

**ESCOLA COOPERATIVA: UMA EXPERIÊNCIA EM ENSINO PÚBLICO
COM GESTÃO PRIVADA**

CLEUSA MOCHIUTI SILVA

**ESCOLA COOPERATIVA: UMA EXPERIÊNCIA EM ENSINO PÚBLICO
COM GESTÃO PRIVADA**

CLEUSA MOCHIUTI SILVA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Práxis Pedagógica e Gestão de Ambientes Educacionais.

Orientador:

Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho.

379.3
S586e

Silva, Cleusa Mochiuti
Escola Cooperativa: uma experiência em ensino
público com Gestão Privada / Cleusa Mochiuti Silva. -
Presidente Prudente, 2007.
179 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE: Presidente
Prudente – SP, 2007.
Bibliografia

1.Cooperativismo. 2. Autonomia escolar. 3. Escola
descentralização. 3. Terceirização.

CLEUSA MOCHIUTI DA SILVA

**ESCOLA COOPERATIVA: UMA EXPERIÊNCIA EM ENSINO PÚBLICO COM
GESTÃO PRIVADA**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 10 de abril de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente

Prof^a. Dr^a. Lúcia Maria Gomes Corrêa Ferri
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE

Prof^a. Dr^a. Anair Altoé
Universidade Estadual de Maringá – UEM

DEDICATÓRIA

Ao meu marido **Zaqueu**, pelo amor e carinho sempre, pelo companheirismo, paciência e ajuda nesta luta árdua.

Aos meus filhos **Márcio** e **Eduardo**, que significam para mim a minha própria vida. A cada sorriso, palavra ou gesto, a razão do meu viver!

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. José Camilo dos Santos Filho, pela orientação neste trabalho, pelo constante apoio, pela confiança em mim depositada e também pelo carinho e amizade dedicados.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A Deus, pelo dom da vida e pela proteção diária.

Aos Professores Antonio Arnaldo Piloto e Carlos Anselmo Correa, pelo incentivo, apoio e por acreditarem em mim.

Ao Professor Adriano, pelo sorriso sincero e pela atenção e eficiência.

Aos meus colegas do curso de Mestrado, Margareth, Carlos Eduardo e Cláudio, pela convivência maravilhosa durante esta difícil caminhada.

A todos os professores do Mestrado, que contribuíram para a minha formação profissional.

Aos colaboradores, Wesley e Marisa, pela amizade e colaboração.

A Escola Cooperativa é um tema mais do que atual, deve estar presente diariamente em nosso pensamento, provocando atitudes concretas do Governo, que sabe que na qualidade do ensino está o nosso passaporte para o Brasil potência, sonho de todos os brasileiros.

(Deputado Federal Ricardo Barros)

RESUMO

Escola cooperativa: uma experiência em ensino público com gestão privada

Esta dissertação de mestrado constitui-se num estudo e reconstituição da trajetória da implantação do Projeto da Escola Cooperativa de Maringá, e sua breve implantação e existência. Teve como objetivo destacar a importância da gestão democrática nas escolas públicas e a autonomia nas escolas como forma de direção escolar. Um dos pressupostos dessa iniciativa é que existe uma ineficiência inerente ao Estado, decorrente da acomodação dos trabalhadores do setor público, não comprometidos com resultados e com a produtividade; um segundo pressuposto é de que o engajamento dos trabalhadores se dará se estes se sentirem responsáveis e responsabilizados pelos resultados; para isso a gestão, a autonomia e a descentralização do poder das escolas públicas se fazem necessários. Os resultados apresentados demonstram que a implantação das Escolas Cooperativas de Maringá, mesmo ocorrendo num espaço de tempo muito pequeno, somente um ano, provou que foi uma experiência fantástica, pois o custo *per capita* era menor do que o custo de uma rede pública normal. Comprovou-se que a relação custo/benefício foi altamente positiva. Beneficia-se o Poder Público, que pode acompanhar de perto, participativamente a aplicação desses recursos. Beneficiam-se os *alunos*, que, com os pais, podem adquirir melhor consciência de seus direitos e deveres de cidadãos e ainda usufruir de um ambiente mais favorável à aprendizagem, com docentes empenhados em seu sucesso. Beneficiam-se, finalmente, os *professores*, sócios da empresa, que, ao reduzirem custos operacionais, aumentam ganhos reais e trabalham com mais produtividade. Ao final, coloca-se em evidência um modelo conceitual prospectivo que sinaliza para a inter-relação entre as instâncias organizativas cooperativas, o poder público e a comunidade. O desenvolvimento do trabalho demonstra que, apesar da complexidade da problemática que envolve sua gestão, a Escola Cooperativa é um espaço de construção de novas relações intergrupais e interpessoais profícuas, que podem ser estendidas àquelas que tem coragem e vontade política

Palavras-chave: Cooperativismo. Autonomia escolar. Escola descentralização. Terceirização.

ABSTRACT

Cooperative school: a solution for school management

This dissertation is a study and reconstitution of Maringá's Cooperative School Project, and its brief implementation and existence. Our aim is to highlight the importance of the democratic management in public schools and the schools autonomy as a form of school administration. One of the assumptions of this initiative is that there is an inherent Government inefficiency, due to workers' accommodation in the public sector, who are not committed to results and the productivity; a second assumption is that the engagement of workers will come to happen if they feel responsible and accountable for results; to do so, it is necessary the management, autonomy and power decentralization of the public schools. The results show that the implementation of Maringá's Schools Cooperatives, though in a very period of time (only one year), proved that it was a fantastic experience since the *per capita* cost was lower than the cost of a regular public school. The cost/ benefit was highly positive. The government profits since it can monitor, closely and actively, the application of its financial resources. The students will also benefit since they, together with their parents, can become more aware of their rights and duties as citizens and also enjoy an environment more conducive to learning, with teachers committed to their success. Finally, the teachers themselves, as partners of the company, will profit, since once they reduce their operational costs, they will increase their real earnings and will produce more. At the end, we have a prospective conceptual model that signals to the inter-relationship between the organizational cooperatives, government and the community. Our work shows that, despite the complexity of the problem involving its management, the Cooperative School is a space for the construction of fruitful, new inter-group and interpersonal relationships, which can be extended to those who have courage and political will

Key-words: Cooperation. Autonomy, school. School decentralization. Outsourcing.

LISTA DE SIGLAS

ACI – Aliança Cooperativa Internacional

CLT – Consolidação das Leis dos Trabalho

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

OCA – Organização das Cooperativas da América

OCB – Organização das Cooperativas Brasileiras

OIT – Organização Internacional do Trabalho

SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	Problematização.....	21
1.2	Objetivos.....	24
1.2.1	Objetivo geral.....	24
1.2.2	Objetivos específicos.....	24
1.3	Justificativa.....	25
1.4	Divisão do Trabalho.....	32
2	COOPERATIVISMO: COOPERATIVA E COOPERADOR	33
2.1	Base Legal, Conceito e Características.....	33
2.2	Breve Histórico das Cooperativas.....	38
2.3	Cooperativa Educacional.....	43
2.3.1	Cooperativa educacional no Brasil.....	44
2.3.2	Escola Cooperativa: uma forma de terceirização.....	47
3	DESCENTRALIZAÇÃO, AUTONOMIA E GESTÃO ESCOLAR	33
3.1	Descentralização.....	50
3.2	Autonomia da Escola.....	59
3.2.1	Autonomia administrativa.....	65
3.2.2	Autonomia pedagógica.....	66
3.2.3	Autonomia financeira.....	67
3.3	Gestão Participativa da Escola.....	68
4	METODOLOGIA	71
4.1	Sujeitos da Pesquisa.....	72
4.2	Instrumentos.....	76
4.2.1	Roteiro de entrevista.....	76
4.2.2	Análise documental.....	76
4.3	Coleta dos Dados.....	77
5	A TRAJETÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DO PROJETO ESCOLA COOPERATIVA DE MARINGÁ E SUA BREVE EXISTÊNCIA	79
5.1	O Mentor do Projeto.....	79
5.2	A Proposta de Escola Cooperativa para o Município de Maringá.....	82
5.2.1	Fundamentos da Proposta de Escola Cooperativa.....	82
5.2.2	Papel do Poder Público.....	83
5.2.2.1	O Controle Geral pelo Município.....	83
5.2.2.2	Controle de Área Pedagógica pelo Município.....	84
5.2.2.3	Manutenção/Supervisão do Ensino pelo Município.....	84
5.2.2.4	Diretrizes Pedagógicas do Município.....	85
5.2.3	Gestão Privada da Escola Pública.....	86
5.2.4	Seleção da Sociedade Cooperativa e Nova Forma de Gestão.....	88
5.2.5	Relação Custo Benefício.....	89
5.2.5.1	Preço e Qualidade dos Produtos.....	90
5.2.5.2	Predomínio dos Trabalhadores-Sócios.....	90

5.2.5.3	Comprometimento com a Escola.....	91
5.2.5.4	Enxugamento da Estrutura Escolar.....	92
5.2.6	Relação Escola-Comunidade.....	92
5.2.7	Escola Cooperativa: Críticas de outros olhares.....	93
5.3	A Implantação da Escola Cooperativa no Município de Maringá.....	95
5.4	Breve Existência da Escola Cooperativa de Maringá	96
6	GESTÃO PRIVADA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MARINGÁ: O OLHAR DE EX-DIRETORES.....	105
6.1	Descentralização da Educação.....	105
6.2	Terceirização na Educação.....	108
6.3	Gestão Autônoma.....	114
6.3.1	Autonomia Financeira.....	115
6.3.2	Autonomia Administrativa.....	116
6.3.3	Autonomia Pedagógica.....	120
6.4	Gestão Cooperativa da Escola.....	121
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
	REFERÊNCIAS.....	134
	APÊNDICE.....	141
	ANEXOS.....	142

1 INTRODUÇÃO

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

Paulo Freire

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

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

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

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

Historicamente, Gomes (2001, p. 109-111; 159), apresenta um cenário ampliado do cooperativismo educacional no Brasil. Segundo o autor, a OCB

considera como marco inicial nesta área a experiência da Cooperativa de Ensino de Itumbiara Ltda (GO), fundada em 1987, que se tornou a primeira representante nacional do ramo junto à OCB. É importante ressaltar que nem mesmo esta entidade esclarece com precisão as diferenças entre as escolas cooperativas, mas as principais modalidades, presentes no mundo e no país, estão brevemente descritas a seguir:

Cooperativas Escolares

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

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

Cooperativas-Escola

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

As cooperativas-escola podem existir de duas diferentes maneiras: dentro de Escolas Técnicas de Produção –voltadas para a Indústria e a Produção-, e no campo, nas Escolas Agrotécnicas. Elas funcionam sob a responsabilidade dos

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

O objetivo da cooperação é do ponto de vista econômico, o de melhorar mediante um esforço de associação, as condições de vida de seus membros, e, do ponto de vista humano, o de promover mediante o esforço, o sentido de responsabilidade, solidariedade, ajuda mútua e justiça social. As cooperativas são consideradas instrumentos de reforma social, por meio dos quais podem realizar-se planos para mudanças das condições sócio-econômicas e culturais prevalentes. Constituem-se em excelentes escolas de educação política na medida que treinam o associado para participação, controle e fiscalização sobre os seus dirigentes, num plano tão importante como é o econômico, que assegura os meios de subsistência (PROSPECTO s/ data).

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

Cooperativas de Ensino

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

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

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

Escola Cooperativa

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

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

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

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

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

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

Apesar, portanto, do fato de todas as cooperativas vinculadas à área da educação serem legalmente vistas como “Cooperativas Educacionais”, percebe-se claramente que estas diferentes instituições possuem enfoques distintos, mas que somente observando a prática de cada uma é possível perceber. A própria lei, então, acaba por incluir na mesma categoria instituições de ordenamentos diferentes. Enquanto a Cooperativa de Ensino possui como princípio ordenador a economia e o trabalho (funcionando como uma cooperativa de trabalho) e as Cooperativas de Alunos a produção e o consumo, a Escola Cooperativa tem como princípio ordenador as leis educacionais, deixando como fator secundário os aspectos econômicos.

