



“Educação como prática de Liberdade”:  
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)  
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

9791 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT05 - Estado e Política Educacional

Um olhar genealógico sobre as cooperativas educacionais no Brasil: resistência e práticas de liberdade no território escolar

Gabriela Pereira da Cunha Lima - UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

Margareth Diniz - UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

**Um olhar genealógico sobre as cooperativas educacionais no Brasil: resistência e práticas de liberdade no território escolar**

**Resumo:** O presente trabalho, recorte de nossa pesquisa de doutoramento, tem como objetivo analisar o processo de desenvolvimento das cooperativas educacionais no Brasil, fazendo uso da genealogia como ferramenta teórico-metodológica. Em diálogo permanente com os escritos de Michel Foucault, a abordagem escolhida nos convida a compreender os dissensos que atravessaram essa trajetória, situando os limites da resistência dos sujeitos no interior destas experiências escolares. Para dar conta do objetivo proposto, partimos inicialmente da descrição do método genealógico e de suas potencialidades para a pesquisa em educação. Em seguida, apresentamos o fenômeno das cooperativas educacionais como experiências que propõe uma organização autogestionária e democrática das escolas, mas que encontram obstáculos para a criação de brechas na trama da governamentalidade neoliberal. Concluímos reforçando a importância de trazermos o debate sobre tais experiências às pesquisas acadêmicas, ainda incipientes acerca deste objeto.

**Palavras-chave:** Cooperativas educacionais, genealogia, Foucault, resistência.

O dispositivo de escolarização que opera para produzir uma educação pública, universal e obrigatória vêm se desenvolvendo gradualmente no Ocidente, ao longo dos últimos cinco séculos, tendo cristalizado, durante sua trajetória histórica, um modelo escolar hegemônico, cujos elementos estruturais definem hoje a própria escola como tal. Entretanto, a história da consolidação deste dispositivo e do modelo escolar institucional dele decorrente não se fez de modo linear e pacífico, apresentando contornos e temporalidades específicas nos países latino-americanos, europeus e norte-americanos. A história da construção da hegemonia da *maquinaria escolar*, como a definem Alvarez-Uria e Varela (1992), é marcada por clivagens e descontinuidades, embora exista uma ampla historiografia e “todo um enxame de tratados pedagógicos que contribuem para alimentar a rentável ficção da condição natural da Escola” (p.1)

Para compreender este caráter de tensão e enfrentamento permanentes que caracterizam a formação do modelo escolar hegemônico como um processo de disputa, ao longo do qual experiências de resistência foram intencional e sistematicamente mascaradas ou apagadas, recorreremos à história genealógica, tal como elaborada por Michel Foucault

(1991), como referencial teórico-metodológico. Para o autor, a genealogia pretende “ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns” (FOUCAULT, 1979, p.97).

Para além das narrativas universalizantes e essencialistas, a genealogia nos permite conhecer toda uma série de descontinuidades, dando “visibilidade a outras possibilidades de interpretação que foram subsumidas pela prevalência de visões dominantes e totalizantes” (RESENDE, 2020, p.339). Se hoje encontramos um modelo escolar hegemônico, estandardizado, a trajetória histórica de sua consolidação não foi feita sem resistências. O questionamento genealógico nos deixa em alerta em relação à “própria construção da verdade, à própria escrita da história, da educação, como sendo algo que se constitui, ela mesma, historicamente por categorias específicas e datadas que legitimam determinado ponto de vista” (*idem*, p.341). Assim, o método genealógico pode nos ajudar a compreender os dissensos do processo de hegemonização de um certo modelo escolar pelo dispositivo de escolarização, insuflando “saberes contra a pretensão de um bloco monolítico de saber que, em sua dominação acaba por produzir efeitos de poder na elaboração e legitimação dos conhecimentos históricos” (*ibidem*, p.337). Neste trabalho, nos dedicamos à compreensão da emergência e do desenvolvimento das cooperativas educacionais no Brasil, tomadas como experiências de resistência e enfrentamento ao modelo escolar tornado hegemônico pelo dispositivo de escolarização.

Antes de prosseguirmos, consideramos importante esclarecer o sentido que atribuímos ao termo *dispositivo*. Demarcamos através dele o estabelecimento de uma rede entre elementos heterogêneos (ditos, não ditos, instituições, configurações arquitetônicas, dentre outros), rede que está inscrita em um jogo de poder que condiciona a produção de saberes. “É isto, o dispositivo: estratégias de relação de força sustentando tipos de saber e sendo sustentado por elas (...). O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam” (FOUCAULT, 1979, p.139).

