuições e potencialidades (FLORES, 1997). Vejamos, pois, como se dá a participação dos professores nas esferas de tomada de decisão na escola Dendê da Serra.

6.2.3.1. *Colegiado de professores: o amadurecimento das reuniões*

Como o colegiado de professores é a principal instância de deliberação e de participação dos professores nas escolas Waldorf, a maioria das respostas sobre a participação nos espaços de decisão esteve ligada, portanto, a participação neste espaço. Inicialmente, a primeira impressão demonstrada por quase todos os professores diz respeito ao amadurecimento na dinâmica e resultados das reuniões do colegiado. Muitos relatam quão desagradáveis eram as reuniões com exemplos de desrespeitos às falas, falas simultâneas, excesso e extensão do tempo de reunião, julgamentos, conflitos e atritos nas reuniões e quanto, ao longo do tempo, isso vem mudando: “As reuniões (do colegiado) evoluíram muito. No começo da escola tanto a reunião de professores quanto reunião da associação, principalmente da associação, era um pesadelo”, desabafa uma das professoras fundadoras da escola. O processo de transição entre reuniões conturbadas ao sentimento de “calmaria” ou “respiro de sabedoria” se deu por meio de um processo de amadurecimento dos membros que compõem o colegiado, cursos de aprimoramento e definição de procedimentos de reunião tais como, definição dos responsáveis pela condução da reunião, tempo de fala, tempo limite para as reuniões, entre outras. Mais que um sentimento de evolução e amadurecimento, muitos professores sentem-se satisfeitos em fazer parte de um grupo, de um coletivo em que as decisões são tomadas de forma participativas, consensuais. “Eu me sinto muito feliz assim, me sinto muito honrado em *tá* fazendo parte. Eu também me esforço pra isso”, afirma o professor Y.

6.2.3.2. *Tomada de decisão por consenso*

No que tange o processo de tomada de decisão existe um aspecto singular das escolas Waldorf que é a tomada de decisão baseada no consenso. No modelo autogestionário adotado pela escola, as tradicionais assembleias presentes nas empresas autogeridas são “substituídas” então pelas reuniões semanais do colegiado de professores. Nestas, as decisões seguem não o princípio majoritário, por meio da simples contagem de votos, mas sim ao diálogo e à argumentação das ideias. As decisões devem, quando possível, ser tomadas por unanimidade com discernimento da solução conveniente (LANZ, 1979). Esta forma de tomada de decisão é vis-

ta pelos professores entrevistados como algo capaz de integrar àqueles que não concordaram com algum aspecto da decisão, pois, mesmo sendo contrários, são ouvidos nas suas questões de discordância e ao final consensuam as decisões junto ao coletivo, na perspectiva de contribuir para o melhor encaminhamento ou ao objetivo comum da escola que é o desenvolvimento dos alunos.

A autogestão exige um exercício muito grande de contenção do ego. É um trabalho muito de segurar a onda mesmo do que eu quero, do que eu penso, do que eu quero decidir e se curvar e sujeitar a decisão do coletivo. [...] e se você chega a um consenso de grupo e realmente todas as pessoas falam que tá bem, eu consinto, sujeita o seu desejo individual ao do grupo (Entrevistada 6, professora fundadora).

No entanto, para que o consenso seja atingido entre os participantes, faz-se necessária uma dose considerável de argumentação e escuta de pontos de vistas por parte dos envolvidos. O princípio básico desta forma de tomada de decisão é, portanto, argumentação. Quando acontece de um único professor não concordar com a decisão ou opinião da maioria este precisa ser ouvido e, a depender da importância do tema e do número de discordantes, o assunto é levado para decisão na próxima reunião de colegiado na semana seguinte. Assim, uma pauta ou decisão apenas é encerrada no momento em que todos concordem com determinada proposta. Existem decisões que levam duas, três ou quantas semanas forem necessárias até que o grupo enfim ouça todas as opiniões contrárias e chegue a uma única decisão. Inevitavelmente, ou naturalmente como consequência desta forma de tomada de decisão, observou-se de forma sistemática, certo incômodo em relação à demora com que as decisões são tomadas. Muitas decisões precisam aguardar até a reunião do colegiado ou reuniões de outros grupos para serem decididas e todo esse processo compromete a objetividade e a rapidez da decisão: “às vezes demora um mês pra tomar uma decisão simples, e tem que esperar o dia da reunião daquele grupo que é na quinta, o dia de reunião daquele grupo que é na terça, esperar. E nisso torna os processos ficam meio lentos, isso influencia na dificuldade de comunicação externa”, pontua a professora Z.

No entanto, essa questão relacionada à tomada de decisão tem um duplo entendimento; de um lado a demora que pode atrapalhar os processos, porém, por outro lado, o aspecto positivo da forma de proceder com as decisões, seja pela diversidade de pontos de vista, seja pelo sentimento de se chegar a melhor decisão possível com o grupo, seja pelo aprendizado que acarreta: “Mas eu gosto muito de trabalhar dessa forma, porque eu vejo assim, que é um

desenvolvimento, é uma questão de evolução de cada um de nós, enquanto ser humano, na questão de olhar o outro, de escutar o outro”, relata a professora B.

Enquanto segundo desafio, tem-se a objetividade na tomada de decisão, inclusive com o intuito de dar celeridade aos processos internos da escola. Decisões precisam ser revistas por meio de consulta em atas passadas,

[...] uma questão que é muito forte, que é um desafio desse grupo, acho que é de uma certa objetividade de tomar decisões. Durante a discussão de um tema a gente passa muito tempo cada um trazendo um ponto de vista, construindo uma imagem que tem dentro do grupo. Então são diversas imagens aí depois que forma tudo a gente vai tomar uma decisão em cima do que a gente observou, todos os olhares e daqueles que quiseram se colocar. Então às vezes essa diversidade de olhar acaba trazendo muita informação, às vezes as pessoas se perdem. Às vezes toma-se uma decisão, mas a decisão fugiu porque foram tantos pontos de vista, é a impressão que tenho (Entrevistado 4, professor W).

Mais um dos desafios enfrentado na autogestão pedagógica da escola diz respeito ao excesso de assuntos administrativos a serem tratados nas reuniões de colegiado que sobrepõem o processo de amadurecimento e discussão dos assuntos pedagógicos (referente ao desenvolvimento humano dos alunos), necessários ao desenvolvimento das atividades docentes dos professores. Idealmente, a proposição de Steiner é que as reuniões do colegiado de professores fossem dedicadas ao trabalho pedagógico de estudo do desenvolvimento humano, por meio do compartilhamento entre professores das suas situações com os alunos em sala de aula, das vivências e experiências, dificuldades e resoluções. O colegiado deveria igualmente dedicar suas horas de reunião para aprimoramento das habilidades artísticas, estudos da antroposofia, entre outras atividades de aprimoramento. Esta situação é reconhecida pela maioria dos professores e exposta abaixo pelo professor W;

Deveríamos ter mais tempo *pra* se debruçar sobre essas questões mais pedagógicas mesmo, poder trocar mais experiências que foram vivenciadas em salas de aula, até porque não existe um manual de como lidar com os alunos de forma Waldorf, e essas visões podem ajudar ao professor a pensar numa coisa que seja mais significativa para aquela criança. Porque às vezes é difícil para quem estar sozinho vivenciando com aquela dificuldade o tempo inteiro, e o grupo inteiro discutindo sobre a questão ajuda muito (Entrevistado 4).

No entanto, dada a demanda de questões a serem resolvidas, as questões pedagógicas acabam sendo sobrepostas às questões administrativas que, embora sob a responsabilidade de grupos de trabalhos específicos para tratar sobre o tema, recaem sobre o colegiado: problemas

com o transporte escolar, resoluções da bomba d'água da escola, a logística para as olimpíadas da escola, festas internas, alimentação dos estudantes entre outros. O grupo de professores, no entanto, reconhece já ter avançado bastante no quesito de divisão do tempo e aos procedimentos para as reuniões de colegiado: “Mudamos já o formato das reuniões, que antes tinha, formato, sequência, tempo *pra* cada coisa. Às vezes de vinte pontos da pauta, quinze eram só administrativos”, confessa a professora B. Desta forma, apesar da preocupação e atenção dos professores em manter uma rotina e atenção aos princípios e determinações da pedagogia Waldorf, a necessidade de resolução de problemas pertinentes a escola, situações pontuais e contextuais acabam por se sobressair e o formato da autogestão pedagógica se distancia do idealizado por Steiner, sendo este um dos limites à prática da autogestão.

Vimos, portanto, desafios qualitativamente diferentes na escola Waldorf quando comparados às empresas autogeridas. Nestas, os desafios à tomada de decisão em sua maioria referiam-se à falta de interesse nos assuntos debatidos, à incapacidade de argumentação e à participação nas assembleias, de forma que se manifesta nestes empreendimentos a baixa participação dos cooperados nas assembleias (BARRETO; PAES DE PAULA, 2009), o desinteresse por parte dos trabalhadores em assumir responsabilidade além do trabalho (ALMEIDA, 1983; VENOSA, 1982) e a da centralização das decisões e consequente Continuidade da dependência do trabalhador (GUTIERREZ, 1991).

A autogestão adotada na escola Dendê da Serra enfrenta desafios diametralmente opostos referentes à tomada de decisão. O desafio aqui não está relacionado à ausência ou à qualidade da participação nos espaços de tomada de decisão, mas sim à ampla participação dos professores e demais membros da comunidade nos assuntos que dizem respeito à vida pedagógica dos alunos e a escola de modo geral. As decisões baseadas no consenso contemplam rodadas de escuta das diversas opiniões de um número maior de professores, e seu desafio está exatamente em consensuar uma única decisão levando em conta o tempo necessário, a horizontalidade das decisões e a objetividade nas decisões tomadas. Outra especificidade encontrada nos espaços de tomada de decisão das escolas Waldorf diz respeito à manutenção das ideias centrais estabelecidas pelo seu idealizador e, na Dendê da Serra, a autogestão pedagógica enfrenta o desafio de manter o foco das reuniões nas questões pedagógicas a despeito de todas as questões administrativas que também precisam de encaminhamento.

6.2.4. Inércia em Relação à autogestão

Quando a participação da comunidade desafia a autogestão: a inércia dos pais em relação à participação na escola

Por ser uma escola constituída pela livre associação de pais e professores, a escola Dendê da Serra possui em diversos âmbitos das suas atividades a necessidade de participação dos pais dos alunos como um dos pilares para o tripé da autogestão escolar. Estes representam uma comunidade de interesses e também de aspirações em relação à escola (LAN, 1979). Na estrutura organizacional da Dendê da Serra existe a instância de participação institucionalizada do Conselho de Pais, que vem a ser a ponte entre os anseios dos pais e a escola. No entanto, aproximar os pais e fazê-los participar é, de forma unânime entre os professores, um grande desafio enfrentado pela escola. Na visão da representante do Conselho de pais; "esse é o maior desafio, eu acho, né? Os pais compreenderem que a escola é feita por eles também, né?". Tal desafio diz respeito à mudança de paradigma em relação ao que é a escola - principalmente uma escola Waldorf - e uma quebra da cultura de participação na vida escolar dos filhos e na cultura de participação de uma escola co-construída.