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

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

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

O autor conclui que:

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

De fato, o cooperativismo educacional desenvolveu-se em diferentes épocas e organizou-se em diferentes modalidades, dependendo dos interesses e segmentos sociais a que está associado. Neste trabalho, para efeito de estudos, estamos nos limitando à Escola Cooperativa de Maringá, fundada em 1992. Uma experiência de administração do dinheiro público com gestão privada.

A decisão de estudar a Escola Cooperativa foi fruto, em primeiro lugar, do desejo de registrar a sua trajetória e assim preservar elementos de sua história, antes que eles desapareçam da memória dos que a viveram ou dela foram expectadores. Em segundo lugar, foi fruto, também, da vontade de compreender a sua trajetória e, desse modo, poder contribuir, não só com o processo de reflexão e conhecimento de uma experiência educativa inovadora, segmento bastante recente no cooperativismo brasileiro, e que se ressentia da falta de estudos pautados em suas experiências. Importa ressaltar que a bibliografia sobre Escolas Cooperativas é muito escassa, o que revela a necessidade e o valor de realização de investigação desta natureza, nesta área.

Segundo Pinheiro (2001), o Brasil mostrou eficácia para se apropriar de seus recursos para sua própria transformação. No entanto, esses recursos foram privilégios de poucos grupos ao longo do século XV. Nos últimos vinte anos, a distribuição de renda e a desigualdade social permaneceram inalteradas, como uma das piores do mundo. Propuseram-se grandes desafios para o Estado, no sentido de elaborar as políticas públicas, para minimizar este quadro que atinge a grande maioria excluída. Houve um recuo no Brasil, quando se trata de políticas sociais, transformando a escola pública em local de atendimento das carências da maior parcela da sociedade, delegando-lhe atribuições e competências que não são só educacionais.

A gestão da escola pública vem sendo discutida na tentativa de novas posturas, mudanças de paradigmas, em que a participação da comunidade pode ser estimulada, tomando decisões acertadas dentro das escolas. Bitar (1985, p. 163) compartilha esta opinião, quando descreve que a volta à democracia deve se basear cada vez mais nos governos locais e na descentralização regional e setorial. Devem-se promover cooperativas e empresas de pequeno e médio porte. Esta linha de ação dá espaço para as energias sociais e as iniciativas locais e alivia o fardo do Estado, permitindo que a máquina pública se concentre efetivamente sobre os problemas estratégicos. Ao mesmo tempo, também descentraliza os conflitos, evitando que submerjam à capacidade central de controle.

A Constituição brasileira (1988), no seu artigo 205, estabeleceu:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Para Sander (1995), participação e democracia são, na realidade, dois conceitos intimamente associados. No contexto dessa associação, impõe-se a necessidade de construir genuínas perspectivas democráticas de gestão da educação como processos de participação cidadã.

A redefinição da ordem econômica mundial, a reorganização do capitalismo e a crise fiscal do Estado vieram pôr em cheque, a partir dos anos 1970, o padrão de relação Estado-sociedade prevalecente desde os anos 1940 nos países de economia capitalista. Este período foi marcado por uma forte intervenção do Estado na economia e pela presença decisiva do Estado na provisão de serviços públicos. A concepção então hegemônica a respeito do Estado atribuía a este um papel crucial na correção de “falhas” do mercado, na superação das crises econômicas e na própria sustentação do nível de atividade econômica. Com relação aos países do Terceiro Mundo, mais especificamente, o Estado era visto, nos anos 1950 e 1960, como o agente principal do desenvolvimento econômico.

A partir da onda neoliberal dos anos 90 no Brasil, a preocupação com a minimização dos gastos públicos, por meio da redução das atribuições do Estado e

da focalização de sua atuação de forma a concentrar-se em determinados programas e públicos-alvo, definidos de forma seletiva, por critérios de necessidade e urgência ocupa um papel central, de acordo com Draibe (1993). Mas há uma orientação também para a busca da eficácia e eficiência dos gastos do setor público, nas áreas em que o Estado permanece, seja como provedor direto, seja como coordenador da provisão transferida ao setor privado.

A reorientação dos sistemas produtivos para a qualidade e para a adequação a mercados segmentados foi acompanhada por uma redefinição nos padrões de gestão das organizações e na organização do trabalho. As estruturas fortemente hierarquizadas, típicas das formas de organização do trabalho taylorista e fordista, caracterizadas por uma grande separação entre concepção e execução, e pela presença expressiva de trabalhadores não-qualificados, são inadequadas aos desafios postos pelo modelo de produção emergente, marcado pela flexibilidade. Este caracteriza-se por atividades não-padronizadas, requerendo trabalhadores capazes de tomar decisões e de, permanentemente, aprenderem conteúdos novos, como requisito de adaptação à mudança.

Assim, as metas de qualidade e de adequação ao consumidor têm sido associadas a mudanças na gestão das organizações que apontam para uma redução da separação entre concepção e execução, e, portanto, para uma certa descentralização do processo de tomada de decisões. Tal descentralização se dá tanto em um processo intra-organizacional, como por meio da transferência a outras organizações de parte das funções desenvolvidas pela empresa (configurando a tendência de terceirização). A inclusão de algumas das propostas explicitadas por esta corrente de pensamento por correntes progressistas é apontada por Draibe (1993) quando relatou que focalizar, tornar seletiva, envolver setores privados lucrativos ou não-lucrativos e descentralizar não constituem e nem podem ser considerados monopólio da estratégia neoliberal ou conservadora e, por isso, não podem ser descartados sem maior reflexão.

Segundo Draibe (1993, p. 21), tem havido propostas socialmente progressistas que configuram um padrão de política social que, “no seu desenho,

envolve de modo peculiar aqueles ingredientes tidos como exclusivos do neoliberalismo”.

Da mesma forma, pode-se dizer que a questão da reformulação no padrão de gestão no setor público é uma questão que vem sendo posta por correntes progressistas desde o início dos anos 1980.

Para Draibe (1993), existem três estratégias para a reformulação dos serviços públicos:

- a) A primeira, que esta autora designa como socialização, consiste na desburocratização e racionalização da gestão dos grandes equipamentos e funções coletivas;
- b) a segunda, a via da descentralização, consiste na reorganização dos serviços públicos, de forma a torná-los mais próximos dos beneficiários;
- c) a terceira, a via da autonomização, por sua vez, consiste na transferência a coletividades não públicas (associações, fundações, agrupamentos diversos) de tarefas de serviço público.

Tais estratégias delineiam novas formas de provisão de serviços públicos - em que o Estado não constitui necessariamente o provedor direto - e novas formas de gestão do setor público que envolvem:

- a) A transferência a instâncias não-estatais de parte de suas funções, como cooperativas, ou terceirização;
- b) a busca de uma maior proximidade entre serviço e público-alvo;
- c) a racionalização da gestão da organização estatal.

Na perspectiva progressista, a preocupação com a eficiência e com a eficácia se articula à preocupação com a equidade e com a democratização dos processos decisórios, envolvendo tanto alterações internas à máquina burocrática (o que inclui propostas de descentralização), como novos padrões de relação entre Estado e Sociedade Civil. Nesta perspectiva, a democratização da gestão não é apenas um requisito da eficiência e da eficácia, ou seja, um requisito meramente

gerencial. Para a perspectiva progressista, a democratização da gestão é um pressuposto da equidade, que envolve a articulação de dimensões propriamente gerenciais a dimensões políticas.

No caso brasileiro, a formulação de alternativas ao padrão de provisão estatal de serviços públicos na área social é marcada por dois condicionantes principais. De um lado, o processo de democratização do país na primeira metade da década de 1980 e, de outro, a crise econômica e a crise do Estado e de sua capacidade de investimento. A combinação destes dois condicionantes é responsável pela especificidade do processo de elaboração de alternativas ao padrão de intervenção estatal na área social. Reivindicava-se atingir, através da democratização, um grau maior de universalização, sob clara inspiração do modelo de *Welfare State* de alguns países avançados. No entanto, a crise veio impor restrições à efetivação destas aspirações e influir na difusão de um clima ideológico anti-estatal - já sob inspiração do neoliberalismo - o qual se somou à forte crítica interna a características específicas do padrão brasileiro de intervenção, destacando-se a centralização decisória e financeira na esfera federal, a fragmentação institucional, a gestão das políticas sociais a partir de uma lógica empresarial - responsável pela segmentação dos benefícios e serviços e pela exclusão de amplos segmentos populacionais do acesso efetivo aos serviços sociais básicos, a penetração da estrutura estatal por interesses privados e a exclusão da população dos processos decisórios.

1.1 Problematização

O sistema escolar brasileiro teve início em 1930, com a criação do Ministério da Educação (MEC). Porém, antes disso, desde os jesuítas não havia grandes preocupações com os problemas educacionais, “já que a educação era um privilégio dos ricos e poderosos com condições de mandar seus filhos às melhores escolas estrangeiras, especialmente Portugal e França” (SANTOS, 2003, p. 42).

Os objetivos a serem buscados pelo sistema escolar devem ser a expressão dos anseios, das aspirações, dos valores e das tradições da própria

sociedade, que, nos dias atuais, se caracterizam pelo dinamismo e por uma vertiginosa expansão. A escola tem por objetivo proporcionar uma educação de qualidade, com caráter intencional e sistemático, dando atenção especial ao desenvolvimento de capacidades cognitivas e de habilidades. Num sistema escolar precário, a escola deixa de cumprir o seu papel de devolver à sociedade os produtos de sua atuação.

O que se tem feito no país em prol da educação é muito pouco. Objeto constante de campanhas eleitorais, a educação nunca foi, realmente, a primeira preocupação dos governos. É preciso criar e adotar um novo e fundamental paradigma: a filosofia da qualidade. Só ela poderá melhorar as funções administrativas. Felizmente, esta filosofia está sendo abraçada por gestores escolares e educadores, e, certamente, trará muitas contribuições para todo o país, formando cidadãos capazes de aprender, poupar e evitar o desperdício; de ser responsável; de respeitar os valores sociais, éticos e morais.

A problemática da gestão tende a ganhar maior ênfase na agenda da reforma. A centralidade que a gestão assume neste momento é acompanhada, de um lado, pelo aprofundamento da perspectiva da democratização, inaugurada num período anterior e, de outro, pela consolidação de um novo enfoque nas propostas de reformulação do padrão de gestão no setor - o da modernização. Este novo enfoque emerge em um cenário marcado pela crise fiscal do Estado e por um clima de forte crítica à máquina estatal, vista como ineficiente, ineficaz e fornecedora de serviços de má qualidade, sob influência do ideário neoliberal. A questão da otimização na alocação de recursos passa a ser destacada, tendendo a deslocar para segundo plano a tradicional reivindicação por mais verbas para o setor.

A experiência tem demonstrado que uma educação de qualidade não pode ser obtida em sistemas educacionais e escolas envoltas em burocracias lentas e centralizadoras, preocupada excessivamente com normas e regulamentos e com uma estrutura hierárquica que não lhes confere agilidade na solução dos problemas. Sabe-se, hoje, que a escola faz diferença, sim, no desempenho dos alunos, e que sua adequada gestão é indiscutível para o efetivo atendimento de seus objetivos.

O grande avanço das comunicações, proporcionado pelo desenvolvimento científico e tecnológico, mudou o modo de viver e pensar. O mundo não parece tão linear e tão simples, e a educação parece ter perdido o papel de impulsionar o progresso e a cultura.

A necessidade de repensar a gestão educacional se impõe, principalmente no momento em que o trabalho coletivo de professores e sociedade se torna indispensável na sociedade contemporânea, favorecendo o processo de construção da cidadania dos alunos.

A competitividade acirrada, paradigmas não mais estanques, a constatação da necessidade e do domínio do conhecimento pedagógico, requerem constante atualização dos profissionais da educação.

A idéia de desenvolver a criatividade, ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender, ou seja, a buscar estratégias apropriadas para conseguir êxito, são desafios prementes da educação contemporânea.