De acordo com Veiga (2002), o dispositivo de escolarização articula elementos diversos, como “os discursos, o espaço escolar, as ideias, os currículos, os procedimentos administrativos, (...) e a natureza das relações entre esses elementos está no âmbito das relações de poder e é caráter estratégico, confirmando-as como produtos e produtoras de saber” (p.91). Esse dispositivo vem se atualizando e operando nas sociedades ocidentais desde o século XVI, promovendo a estandardização de um modelo escolar que apresenta determinadas relações de saber, de poder, relações com o tempo e o espaço, bem como determinadas concepções de aluno e professor.

Nosso foco no trabalho, conforme apontamos anteriormente, incide sobre as experiências que tentam burlar o modelo tornado hegemônico pelo dispositivo de escolarização, buscando brechas, fissuras, promovendo desterritorializações no interior mesmo do território (GALLO, 2010). Por que lá onde há poder, há resistência (FOUCAULT, 1979), e nos interessa conhecer melhor as experiências escolares que desconstroem e subvertem os mecanismos de assujeitamento e controle aos quais professores(as), alunos(as) e famílias são submetidos. Considerando a diversidade de experiências escolares de resistência existentes, nos dedicamos neste trabalho de modo mais específico à análise das chamadas Cooperativas Educacionais.

As primeiras práticas de organização cooperativa se deram ainda no século XVIII, no contexto da revolução industrial europeia, sendo o século XIX um período de grande

expansão do cooperativismo naquele território (SCHNEIDER, 1991). Inspiradas pela ação e pelas obras dos socialistas utópicos, tais como Robert Owen, Charles Fourier e Philippe Benjamim Buchez, experiências na Inglaterra, na França e inclusive nas Américas passaram a proliferar (PINHO, 2001). Na segunda metade do século XIX, o processo de difusão das cooperativas se intensifica no Brasil, sendo o início do século XX o período de expansão das cooperativas agropecuárias no país, que se tornariam progressivamente o maior e mais rico ramo cooperativo no cenário econômico brasileiro.

No ano de 1895, em Londres, foi criada a Aliança Cooperativa Internacional, que ratificou os princípios para a atuação de todas as cooperativas do mundo. São eles: a adesão voluntária e livre de seus membros; a gestão democrática; a participação econômica dos membros na criação e controle do capital; educação e formação dos sócios e intercooperação no sistema cooperativista. Ao longo do século XX, no Brasil, as formas de organização e representação das cooperativas se modificaram conforme a governamentalidade[1] dominante em cada contexto. Assim, embora a liberdade de associação tenha sido garantida em nossa primeira constituição republicana, isso não se dava de forma plena, pois as associações dependiam da autorização do Estado para sua criação e funcionamento. Nos períodos ditatoriais mecanismos de supressão deste direito foram articulados, à exemplo da Organização das Cooperativas Brasileiras (1969) e da própria Lei 5.764/71, que é ainda hoje o principal marco regulatório das cooperativas no Brasil, ambas criadas no período da ditadura civil-militar, com o objetivo de limitar a autonomia dos cooperados, fiscalizar e interferir no funcionamento das instituições (REIS, WIZNIEWSKY, 2018). A Constituição Federal de 1988 marca uma ruptura em relação aos mecanismos de controle estatais anteriormente impostos, reafirmando o caráter autogestionário das cooperativas e criando o ambiente para o ressurgimento e o fortalecimento do movimento cooperativo.

Segundo Grispiano (2002), a primeira experiência brasileira e latino-americana do cooperativismo envolvendo estabelecimentos de ensino surge em março de 1948, na cidade de Belo Horizonte (MG), com a fundação, por professores, da instituição Escolas Reunidas Cooperativa Ltda. No entanto, apenas no final da década de 1980 e início da década de 1990 haverá um período de maior expansão das cooperativas educacionais no Brasil. O período da redemocratização no país animou muitas iniciativas de gestão participativa, sendo o cooperativismo um de seus caminhos possíveis (Gadotti, 2010). Atualmente, existem 265 cooperativas educacionais no território brasileiro[2].

Araújo e Gomes (2006), em estudo sobre a trajetória das cooperativas educacionais nas duas últimas décadas do século XX e início do século XXI, apontam que as mesmas emergem como alternativas viáveis para comunidades que se interessam por um modo de participação mais ativo e autônomo no contexto escolar, sejam elas compostas por professores(as), famílias, famílias e professores, ou alunos(as). Nesse sentido, podemos pensá-las práticas de liberdade, experiências de resistência aos processos de assujeitamento e subjetivação impostos pelo dispositivo de escolarização, que oscilam entre os pólos dos ensinamentos público e privado. Tais experiências e práticas são atravessadas por uma complexa rede de saber-poder mobilizada pelo dispositivo de escolarização, rede que trabalha no sentido de produzir corpos e subjetividades escolares dóceis e úteis, ao mesmo tempo em que reforça a localização da educação como elemento estratégico no jogo econômico, esvaziando outros sentidos possíveis (FOUCAULT, 2008).