Apesar dos 16 anos de fundação da escola (considerando 2001 seu primeiro ano de funcionamento), o desafio da participação é constante. Ainda é uma realidade enfrentada pela Dendê da Serra a percepção que muitos pais têm de que a escola é uma mera prestadora de serviço e, portanto, o único dever que precisa ser honrado e praticado é o pagamento da mensalidade (para os pais pagantes). No início de cada ano letivo são apresentadas aos pais dos alunos a pedagogia da escola, a concepção de liberdade para atuação dos pais e a necessidade de participação destes no dia a dia da escola, mostrando a importância de uma construção conjunta da escola. Segundo relato do professor Y:

[...] aqui no Brasil ainda tem essa cultura de "eu tô pagando por esse serviço, eu contratei o serviço, e eu quero receber o serviço". Mas a escola Waldorf não é assim, a escola Waldorf é uma construção coletiva, você vem e você vai pagar porque você acredita no projeto, você quer ver ele crescendo e ele precisa de recurso financeiro, mas ele precisa que você venha ajudar no que você puder ajudar. Se você pode ajudar captar recurso você ajuda, se você puder limpar [...] tem uns pais que tem um espírito bonito. Tem um pai que vem e fala, "rapaz se precisar limpar o banheiro, eu venho" só que esse pai é francês, não é brasileiro (Entrevistado 2).

De igual forma foi levantada a dificuldade em comunicar aos pais como eles podem e devem atuar na escola: "saber que existe um espaço dos pais aqui dentro *pra* eles aqui, não é

fácil da gente comunicar, então por mais que a gente fale, ele só sabe mesmo quando vem aqui participar”, conclui a mãe do conselho de pais. Esta liberdade para atuação dos pais, seja diretamente no conselho de pais ou em ações pontuais na escola (limpeza, organização de eventos, serviços gerais, manutenção, transporte, etc) requer um posicionamento mais autônomo, ações mais independentes de lideranças: “Essa coisa do conselho de pais, a gente também sente muito, se não tiver alguém responsável por, os outros não se sentem responsáveis. Então, se eu não faço o comunicado *pra* chamar a reunião do conselho, ninguém mais se reúne. Por causa disso, todo mundo *tá* muito acostumado a esse papel da liderança, a ter um líder. A liderança tem que convocar. Ai esse empoderamento é uma coisa que precisamos trabalhar muito ainda”, relata a mãe do conselho de pais

No caso da Escola Dendê da Serra ainda existe a peculiaridade de ter a maioria dos seus alunos, e pais oriundos da zona rural, público o qual possui maior dificuldade de compreensão sobre o propósito da escola e de sua pedagogia específica e da necessidade e importância da presença na escola. Existe assim, primeiramente, o desafio de trazer os pais de todos os segmentos sociais à participar das atividades, decisões e ações da escola e, principalmente, fazer com que os pais dos alunos carentes oriundos da zona rural de Serra Grande e entorno também participem. Foi observado pelos professores e conselho de pais que esse público tem um comparecimento à escola muito menor que os pais dos filhos pagantes ou de origem de classe média, normalmente morador de Serra Grande ou adjacências (Itacaré e Ilhéus). Muitos pais que participam são de origem inclusive estrangeira (italiano, francês, suíço). Há o reconhecimento, no entanto, de que o fluxo de pais participantes melhorou consideravelmente na escola, porém, estes ainda são poucos em relação à demanda de atividades, e os pais ativamente participantes acabam sendo sempre os mesmos.

Em segundo lugar, considera-se muito importante que os pais que já participam do dia a dia da escola, ou que tem ações pontuais, compreendam minimamente os preceitos da antroposofia e, conseqüentemente, da pedagogia Waldorf. Caso isso acontecesse mudaria bastante o andamento das atividades da escola, seriam, ao menos, “todos falando a mesma língua”, ou seja, possuindo uma visão e compreensão mais uniforme do direcionamento das ações, das atividades propostas e do plano pedagógico da escola. Nas escolas Waldorf, os pais dos alunos não são apenas chamados a coparticipar do aprendizado dos seus filhos, mas sim a apoiar e defender a pedagogia Waldorf (Lanz, 1979). Apesar de no começo de todo ano haver palestras em que os professores passam os conceitos básicos da antroposofia, estes ainda não são captados, ou mesmo investigados com interesse pela maioria dos pais participantes. O ideal inclusive é que pais participem de grupos de estudos sobre a antroposofia. Na Dendê da

Serra, este grupo de estudos não tem se reunido de forma regular e a participação dos pais ainda não é expressiva. O entendimento da pedagogia Waldorf, se torna necessária e incentivada no intuito de evitar que as crianças sejam educadas na escola conforme um determinado sistema e escala de valores e, no lar, segundo princípios diferentes, provocando uma dicotomia altamente prejudicial às crianças (LANZ, 1979). Sobre este aspecto, a professora F ano desabafa:

Então uma coisa que eu sonho é uma participação mais efetiva dos pais, são poucos, é um grupo pequeno. E eu acho que isso daria uma riqueza maior, eles compreenderiam mais que a escola não é de ninguém, que a escola é de todos, é dos alunos, é deles, "a escola é minha também, por que não vou ajudar?" Ah, então confia no trabalho da professora. Você faz um negócio na escola, e em casa desfaz? Não funciona". (Entrevistada 12)

Ao mesmo passo que os professores se queixam da participação dos pais no dia a dia da escola, os poucos pais que participam da escola sentem falta de uma comunicação maior por parte do colegiado de professores acerca do entendimento de questões pedagógicas, do direcionamento embasado na pedagogia Waldorf para solução de alguns problemas ou encaminhamento de atividades:

E essa relação do colegiado com o conselho de pais, ainda tem sido incipiente no sentido de trazer essas questões, sabe? E isso é um desafio grande que a gente tem hoje, essa inter-relação entre o trabalho do colegiado e o anseio dos pais, sabe? Que a gente fica muito de espectadores, e muitas as demandas do conselho de pais é " Pô, o professor precisa ajudar a gente a entender isso daqui". E o professor não tem fôlego *pra* isso. Então isso é um desafio grande que a gente tem aqui (Entrevistada 11, mãe e membro do conselho de pais).

Ademais, foram levantados junto aos pais outros aspectos que dizem respeito à participação na escola, como tempo para poder estar presente na escola: "eu sempre falo, é um privilégio poder participar, porque *pra* participar você vai ter que ter tempo. Então não é que as pessoa não quer participar, mas tem uma vida que não consente", relata uma das mães participantes. Considerando a vida moderna, o cotidiano de trabalho e outras obrigações, a localização da escola não favorece o acesso, uma vez que a escola está entre as cidades de Itacaré e Serra Grande, tanto o acesso de automóvel como a pé é difícil, além do sistema de transporte ainda ser precário.

Percebe-se, portanto, que o desafio da aproximação e participação dos pais ao ambiente escolar não se dá apenas no âmbito das escolas públicas, a escola Waldorf sendo uma escola aberta, participativa à gestão enfrenta igualmente esse desafio.

Enquanto que nas empresas autogeridas à inércia da participação esteve relacionada à falta de participação efetiva e grau relativamente baixo de comprometimento (KLECHEN; BARRETO; PAULA, 2011) dos trabalhadores, observamos na escola este desafio à participação por parte de um dos atores envolvidos na autogestão escolar, os pais dos alunos. Apesar do desafio da participação ser o mesmo, precisamos considerar as diferenças substanciais entre uma empresa gerida por trabalhadores e uma escola também administrada pelos pais, porém de forma voluntária. Enquanto nas empresas autogestionárias permanece a mesma relação capital-trabalho (LIBONI E PEREIRA, 2002) das típicas empresas heterogeridas, com a separação entre os detentores do capital e os que vendem sua força de trabalho, ou entre aqueles que realizam o trabalho manual e os que fazem o trabalho manual, nas escolas autogeridas temos a permanência da ideia da escola como prestadora de serviço e não pertencente (enquanto co-construída) aos pais.

6.3. LIMITES À AUTOGESTÃO

Além dos desafios evidenciados acima, podemos também enunciar alguns limites à autogestão praticada na escola Dendê da Serra, dada a sua estrutura interna de funcionários, professores e à sua dependência de recursos externos.

6.3.1. Sobrecarga dos professores – Quando o piano é pesado

Como todo professor Waldorf é convocado a participar ativamente da administração da escola, seu trabalho extrapola os limites da sala de aula. Cada professor deve contribuir, conforme seu tempo e suas capacidades, para o perfeito funcionamento da escola (LANZ, 1979). No entanto, a o corpo de professores e funcionários da Dendê da Serra é reduzido; existem professores que, além de professores de classe, ensinam matérias avulsas. Além da sala de aula, os professores estão envolvidos em resoluções de problemas pontuais da escola (ex. transporte, fornecimento de água, preparação de festas, etc.), estão presentes nas reuniões semanais do colegiado de professores e da coordenação pedagógica, além das reuniões periód-

dicas dos grupos de trabalho e da associação mantenedora. Assim, “muitos têm que se desdobrar em vários”, gerando, inevitavelmente, a sensação de sobrecarga aos professores. Apesar do número de pais participantes ter aumentado no dia-a-dia da escola, ainda é um desejo grande dos professores que existam mais pais para contrabalançar as demandas já existentes, conforme coloca o professor Y:

Eu entendo que *pros* pais não é tão fácil, porque todo mundo trabalha, mas se ele pode dá um dia de voluntariado, se tiver mais pais parceiros, constantemente, voluntariando com regularidade, a gente tem menos sobrecarga e consegue alcançar mais nossos objetivos. Então é essa coisa de dividir o peso do piano. Então parte primeiro das pessoas terem consciência que o piano é grande, que a escola é grande então precisamos de todos para ajudar a carregar o piano (Entrevistado 2).

Os professores se sentem sobrecarregados em ter que estar em sala de aula diariamente, participar dos diversos grupos de trabalho e muitas vezes não ter tempo satisfatório para dedicar-se à preparação e dedicação às aulas: “Então eu acho que a parte mais frustrante é você se envolver em muitas coisas e no outro dia você tem que dar uma aula e ter duas reuniões para participar, e sua aula *tá* mais ou menos preparada”, confessa o professor W.

Para lidar de forma melhor com a escassez de tempo devido à participação nas inúmeras atividades e, em especial, às reuniões de colegiado, o grupo se organiza para que as falas tenham inscrição e seus tempos sejam definidos, principalmente por conta do processo decisório se dar de forma consensual, o que naturalmente, já toma maior tempo: “Esse processo do consenso e ponderação é chato. Ninguém aguenta tanta reunião, mas a gente acha que é por aí o caminho”, relata a professora F.