Assim, espera-se que, em um futuro próximo, professores não se limitem a incorporar procedimentos idealizados e praticados por outros, mas que estejam sempre em movimento de reflexão. É necessário ao professor a compreensão de seu novo papel que é o de ampliar os limites da sala de aula, transformando a escola em um espaço de trabalho coletivo, multicultural e sem antigas fronteiras.

Para tornar possível a mudança de valores, concepções, idéias e, conseqüentemente, atitudes na construção desta escola do século XXI, é preciso que o professor vivencie situações em que possa analisar sua prática e a de outros professores, estabeleça relações e esteja aberto para novas propostas de gestão educacional.

Diante da situação de desigualdade, nas condições do ensino na escola pública, a pesquisa procurará responder à seguinte questão: **Como se deu a gestão privada de escola pública do município de Maringá, que se organizou como**

Escola Cooperativa? Qual a percepção dos ex-diretores em sua breve existência?

Para responder a esta questão, foi realizada uma pesquisa junto a professores e diretores que experimentaram uma nova forma de gerenciar a escola pública.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a experiência de implantação das Escolas Cooperativas do Município de Maringá, segundo a ótica de seu mentor, o prefeito, e seus ex-diretores, durante a Gestão do Prefeito Ricardo Barros, como forma de romper com as velhas práticas de gestão, buscando garantir uma gestão participativa e uma educação de qualidade.

1.2.2 Objetivos Específicos

1. Reconstruir a trajetória do Projeto da Escola Cooperativa de Maringá e sua breve implantação;
2. Analisar a gestão administrativa, pedagógica e financeira das Escolas Cooperativas de Maringá, no ano de 1991, segundo a ótica de seus ex-diretores;
3. Indagar porque a experiência da Escola Cooperativa de Maringá não teve continuidade;
4. Levantar os pontos positivos e negativos da experiência das Escolas Cooperativas de Maringá, como ensino público com gestão privada.

1.3 Justificativa

O propósito inicial desta pesquisa ocorreu de uma experiência pessoal no sistema público de educação do Estado do Paraná, especificamente em escolas de ensino fundamental na região de Maringá. Além disso, outro fator influenciou e movimentou mais ainda esse pensamento - o estudo realizado sobre as mudanças estruturais instituídas pela Secretaria da Educação de Maringá. Em Maringá, passou-se no ano de 1992, por momentos de grande “excitação”, com mudanças profundas de paradigmas, quando começou a experiência de “Escolas Cooperativas”, ou seja, o ensino público gratuito, de acesso universalizado, com micro gestão privada.

Logo que assumiu a Prefeitura de Maringá, Ricardo Barros, engenheiro civil, raciocínio cartesiano, determinou o imediato diagnóstico dos serviços públicos educacionais. A primeira pergunta foi: quanto custa um aluno na rede municipal de ensino? O resultado não poderia ser pior:

O aluno da rede pública municipal custava mais que a mensalidade do colégio mais caro da cidade. No entanto, este investimento não se traduzia no melhor salário dos professores, em mais qualidade no ensino, em melhores instalações ou equipamentos na escola. Era preciso então mudar, enfrentar a resistência corporativa dos professores, que sempre concordaram que o sistema vai mal, está moribundo, mas que resistem bravamente a qualquer mudança, sob o argumento da demora na constatação de resultados (BARROS, 1999, p.15).

A essência do projeto de escolas cooperativas foi incorporar o pagamento por produtividade, através de “gestão privada” do serviço público. A escola cooperativa é uma proposta baseada na natureza da pessoa humana, que quer ver sua remuneração proporcional a seu esforço, que quer a liberdade para criar, transformar, empreender, alimentando seu ego com o resultado de suas realizações.

Já dizia Sponville (1999) que não há inteligência sem liberdade de julgamento, nem sociedade próspera sem inteligência. Por que não permitir aos professores de cada escola que tenham a liberdade de adaptá-la às condições da comunidade em que está instalada? É lógico esperar que um professor que ganha o

mesmo salário para dar aulas a cinco alunos ou trinta alunos queira lutar pelo fim da evasão escolar? Devemos esperar que uma diretora que receba exatamente o mesmo salário para entregar sua escola no final de cada ano conservada ou depredada se esforce pela sua boa manutenção? É evidente que todos esperam o reconhecimento de seu esforço e que estabilidade e isonomia são fatores desestimulantes da criatividade e do desempenho. Pois esta é a essência da proposta das escolas cooperativas.

A terceirização é uma tendência mundial e o serviço público não pode abrir mão de incorporar esta tendência que tem muito a ver com liberdade e democracia. É a parceria, o dar as mãos por uma causa comum. O público e o privado devem se complementar, aproveitando-se o que de melhor há em cada um.

De acordo com Barros (1999, p.17), com o sistema de escolas cooperativas, o ensino era delegado a empresas nas quais:

- o pagamento é feito pelo Poder Público, por aluno freqüentando a sala de aula, para estimular a escola na busca da otimização da estrutura física e combater a evasão;
- no mínimo 50% dos professores têm que ser sócios; o maior cotista não pode ter mais que o dobro de cotas do menor;
- o prédio e os equipamentos são do Poder Público e cedidos em comodato para a empresa;
- a escolha da empresa é feita por licitação pública de melhor técnica, valorizando-se assim qualificação dos professores;
- a autonomia de gestão da escola é total, permitindo a adaptação da escola às condições da região onde está instalada;
- a fiscalização é feita por inspetores de qualidade, nomeados em cargo de confiança do Prefeito;
- existem limites máximos de alunos em sala de aula, para preservar a qualidade do ensino;
- o fornecimento da merenda é feito dentro de padrões de qualidade definidos, com média de 380 calorias e cardápio pré-aprovado, considerados os alimentos de época de safra;
- a orientação pedagógica é do município, e cada professor participa por quatro horas semanais, na Secretaria de Educação, de programas de orientação e reciclagem.

A escola passa então a também educar, ao invés de apenas informar, pois cada aluno torna-se parceiro dos professores na busca de melhores resultados de aprovação e aproveitamento, na conservação da escola e de seus equipamentos, ampliando significativamente a participação da comunidade.

Para Barros (1999), alguns resultados comparativos entre a administração direta pelo Poder Público e a microgestão privada, foram, manter o custo/aluno reduzido a 62%; a média de alunos em sala de aula subiu de 22 para 30; os professores apresentaram atestados médicos em 1,12 dias por ano enquanto nas escolas de gestão pública adoeceram 8,57 dias por ano. Ou seja: um resultado típico de eficiência da administração local.

Existe um consenso entre os órgãos oficiais de educação e os intelectuais que estudam o tema no Brasil de que, nos últimos 15 anos, muito se avançou em relação ao acesso às escolas públicas brasileiras. O discurso oficial assegura que já atingimos a quantidade ideal de vagas, já que quase toda a população em idade escolar está sendo atendida. Visto que o problema da disponibilidade de vagas foi sanado, os órgãos oficiais de educação estão envolvidos agora com outro obstáculo: o da baixa qualidade do ensino oferecido, uma das conseqüências desta expansão em larga escala.

É corrente a classificação da educação como a mais importante das políticas públicas, em um país como o Brasil. Todas as prefeituras apontam a educação como área de destaque. A legislação obriga os municípios a aplicarem 25% dos seus recursos em educação, mas alguma coisa deve estar errada apesar das medidas legais e do discurso difundido, pois se assiste a uma constante deterioração do ensino oferecido pela escola pública.

Os cidadãos, no entanto, sabem muito pouco sobre o que realmente está acontecendo na escola. Apenas verificam a perda de qualidade do ensino público, convivendo cotidianamente com as suas conseqüências. Além de receber poucas informações, também são raras as oportunidades que a sociedade tem de participar das decisões sobre a política educacional. Sua cidadania é duplamente atingida: como seu direito à informação e à participação aparecem como secundários para muitos governos, a sociedade perde sua força na luta pelo seu direito à educação de boa qualidade.

A Gestão Democrática da Educação e a participação popular melhoram a qualidade das decisões tomadas na área da educação e têm um papel fundamental na democratização da gestão municipal da escola.

Democratizar a Gestão da Educação e permitir que a sociedade exerça seu direito à informação e à participação deve fazer parte dos objetivos de um governo que se comprometa com a solidificação da democracia. Democratizar a gestão da educação requer, fundamentalmente, que a sociedade possa participar do processo de formulação e avaliação da política de educação e na fiscalização de sua execução, através de mecanismos institucionais. Esta presença da sociedade materializa-se através da incorporação de categorias e grupos sociais envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo e que, normalmente, estão excluídos das decisões (pais, alunos, funcionários, professores). Ou seja, significa tirar dos governantes e dos técnicos na área o monopólio de determinar os rumos da educação no município.

A criação de mecanismos institucionais deve privilegiar os organismos permanentes que possam sobreviver às mudanças de direção no governo municipal. Os órgãos colegiados, como conselhos, são os principais instrumentos. Alguns elementos facilitam a implantação de medidas de democratização da gestão: a educação é uma política de muita visibilidade, atingindo diretamente grande parte das famílias e não é difícil mobilizar profissionais, pais e alunos.

É necessário que os mecanismos de democratização da gestão da educação alcancem todos os níveis do sistema de ensino. Devem existir instâncias de participação popular junto à Secretaria Municipal de Educação, junto às escolas e, onde for o caso, em nível regional. Também é possível imaginar instâncias de participação especializadas, correspondentes aos diferentes serviços de educação oferecidos (centros de educação infantil, ensino fundamental e médio, alfabetização de adultos, ensino profissionalizante). Em qualquer instância, os mecanismos institucionais criados devem garantir a participação do mais amplo leque de interessados possível. Quanto mais representatividade houver, maior será a capacidade de intervenção e fiscalização da sociedade civil.

Os governos municipais, quando desejam, muitas vezes conseguem transformar em ações concretas as diretrizes políticas de ampliação da participação popular na gestão municipal. Há uma série de dificuldades, de caráter geral (descaso da população, conflitos de interesses, manipulação de grupos da sociedade, problemas de comunicação etc.). No caso específico da educação, adicionam-se dificuldades como o desconhecimento das discussões e questões colocadas frente à política de educação do município. É necessário que pais, funcionários e outros atores envolvidos disponham de capacitação técnica mínima para participar do processo de planejamento e avaliação. Momentos especiais de formação dos representantes populares devem fazer parte das atividades normais dos órgãos.

A adoção de novas diretrizes e conceitos para a escola pública criou resistências nos mais variados segmentos educacionais. Como toda mudança de cultura, os reflexos desta iniciativa ainda são tímidos. Os possíveis avanços estão condicionados a uma série de fatores, entre eles, a necessidade de se buscar a gestão participativa no seu conceito mais amplo e pensar a escola como empresa, em que a eficiência, a eficácia e a busca da excelência são condições imprescindíveis para sua efetividade.

Estes dois fatores – ausência de uma gestão participativa e de visão empresarial – apresentam-se como principais obstáculos para a concretização do projeto. Isto será melhor explicado posteriormente. Outras pequenas “atitudes”, alimentadas ao longo de várias décadas, contribuíram e contribuem para que o novo modelo de educação proposto encontre obstáculos neste meio. Como já foi dito, um dos maiores entraves para o sucesso da política educacional adotada atualmente é a falta de uma cultura de participação da comunidade no dia-a-dia da escola.

Teoricamente, o planejamento estratégico deve ser elaborado por um grupo de sistematização composto por representantes de todos os segmentos da comunidade. Através de reuniões periódicas, o grupo decide conjuntamente quais os principais problemas a serem combatidos, as ações propostas e o responsável por cada uma delas.

Muitas pesquisas atuais abordam os movimentos de organização e estruturação do movimento cooperativista educacional. Como exemplo, o I Encontro Nacional do Cooperativismo Educacional, promovido pela OCB, foi realizado em Belo Horizonte (MG), de 09 a 11 de novembro de 1992. Dele participaram grupos interessados, ou em fase de organização de cooperativas de ensino, ou das novas escolas cooperativas de pais e professores.