É abrindo brechas nessa rede de práticas e discursos, é na perspectiva da disputa e da recusa das normas impostas sobre a educação que as cooperativas educacionais emergem e se desenvolvem. O que elas buscam é a possibilidade de produção de outros modos de vida e de existência no território escolar, contemplando os múltiplos sujeitos que dela participam. Se, tanto as escolas quanto as subjetividades e relações de saber-poder que elas vêm

(re)produzindo são históricas, resultantes de um constante processo social de geração, é possível reinventá-las, redesenhá-las, em um exercício de resistência e liberdade dos sujeitos que a constituem.

Borges (2017), no entanto, aponta que as contradições entre os ideais propalados e as práticas concretas nas cooperativas escolares são muitas. Assim, algumas perguntas importantes devem ser feitas quando analisamos o fenômeno de emergência e desenvolvimento dessas instituições: em que medida os sujeitos que constituem tais escolas podem experimentar um modelo autogestionário, no que se refere às dimensões pedagógicas e administrativas?; qual o gradiente de participação de famílias, professores(as), alunos(as) e demais membros da comunidade escolar nos processos decisórios e na condução democrática de seu funcionamento?; existem rupturas em relação ao modelo escolar hegemônico no que se refere à organização curricular, materiais e métodos pedagógicos utilizados, processos avaliativos, ao projeto político-pedagógico?

Tais perguntas se fazem importantes pois é através delas que podemos nos aproximar das tensões e contradições internas que atravessam as cooperativas escolares. Como práticas de resistência, elas não estão isentas de conflitos e dissensos, uma vez que, de acordo com Dussel (2004), nem mesmo nossos melhores sonhos pedagógicos estão isentos de injustiças.

Entretanto, são também espaços onde professores(as), alunos(as) e famílias podem experimentar outras formas de produção do conhecimento e organização do trabalho, criando condições para que a autonomia e a liberdade dos sujeitos escolares possam ser exercidas. Reforçamos, assim, a importância de conhecer e fazer circular entre nossas pesquisas o fenômeno das cooperativas educacionais, ainda pouco conhecido e debatido na academia brasileira.

## Referências

ARAÚJO, G.L.C.; GOMES, C.A. Cooperativismo: alternativa viável para a gestão escolar? Um estudo de caso. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 217, 2006, p. 313-326.

BEN, Marilucia Ben dos; WIZNIEWSKY, Carmem Rejane Flores. A territorialização do cooperativismo no âmbito legal. **Boletim de Geografia**, v.36, n.1, 2018, p.131-141.

BORGES, Marcelo Augusto de Lacerda. **As contradições do cooperativismo na educação: um estudo de caso na Cooperativa de Rio Verde – GO/COOPEN entre os anos 2011 e 2015**. Programa de Pós-graduação em Educação / Universidade Federal de Uberlândia, 2017 – Tese.

DUSSEL, Inês. Foucault e a escrita da história: reflexões sobre o uso da genealogia. **Educação & Realidade**, v.29, n.1, 2004. p.45-68.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALLO, Silvio. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. **Revista Educação**, v.35, n.2, 2010. p.229-244.

PINHO, Diva Benevides. Cooperativismo: Fundamentos Doutrinários e Teóricos. In: PANZUTTI, Ralph (Org.). **Educação Cooperativista**. São Paulo: OCESP/SESCOOP-SP, 2001.

RESENDE, Haroldo de. A genealogia de Michel Foucault e a história como diagnóstico do presente: elementos para a História da Educação. **Cadernos de História da Educação**, v.19, n.2, 2020. p.335-344.

SCHNEIDER, José Odelso. **Democracia: participação e autonomia cooperativa**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1991.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Revista Teoria e Educação**, n.6, 1992. p. 68-96.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, n.21, p.90-103, 2002.

---

[1] Para Michel Foucault (1979) "desde o século XVIII, vivemos na era da governamentalidade. [...] a governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. Se o Estado é hoje o que é, é graças a esta governamentalidade, ao mesmo tempo interior e exterior ao Estado. São as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal, etc.; portanto, o Estado em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais de governamentalidade" (p.292).

[2] Disponível em [http://novo.ocbes.coop.br/arquivos/PUBLICACOES/1608152662Anuario\\_2020-vf%20\(1\).pdf](http://novo.ocbes.coop.br/arquivos/PUBLICACOES/1608152662Anuario_2020-vf%20(1).pdf). Acesso em 18 de junho de 2021.