6.3.2. Sustentabilidade financeira - Financiamento da escola

Por ser uma escola que depende majoritariamente de recursos externos (sejam doações, projetos, editais, campanhas, doações, apadrinhamento, apoio da prefeitura com itens básicos, etc.), a escola Dendê da Serra possui o desafio constante relacionado ao seu financiamento, ou melhor, a sua sustentabilidade financeira. É um desafio presente na maioria das escolas Waldorf que são particulares, e na Dendê da Serra não é diferente, por depender de doações externas e conquistar a segurança de auto sustentar-se. As doações apresentam um risco por estarem atreladas à situação da economia brasileira e mesmo da economia mundial - considerando os doadores internacionais da escola.

Se tem uma crise nacional interfere, se tem uma crise internacional, interfere. E, ultimamente temos passado por crises nos dois âmbitos; nacional e internacional. Então mesmo assim a gente está passando por elas, passamos ano passado, esse ano. Graças a Deus vai dá tudo certo. Vamos passar também. (Entrevistado 5, presidente da associação mantenedora).

A preocupação com o financiamento da escola é preocupação não apenas dos membros da associação mantenedora, como também dos professores. Tal preocupação comum está relacionada à captação de recursos externos no intuito de suprir as principais demandas da escola e atender à sua missão quais sejam, atender ao número de alunos bolsistas da zona rural de serra grande e demais sem condições de pagar a mensalidade, ampliação das instalações físicas dado o seu crescimento, contratação de mais professores para lecionar as disciplinas que são complementares (reforço escolar, inglês, etc.) e diminuir a sobrecarga de tarefas já acumuladas aos professores contratados. Esta é uma dificuldade também presente nas empresas autogestionárias, mais especificamente das empresas recuperadas, porém relacionado à dificuldade de alcançar um nível de capitalização necessário para novos investimentos (WEBB e WEBB, 1897, apud, SANTOS; RODRÍGUEZ, 2005).

6.4. ESPECIFICIDADES DA AUTOGESTÃO DA DENDÊ DA SERRA

Em consonância com o estabelecido nos objetivos específicos deste trabalho - caracterizar a autogestão na escola – detalharemos, por fim, alguns aspectos que envolvem a autogestão da escola Dendê da Serra e que nos ajudam a compreender os elementos da autogestão que são pouco explorados na então literatura levantada.

6.4.1. Confiar e delegar como exercício da autogestão

O modo de operacionalizar a autogestão na escola revelou a presença do elemento da confiança mútua entre os professores envolvidos na gestão. Como existem várias instâncias que decidem e implementam as decisões na escola, os professores trabalham com a capacidade de confiar no que está sendo decidido e executado pelos demais professores. Conforme relata uma das professoras fundadoras, “não é todo mundo decidir tudo, mas saber trabalhar com a sensação de que você é responsável por uma parte e de que confia as outras partes as

outras pessoas”. Assim como destacado por Gladstone (2010), a autogestão republicana deve contar com a confiança dos demais professores, naquele que assumiram determinados mandatos. Constantes contrariações às decisões tomadas pelos professores podem enfraquecer a autogestão: “[...] a abordagem republicana não pode ser reconciliada com uma relutância para autorizar os professores envolvidos”. (GLADSTONE, 2010, p.40).

A autogestão republicana praticada na Dendê da Serra, na qual por meio dos órgãos representativos (os grupos de trabalho) confia-se funções e atribuições específicas. Assim, além de nem todas as decisões passarem pelo colegiado de professores, faz-se necessário estabelecer uma relação de confiança entre os demais membros da comunidade escolar que estão decidindo e executando as ações: “às vezes chega uma decisão para todos que já foi tomada por este grupo (menor). E a gente acata, porque a gente confia que aquelas pessoas que estão no grupo, se elas resolveram daquela forma, é porque é a melhor forma para todos”, conclui a professora B.

O modo de operar da escola e dos seus membros nos revela como o exercício da confiança e da delegação de ações pode contribuir para o bom andamento das atividades executadas sob a autogestão. Seria muito complicado, senão impossível, dentro do quadro de professores, funcionários e pais participantes, que as ações não fossem delegadas e que, mais ainda, não houvesse confiança na execução das ações por parte dos membros. Esta confiança, no entanto, pode ser apreendida como um exercício, um exercício individual dos participantes e um exercício como um todo para a prática da autogestão.

6.4.2. Possibilidade de crescimento pessoal e autodesenvolvimento

Apesar do foco principal das entrevistas com os professores ter sido os desafios da autogestão, a análise das entrevistas mostrou repetidamente que os desafios são concebidos como possibilidades para o crescimento pessoal e o autodesenvolvimento. Destacamos, aqui, uma relação entre este “achado de pesquisa” e o que Singer (2002) já havia pontuado quando falava dos casos de sucesso e insucesso de cooperativas da economia solidária. Segundo o autor:

A autogestão tem como mérito principal não a eficiência econômica (necessária em si), mas o desenvolvimento humano que proporciona aos praticantes. Participar das discussões e decisões do coletivo, ao qual se está associado, educa e conscientiza, tornando a pessoa mais realizada, autoconfiante e segura (SINGER, 2002, p.21).

A busca pelo autodesenvolvimento demonstra ser o elemento propulsor da vontade de superar os desafios, de reconhecê-los e de trabalhar na escola: “Acho que o maior aprendizado da antroposofia; a escola é só um pretexto para o desenvolvimento humano, que é o mais forte”, conclui o professor W. O olhar para os desafios encarados pela comunidade escolar da prática da autogestão revelou também a possibilidade de, individualmente, cada professor envolvido melhorar a convivência em comunidade e, principalmente, tornar-se um ser humano melhor. Elencamos a seguir sob quais aspectos esse autodesenvolvimento se efetua.

6.4.2.1. *Habilidade de argumentação e escuta*

A prática de uma gestão horizontal, em que todos participem e tenham possibilidades iguais de expor suas opiniões, gera, inevitavelmente, conflitos pela divergência de ideias. Esta divergência, no entanto, é entendida como uma possibilidade de se autodesenvolver ao praticar a tolerância com o outro, desenvolver a habilidade de argumentação e de escuta às ideias trazida pelo coletivo. O processo de tomada de decisão por consenso em especial contribui para este desenvolvimento pessoal, o que se mostrou relacionado a uma dimensão espiritual, sinalizado com maior ênfase pela professora F:

Mas eu gosto muito de trabalhar dessa forma, porque eu vejo assim, que é um desenvolvimento, é uma questão de evolução de cada um de nós, enquanto ser humano, na questão de olhar o outro, de escutar o outro. Eu acredito no mundo espiritual, então acredito que a gente vem evoluindo a várias e várias vidas, isso *pra* mim era uma realidade antes mesmo de ouvir falar da escola Waldorf, e o caminho para essa evolução é isso, é o relacionamento (Entrevistado 12).

A escuta é uma das habilidades inclusive colocada por Steiner em uma das suas palestras em que fala da importância da harmonia social no colegiado de professores: “[...] um verdadeiro colegiado de professores somente começa a existir quando uma proporção significativa daqueles presentes está desperta e escutando ativamente” (GLADSTONE, 2010, p.86).

No entanto, a escuta das várias opiniões e vozes na tomada de decisão por consenso, não se faz sem que seja exercitada a paciência entre os seus membros, é o que relata a professora C:

Mas única coisa que me incomoda realmente é isso que eu já coloquei da lentidão do processo. E sempre no grupo assim. Aí vem esse trabalho de autodesenvolvimento. Então sempre tem um que fala, aí o outro repete tudo que o outro falou, aí o outro é mais prolixo ainda. Aí você fica respirando, aí sai bebe um copo d'água e volta e respira e tem que respeitar a vez de falar. Então esse trabalho de ouvir; "gente vamos decidir logo, pelo amor de Deus". É se auto trabalhar, mas isso é difícil (Entrevistada 9).

Ainda, a forma de tomada de decisão por consenso, apesar dos seus desafios em ser um processo longo, em ter que ouvir a voz de todos os envolvidos, traz para aqueles que, de um lado, tem um maior senso de liderança, a oportunidade de poder dividir e compartilhar a decisão com o coletivo, e para aqueles que não sabem ou não tem costume de colocar sua opinião, poder fazê-lo. Portanto, "é um processo mais longo, mais demorado. Não é fácil e às vezes gera conflitos, mas é um processo de crescimento muito interessante", conclui a professora F. Visto sob outro ponto de vista, segundo análise de alguns entrevistados, o processo de decisão baseada no consenso entre os professores traz consigo maior compromisso com a escola, uma vez que os professores se sentem considerados em seus pontos de vista e sentimentos, carregam o sentimento de maior pertencimento a escola e dedicação a esta.

Podemos destacar também outra faceta relacionada à escuta nos processos decisórios da escola, relacionado à capacidade de receber críticas e não a levar para dimensão pessoal, conforme colocado pela professora H:

É muito difícil acolher a crítica como forma de crescimento, né? Estar preparado para ouvir sem se ofender ou levar para o lado pessoal. Tem que ter método, sempre resolve tudo. São relações com pessoas que a gente trabalha o tempo todo, eu sou meio coração mole pra falar alguma coisa pra um colega meu. São desafios, e estamos aí para enfrentar (Entrevistada 14).

Também referente à escuta (e a fala) no processo decisório, uma das professoras fundadoras revela:

Você tem que aprender a lidar com crítica, a relevar as coisas, a ouvir 10 manifestações diferentes e não levar tudo *pro* pessoal. [...] Tem que ter um certo couro grosso pra trabalhar com a autogestão. Não pode ser tão melindroso. Qualquer coisinha já sai ofendido. Já vai ficar sem olhar pra pessoa. Não tem isso [...] Então esse exercício: tô incomodada com uma coisa? Ai, como eu faço? Como eu falo? Mas tem que falar. O que não pode é ficar engolindo as coisas e não saber se colocar. Isso é nocivo, nocivo. É uma das coisas que acontece em qualquer grupo. De criticar por traz e não dizer pra pessoa o que é que te incomoda nela, o que não tá bom. E aí você também não está apoiando o processo de desenvolvimento do outro. Ele só vai poder evoluir se você der pistas *pra* ele (Entrevistada 6)

Percebemos, pois, um sentido de apoio ao desenvolvimento do grupo como todo e do desenvolvimento pessoal em saber escutar e expressar a opinião em relação ao outro, num processo de crescimento e decisão coletivas. Este aspecto está relacionado ao que pontuou Rudolf Steiner ao colegiado de professores, em uma das suas palestras reunidas em Temperamentos e Alimentação. Para Steiner, os membros do colegiado deveriam empenhar-se em se tornar um “modelo” de cooperação harmoniosa” e o caminho para o autoconhecimento desafia a reconhecer as falhas em vez de direcionar a atenção às falhas alheias.