Apesar disto, a estruturação do movimento ainda demoraria um pouco. As cooperativas participantes, ainda recentes, estavam em fase de estruturação e o movimento cooperativista ainda não estava completamente organizado. Assim, os primeiros registros de intenções do cooperativismo surgiu em 1997, com o manifesto do Segmento Educacional – Carta de Vila Velha (ES), resultante dos debates e reflexões dos participantes do I Encontro Nacional do Segmento Educacional do Cooperativismo Brasileiro realizado nos dias 21 a 23 de agosto de 1997. Neste documento, foram estabelecidos sete pontos importantes, sendo marcante uma preocupação com a formação de uma identidade enquanto escola cooperativa dentro de um universo social e econômico globalizado. Como exemplo, o sétimo e último ponto que encerra a carta diz o seguinte:

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

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

Reafirmamos nosso compromisso com uma educação, em vista do III Milênio, fundada nos princípios como aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender. Com o objetivo de promover a transformação da cultura da guerra em cultura da paz, desenvolvendo o conhecimento como prática da cidadania, instrumentalizando o educando para o auto-conhecimento, o exercício da tolerância, a metodologia do trabalho em equipe e a prática da solidariedade, a escola cooperativa será o

ponto de partida para a informação, a reflexão e a formação, igualmente plena e emancipatória, dos demais segmentos cooperativistas (GABBI, 2001, p. 133).

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

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

a) Estimular o ensino do cooperativismo e do associativismo na pré-escola, ensino fundamental, médio, graduação e pós-graduação, com formação de docentes qualificados e pedagogia adequada para as redes pública e privada de ensino e, em especial, na rede de cooperativas educacionais (ORGANIZAÇÃO..., 2003).

Assim sendo, nota-se que foi criado recentemente o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – SESCOOP, órgão que tem financiado, através do FECEESP, projetos de formação de todo quadro social das Escolas Cooperativas (GABBI, 2001, p. 118).

Em seu estudo “*A evolução da Gestão Educacional, a partir de mudança paradigmática*”, a Diretora Educacional do CEDHAP - Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado, Heloisa Lück (2002) enumera alguns aspectos que devem ser considerados pelos componentes da organização, a fim de que possam dela participar criticamente e contribuir para o seu desenvolvimento. São eles: o sentimento de que faz parte da organização e do sistema educacional como um todo, a consciência da necessidade de redefinição de responsabilidades, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da totalidade dos membros do estabelecimento, na compreensão da complexidade do trabalho educacional, na percepção da importância da contribuição individual e da organização coletiva e do espírito de equipe.

1.4 Divisão do Trabalho

Optou-se por dividir o trabalho em seis capítulos, sendo que o primeiro trará a introdução, dando ênfase na problematização, objetivos e justificativa.

No segundo capítulo, tratar-se-á do cooperativismo, seus conceitos, evolução histórica, e dos conceitos correlatos à terceirização, descentralização e autonomia na gestão escolar.

No terceiro capítulo, os procedimentos metodológicos da pesquisa serão expostos caracterizados, definindo seu campo de estudo, público-alvo, os instrumentos utilizados e a descrição da coleta de dados.

No quarto capítulo, será apresentada a proposta de escola cooperativa para o município de Maringá, com suas características e contra-pontos, bem como um breve relato de sua implantação.

O capítulo quinto trará a apresentação e a análise dos dados da pesquisa de campo junto aos ex-diretores e ex-prefeito da cidade de Maringá.

Por fim, no capítulo final, serão apresentadas as considerações finais sobre a pesquisa.

2 COOPERATIVISMO: COOPERATIVA E COOPERADOR

A atividade cooperativista estimula o espírito cooperativo. Este diz respeito ao exercício de relações democráticas, igualitárias, solidárias e eqüitativas. Porém, não podemos deixar de reconhecer que a sua prática se dá em condições capitalistas e que as cooperativas estão inseridas numa sociedade completamente competitiva e desigual. Também não podemos desconsiderar o fato de que vivemos num tempo marcado pela violência de toda ordem e pela banalização da vida. O modo de produzir capitalista coloca um contra o outro ao invés de um com o outro, gerando uma sociedade repleta de excluídos. É possível difundir o espírito cooperativo numa sociedade assim? É possível promover uma educação que favoreça o desenvolvimento de pessoas participativas, solidárias, responsáveis com o mundo que as cerca?

2.1 Base Legal, Conceito e Características

Registrar e analisar a trajetória histórica da Escola Cooperativa de Maringá, seus desafios, suas inspirações, contradições, avanços e retrocessos coloca a necessidade de contextualizar o caminho desta experiência, tanto no cooperativismo em geral, quanto no cooperativismo educacional.

Impulsionada pela globalização da economia, que requer maior competitividade, a sociedade, do final do século XIX até o início do século XXI, vertiginosamente marcha em busca de novas formas de o homem se relacionar no trabalho. Prega-se a indispensabilidade da flexibilização por intermédio de inúmeros institutos, como a jornada em tempo parcial, a terceirização, a redução de salários por meio de acordos ou convenções coletivas, o contrato de trabalho temporário (da Lei n. 6.019/74) e, dentre outras possibilidades, surgem as cooperativas de trabalho como forma de redução dos encargos trabalhistas.

Bastou o legislador incluir um parágrafo único ao artigo 442 da CLT, repetindo o já previsto no artigo 90 da Lei n. 5.764/71, no tocante à ausência de

vínculo empregatício entre a cooperativa e os cooperados, e acrescer que também não há vínculo empregatício entre os cooperados e os tomadores de serviços da cooperativa, para que se formassem inúmeras cooperativas de trabalho na modalidade, principalmente cooperativas de mão-de-obra que, em nome de uma pseudoflexibilização, organizaram-se em grande parte como pseudocooperativas. Tantas foram as pseudocooperativas que proliferaram que, por ocasião da elaboração da Recomendação n. 193 da OIT, achou-se por bem incluir um item ressaltando que as políticas nacionais deveriam, sobretudo, assegurar que não se instituassem cooperativas que sejam usadas como artifícios para se escapar das obrigações trabalhistas ou para mascarar relações de emprego; que se deve combater falsas cooperativas, que violam direitos trabalhistas, garantindo dessa forma a aplicação da legislação trabalhista em todas as empresas (itens 11, 8, *b*, da Recomendação n. 193 da Organização Internacional do Trabalho).

A doutrina cooperativa encontrou sua forma sistemática somente no fim do século XX. Todavia, desde o início do século XIX, um vasto movimento de idéias e de realizações já a preparava. Esse movimento, inspirado no associativismo, apresentara-se como reação profundamente humana contra os abusos da concorrência do capitalismo industrial liberal da época. Desde o começo, o ideal cooperativista consistiu essencialmente na organização de um meio social e econômico harmonioso, no qual o antagonismo de interesses individuais foi substituído pela colaboração e pela associação.

É justo recordar a antiguidade desta doutrina e é necessário insistir sobre seu princípio, a cooperação, porque no mundo atual – aturdido pelo progresso vertiginoso da técnica – verifica-se que a vitória mais difícil não é a que se obtém sobre a matéria, mas sobre o próprio homem a fim de que ele atinja a verdadeira civilização. E esta não pode ser edificada sobre os fenômenos da cisão ou da velocidade, mas sobre a concepção moral da harmonia real dos interesses econômicos, sociais e políticos.

Segundo Plácido e Silva (2005), *cooperativus*, de *cooperare* (cooperar, colaborar, trabalhar com outros) – a palavra cooperativa é aplicada na terminologia jurídica para designar a organização ou sociedade, constituída por várias pessoas,

visando melhorar as condições econômicas de seus associados. A definição de Plácido e Silva (2005) continua abarcando a natureza jurídica e os princípios cooperativistas, mas o que foi exposto basta para a relação que se pretende estabelecer entre os diversos conceitos.

O conceito legal de "cooperativa", estabelecido no artigo 4º da Lei n. 5.764/71 pelo legislador, tem sido criticado pela Doutrina, embora essa também não tenha encontrado um caminho uníssono, havendo muita discrepância ao se tentar estabelecer o que é uma cooperativa. O artigo 4º da citada Lei proclama que "as cooperativas são sociedades de pessoas, com forma e natureza jurídica próprias, de natureza civil, não sujeitas a falência, constituídas para prestar serviços aos associados [...]". Na seqüência, esclarece que essas distinguem-se das demais sociedades por conter certas características, enumeradas nos incisos I a XI. Igualmente, observa-se que o Novo Código Civil não tratou de conceituar "cooperativas", mas apenas faz enumeração de suas características tal como fez a Lei 5.764/71. Essas características constituem verdadeiros princípios cooperativos, os quais serão tratados em título específico. Poder-se-ia dizer que o artigo 3º dessa Lei complementa tal definição, ao estabelecer que, nesse tipo de sociedade de pessoas, essas "reciprocamente se obrigam a contribuir com bens ou serviços para o exercício de uma atividade econômica, de proveito comum sem objetivo de lucro."

Na literatura que divulga o cooperativismo, verifica-se não haver divergência de idéias quanto à definição de suas características. Pode-se verificar isso nas definições das características que se seguem:

As cooperativas são associações de pessoas que organizam e administram empresas econômicas, com o objetivo de satisfazer uma variada gama de suas necessidades. Se baseiam no esforço próprio e na ajuda mútua de seus associados; e atendem os interesses socioeconômicos dos mesmos, porém apenas na medida em que os interesses coincidem ou pelo menos não se oponham aos interesses gerais de toda a comunidade. Se regem por determinadas normas de caráter igualitário e eqüitativo (DRIMER; DRIMER 1973, p.16).

Assim também recomenda a OIT (Organização Internacional do Trabalho):

A cooperativa é associação de pessoas que se uniram voluntariamente para realizar objetivo comum, através da formação de uma organização administrada e controlada democraticamente, realizando contribuições eqüitativas para o capital necessário e aceitando assumir de forma igualitária os riscos e benefícios do empreendimento no qual os sócios participam ativamente (OIT, recomendação 127).

De modo semelhante, a ACI (Aliança Cooperativa Internacional) traz a seguinte definição:

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

Como se verifica, as definições citadas trazem uma visão de que as cooperativas são organizações de caráter associativo e democrático e têm por objetivo resolver os problemas e necessidades coletivos. Segundo a análise de Drimer e Drimer (1973), a semelhança das definições pode ser atribuída à disseminação do modelo cooperativista construído pelo grupo de Rochdale.

Drimer e Drimer (1973), caracteriza as cooperativas da seguinte maneira:

- Elas compreendem elementos sociais e elementos econômicos, ou seja, possuem dupla natureza: uma entidade social - um grupo organizado de pessoas e uma unidade econômica, uma empresa financiada, administrada e controlada pelo grupo. Esses dois elementos são inseparáveis, pois a empresa econômica não pode descuidar dos aspectos sociais, isto é, das relações que se estabelecem entre os associados.
- Entidades integradas por grupos de pessoas para atender às suas necessidades sócio-econômicas, constituindo formas construtivas de proteção, defesa ou reação frente às situações problemas que os afetam.
- Fundamentam-se no esforço próprio e na ajuda mútua.

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

Assim, desde a criação da primeira cooperativa pelos pioneiros de Rochdale em 1844, até os dias de hoje, a redação dos princípios sofrem poucas alterações. As idéias que fundamentaram a organização e funcionamento da primeira cooperativa, ainda orientam as cooperativas atuais.

Em 1995, no último congresso da AIC, realizado na Inglaterra em Manchester, reafirmaram-se seis princípios:

1. Livre acesso e adesão voluntária. Este princípio diz que as cooperativas são organizações abertas à participação das pessoas que queiram delas participar, independente das diferenças de sexo, classe social, opção política ou religiosa. Porém, Drimer & Drimer (1973) afirmam que para ingressar é necessário comungar dos mesmos interesses e necessidades e respeitar o estatuto e regulamentos estabelecidos por todos os associados. Tanto o ingresso quanto a saída dependem da vontade da pessoa e não podem ser impostos.
2. Gestão democrática. São os cooperados que, reunidos em assembléia, discutem, analisam, votam e decidem as metas do trabalho conjunto, bem como elegem seus representantes, ou são eleitos pelos seus pares para administrar a cooperativa. Cada associado tem um único voto, seja qual for o número de quotas-partes, garantindo o poder do sócio e não do capital empregado.
3. Participação econômica dos sócios. Todos os sócios contribuem para a formação do capital da cooperativa, o qual é controlado democraticamente. Em caso de uma receita maior que as despesas, os rendimentos serão divididos entre os sócios até o

limite do valor da contribuição de cada um. O restante poderá ser destinado para investimentos na própria cooperativa.