6.4.2.2. *Novas habilidades*

A possibilidade de surgimento e identificação de novas habilidades do corpo docente da Dendê da Serra se dá no processo de revezamento de funções e de participação nos diversos grupos de trabalho e na própria reunião de colegiado: “Às vezes a pessoa tem um talento que ela não descobriu ainda, e ela escolhe um talento novo. Ela escolhe onde ela quer atuar. Isso é livre.”, relata o professor Y ao discorrer sobre a necessidade de alocar os professores da escola em atividades em que estes se sintam mais à vontade, que possam gerar descobertas de talentos e que possam trazer maiores resultados a escola e pessoais.

Como existe uma rotatividade de funções dentro das instâncias como colegiado de professores e da coordenação pedagógica, é possível que os professores desenvolvam novas habilidades tais como organização, habilidades administrativas, artísticas, de acordo com as funções que passam a ocupar no grupo: “os grupos vão se revezando e todos vão *tendo* o direito e a oportunidade de participar de tudo, desenvolvendo novas habilidades, então mesmo um professor que não penda *pra* esse lado [administrativo], ele acaba participando também e com o passar do tempo ele vai querer aprender isso e desenvolver essa nova habilidade”, considera o professor X. A função, por exemplo, de coordenador de reuniões, que exige liderança, coordenação da fala, da pauta é, a cada quatro reuniões revezado entre os professores, desta forma “aquele que não tem jeito nenhum de ser coordenador precisa ser pra aprender, pra se desafiar”, conclui a professora C.

6.4.3. **A pedagogia Waldorf e o autodesenvolvimento**

Para Steiner, na sua concepção de uma sociedade trimembrada, as organizações livres - principalmente das orientações e designações do Estado - deveriam se organizar de forma

autogestionária livre e com isso fazer com que cada indivíduo pudesse se desenvolver e atuar com suas aptidões individuais.

A ciência espiritual antroposófica, que embasa a pedagogia Waldorf, traz consigo a importância e necessidade de se estudar o desenvolvimento humano e, particularmente na escola, a educação realizada pelos professores é tida como a autoeducação: “[...] toda educação é, no fundo, autoeducação do homem” (STEINER, 2000, p. 123). Para educar uma criança é primeiro necessário se autoeducar. Desta forma, os professores, em conjunto e com seus próprios alunos, buscam desenvolver um processo de autodesenvolvimento na medida em que o trabalho de aprendizagem do professor em sala de aula torna-se o reflexo dele mesmo e reverbera para os alunos. Acredita-se que aprendizagem que é realizada por meio do exemplo no professor é um eterno exemplo para seus alunos;

Mas na pedagogia Waldorf o principal é que você faça com que o aluno chegue às conclusões por eles próprios e pelo exemplo, então se você é um exemplo, você passa uma autenticidade que é isso que eles captam, por isso que é um processo de autodesenvolvimento, você ser digno de ser admirado, imitado, respeitado, venerado (Entrevistada 12, professora F).

Uma vez perguntado para a professora C qual é o propósito e o sentido da sua atuação na escola, obtivemos a seguinte resposta:

Pra mim é a busca antroposófica do autodesenvolvimento mesmo, não é simplesmente “ah é meu trabalho, eu vou trabalhar, vivo daquilo, ganho meu dinheiro e acabou”. Tem uma proposta maior a pedagogia Waldorf, e a antroposofia assim, de que realmente eu quero me conhecer com os meus alunos, eu quero me trabalhar e ser melhor para a escola e *pra* mim mesma, então essa busca de ser cada vez melhor e se desenvolver eu acho que é o que deixa mais leve. Mesmo quando “nossa, deu tudo errado. Mas nossa, eu vou aprender com isso que deu errado. Vou seguir em frente. E todo mundo está nessa busca, apesar de algumas divergências tem um ponto central que é o bem das crianças (Entrevistada 9, professora C) (grifos nossos).

Os professores da escola demonstram, portanto, estar em consonância com o que seu idealizador, Rudolf Steiner, pontuava para a organização trimembrada, em que a sua esfera espiritual (entidades culturais, educacionais, científicas e religiosas), contaria com a total liberdade para seu desenvolvimento. O sentido da escola trazido pelo professor A:

Além do comprometimento com o ideal dessa instituição, eu acho que é a busca espiritual de cada um. Seu autoconhecimento [...] são pessoas que já vem de uma busca, já passaram por algumas etapas da vida e receberam esse chamado *pra* estar aqui e continuam nessa busca, principalmente nessa busca

espiritual, essa busca de igualdade mesmo humanitária. (Entrevistado 7) (grifos nossos).

Podemos perceber uma diferença entre o que motiva alguns dos empreendimentos autogestionários que decidem se associarem com os demais trabalhadores, na maioria das vezes uma fuga ao desemprego, não fundada numa ideologia maior, e o que existe, na escola Dendê da Serra: um compromisso com um ideal maior. Este é um dos principais distanciamentos no quesito do propósito entre as escolas Waldorf e as experiências autogestionárias, nas quais o embate dos trabalhadores com a estrutura do sistema capitalista se faz presente.

6.4.4. Autonomia – a liberdade para pensar e planejar o trabalho em sala de aula

A autonomia dos professores na escola Dendê da Serra é, o que designamos neste trabalho de “autonomia embasada ou condicionada”, uma vez que os métodos e estratégias da educação devem obedecer aos princípios da antroposofia, que rege a pedagogia Waldorf. Desta forma, o corpo docente entrevistado em geral sente liberdade no planejar e executar suas atividades em sala de aula, porém desde que estas atividades estejam pautadas na antroposofia e com os requisitos básicos da pedagogia Waldorf. Em cada conteúdo passado por meio das épocas²¹ realiza-se o planejamento de acordo com a fase de desenvolvimento dos alunos daquela turma em específico, com base no que, segundo a antroposofia, aqueles alunos estão prontos para absorver. “Na pedagogia waldorf a gente fala assim: o professor tem liberdade e autonomia, mas existe um currículo a ser cumprido, existe todo um embasamento filosófico da pedagogia que é a antroposofia, então, na verdade, a gente se prepara *pra* ter essa autonomia, a gente tem que ter essa base, pra trabalhar com a autonomia e liberdade dentro disso”, pontua a professora B. O entendimento das fases do desenvolvimento dos seres humanos propicia a estes professores uma maior liberdade e autonomia em sala de aula para cumprirem com o currículo básico. O conhecimento da antroposofia proporciona também a liberdade e autonomia dos professores dentro de sala de aula.

Apesar de ser relatada, na autonomia dos professores, entendida aqui como a capacidade de determinar suas próprias regras livre de qualquer poder maior, existe um componente

²¹ Nas escolas Waldorf trabalha-se por épocas e não por disciplinas diárias. As épocas podem durar 3 ou 4 semanas e nelas são tratados temas ou conteúdos curriculares de forma transdisciplinar, interligando as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Geografia, História, etc.

espiritual que, para os professores que têm mais tempo de escola ou maior conhecimento da antroposofia, fez-se presente nas falas, que é a condução das atividades por um “impulso espiritual”. Steiner, em diversos momentos prévios da fundação das escolas Waldorf, aborda o impulso espiritual como sendo uma predisposição natural (ou espiritual) dos professores, quando chegam ao mundo, em atuarem nas escolas, como sendo escolhidos para estarem naquela escola. Relata a professora C: “tem uma coisa que a gente fala nas escolas Waldorf que a gente é conduzido por uma força maior, uma regência espiritual”. Então, apesar de conduzirem suas práticas em sala de aula e mesmo na gestão da escola, existe um propósito espiritual no estar exercendo a atividade em sala de aula, de ser conduzido por uma “regência espiritual”.

Para a gente que confia no trabalho espiritual, a gente sabe que existe um compromisso da espiritualidade que a gente assume quando vem a Terra, *pra* trabalhar numa escola Waldorf, como qualquer trabalho espiritual, apesar da escola Waldorf não ser um trabalho religioso [...] acho que é uma coparticipação, a espiritualidade, da gente que tá aqui atuando (Entrevistado 4, professor W).

Assim, a autonomia e o poder de conduzir à prática escolar não são vistos de forma isolada pelos professores, neste sentido, existe a forte (e importante) presença e consciência espiritual, presente principalmente naqueles professores que possuem maior entrosamento com a antroposofia.

Na pedagogia Waldorf, a liberdade do professor é um do tripé da trimembração social e da autogestão pedagógica, e o desafio colocado está, segundo a professora B, em medir e compreender esta liberdade:

Então essa liberdade não quer dizer “ah eu vou dar minha aula do jeito que eu quiser ou da forma que eu acho que seja” e sim sentir a necessidade, sentir o que a criança tá precisando, saber do currículo que precisa ser cumprido e atuar livremente dentro disso aí. Porque algumas pessoas confundem. Às vezes alguns pais e até os professores que chegaram a entender de uma forma equivocada essa liberdade (Entrevistada 8).

Além do aspecto relacionado à liberdade e autonomia dentro de sala de aula, os professores constroem uma espécie de planejamento compartilhado entre si. Professores que sentem a necessidade de consultar seus pares, o fazem ou em momentos informais ou nas reuniões do colegiado, em que outros professores podem opinar, e contribuir para a atividade específica de um professor:

A liberdade eu acho que é bem ampla mesmo, só que essa liberdade ampla ela também tem uma contrapartida de responsabilidade inclusive coletiva. [...] os outros professores também têm a liberdade de opinar, então as decisões geralmente são comunicadas, então o professor ao mesmo tempo que ele tem essa liberdade ele também deve estar aberto pra ouvir a contribuição dos outros. Ouvir a opinião de outros professores, né? (Entrevistado 2, professor Y).

O sentimento compartilhado entre os professores de liberdade em planejar e executar suas atividades em sala de aula demonstrou-se em entrevistas como sendo geradora de uma maior motivação em “dar o melhor de si” em sala de aula. Não houve sentimentos relatados de uma vigilância sobre o que está sendo feito em sala de aula, e sim a vontade de compartilhamento das propostas para a sala de aula, conforme colocado pela professora C: “consulto aos outros quando sinto necessidade, mas executo e me sinto bem livre nesse sentido, não sou pressionada, porque tem outro me vigiando, ou “tal planejamento a diretora vai ver... não pelo contrário”. Apesar de não haver a vigilância sobre o trabalho de cada professor, foi abordado por uma das professoras fundadoras da escola o desafio do equilíbrio entre a autonomia de cada professor e política geral da escola. Para temas que ainda não possuem uma regra única (por serem temas novos ou inusitados), é necessária haver uma atenção para que a autonomia do professor em sala de aula, não se transforme em um individualismo e sobreponha uma política da escola ou entendimento coletivo (ex. aceitar alunos a mais em sala, lidar com o namoro entre adolescentes, trazer brinquedos, etc). Para estes casos, o colegiado define coletivamente: “tem coisas que precisam ser coletivas e aí a gente decidi em conjunto, e aí a gente executa aquela regra igual *pra* todo mundo. Mas ela foi criada e decidida em conjunto”.

O fato, portanto, das escolas Waldorf gozarem de uma autonomia em relação ao Estado as coloca num patamar diferenciado de autonomia quando comparados aos empreendimentos autogeridos que, ao terem que se relacionar e negociar com mercado, financiadores e Estado, têm sua autonomia comprometida, pois estes têm legitimidade para durante as negociações definirem os parâmetros da empresa, tal como um padrão de gestão que difere dos princípios das suas relações igualitárias iniciais (MARTINS, 2002). O mesmo acontece com as empresas recuperadas que não tem possibilidade de cortar relações de mercado capitalista hegemônico e deparam-se com conflitos interno em questões de pagamento, hierarquia social no trabalho, horário de trabalho e compromisso (AZZELLINI, 2016).

6.4.5. Controle Social²²:

Um aspecto revelador durante a análise das entrevistas do modelo autogestionário da escola Dendê da Serra é o controle social exercido pelos próprios professores quanto aos princípios da antroposofia, seja entre eles ou com os membros que participam da gestão da escola (pais e funcionários da associação). A antroposofia revelou ter, e é necessário que assim o seja, uma influência relevante sobre o cotidiano da escola nos processos de tomadas de decisão com a participação da comunidade escolar. Com isso, demonstra-se a importância dada pelos professores para que a antroposofia seja seguida e respeitada nas diversas instâncias da escola.

O cotidiano dos professores Dendê da Serra é envolvido por participação constante em reuniões (colegiado, coordenação pedagógica, grupos de trabalho), espaços nos quais alguns se mostram atentos quanto ao direcionamento das decisões - em especial aquelas mais difíceis. Nos momentos em que os demais membros da comunidade escolar entram em cena há uma atenção relatada pelos professores quando estes percebem que as decisões não estão seguindo os princípios da autogestão Waldorf, demonstrando, assim, uma vigilância em relação aos princípios da antroposofia.

O conhecimento da antroposofia não é uniforme entre os membros da comunidade escolar. O colegiado de professores segue a antroposofia, os membros administrativos da escola conhecem pouco (não se considera um pré-requisito para trabalhar no setor administrativo tal conhecimento) e os pais dos alunos estão ainda mais distantes do conhecimento da antroposofia e da pedagogia waldorf (exceto aqueles que participam do grupo de estudos de antroposofia ou participam da vida da escola ou que individualmente praticam leituras). Conforme colocado pelo professor X, nos momentos de tomada de decisão em que há a presença dos demais membros da comunidade escolar e, eventualmente, se percebe um distanciamento dos ideais da escola, há uma vigilância:

Eu procuro estar trazendo sempre as coisas que eu aprendo em relação à antroposofia. Porque o que acontece muito é que existem pessoas participando, ajudando nas decisões, mas que não fazem a mínima ideia do que significa uma escola Waldorf, nunca se atentou, nunca quis procurar saber. Aí eu procuro sempre tá trazendo isso para essas pessoas. Quando eu vejo que tem al-

²² Controle social é um conceito mais comumente utilizado pela teoria política, cujo sentido está relacionado à participação dos cidadãos na gestão pública, mais especificamente, na capacidade de a sociedade intervir nas políticas públicas. No entanto, neste trabalho, relacionamos o conceito de controle social, ao atributo de cuidado e observância por parte principalmente dos processos aos processos da escola, que faz com que estes estejam em consonância com os princípios da antroposofia.

go sendo decidido de uma maneira que não condiz com o que a pedagogia Waldorf nos trouxe, aí eu procuro lembrar “Não gente, até poderíamos fazer assim se a gente não tivesse dentro de uma escola Waldorf, ou se não estivessemos dentro de um projeto social”, eu procuro trazer isso sempre com força, e lembrar isso sempre (Entrevistado 1)

Os professores lidam diariamente com a diversidade de público dentro da escola, inclusive dos pais dos alunos que, no processo de construção coletiva de atividades da escola, tem “muita boa vontade e entusiasmo” em participar, porém, sem o embasamento antroposófico, podem se afastar dos princípios da escola. Segue-se de novo, então, uma observância conforme colocado pelo professor Y:

Se por exemplo um pai desses tem uma personalidade forte consegue, mas ele tá indo por um caminho que se afasta da antroposofia, tem muitas pessoas próximas e observam "olha, aquele ali não tá indo na antroposofia, vamos puxar mais *prá* cá". Então existe uma regulação mútua. Todo mundo se regula um pouco. Isso é o legal da gestão coletiva (Entrevistado 2).

Na esfera das ações da associação mantenedora da escola, em que pais também participam, há uma atenção específica para que as decisões estejam alinhadas com o princípio da escola, conforme colocado pelo presidente da associação: “[...] aconteceu de uma pessoa estar muito envolvida na captação de recurso e queria por que queria colocar os professores pra entrar em campo pra captação; eu sabendo, claro, fui contra. Na situação dos professores, como eles iam fazer a captação?”. Nesta passagem, percebe-se um momento de importante atuação, uma vez que os professores, segundo a proposição da estrutura de funcionamento das escolas idealizada por Steiner, devem estar dedicados exclusivamente ao fazer pedagógico, cabendo à associação às questões administrativas tais como captação de recursos. O processo decisório acaba sendo, portanto, crucial para o desenrolar das atividades, no entanto, precisa estar em consonância com os princípios da escola, e para isso, mostrou-se haver uma atenção especial da comunidade envolvida. “No momento de trazer melhores condições de trabalho *pro* professor, nas tomadas de decisão dentro da associação, pode, essa falta de conhecimento, prejudicar essa tomada de decisão assertiva no sentido de apoio às melhores condições de trabalho do professor, que isso é fundamental. ”

Ademais, é presente na escola a necessidade de contribuir com algo para tornar as reuniões sempre mais harmônicas e de resgatar os ideais da antroposofia durante as mesmas. Para isso alguns professores relataram estar vigilantes quanto ao andamento destas reuniões, que, conforme mencionado anteriormente, melhoraram consideravelmente. Já outro professor, ex-

põe a importância de contribuir para que o chame de uma “cultura de paz” para as reuniões, de compreensão, de modo que todos possam se ouvir durante a exposição de ideias.

Mas, a gente reforça isso, a gente conversa: "a gente precisa manter uma cultura de paz, escutar." , a gente precisa escutar, a gente lê nos termos de Steiner sobre aprender a escutar um escutar o outro. Dá o tempo. Então nas nossas reuniões tem isso. Tem isso de uma forma não assim rigorosa, mas como procedimento, né? Quando é a vez de um falar, um fala, a gente lê nos textos, vamos escutar com atenção o colega, vamos se interessar pelo o que o colega está falando (Entrevistado 2, professor Y).

Assim como as empresas autogeridas, a autogestão na escola Dendê da Serra é algo que está em constante processo de aprendizagem e construção. Dificuldades já foram ultrapassadas e outras se fazem presente. Pais, funcionários e professores se uniram para constituição e manutenção da escola, muitos já não compõe o quadro constitutivo da Dendê da Serra, outros professores foram renovados e, sendo a autogestão um processo vivo, os desafios estão sendo postos e renovados.

6.4.6. Posse da escola pela comunidade escolar

Autores clássicos como Marx e Proudhon discutem um dos pressupostos relevantes à efetivação da autogestão social, a propriedade coletiva dos meios de produção pelos trabalhadores. Para Proudhon, a propriedade - posse - coletiva dos meios de produção pelos grupos autônomos não descartaria o fim da propriedade privada. Já para Marx a autogestão só seria realizada em uma sociedade caso fosse abolida a propriedade privada e superada as contradições entre capital e trabalho (FERRAZ; DIAS, 2008).

Na Dendê da Serra a propriedade dos meios de produção (edificação, infraestrutura, material escolar) é propriedade legal da associação mantenedora APDS - e muitos professores são associados desta associação. Como nas escolas Waldorf tem-se a ideia de que os professores devem ter a escola como sua, “[...]os professores não têm apenas por função ministrar aulas e efetuar trabalhos conexos: eles devem ter consciência de que, num sentido, a escola é sua“ (LANZ, 1979, p. 173), interessou-nos assim analisar qual era o grau, ou mesmo a existência do sentimento de posse da escola por parte do corpo docente. Esta posse foi entendida no sentido de propriedade da escola (assim como a posse de uma casa nos sentidos do cuidado

e da responsabilidade sobre). Desta forma, a pergunta feita foi “Você se sente dono desta escola?”.

No primeiro momento, observamos certa resistência por parte de alguns à palavra dono ou proprietário da escola, em especial dos professores mais novatos (com cerca de um a três anos na instituição), dos funcionários da associação e mães de alunos. Com isso, houve uma divisão clara entre aqueles que afirmavam sem hesitar serem, também, donos da escola e os demais que relutaram com a palavra, mas demonstraram um sentido de responsabilidade sobre os rumos desta. Opiniões que variam desde exemplos como “Dono como posse, não. Mas eu me sinto assim, uma parte desse espaço”, feita pelo professor A, ou mesmo a da funcionária administrativa da escola: “Não é bem um dono, até porque a escola não tem um dono, mas eu me sinto parte dessa escola, porque a gente já sabe que tem Dendê da Serra na mente 24 horas por dia”. Uma das mães membro do conselho de pais revela como a escola é sentida como de propriedade coletiva e como o sentido de ser dono da escola está associada a uma responsabilidade conjunta;

Não sei se é dona porque de fato a escola gera para a gente até um desapego. A gente sabe que não é para gente que estamos construindo, não é nem só *pra* nossos filhos, vai além disso. Eu acho que é esse senso de responsabilidade, de saber que a escola só vai funcionar se a gente correr atrás, porque ela sozinha ela não é nada, ela não existe. Ela só existe porque tem um monte de gente aqui dentro fazendo com que ela exista (Entrevistada 11)