4. **Autonomia e independência.** O princípio da autonomia e independência atribui apenas aos sócios a liberdade de poder determinar e controlar as atividades da cooperativa. Acordos poderão ser firmados com outras entidades, desde que seja respeitado o princípio da autonomia.
5. **Educação, formação e informação.** Este é um princípio que resulta da própria natureza da instituição cooperativa. Do ponto de vista da gestão, interessa observar que as cooperativas, entidades sócio-econômicas baseadas no esforço próprio e na ajuda mútua, atribuem aos próprios sócios, eleitos por seus pares, as tarefas de dirigir as atividades comuns. O exercício da gestão democrática requer formação política. Assim, torna-se fundamental destinar ações e recursos para formar seus associados, tanto do ponto de vista do aperfeiçoamento técnico, quanto da formação política, capacitando-os para a prática cooperativista. Além disso, deve informar à comunidade sobre as vantagens da cooperação organizada, estimulando o ensino do cooperativismo nas escolas. Deste modo, o funcionamento de organizações cooperativas constitui fonte generosa de educação popular.
6. **Intercooperação.** Para o fortalecimento econômico das cooperativas e consolidação do movimento cooperativista, é importante que haja intercâmbio de informações, produtos e serviços entre as cooperativas. (DRIMER & DRIMER, 1973)

2.2 Breve Histórico das Cooperativas

O surgimento das cooperativas remete ao início da história da humanidade, onde os antigos adotavam a exploração comum para o bem geral. No

entanto, a cooperativa, como é conhecida hoje, teve seu início plantado no braço da classe trabalhadora. Isso é visto ao analisar a primeira cooperativa de que se tem notícia, formada por empregados nos estaleiros de Woolwich e Chatham, na Inglaterra. Cansados de serem oprimidos pelo monopólio moleiro, decidiram montar moinhos de cereais em base cooperativa.

São encontradas no contexto sócio-econômico deste período razões que justificam novas alternativas. Dentre estas, merece destaque:

- a) O liberalismo econômico e a conseqüente adoção de doutrinas que defendiam o livre mercado, a concorrência e o individualismo.
- b) A Revolução Industrial, que desencadeou a produção em larga escala e, com isso, desestruturou a produção artesanal, afetando profundamente a vida de artesãos e camponeses. Os camponeses migraram para as cidades em busca de trabalho. Jornadas abusivas de trabalho, baixos salários, emprego da mão-de-obra infantil e feminina, desemprego e ausência de uma política de proteção do trabalhador frente às doenças e aos acidentes de trabalho marcavam a vida dos trabalhadores.
- c) A maioria da população dos centros urbanos vivia em condições miseráveis. Os trabalhadores sofriam privações de toda ordem: alimentação, vestuário, habitação, acesso à assistência social.
- d) As práticas abusivas daqueles que intermediavam a produção e o consumo dos pequenos agricultores, artesãos e operários criavam obstáculos à alimentação e à sobrevivência.

Em seu livro “A Era das Revoluções”, Hobsbawm, fazendo referência aos trabalhadores pobres, escreve:

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

Para Hobsbawm (1998), a possibilidade de lutar para serem burgueses era muito difícil, especialmente para quem não tinha instrução e nem bens. Eram explorados e os pobres mergulhavam na total desmoralização. Contudo, muitos trabalhadores do século XIX se rebelaram e buscaram várias alternativas para conquistar dignidade.

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

Em toda Europa explodiram os movimentos sociais que assumiram um caráter associativo e classista. Segundo Hobsbawm (1998), por meio do sindicalismo, do cooperativismo e do socialismo, as pessoas com os mesmos ideais desenvolviam atividades conjuntas, produtivas ou não, tendo em vista não somente melhorar suas condições de vida, mas também superar o sistema capitalista responsável por tanto sofrimento. Neste momento, o cooperativismo propunha a superação pacífica do sistema capitalista, ao contrário das idéias de Marx, que via na luta de classes o meio de transformação da sociedade.

Silva (2005) deixa clara a opinião dos autores sobre a origem histórica do cooperativismo quando cita "como verdadeiramente significativo para o desenvolvimento do cooperativismo a constituição da cooperativa de Rochdale, por volta de 1843 e 1844, na Inglaterra". Ainda escreve:

Portanto, movidos pelo ideal de solidariedade, cujo lema era "um por todos e todos por um", propagado principalmente pelo industrial inglês *Robert Owen* (1771-1858), socialista e reformador social, "28 tecelões se reuniram em *Rochdale* (distrito de Lancashire, Inglaterra), fundando um armazém comunitário no final de 1843, a partir da contribuição modesta de cada um para a formação do capital". A princípio fundaram um armazém para beneficiar seus associados, pois estavam passando por dificuldades após uma greve prolongada, deflagrada para reivindicar melhorias de condições de trabalho, tais como salário, cujo desfecho foi a demissão de vários trabalhadores. Surgiu, pois, essa forma solidária de se estabelecer, denominada Sociedade dos Probos Pioneiros de Rochdale (*Rochdale Society of Equitable Pioneers*). Depois da edição da primeira Lei cooperativa na Inglaterra, datada de 1852 ("*Industrial and Provident Societies Act*"), essa sociedade passou a denominar-se "Cooperativa de Rochdale". Pretendiam unir suas forças para a aquisição de gêneros de primeira necessidade (manteiga, farinha, trigo e aveia) de forma conjunta, conseguindo, assim, melhores preços, pelo que constituía uma típica cooperativa de consumo. Na seqüência, implementaram indústrias cooperativas, fizeram inserção no setor primário da produção e formaram colônias cooperativas.

Apesar de alguma resistência encontrada pela Igreja e pela Imprensa, bem como a dificuldade advinda da falta de recursos, a Cooperativa dos Pioneiros de Rochdale "atingiu cerca de 30 mil associados na década de 1860", quando surgiu em Manchester o jornal "The Cooperator", que estava a serviço do movimento cooperativista. Inclusive, a partir de então as sociedades cooperativas passaram a se organizar em Federação, o que veio a contribuir ainda mais para o progresso das cooperativas filiadas.

Em 1881 já existiam aproximadamente 1.000 cooperativas, com mais de 550.000 associados, na Europa.

A Cooperativa de Rochdale não significou apenas uma reação dos trabalhadores ao capitalismo vigente à época, quando imperava a opressão aos trabalhadores, mas houve também a formulação de um ideal, por meio da elaboração de um regulamento acerca de seu funcionamento, com base em princípios morais e de conduta. Inclusive, o "estatuto da Sociedade dos Probos Pioneiros de Rochdale continha princípios que determinavam a estrutura e as regras de funcionamento da cooperativa de consumo, que depois passaram a constituir os fundamentos da doutrina cooperativista", os quais, em sua maioria, perduram até os dias de hoje (SILVA, 2005, p. 20-21).

Os estatutos da Sociedade dos Probos Pioneiros de Rochdale continham "os princípios a respeito da estrutura e do funcionamento da cooperativa de consumo, que depois passaram a constituir os fundamentos da doutrina cooperativista" (PINHO, 1982, p.32). A doutrina consiste, então, no emprego em maior ou menor grau dos princípios no governo da cooperativa:

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

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

O caráter de cooperativismo Rochdaleano, segundo Pinho (1982), foi dado pelo Decreto 22.239/32, elaborado por Adolfo Gredilha, Saturnino Brito e Fábio

Luz Filho, ao fazerem constar os princípios dos pioneiros de Rochdale sendo repassados ao Decreto-lei 59/1966 e à Lei 5764/71.

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

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

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

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

No final do século XIX, o governo brasileiro adotou uma política de incentivo à imigração, para a formação das primeiras cooperativas formais. Pinho (1991) cita como exemplos a Associação Cooperativa dos Empregados da Companhia Telefônica de Limeira-SP, em 1891; a Cooperativa Militar de Consumo-RJ, em 1894; a Cooperativa de Consumo dos Empregados da CIA Paulista – Campinas-SP, em 1896.

Os imigrantes europeus se estabeleceram nas áreas rurais das regiões Sudeste e Sul do país, impulsionados por estímulos financeiros do Governo Federal, e organizaram as atividades agropecuárias em moldes cooperativos.

Ao contrário do que aconteceu na Europa, no Brasil o cooperativismo é promovido pelas elites agrárias. Trata-se de um movimento imposto de "cima para baixo", implantado como uma política de controle social e de intervenção estatal. Ainda comparado ao cooperativismo europeu, essencialmente urbano, como consequência que foi da Revolução Industrial, aqui foi germinado predominantemente no meio rural, em razão de uma economia eminentemente agrária, mesmo após a industrialização do país, o que acentuou ainda mais o seu caráter conservador. A marca reformista do movimento limita-se às perspectivas de modernização da agricultura, permanecendo intocável a questão da propriedade da terra. Por isso, prevaleceu durante muito tempo o cooperativismo de serviços sobre o de produção, modelo bem mais adequado à concentração fundiária (MISI, 2000, apud SILVA, 2005, p.22).

A primeira sociedade brasileira organizada no molde cooperativo de que se tem notícia foi instalada em 1847, no Estado do Paraná, pelo francês Jean Maurice Faivre e um grupo de residentes, conhecida como colônia Tereza Cristina. As cooperativas urbanas tiveram seu início a partir de 1891, com a primeira Constituição Republicana.

2.3 Cooperativa Educacional

Os princípios norteadores da educação cooperativa não têm origem no próprio movimento cooperativo, mas no movimento de renovação pedagógica que tende a modificar em profundidade e estrutura os processos habituais do ensino e da educação (Hubert, 1976). Inspirado em experiências pedagógicas isoladas, levadas a efeito por humanistas a partir do século XV, o movimento das "Escolas Novas" adquiriu força e disseminou-se pela Europa e América, principalmente no século XX. Para Hubert, o movimento procede da seguinte origem:

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

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

Em terceiro lugar, as preocupações sociais tendentes a fundar a organização das democracias contemporâneas no livre consentimento, na

adesão espontânea das consciências individuais, que seriam levadas a procurar a existência coletiva como meio natural de seu desenvolvimento. Em quarto lugar, a tendência a pretender liberar o indivíduo de todos os entraves postos pela sociedade ao desabrochar de sua personalidade e a procurar, no retorno a uma vida mais natural e mais simples, a restauração de seu equilíbrio físico e moral e a garantia da felicidade. (HUBERT, 1976, p. 123-124)

Essas influências deram ao movimento das escolas novas formas diferenciadas. Porém, todas procuravam fundamentar suas experiências no conhecimento científico.

Para Drimer & Drimer (1973), a educação cooperativa envolve vários aspectos:

- a) o processo de aquisição dos conhecimentos sistematizados para a compreensão dos fenômenos físicos, sociais e econômicos;
- b) o domínio de informações necessárias ao aperfeiçoamento das atividades cooperativas;
- c) o conhecimento específico do cooperativismo, envolvendo a história do cooperativismo, fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos e informações sobre legislação;
- d) os conhecimentos gerais que possibilitam aos sócios exercer as funções de deliberar, dirigir, controlar de modo eficaz e dentro das normas democráticas que caracterizam o ideal cooperativo.

2.3.1 Cooperativa Educacional no Brasil

A Cooperativa Educacional só tomou vulto no Brasil na década de 1990, com a Reforma Administrativa do Estado Nacional, para a classe que dá suporte financeiro à sociedade, a classe média. A perda do poder aquisitivo trouxe a esta classe sofrida a perda também da esperança em fazer parte do quadro dirigente do país. Passa a existir a necessidade de uma ação que não seja ir para as Escolas do Estado (em virtude de seu baixo nível educacional) nem para a rede privada de ensino, em vista do alto custo das mensalidades.

Francisco de Oliveira, em sua análise crítica refere-se a este período:

As classes dominantes e o sistema como um todo entregaram-se totalmente ao seu “salvador”, apesar de que ele era um “outsider”, um messiânico, e, como se revelou depois, despreparado para costurar forças tão disparatadas, além de invadir santuários da corrupção instalados na trama dos negócios entre o sistema privado de empresas, o sistema estatal produtivo e o Estado “condotiere” que se dessangrava (OLIVEIRA, 2000, p.66).

Ainda nos anos 1990, no Governo Collor, a nação brasileira sente-se ameaçada, principalmente pelos segmentos representados pelo funcionalismo público e aqueles ligados ao sistema financeiro. O discurso do “novo” coloca em desconforto as bases constitucionais de 1988, construídas após imensas lutas da sociedade por acesso aos direitos humanos, políticos, econômicos e sociais e pelo exercício pleno da cidadania. Dessa forma, pode-se compreender esse processo através do texto de Oliveira (2000). Nele, o autor procura mostrar como a instalação de um novo regime político – o neoliberal – assinala com ações e medidas concretas de apropriação do público pelo privado.

A criação de escolas cooperativas se insere então em um contexto político marcado por um processo de luta da sociedade civil organizada de modo a ampliar a democracia, assegurando os direitos de cidadania. Bulgarelli (2000), em sua obra “As Sociedades Cooperativas e sua disciplina jurídica”, analisa os princípios antigos, considerando-os como aqueles que exprimem o alto sentido social do sistema cooperativo. Com relação aos princípios novos, o autor interpreta as mudanças como forma de inclusão das tendências existentes em diversas partes do mundo:

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

Os princípios desencadeados em 1844, em Rochdale, além de representar uma convergência entre outras formas de organização, de cunho econômico, social e solidário, continuam a impulsionar novas iniciativas de benefício social.

O Cooperativismo Educacional está hoje legalmente estruturado e consolidado no mundo todo, cuja instância máxima é representada pela Aliança Cooperativa Internacional (ACI), ensejando em contradição que persiste enquanto ideal doutrinário. Essa perspectiva mostra um cenário bastante ampliado daquilo que acontece hoje no mundo cooperativista, abrindo espaço para a discussão da missão do cooperativismo educacional como escola cidadã, diferenciando-se de uma escola que serve apenas aos interesses de determinada classe ou grupo social.

O sistema de representação do cooperativismo inclui uma estrutura internacional representada pela Aliança Cooperativa Internacional (ACI), fundada em Londres, em 1895, e que tem hoje sede em Genebra. Nas Américas, a Organização das Cooperativas da América (OCA) foi fundada em 1963 para representar e defender o cooperativismo dos países do continente; sua sede fica na cidade de Santa Fé de Bogotá, Colômbia. Já a representação nacional do sistema cooperativista cabe à Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB), criada em 1969, durante o VI Congresso Brasileiro de Cooperativismo em Belo Horizonte, MG. No entanto, Gomes (2001) registra que, na realidade, a organização política das cooperativas educacionais é pouco representativa:

[...] a organização política das escolas cooperativas brasileiras, encontrou-se em um processo ainda muito incipiente, embrionário e, sem representatividade forte em nível dos estados e nacional, que desse conta de apresentar-se como uma associação ou movimento político que congregasse essas escolas, pelo menos, para conseguir assento nos conselhos nacionais especializados da Organização das Cooperativas Brasileiras – OCB (GOMES, 2001.p.185).

Conforme a OCB, o cooperativismo educacional no país apresentava até dezembro de 2001 um índice de 278 Cooperativas Educacionais, sendo 17 Cooperativas-Escolas, 01 Cooperativa Escolar e o restante Escolas Cooperativas de pais e professores. A OCB tem dificuldade em acompanhar a evolução do Cooperativismo Educacional. Gomes (2001) constatou um acréscimo no número de

cooperativas: 383 Cooperativas Educacionais no país, das quais 111 são Cooperativas-Escolas, 65 Cooperativas de trabalho educacional, 01 Cooperativa de Ensino Superior e 182 Escolas Cooperativas. Atualmente, o Brasil deve contar com um número maior de Escolas Cooperativas, organizadas a partir de 1990, e que se enquadram na categoria de Cooperativas Educacionais. Não existe uma legislação adequada, própria para cada uma, inclusive para o segmento das Cooperativas de Ensino.

2.3.2 Escola Cooperativa – Uma forma de terceirização

O Governador de Santa Catarina, Vilson Kleinubing, visitou a escola cooperativa mais antiga de Maringá em agosto de 1992 e aprovou a proposta. “Não vejo solução para o caos que se instalou no ensino público brasileiro, a não ser com iniciativas corajosas como esta”, disse ele, na época. Kleinubing disse que vai implantar um sistema semelhante em seu Estado, a começar por Joinville, que é uma cidade do mesmo porte de Maringá. Ele disse que conheceu várias propostas alternativas e experimentais, e a de Maringá lhe pareceu a mais adequada. “Ela dá autonomia administrativa à escola, e com isso gera redução de custos e elevação de qualidade de ensino” (KLEINUBING, 1991, p.4).

Somam-se as críticas às escolas públicas. A remuneração insuficiente dos professores e o nível de ignorância quase folclórico dos alunos são fatos incontestáveis. Assim, tornou-se imperiosa a adoção de medidas inovadoras que buscassem um conceito que é básico na sociedade moderna: quem sabe, faz.

Os técnicos envolvidos com o projeto de escola cooperativa de Maringá costumavam dizer que não se pode endossar o princípio de Bernard Shaw, segundo o qual “quem sabe, faz; quem não sabe, ensina”. Confiar a administração do ensino a quem ensina parece ser o caminho mais lógico para a solução de alguns problemas. Ao transformar o professor de empregado em patrão, valoriza-se o seu trabalho e confia-se que ele criará mecanismos capazes de tornar a escola mais eficiente e menos onerosa. E ele fará isso em seu próprio interesse de patrão ou do poder público.

Muda-se o tipo de gestão para que os próprios trabalhadores da escola sejam os beneficiados com ações como a redução de custos, a melhoria da qualidade do ensino e o aperfeiçoamento profissional. Também os alunos se beneficiarão com o estancamento da evasão escolar e a conservação dos bens públicos. Na escola tradicional, quando o professor age em busca daquelas metas, o beneficiário é o poder público, de forma difusa. Então o professor não tem motivação para agir.

Gilberto Ramos, economista, foi Vice-Prefeito do Rio de Janeiro e, depois de visitar várias Escolas Cooperativas, comentou e questionou:

Será que a escola para ser pública tem que ser estatal ? No mundo inteiro o estado deixou de ser prestador de serviços e está se transformando em comprador de serviços. No caso da educação algumas experiências exitosas precisam ser estimuladas. A UNICEF tem recomendado a "MICRO GESTÃO PRIVADA DA ESCOLA PÚBLICA". Decodificando: escola sob o sistema de cooperativa, aproveitando o mesmo pessoal já alocado em cada escola pública, portanto, sem ferir direitos adquiridos pelo funcionalismo. As Prefeituras pagariam POR ALUNO a cada uma das escolas que quisessem operar no novo sistema. Constituída a cooperativa e fixado o custo/aluno matriculado, a Prefeitura daria o cheque para remuneração de professores e funcionários. Do valor bruto seria deduzido o total dos contracheques e a diferença seria rateada segundo critérios estabelecidos, autonomamente, pela própria cooperativa. O contrato de gestão incluiria merenda e material escolar, com a Prefeitura se obrigando a entregar o prédio em perfeitas condições (RAMOS, 2007, p.1)

“As experiências que tenho examinado me entusiasmarão”, diz Ramos (2007 p.1).

Professores que adotaram esta fórmula estão podendo receber muito mais do que antes. A greve passará a ser um gol contra, na medida em que o alunado poderá optar pela escola vizinha melhor administrada. A competição entre as escolas, além de revelar as deficiências de algumas delas, premiará as mais procuradas e qualificadas. E viva a competição, quem ganhará no final é o aluno.

Esse modelo poderia começar na pré-escola e, lentamente evoluiria para todo 1º grau. Garanto que o custeio da escola será bem menor sendo o dinheiro totalmente administrado pela cooperativa. Só livrar-se da tutela administrativa e burocrática das hierarquias dos governos já permitiria que a boa escola recuperasse sua auto-estima. Os professores estão na indignação e, lamentavelmente, não perceberam que foram condenados por uma formatação administrativa que parou no tempo. Escola pública significa democratização do acesso, com prédio estatal, recursos estatais, porém, nada impede que se aproveite algumas vantagens da iniciativa privada. Por acaso uma professora de matemática, seja ela funcionária pública ou professora particular, consegue enunciar Pitágoras diferentemente uma da outra? (RAMOS, 2007, p.1).

De acordo com a Constituição, o ensino é livre à iniciativa privada, ou seja, o ensino é sempre público e de inteira responsabilidade do Poder Público, pois é um serviço prestado à coletividade, atendendo a um interesse público. Para Pietro (2002), a educação é serviço público próprio, quando assumida pelo Estado; serviço público impróprio (atividade privada autorizada pelo Poder Público) quando prestada por iniciativa de particulares. Quando prestado pelo Estado, como serviço público, a Constituição, no artigo 206, inciso VI, coloca como princípio de observância obrigatória o da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Gestão democrática significa a participação do particular na gestão e não a transferência da gestão ao particular. Desse modo, também está afastada a terceirização do serviço de ensino como um todo, pela transferência, a terceiros, de sua gestão operacional.

O ensino também não constitui atividade privativa do Poder Público, já que o artigo 209 da Constituição estabelece que “o ensino é livre à iniciativa privada”. Assim sendo, o ensino é sempre público no sentido de que é sempre prestado ao povo, à coletividade, atendendo ao interesse público. Mas nem sempre o ensino é serviço público, pois para que assim seja considerado uma atividade deve ser assumida como sua pelo Poder Público.

3 DESCENTRALIZAÇÃO, AUTONOMIA E GESTÃO ESCOLAR

3.1 Descentralização

Nos movimentos reivindicando a Reforma do Estado e nas iniciativas concretas de Reforma ocorridas no país desde o início dos anos 1980, podem ser identificadas algumas tendências principais. Em um primeiro momento, a ênfase recaí sobre a democratização dos processos decisórios e sobre a equidade dos resultados, sendo ambas as dimensões entendidas como interligadas (a democratização como condição para a equidade). Tratava-se de implementar mudanças não apenas no regime político, mas também no nível das políticas públicas, do “Estado em ação”. Dentre as propostas enfatizadas, incluem a plural descentralização e a participação da comunidade nos processos decisórios. Em um outro momento, a questão da escassez de recursos ganha maior destaque, podendo ser identificadas, de um lado, sob inspiração do neoliberalismo, propostas que enfatizam a eficiência e a eficácia dos gastos estatais e a qualidade dos serviços. As propostas neo-liberais para a área social são encampadas: privatização, descentralização e focalização, assim como a reformulação do padrão de gestão das instituições estatais, no âmbito do “Estado que permanece”. De outro lado, propostas vindas de setores progressistas reafirmam a proposta de descentralização, que assume, nesta perspectiva, essencialmente o caráter de redistribuição do poder. Se a universalização permanece como meta a longo prazo, no curto prazo, reconhece-se a necessidade do estabelecimento de prioridades de ação, em um cenário marcado pelo agravamento das necessidades e das demandas na área social e pela escassez de recursos. A vertente progressista encaminha-se finalmente para a proposição de novas formas de articulação com o setor privado, que viabilizem a provisão de serviços públicos.