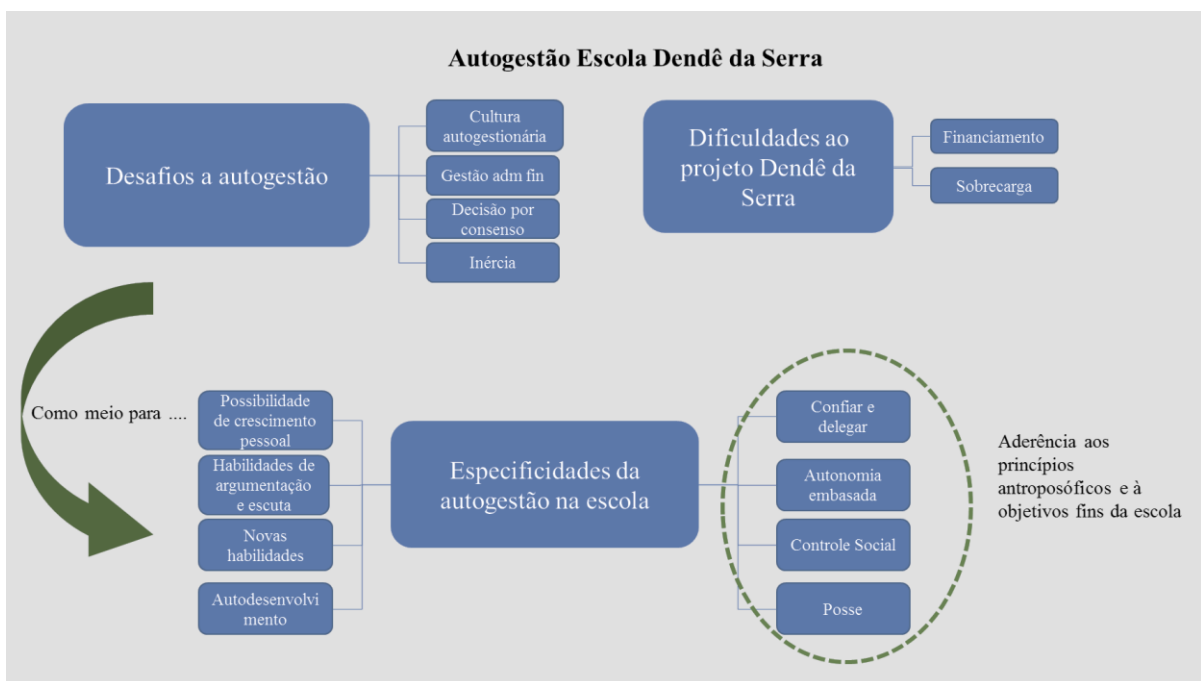
Já os professores com um pouco mais de tempo de escola, como a professora H, demonstram o senso de posse da escola: “Sim. Sou Dendê da Serra. A escola também é minha, tanto em coisas boas como nas coisas ruins também”. Na opinião de uma das professoras fundadoras da escola, a escola não possui um único dono, incluindo, portanto, os pais dos alunos: “Inclusive pais participativos, eles se sentem os donos da escola. No bom sentido. Ser responsável por. Eu acho que tem um montão de dono essa escola aqui. Graças a Deus. Porque quem é dono é responsável”. Em consonância, a professora do quarto ano acrescenta, para além de uma perspectiva espiritual, a ideia da propriedade coletiva da escola:

A gente sabe que a escola é um ser espiritual. Ela nasceu, e ela tem sua própria biografia, e se eu for embora ele vai continuar, ela tá aí pra acolher quem chegar. Mas dona no sentido assim, eu e todas as pessoas aqui envolvidas todos somos donos, no sentido de dar vida a escola, a energia que circula na escola, o perfil que ela tem, é a soma de cada um que está aqui, nesse sentido que eu me sinto dona (Entrevistada 8).

Os professores que não afirmaram serem os donos da escola, afirmaram ter grandes responsabilidades por ela, seja no rumo e na gestão da escola, sejam nos momentos de decisão sobre assuntos importantes desta na associação mantenedora ou nas reuniões de colegiado. Apesar do sentimento de posse ter sido detectado, ele nos traz também a questão do desapego material a escola e o reforço do sentido da horizontalidade da gestão e da ausência de hierarquia, aspectos estes que trazem maior autenticidade à autogestão e ao seu conceito.

Pontuadas as questões pertinentes aos desafios, peculiaridades da autogestão, no quadro 1, expomos de forma sintética e ilustrativa os principais resultados deste trabalho:

Quadro 1: Síntese dos desafios e especificidades da autogestão da escola



Fonte: Elaboração própria

Assim, o universo da autogestão da escola Dendê da Serra pode ser compreendido a partir da divisão desafios, dificuldades da gestão e as suas especificidades. Os principais desafios pontuados estão de certa maneira em comunhão aos desafios presentes nas empresas autogeridas, porém revelaram aspectos diferentes. As dificuldades enfrentadas pela escola não interferem diretamente na autogestão, mas na sua sustentabilidade, contemplando assim os recursos humanos (sobrecarga dos professores na gestão) e os recursos financeiros relativo à dificuldade inerente a uma escola que depende em grande parte de financiamento externo. As especificidades da autogestão revelam de um lado como os professores estão aderentes aos

princípios antroposóficos, e de outro como os desafios podem conduzir ao autodesenvolvimento dos seus membros.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ampliar o olhar sobre a autogestão através das escolas Waldorf nos fez vislumbrar uma prática desvinculada à lógica comum do típico contexto de reivindicações das relações de trabalho no capitalismo. Ela não se expressa, pois, enquanto ação direta contra o capital, realizada a partir dos locais de produção. Mas, ao mesmo tempo em que disto se distancia, esta prática traz, em sua essência – embora não assumida explicitamente – elementos básicos da autogestão, tais quais os demais empreendimentos autogeridos: cria relações sociais de trabalho diferenciadas, unifica o poder de decisão e execução no seio da própria escola extinguindo assim a separação entre dirigentes e dirigidos.

Apesar de não podermos caracterizar a prática da autogestão nas escolas Waldorf como anticapitalista, ousamo-nos a qualificá-la como alternativa do ponto de vista organizacional, na medida em que os trabalhadores (professores) se auto-organizam para levar a diante não suas reivindicações, mas suas convicções sobre a educação do ponto de vista antropológico, construindo, assim, organizações horizontais baseadas na democracia republicana (com a delegação de funções e divisão de trabalho em grupos) abolindo a hierarquia no seio da escola. Trata-se de um processo no qual os professores, em conjunto com pais e funcionários da associação mantenedora da escola, gerem por si mesmos seu fazer pedagógico. Empoderam-se (apesar das dificuldades) e administram um projeto, um empreendimento escolar, e assim, criam novas formas de organização do trabalho dentro da perspectiva do ensino proposto.

Resgatemos o percurso desenvolvido neste trabalho para que seja possível tanto compreender as especificidades da autogestão das escolas Waldorf, quanto discutir os desafios postos à prática da autogestão nestas organizações.

A partir dos objetivos deste trabalho de pesquisa, consideramos que as categorias de análise criadas a partir do levantamento da literatura dos desafios da autogestão no primeiro capítulo (cultura autogestionária, nível educacional dos trabalhadores, assimetria de poder fruto do desnível profissional, inércia em relação à autogestão, tomada de decisão e autonomia) não dão conta sozinhas de compreender os desafios e as especificidades da autogestão nas escolas Waldorf. Não porque se tratam de categorias referentes à análise realizada no interior de empreendimentos produtivos, mas, essencialmente, porque não contemplam a dimensão espiritual que dá sentido às escolas e as práticas nelas exercidas. Daí temos que a dimensão espiritual concebida por Rudolf Steiner é imprescindível para compreender o sentido da autogestão nas escolas Waldorf.

No entanto, aquelas categorias de análise utilizadas, a cultura autogestionária, gestão administrativa e financeira (relacionada a categoria nível educacional dos trabalhadores), tomada de decisão e inércia em relação à autogestão, foram importantes para caracterizar a autogestão nesta escola, muito embora elas tenham se apresentado de formas distintas. A cultura autogestionária, de um lado, revelou-se enquanto desafio diário na construção da autogestão escolar em cada professor, individualmente de entender a sua responsabilidade (e poder de autodeterminação do seu trabalho) e, por outro lado, pelo desafio coletivo de romper com a cultura heterogestionária nos processos escolares.

Tal qual as empresas autogeridas, a gestão administrativa e financeira nas escolas Waldorf em geral, e na Dendê da Serra em particular, ainda se caracteriza como um desafio constante, apesar dos avanços alcançados ao longo dos seus 16 anos desde a fundação. Assim, ter um corpo permanentemente profissionalizado para gestão administrativa e financeira da escola, e ter pessoas na administração escolar que a aceitem, ao acostumarem-se ao trabalho sob os preceitos da autogestão, revelaram-se questões desafiadoras à escola.

A participação dos pais cotidianamente no ambiente escolar e nas demais atividades que são a eles solicitadas no sentido de co-construção da escola e da sua gestão é mais um dos desafios presentes na Dendê da Serra. A falta de entendimento e apoio à pedagogia praticada na escola; a não regularidade da participação dos pais (em especial pais da comunidade rural do entorno da escola); a dificuldade dos pais em capturar e agir de acordo com a liberdade que a escola proporciona, são aspectos levantados pelo corpo docente que constituem o que intitulamos de “inércia dos pais em relação à participação na escola”. Esta pesquisa revelou, então, o desafio de entendimento dos pais em relação ao seu papel nas escolas Waldorf, da participação ativa propriamente dita, bem como o desafio de transformar a cultura tradicional, na qual a escola é uma mera prestadora de serviço e não uma organização de construção coletiva. Reafirma-se, assim, a importância do entendimento dos preceitos da antroposofia entre a comunidade escolar.

Enquanto processo fundamental à autogestão, a tomada de decisão por consenso e suas implicações revelaram-se como um dos principais (e unânimes) desafios expostos pelos professores e comunidade escolar na prática da autogestão. Consensuar uma decisão entre um coletivo demanda tempo, maturação da ideia, paciência e compreensão entre os tomadores da decisão, capacidade de escutar (todas) às ideias e contraposições, capacidade de argumentação, aceitação. Assim, a escola enfrenta desafios de como ser mais rápida e eficaz nas tomadas de decisão sem perder a horizontalidade, característica da autogestão. O desafio de desenvolver a objetividade entre os professores nas tomadas de decisão e, ser e estar flexível para

compreender que os processos são vivos e mudam. Por fim, a escola enfrenta o desafio também comum à primeira escola Waldorf do ano de 1919, que é privilegiar o espaço do colegiado de professores para discutir e decidir questões administrativas da escola em detrimento às questões pedagógicas dos alunos e da sala de aula.

A questão principal colocada nesta pesquisa é o sentido dado aos desafios da autogestão. Como todo o currículo Waldorf baseia-se na concepção antroposófica de desenvolvimento humano, aqueles que estão envolvidos devem também estar dispostos a autodesenvolverem-se, por isso a autogestão é um dos meios para o autodesenvolvimento humano. Assim, a todo o momento nas entrevistas, os desafios enfrentados pela escola foram encarados na perspectiva de aprendizado, como necessários para se fazer cumprir a missão do autodesenvolvimento dos seus membros, tornando assim os desafios secundários frente a grande missão de cada um dos envolvidos na escola com o seu desenvolvimento. Entender essa afirmativa exige que entendamos um dos principais propósitos de Steiner para a educação com a escola Waldorf e mesmo para a sociedade: o desenvolvimento espiritual do homem e a reformulação da sociedade.