Finalmente, os setores progressistas encampam também a preocupação com a gestão do setor público, em uma perspectiva que agrega a orientação para a democratização e equidade, uma ênfase na busca da qualidade e também da eficácia e eficiência dos gastos públicos na área social. A ênfase tende a se deslocar da participação da comunidade, aspecto até então privilegiado em uma

perspectiva de gestão democrática. Para que este aspecto seja abandonado, a vertente progressista articula a dimensão propriamente política envolvida na formulação e implementação das políticas públicas a uma dimensão gerencial, o que envolve:

- a) A busca da adequação das instituições e organizações e do próprio desenho das políticas sociais ao processo de democratização na esfera política;
- b) a adequação da gestão - das políticas, dos sistemas de provisão, das instituições e organizações - aos desafios da qualidade, eficácia e eficiência.

Embora haja diferenças no papel atribuído à educação por diversos grupos sociais e por diferentes correntes de pensamento, é possível identificar algumas tendências hegemônicas no país, em diferentes momentos históricos, as quais influenciaram tanto a formulação de políticas como as reivindicações e propostas visando à construção de políticas alternativas para o setor. Assim, as propostas e iniciativas de reforma do setor da educação no Brasil nos anos 1980 e 1990 se assentam em determinadas concepções sobre o papel da Educação, concepções estas que têm como referência, de um lado, o contexto de democratização do país e, de outro, por demandas educacionais características do final de século.

Educação, portanto, dada sua complexidade e crescente ampliação, já não é vista como responsabilidade exclusiva da escola. A própria sociedade, embora muitas vezes não tenha bem claro de que tipo de educação seus jovens necessitam, já não está mais indiferente ao que ocorre nos estabelecimentos de ensino. Não apenas exige que a escola seja competente e demonstre ao público essa competência, com bons resultados de aprendizagem pelos seus alunos, assim como a decidir sobre os mesmos. São inúmeros os exemplos de parcerias já existentes no contexto nacional entre organizações não-governamentais e empresas com a escola.

Todo esse movimento, alterando o sentido e concepção de educação, de escola e da relação escola/sociedade, tem envolvido um esforço especial de

gestão, isto é, de organização da escola, assim como de articulação de seu talento, competência e energia humana, de recursos e processos, com vistas à promoção de experiências de formação de seus alunos, capazes de transformá-los em cidadãos participativos da sociedade. Trata-se de uma experiência nova, sem parâmetros anteriores para a qual devemos desenvolver sensibilidade, compreensão e habilidades especiais, novas e abertas. Isso porque tudo que dava certo antes está fadado ao fracasso na nova conjuntura (DRUCKER, 1992).

Até há bem pouco tempo, o modelo de direção da escola, que se observava como hegemônico, era o de diretor tutelado pelos órgãos centrais, sem voz própria, em seu estabelecimento do ensino, para determinar os seus destinos e, em conseqüência, desresponsabilizado dos resultados de suas ações e respectivos resultados. Seu papel, nesse contexto, era o de guardião e gerente de operações estabelecidas em órgãos centrais. Seu trabalho constituía-se, sobretudo, em repassar informações, controlar, supervisionar, coordenar o “fazer escolar”, de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino ou pela mantenedora. Era considerado bom diretor quem cumpria essas obrigações plenamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em hierarquia superior. Cabe lembrar que esse procedimento era possível, uma vez que a clientela escolar era mais homogênea, ante a elitização da educação, em vista do que quem não se adequasse ao sistema era dele banido. A expulsão explícita ou sutil de alunos da escola foi uma prática aceita como natural. O entendimento que sustentava essa homogeneidade era o de que o participante da escola deve estar disposto a aceitar os modelos de organização estabelecidos e a agir de acordo com eles. Portanto, tensões, contradições e conflitos eram eliminados ou abafados. Os elevadíssimos índices de evasão escolar que marcaram a escola brasileira, podem ser também explicados por um esforço no sentido de manter a homogeneidade da clientela escolar.

Essa situação está associada ao entendimento limitado de que a escola é responsabilidade do governo, visto este como uma entidade superior e externa à sociedade, uma supra-entidade, ao mesmo tempo autoritária e paternalista. A leitura, ao pé da letra, da determinação constitucional de que educação **é dever** do Estado, é comumente associada a este entendimento.

Segundo ele, portanto, educação é apenas **direito** da sociedade. Essa dissociação entre direitos de uns e deveres de outros, ao perpassar a sociedade como um todo, produz na educação diretores que não lideram, professores que não ensinam, alunos que não aprendem, todos esperando que o “outro” faça alguma coisa, para resolver os problemas ou dificuldades, inclusive os ocupantes de posições no sistema de ensino.

Segundo essa concepção, adotou-se uma fundamentação teórica de caráter mais normativo, determinada pelo princípio de certo-errado, completo-incompleto, perfeito-imperfeito. Adotou-se o método da administração científica, orientado pelos princípios da racionalidade limitada, da linearidade, da influência estabelecida de fora para dentro, do emprego mecanicista de pessoas e recursos para realizar os objetivos organizacionais, da fragmentação e redução dos processos educacionais a tarefas exercidas sem vida e sem espírito – nem mesmo, muitas vezes, o pedagógico.

Os sistemas educacionais, como um todo, e os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais especiais, são organismos vivos e dinâmicos, fazendo parte de um contexto sócio-econômico cultural, marcado não só pela pluralidade, como pela controvérsia que vem, também, a se manifestar na escola. Portanto, com tais características devem ser também as escolas entendidas. Ao serem vistas como organizações vivas, caracterizadas por uma rede de relações entre todos os elementos que nelas atuam ou interferem direta ou indiretamente, a sua direção demanda um novo enfoque de organização e é a esta necessidade que a gestão escolar procura responder. Ela abrange, portanto, a dinâmica das interações, em decorrência de que o trabalho, como prática social, passa a ser o enfoque orientador da ação de gestão realizada na organização de ensino.

É possível afirmar que, tendo em vista o momento de transição entre esses dois enfoques, a escola se defronta muitas vezes com um sistema contraditório em que as forças de tutela ainda se fazem presentes, ao mesmo tempo em que os espaços de abertura são criados e a escola é instigada a assumir ações para as quais ainda não desenvolveu a competência necessária. Portanto, a escola e seus dirigentes se defrontam com a necessidade de desenvolver novos

conhecimentos, habilidades e atitudes para o que não dispõem mais de modelos e sim de concepções, ou seja, formas diferentes de administrar.

Um novo paradigma emerge e se desenvolve sobre a educação, a escola e sua gestão – como, aliás, em todas as áreas de atuação humana. Não existe nada mais forte do que uma idéia cujo tempo chegou, em vista de que se trata de um movimento consistente e sem retorno. E a idéia que perpassa todos os segmentos da sociedade é a demanda por espaços de participação, associados aos quais estão, inevitavelmente, os esforços de responsabilidade. Há de se dar conta, no contexto da escola, da multiculturalidade de nossa sociedade, da importância e riqueza dessa diversidade, associadas à emergência do poder local e reivindicação de esforços de participação (LÜCK, 1999). Em decorrência da situação exposta, muda a fundamentação teórico-metodológica necessária para a orientação e compreensão do trabalho da direção da escola, que passa a ser entendido como um processo de equipe, associado à uma ampla demanda social por participação.

Esse paradigma é marcado, sobretudo, por uma mudança de consciência a respeito da realidade e da relação das pessoas na mesma – se assim não fosse, seria apenas uma mudança de modelos. Essa mudança de consciência está associada à substituição do enfoque de administração, pelo de gestão. Cabe ressaltar que não se trata de simples mudança terminológica e sim de uma fundamental alteração de atitude e orientação conceitual. Portanto, sua prática é promotora de transformações de relações de poder, de práticas e da organização escolar em si, e não de inovações.

Segundo Lück (1999), esse novo paradigma é fundamental pelos seguintes pressupostos:

- A realidade é global, sendo que tudo está relacionado a tudo, direta ou indiretamente, estabelecendo uma rede de fatos, circunstâncias e situações, intimamente interligadas.
- A realidade é dinâmica, sendo construída socialmente, pela forma como as pessoas pensam, agem e interagem.
- O ambiente social e o comportamento humano são dinâmicos e, por isso, imprevisíveis, podendo ser coordenados e orientados e

não plenamente controlados. O controle cerceia, a orientação impulsiona.

- Incerteza, ambigüidade, contradições, tensão, conflito e crise são vistos como elementos naturais de qualquer processo social e como condições e oportunidades de crescimento e transformação.
- A busca de realização e sucesso corresponde a um processo e não a uma meta. Não tem limites e gera novos sucessos e realizações que devem, no entanto, ser continuamente buscados pela ação empreendedora.
- A responsabilidade maior do dirigente é a articulação enérgica do talento, competência e energia humana, pela mobilização contínua para promover uma cultura organizacional orientada por resultados e desenvolvimento.
- As organizações têm vida, desenvolvendo e realizando seus objetivos, apenas mediante a participação conjunta de seus profissionais e usuários, de modo sinérgico.
- A melhor maneira de realizar a gestão de uma organização é a de estabelecer a sinergia, mediante a formação de equipe atuante, levando em consideração o seu ambiente cultural.
- O talento e a energia humanos associados são os melhores e mais poderosos recursos para mover uma organização e transformá-la.

A partir de tais pressupostos, emerge o entendimento de que professores, equipe técnico-pedagógica, funcionários, alunos, pais, comunidade, todos não apenas fazem parte do ambiente cultural, mas o formam e constroem, pelo seu modo de agir, em vista de que de sua interação dependem a identidade da escola na comunidade, o seu papel na mesma e os seus resultados. A mudança de consciência implica o reconhecimento desse fator pelos participantes do processo escolar, de sua compreensão de seu papel em relação ao todo, uma vez que, como lembra Peter Senge (1993, p.29), “quando os membros de uma organização concentram-se apenas em sua função, eles não se sentem responsáveis pelos resultados”. Essa percepção setorizada tem sido a responsável pelo fracionamento e dissociação das ações escolares e conseqüente diluição do seu trabalho e dos seus

efeitos. Todos estão lembrados dos esforços despendidos por inúmeros sistemas de ensino, no sentido de definir e delimitar papéis e funções de profissionais da escola, em vez de descrever suas responsabilidades pelos resultados.

De acordo com esses pressupostos, um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico. Tal atitude garante a possibilidade de que “pense grande e aja no pequeno” (KLINK,1993), isto é, que em suas ações localizadas tenha em mente o conjunto todo da escola e seu papel educacional, não apenas imediato, mas de repercussão no futuro, circundante a uma visão estratégica e com amplas políticas educacionais. Isso implica ter uma visão da escola inserida em sua comunidade, a médio e longo prazo, com horizontes largos.

É no contexto desse entendimento que emerge o conceito de gestão escolar, que ultrapassa o de administração escolar por abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro, podendo-se citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento da organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino.

Conforme Machado (1999, p.86), hoje há tendência à descentralização:

Porque o mundo passa por mudanças muito rápidas. Na verdade, a globalização coloca cada dia um dado novo, cada dia, uma coisa nova. Há necessidade de adaptação e de constante revisão do que está acontecendo. Então, isso gera a necessidade de que o poder decisório esteja exatamente onde a coisa acontece. Porque, até que ele chegue

aonde é necessário, já houve a mudança, as coisas estão diferentes, e aí aquela decisão já não tem mais sentido.

Temos que evoluir junto com as mudanças do mundo moderno, pois as oportunidades são poucas e raras, dentre as quais estão as terceirizações e a descentralizações das escolas públicas e privadas.

O movimento de descentralização em educação é internacional (BULLOCK; THOMAS, 1997; FISKE, 1996) e está relacionado com o entendimento de que apenas localmente é possível promover a gestão da escola e do processo educacional pelo qual é responsável, tendo em vista que, sendo a escola uma organização social e o processo educacional que promove altamente dinâmico, qualquer esforço centralizado e distante estaria fadado ao fracasso, como de fato, tem-se verificado. Também, é, sobretudo, o reconhecimento da força dos movimentos democráticos, como condição de transformação e desenvolvimento social.