Assim como a compreensão do homem a partir da antroposofia não se dá apenas através da constituição de energia físicas, redutíveis a processos puramente físico-químicos, extrapolando para uma compreensão da “substância” espiritual, não-física, o educar não é simplesmente uma tarefa intelectual senão espiritual. Disto decorre que a atuação dos professores na escola não se dá apenas no plano físico de praticar a autogestão no seu dia a dia, ao contrário, a escola e a sua atuação nela possuem uma dimensão espiritual. Desta forma, nas escolas Waldorf a autogestão tem um caráter eminentemente espiritual.

Para Rudolf Steiner, toda educação é autoeducação e, assim, de forma correlata concluímos: todo o esforço à prática da autogestão é (para o) autodesenvolvimento. A prática da autogestão, e dos requisitos pessoais dele decorrente, são um meio para esse autodesenvolvimento. A pedagogia Waldorf se fundamenta numa mudança de pensamento que, por si só já é um desafio, já que ela propõe outra compreensão do ser humano, e aos professores, agentes da autogestão escolar, lhes cabem crescer a partir desta outra compreensão das fases também deste desenvolvimento, encarando o homem como um ser em contínuo desenvolvimento. A exigência maior é de transformação do professor e das suas relações com o coletivo, com a comunidade escolar. Como os ideais de Steiner para uma escola que trabalhasse com a fraternidade, igualdade e solidariedade só seria possível numa sociedade em que os homens se eduquem para isso, é necessário que não só os professores, mas que toda a comunidade escolar também se eduque para viver e se desenvolver nestes princípios. Sendo, portanto, um desafio

constante. Atuar neste modo de organização do trabalho significa entender seus limites no contexto de uma sociedade capitalista, materialista, mas também denota reconhecer suas potencialidades revolucionárias, enquanto podemos significar os termos cooperativo, solidário, igualitário enquanto características revolucionárias. O desafio está, pois, em tornar os ideais propostos por Steiner uma realidade. Ideais tão elevados para os padrões da nossa sociedade a serem desenvolvidos dentro de uma organização: poder de escuta, de argumentação, de auto-educação e autodesenvolvimento, conforme pontuados no capítulo 6. Consideramos que estes desafios não tendem a serem superados, eles tendem a ser renovados e fazendo-se sempre presentes, apesar do histórico da escola. Assim como a autogestão é um processo em andamento, os desafios postos a ela na escola Dendê da Serra também o são.

Concluimos também que quando a autogestão não está relacionada à introdução de novas relações sociais de luta, de contraposição com ao princípio da produtividade capitalista do mercado e das determinações do Estado, os desafios da sua prática tomam outro contorno. No caso das escolas Waldorf, estes desafios assumem a natureza eminentemente diferente, relacionados não aos desafios externos de sobrevivência da autogestão frente às imposições do sistema capitalista, e sim aos elementos internos que constituem a autogestão de um coletivo organizado, e com necessidades de enfrentar dificuldades à construção de práticas horizontais, e o que dela decorre (estabelecimento diário de relações humanas, paciência, contenção do ego, cultivo da compreensão, do amor à criança e aos demais). Neste quesito, a ideia de Steiner de ter uma escola plenamente autônoma do controle do Estado parece-nos altamente acertado. Sob o espectro da gestão escolar, a autonomia em relação ao Estado permite que as escolas sejam unidades autônomas de gestão, com definição de uma política de ensino própria e plano de desenvolvimento.

Não por acaso as especificidades atreladas à autogestão, nosso segundo objeto geral do trabalho, se mostram relacionados à autonomia em relação ao Estado e assim à possibilidade de estabelecer suas próprias regras no interior da organização. O primeiro aspecto relacionado às especificidades da autogestão - confiar e delegar como exercício da autogestão - remete-nos a uma relação baseada na segurança em relação ao que o outro executa, não necessitando, assim, de confirmações, cruzamento de informações entre seus membros. Percebemos que este elemento da confiança no outro relaciona-se com a dimensão humana, no desenvolver das relações humanas mais sadias junto aos atores que compõe a autogestão na escola.

O segundo elemento refere-se ao que denominamos de controle social aos princípios antroposóficos. Este elemento da autogestão remete-nos ao sentido de unidade entre os professores numa constante observância ao cumprimento dos princípios e ideias da antroposofia

nos momentos de tomada de decisão e de participação da comunidade escolar nas ações da Dendê da Serra. O terceiro elemento refere-se ao sentimento de posse da comunidade escolar em relação a própria escola. Apesar dos professores (pais e funcionários) não serem proprietários legais da organização, muitos deles revelaram possuir o sentimento de posse, porém atrelado ao sentido de ser responsável pela escola, pelos seus rumos, seu crescimento. Por fim, a questão da autonomia dos professores em pensar e executar o trabalho, entendida como uma autonomia condicionada, revela a adesão aos princípios antroposóficos e à pedagogia Waldorf.

Assim, o confiar e o delegar, a autonomia embasada, o controle social e a posse revelaram-se elementos intimamente relacionados aos objetivos finais da escola, aos princípios antroposóficos e aos ideais do seu idealizador, Rudolf Steiner. Estes elementos e especificidades podem nos conduzir também a futuras investigações no sentido de analisar como a espiritualidade nas organizações favorece (ou influencia) a coesão dos seus membros no atingimento dos objetivos comuns. Investigações futuras a partir desta pesquisa podem ser feitas também no âmbito do autodesenvolvimento dos membros nas organizações, no sentido de capturar sob quais condições a autogestão propicia o desejo dos seus membros em adquirir novas habilidades e se desenvolverem.

Por fim, acreditamos ser necessário incluir na conceituação de autogestão, experiências de organizações que se constituem enquanto gestão autônoma do conjunto social, não advindas da ação direta contra o capital, extrapolando assim, as referências das empresas autogeridas. É necessário contemplar assim as diversas instituições sociais, não restritas à produção, e que guardam elementos e dimensões (a exemplo da dimensão espiritual) da auto-organização coletiva. Outros elementos comuns à concepção de autogestão precisam assim ser revistos ou incorporados, a exemplo temos a propriedade coletiva dos meios de produção, os quais não se mostram como condição fundamental a autogestão. Ou seja, mesmo quando os meios de produção não passam a ser dos trabalhadores, estes (no caso da escola em análise) nutrem um sentimento de pertencimento e de responsabilidade sobre a propriedade do empreendimento autogerido.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, P. P. de. Autogestão. In: CATTANI, A. D. (Org.). **A outra economia**. Porto Alegre: Veraz Editores, 2003.

ALMEIDA, Heloisa Maria Mendes. Autogestão: da ideia às práticas. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 37-57, 1983.

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes; DAL RI, Neusa Maria. Democracia, participação e poder no cooperativismo educacional. **Revista Org & Demo**, Marília, v.5, n.1, p.79-104, 2004.

AZZELLINI, Dario. **Labour as a Commons: The Example of Worker-Recuperated Companies**. Critical Sociology, p. 0896920516661856, 2016.

BARRETO, Raquel de Oliveira; PAES DE PAULA, Ana Paula. Os dilemas da economia solidária: um estudo acerca da dificuldade de inserção dos indivíduos na lógica Cooperativista. **Cadernos EBAPE. BR**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 199-213, 2009.

BARROSO, João. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

_____. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura. S. C. (org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro, Guanabara, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública**. Brasília: MEC, SEB, 2004.

CAVEDON, Neusa Rolita; FERRAZ, Deise Luiza S. "Tricotando as redes de solidariedade": as culturas organizacionais de uma loja autogestionada de economia popular solidária de Porto Alegre. **Organizações & sociedade**, Salvador, v. 13, n. 39, p. 93-111, 2006.

CANÇADO, Airton Cardoso. **Autogestão em cooperativas populares: os desafios da prática**. Salvador: IES, 2007.

BACH JR, Jonas. Prefácio. In: WELBURN, Andrew J. **A filosofia de Rudolf Steiner e a crise do pensamento contemporâneo**. Madras, 2005.

BORGES, Divimary. **Relações de gênero na infância: uma experiência na escola democrática**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

DAGNINO, E. Sociedade civil, espaços públicos e a construção democrática no Brasil: limites e possibilidades. In: E. DAGNINO (org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

DE CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Autonomia da Gestão Escolar: uma relação entre a política de democratização e de privatização da educação. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 249-258, 2008.

DE FARIA, José Ricardo Vargas. Prefácio. In: FARIA, José Henrique de. **Gestão Participativa: relações de poder e de trabalho nas organizações**. São Paulo: Atlas, 2009. p.xvii a xxiv

BRITO, Renato de Oliveira; SÍVERES, Luiz. As características da participação da comunidade escolar em um modelo de gestão compartilhada. **Sophia**, Armenia, v. 11, p. 1, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandez. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) **Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

DORNELES, Simone Bochi. Autogestão e racionalidade substantiva: um estudo sobre a Bruscor – Indústria e Comércio de Cordas e Cadarços Ltda. **Revista de Pesquisa e Pós-Graduação**, Santo Ângelo, 2003.

FARIA, José Henrique de. **Gestão participativa: relações de poder e de trabalho nas organizações**. São Paulo: Atlas, 2009.

FEWB: Federação das Escolas Waldorf. Versão em português. [S.l.], 1998. Fontes, históricos e princípios da pedagogia waldorf. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/fewb/pw1.htm>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

FLORES, Daniel Garcia. Conselho de Escola: limites e possibilidades no processo participativo. In: VIEITZ, Cândido Giraldez (org.) **A Empresa sem Patrão**. Marília, UNESP, 1997.

FERRAZ, Deise Luiza da Silva; DIAS, Patrícia. Discutindo autogestão: um diálogo entre os pensamentos clássico e contemporâneo e as influências nas práticas autogestionárias da economia popular solidária. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 15, n. 46, p. 99-117, 2008.

FRANÇA FILHO, Genauto Carvalho de; LAVILLE, Jean-Louis. Economia solidária: uma abordagem internacional. UFRGS Editora, 2004.

FREITAS Jr. D. B. de; MICHELINI, L. H.. Cultura Organizacional: o Caso da Escola João Guimarães Rosa – Convívio. In: V SEMEAD, jun. 2001, Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade da Universidade de São Paulo – USP. 2001.

FRÓES, Oswaldo. **Cooperativas de educação**. Editora Mackenzie, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Artmed Editora, 2009.

GABBI, Elisabete Vincensi. **A cooperativa educacional e seus dilemas: trajetória institucional e histórica da Escola Cooperativa de Piracicaba (1993-2000)**. 2001. 156 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

GADOTTI, Moacir. **A escola cidadã**. São Paulo: Cortez, Autores Associados. 1992.

GLADSTONE, Francis. **Academias republicanas: a concepção de Rudolf Steiner sobre autogestão, estudo experiencial e autoeducação na vida de um colegiado de professores**. São Paulo: Editora Antroposófica, Federação das Escolas Waldorf no Brasil, Núcleo Maturi, 2010.

GUILLERM, Alain; BOURDET, Yvon. **Autogestão: uma mudança radical**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, AB da. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, v. 2, 2010.

GHIBAUD, Javier. **Una aproximación comparativa a lãs empresas recuperadas argentinas y las autogeridas en Brasil**, 2004. Disponível em: <http://www.iisg.nl/labouragain/documents/ghibaudi.pdf>>. Acesso em: 17/06/2016.

GUTIERREZ, Luiz Gustavo. **Autogestão de empresas: considerações à respeito de um modelo possível**. Rio Janeiro: Revista de Administração de Empresas. V. 28(2), 7-19, abril/jun 1988.

_____. Autogestão, participação, propriedade e salário. Revista de Administração, São Paulo, vol. 26, nº 4, p. 14-23, out./dez. 1991.

_____. Autogestão de empresas: novas experiências e velhos problemas. In: VIEITZ, Cândido Giraldez (org.) **A Empresa sem Patrão**. Marília: UNESP, 1997.

GUTIERREZ, Luiz Gustavo. **Autogestão de empresas: considerações à respeito de um modelo possível**. Rio Janeiro: Revista de Administração de Empresas. V. 28(2), 7-19, abril/jun 1998.

GUTIERREZ, Luiz Gustavo; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2006.

KLECHEN, Cleiton Fabiano; BARRETO, Raquel de Oliveira; PAES DE PAULA, Ana Paula. **Pilares para a compreensão da autogestão: o caso de um programa de habitação da Prefeitura de Belo Horizonte**. Revista de Administração Pública-RAP, v. 45, n. 3, 2011.

KRAWCZYK, Nora. **A gestão escolar: um campo minado. Análise das propostas de 11 municípios brasileiros**. Educação & Sociedade, 1999.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. São Paulo: Summus Editorial, 1979.

_____. **Noções Básicas de Antroposofia**. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1997.

LAVALLE, Adrián Gurza. Participação: valor, utilidade, efeitos e causa. In: **Efetividades das Instituições Participativas no Brasil: Estratégias de Avaliação**. Cidade: Editora, 2011. p. 33 – 42.

LECHAT, Noëlle M. P.; BARCELOS, Eronita da Silva. Autogestão: desafios políticos e metodológicos na incubação de empreendimentos econômicos solidários. **Revista katálysis**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 96-104, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos; DE OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: alternativa, 2004.

LIBONI, Maria Therezinha Loddi; PEREIRA, Magali Cecili Surjus. **Entre contradições e inovações: a pesquisa de uma empresa de autogestão: o risco da naturalização da realidade**. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, v. 26, 2002.

LIMA, L. **Organização Escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2000.

LISBOA, Armando Melo. Economia solidária e autogestão: imprecisões e limites. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, n. 3, 109-115, jul/set. 2005.

LÜCK, Heloisa *et. al.* **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, p.11-33, 2000.

_____. **A Evolução da Gestão Educacional, a partir de Mudança Paradigmática**.

2001. Disponível em:

<http://revistaescola.abril.com.br/grandes_temas/gestao_escolar/gestao.doc>. Acesso em: 20 fev. 2016.

_____. **A gestão participativa na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARTINS, Ângela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de**

pesquisa, São Paulo, v. 115, n. 1, p. 207-232, 2002.

MISOCZKY, Maria Ceci Araújo; OLIVEIRA, Romualdo Paz de; PASSOS, Rafael Pavan. Reflexões sobre a autogestão a partir da experiência da Cidade das Cidades. **Organização e Sociedade**, Salvador, v. 11, ed. especial, p. 183-196, 2004

MISOCZKY, Maria Ceci Araújo; SILVA, Joysinett; FLORES, Rafael. Autogestão e práticas organizacionais horizontalizadas: amplificando sinais. In: Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD, 5, 2008, Belo Horizonte. **Anais do V Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD**. Belo Horizonte: [s/n], 2008, p. 1-16.

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

_____. **Participação e co-gestão: novas formas de administração**. Brasiliense, 1982.

_____. Administração e participação: reflexões para a educação. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 199-206, 1984.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2005.

RANDOLL, Dirk; PETERS, Jürgen. Empirical research on Waldorf education. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 56, p. 33-47, abr./jun. 2015.

RIGO, Ariádne Scalfoni. O desafio da Autogestão. In: _____. **Economia Solidária, Cooperativismo Popular e Autogestão: as experiências de TO**. Tocantins: UFT, NESol-Núcleo de Economia Solidária, 2007.

_____. Autogestão. In: BOULLOSA, Rosana de Freitas (org.). **Dicionário para a formação em gestão social**. Salvador: CIAGS/UFBA, 2014. p. 21-23.

ROMANELLI, Rosely A. A cosmovisão antroposófica: educação e individualismo ético. **Educar em Revista**, n. 56, p. 49-66, 2015.

_____. Pedagogia Waldorf: Um breve histórico. **Revista da Faculdade de Educação** (Universidade do Estado de Mato Grosso), v. ano IV, p. 145-169, 2008.

ROBAQUIM, Antônio; QUINTAES, Roberto Antônio. Autogestão: alternativa socialista para o capitalismo. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 12, n. 3, 96-99, jul/set., 1972.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. In: **29ª Reunião Anual da ANPED**, GT 05 Estado e Política Educacional, [s.l], 2004.

SERVA, Maurício *et al.* Um novo ator no cenário organizacional: as cooperativas educacionais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 46-53, 1994.

SETZER, Waldemar. **O que é Antroposofia**. Disponível em:

<<https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/antrop/o-que-eh-antroposofia-meu-site.html>>.
Acesso em: 03 de ago. 2016.

SILVA, Dulciene Anjos de Andrade. **Por uma Educação Voltada para o Desenvolvimento da Expressão Oral dos Educandos: um estudo sobre a Pedagogia Waldorf**. 2010. 348 f. il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SINGER, Paul Israel; DE SOUZA, André Ricardo (Orgs). **A economia solidária no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego**. Editora Contexto, 2000.

SINGER, Paul. **Introdução à economia solidária**. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2002.

SCHAEFER, Cristopher. **Partnership of hope: building Waldorf Schools Communities**. ASWNA, USA. 2012.

SROUR, Robert Henry. Formas de gestão: o desafio da mudança. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 31-45, 1994.

STAKE, Robert E. **The art of case study research**. Sage, 1995.

STEINER, Rudolf. **Ciência Espiritual e questão social**. São Paulo. Ed. Antroposófica, 1983.

_____. **A prática pedagógica: segundo o conhecimento científico-espiritual do homem**. Tradução Christa Glass. São Paulo: Antroposófica, FEWB, 2000. GA 306.

_____. **Os pontos centrais da questão social: aspectos econômicos, político jurídicos e espirituais da vida em sociedade**. São Paulo. Ed. Antroposófica, 2011.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Formas alternativas de administração da educação: um estudo de caso: a Escola Rudolf Steiner de São Paulo. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 1-2, p. 107-143, 1986.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre Educação, Política e Sindicalismo**. São Paulo. Cortês, 1988.

VIANA, Nildo Silva. Educação, sociedade e autogestão pedagógica. **Revista Urutágua**, Maringá, Curitiba. v. 16, n. 16, p. 37-46, 2008.

VENOSA, Roberto. A evolução da participação nas organizações autogeridas iugolavas. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.21, n.1, 1981.

VIEITEZ, Cândido Giraldez. Temas da autogestão dos trabalhadores. In: VIEITZ, Cândido Giraldez (org.) **A Empresa sem Patrão**. Marília, UNESP, 1997.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YIN, Robert. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr.(a) _____ para participar voluntariamente, como entrevistado(a), da etapa de coleta de dados da pesquisa de campo do projeto de mestrado no atual título “**Desafios à prática da autogestão: ampliando o olhar a partir do caso das escolas Waldorf**”, desenvolvido no âmbito do Núcleo de Pós-Graduação em Administração - NPGA, o qual pretende identificar os principais desafios relacionados à autogestão presente nas práticas das escolas Waldorfs, com base na concepção da trimembração social, e identificar os possíveis limites à prática de uma gestão compartilhada.

A equipe do Projeto garante que não há riscos de qualquer natureza para os participantes desta pesquisa e se coloca à disposição, em qualquer momento, para o esclarecimento de dúvidas. A fim de manter a identidade dos colaboradores em sigilo, todas as informações obtidas serão analisadas de maneira agregada. Não ocorrerá, em nenhuma hipótese, a veiculação de nomes ou dados pessoais dos informantes nos resultados ou em outras formas de divulgação oriundas desta pesquisa. *Não há despesas pessoais e/ou compensação financeira para o participante em qualquer fase do estudo.*

Serra Grande, _____ de _____ de 2016.

Nome Completo do entrevistador: Patrícia Saldeado

Assinatura do entrevistador: _____

Declaro ter sido suficientemente informado sobre o caráter desta entrevista e conteúdos desta etapa da Pesquisa. Ficaram claros para mim os objetivos do estudo, a garantia de confidencialidade e da possibilidade de obter esclarecimentos em qualquer tempo. Assim, concordo voluntariamente em fornecer informações para contribuir com a pesquisa, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento deste, sem penalidades ou prejuízo.

Serra Grande, _____ de _____ de 2016.

Nome Completo do participante: _____

Assinatura do participante:

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- Como você entende a autogestão na escola? Você consegue perceber uma disposição dos professores envolvidos a uma prática mais horizontal de gestão?
- Como você percebe a sua liberdade em relação a pensar (planejar) e executar as suas tarefas em sala de aula?
- Para você quais são as principais diferenças entre a gestão escola das escolas tradicionais e as escolas waldorf?
- Você consegue perceber diferenças na maneira de pensar dos professores em relação aos seus deveres e responsabilidades com a escola? Se pensam diferente, como estas diferenças influem na escola?
- Você consegue perceber uma assimetria no poder (nas decisões, por exemplo) entre os professores fruto por exemplo de maior experiência ou maior capacitação?
- Você se sente conduzindo ou sendo conduzido?
- Você se sente dono da escola?
- Qual seu sentimento em relação a participação nos espaços de tomada de decisão? Quais são as suas principais dificuldades de participar ou durante as reuniões?
- Quais são os problemas mais comuns relacionados a organização das atividades na escola? Como você lida com eles? Você consegue perceber rivalidade entre os professores?
- Nas reuniões de colegiado, quais são as maiores dificuldades enfrentadas? Tem sido possível estudar o desenvolvimento humano (de cada aluno), discutir seus problemas e assim promover o autoconhecimento?
- Como funciona a distribuição da informação na escola? Quem tem acesso às informações?
- A informação é suficiente? Dá para entender o que está sendo informado? Como os professores ficam sabendo o que acontece na escola?
- Os professores se interessam em saber? Perguntam ou questionam os membros dos conselhos quando não entendem as informações?
- O que precisa mudar na escola? E em relação aos conselhos, o que precisa mudar?