É preciso reconhecer que a descentralização tem sido praticada tendo como pano de fundo não apenas essa perspectiva de democratização da sociedade, mas também a de promover melhor gestão de processos e recursos e, ainda, como condição de aliviar os organismos centrais que se tornam sobrecarregados com o crescimento exponencial do sistema educativo e a complexidade das situações geradas, inviabilizado o controle central (BARROSO, 1997).

Quando se observa que alguns sistemas de ensino descentralizam, centralizando, pode-se concluir que o princípio que adotam não é o da democratização, mas o de maior racionalidade no emprego de recursos e o de busca de maior rapidez na solução dos problemas. Nesse caso, não pretende o estabelecimento mudanças significativas nas relações entre sistema e escola, escola e comunidade, dirigentes e professores, professores e alunos – mudanças estas que deveriam estar voltadas para o compartilhamento de decisões (FISKE, 1996). Nesse caso, pretende-se, tão somente, estabelecer maior controle sobre a escola, e ao mesmo tempo, sobrecarregá-la com mais trabalho e maior responsabilidade.

Embora as concepções de descentralização, democratização da gestão escolar e autonomia da escola sejam parte de um mesmo corolário, encontram-se certos sistemas que buscam o desenvolvimento da democratização da gestão escolar sem pensar na autonomia do estabelecimento de ensino e sem descentralizar poder para a escola. Outros sistemas pensam em construir a autonomia da escola sem agir no sentido de criar mecanismos sólidos de sua democratização, em vista do que, paradoxalmente, pode-se criar a autonomia do autoritarismo local. Por outro lado, observa-se o esforço de alguns sistemas de ensino, no sentido de desenvolver nas escolas os conceitos de democratização e autonomia, de modo centralizado, o que implica uma contradição paradigmática muito comum, que faz com que os esforços se anulem. Isso porque é comum a prática de se incentivar a promoção de mudanças de cima para baixo, na hierarquia funcional, de modo que a mudança pretendida é proposta para a escola, não sendo absorvida e praticada. Em vista disso, termina implantada linearmente e contrariamente ao seu espírito e propósito estabelecidos (LÜCK,1986).

Bullock e Thomas (1997), em seu estudo sobre descentralização, mostram que esta se processa simultaneamente com um movimento de centralização, isto é, enquanto se descentralizam certas coisas, centralizam-se outras. É importante registrar que o que comumente se descentraliza são recursos e espaços para a tomada de decisão, mas que, como a cultura escolar não está criada e estabelecida para fazê-lo, adequadamente, centralizam-se ações no sentido de criar mecanismo de influência sobre a escola para fazê-la prestar contas do processo. Como constata Barroso (1997, p.11),

O Estado devolve (para as escolas) as táticas, mas conserva as estratégias, ao mesmo tempo que substitui um controle direto, centrado no respeito das normas e dos regulamentos, por um controle remoto, baseado nos resultados.

A descentralização da educação é, por certo, um processo extremamente complexo e, quando se considera o caso do Brasil, a questão se torna ainda mais complexa, por se tratar de um país-continente, com grandes diversidades regionais, com distâncias imensas que caracterizam, também, grande dificuldade de comunicação, apesar de vivermos na era da comunicação mundial em tempo real. Em vista disso, só se pode pensá-la em termos graduais e processuais,

mediante conquistas sucessivas. Cabe aqui aplicar os princípios da participação propostos por Demo (1988), no sentido de que participação é conquista.

Desse modo, “a descentralização educacional não é um processo homogêneo e praticado com uma única direção. Ela responde à lógica da organização federativa” (PARENTE e LÜCK,1999, p.7). Como se trata de um processo que se refere à transferência de competências para outros níveis de governo e de gestão, do poder de decisão sobre os seus próprios processos sociais e sobre os recursos necessários para sua efetivação, implica a existência ou construção de competência para tanto, daí porque a impossibilidade da homogeneidade apontada. O nível de maturidade associada à competência dos grupos sociais é fator substancial na determinação da amplitude do processo.

3.2 Autonomia da Escola

O que é a autonomia escolar? Qual o seu âmbito e abrangência? Corresponderia ao total e absoluto desligamento de um poder central? Cabe examinar essa questão neste momento.

Autonomia vem do grego e significa autogoverno, governar-se a si próprio. Nesse sentido, uma escola autônoma é aquela que governa a si própria. No âmbito da educação, o debate moderno em torno do tema remonta ao processo dialógico de ensinar contido na filosofia grega, que preconizava a capacidade do educando de buscar resposta às suas próprias perguntas, exercitando, portanto, sua formação autônoma. Ao longo dos séculos, a idéia de uma educação antiautoritária vai, gradativamente, construindo a noção de autonomia dos alunos e da escola, muitas vezes compreendida como autogoverno, autodeterminação, autoformação, autogestão e constituindo uma forte tendência na área (GADOTTI, 1992).

Por certo, trata-se de um conceito complexo de autonomia, com múltiplas nuances e significados, tantos quantos esforços existem para expressá-la na realidade escolar. Algumas vezes, porém, ela é muito mais a prática de um discurso do que uma expressão concreta de ações objetivas. Outras vezes,

representa o discurso utilizado para justificar práticas individualistas e dissociadas do contexto. Mas é fundamental que se desenvolva um entendimento comum sobre o mesmo, uma vez que, a partir dele, são organizados programas de ação que influenciam, explicam e legitimam ações de repercussão social muito grande. Para Barroso (1997), a estruturação da identidade institucional, constituída pela formação da capacidade organizacional mediante a gestão direta de recursos necessários à manutenção do ensino, constrói a autonomia.

O tema da autonomia aparece na literatura acadêmica, em alguns casos, vinculado à idéia de participação social e, em outros, vinculado à idéia de ampliação da participação política no que tange à descentralização e desconcentração do poder. A idéia de participação política e social é discutida geralmente no âmbito da teoria política, tendo sido largamente assimilada pelas teorias de administração de empresas e de escolas (MARTINS, 2001).

Nesse contexto, a discussão sobre o exercício da autonomia está diretamente relacionada à própria construção da democracia desde Rousseau, para quem o princípio inspirador do pensamento democrático sempre foi a liberdade entendida como autonomia, isto é, como uma sociedade capaz de dar leis a si própria, promovendo a perfeita identificação entre quem dá e quem recebe uma regra de conduta, eliminando, dessa forma, a tradicional distinção entre governados e governantes, sobre a qual se fundou todo o pensamento político moderno (BOBBIO, 2000).

Bobbio (2000) assinala que, para o bom funcionamento da democracia, não basta que um grande número de cidadãos participe, direta ou indiretamente, da tomada de decisões coletiva. Não basta, também, a existência de regras de procedimentos como a da maioria, isto é, da sociedade. Para o autor, torna-se indispensável uma terceira condição: é preciso que aqueles que são chamados a decidir ou a eleger os que deverão decidir sejam colocados diante de alternativas reais e postos em condições de poder escolher entre uma e outra. No entanto, para a efetivação dessa condição, é de fundamental importância que sejam garantidos – àqueles que foram chamados a decidir – os denominados direitos:

[...]de liberdade de opinião, de expressão das próprias opiniões, de reunião, de associação [...], os direitos à base dos quais nasceu o Estado liberal e foi construída a doutrina do Estado de direito no sentido forte, isto é, do Estado que não apenas exerce “sub lege”, mas o exerce dentro de limites derivados do reconhecimento constitucional dos direitos “invioláveis” do indivíduo. (BOBBIO, 2000, p.32).

Essa característica pode apresentar formas avançadas de participação, como é o caso da co-gestão, que aumenta o poder de influência nas decisões a serem tomadas. A autogestão, por sua vez, constitui um processo a partir do qual a coletividade se auto-administra, portanto, “não se trata de participar de um poder, mas de ter um poder” (MOTTA, 1984, p.204). As experiências históricas autogestionárias que emergiram a partir de fins do século XIX, sobretudo a partir da Comuna de Paris, em 1871, marcaram definitivamente as formas de organização dos trabalhadores e as teorias que as discutem.

O conceito de autonomia da escola, para Gadotti (1997), está relacionado a tendências mundiais de globalização e mudança de paradigma que têm repercussões significativas nas concepções de gestão educacional e nas ações dela decorrentes. Descentralização do poder, democratização do ensino, instituição de parcerias, flexibilização de experiências, mobilização social pela educação, sistema de cooperativas, interdisciplinaridade na solução de problemas são alguns dos conceitos relacionados a essa mudança. Entende-se como fundamental, nesse conjunto de concepções, a mobilização de massa crítica para se promover a transformação e a sedimentação de novos referenciais de gestão educacional para que a escola e os sistemas educacionais atendam às novas necessidades de formação social a que a escola deve responder.

A autonomia é uma necessidade, quando a sociedade pressiona as instituições para que realizem mudanças urgentes e consistentes, para que respondam com eficácia e rapidamente às necessidades locais e da sociedade globalizada, em vista do que aqueles responsáveis pelas ações devem tomar decisões rápidas, de modo que as mudanças ocorram no momento certo, a fim de não se perder o *momentum* da transformação e da realização de objetivos. E esse *momentum* é, sobretudo, dependente de comprometimento coletivo. É necessário,

no entanto, que se reflita sobre o conceito de autonomia escolar e se explore o seu significado.

Segundo Lück (1999), a autonomia, no contexto da instituição educacional, consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola como organização social comprometida reciprocamente com a sociedade, tendo como objetivo a melhoria da qualidade de ensino. Autonomia é a característica de um processo de gestão participativa que se expressa, quando se assume com competência a responsabilidade social de promover a formação de jovens adequada às demandas de uma sociedade democrática em desenvolvimento, mediante aprendizagens significativas.

Para Ghanem (1998), a autonomia não se restringe à questão financeira, nem é mais significativa nessa dimensão e sim na política, isto é, no que se refere à capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas e usar coletivamente o talento e a competência organizada e articulada, para a resolução dos problemas e desafios educacionais, assumindo a responsabilidade pelos resultados dessas ações, vale dizer, apropriando-se de seu significado e de sua autoria. Portanto, a descentralização é um meio e não um fim, na construção da autonomia, assim como esta é, também, um meio para a formação democrática dos alunos.

Sustenta esse posicionamento a compreensão de que todos os problemas relacionados com a educação são problemas da coletividade e não exclusivamente do governo. Em conseqüência, as soluções para os mesmos devem ser buscadas em conjunto, levando em conta a reflexão coletiva sobre a realidade e a necessidade de negociação e o convencimento local para sua efetivação, o que só pode ser praticado mediante o espaço de autonomia. Segundo Góis (1997, p.26):

Não ocorre autonomia quando não existe a capacidade de assumir responsabilidades, isto é, de responder por suas ações, de prestar contas de seus atos, de realizar seus compromissos e de estar comprometidos com eles, de modo a enfrentar reveses e dificuldades. Conseqüentemente, a intensidade da autonomia está diretamente relacionada com a intensidade dessa responsabilização, que exige uma atitude crítica e reflexiva sobre os processos e resultados de cada escola.

Para Lobrot (1966), a distinção entre a instituição projetada e a vivida, só poderá ser analisada e compreendida na dinâmica interna da própria instituição. Segundo o autor, os sociólogos clássicos se interessavam mais pelas estruturas exteriores e globais das instituições do que por suas origens, ignorando, portanto, as questões de grupo que interferem na sua dinâmica. Para Lobrot, a análise dessa distinção seria fundamental particularmente para a compreensão dos problemas cotidianos das instituições de ensino.

Na educação, havia a necessidade de a escola conquistar sua própria autonomia em relação aos mecanismos burocráticos e centralizadores que configuravam o planejamento da área. Invariavelmente, as discussões em torno de sua relativa autonomia apontavam os mesmos limites exigidos para os movimentos autônomos de trabalhadores: a luta de classes não se decidiria no espaço intra-escolar, mas considerava-se a legitimidade desse espaço para a realização de debates que aprofundassem as questões sociais e políticas, integrando-o dessa forma ao espaço social mais amplo. A escola deveria, ainda, transformar-se em um local em que o provisório e a heterogeneidade fossem instaurados (GADOTTI, 1979).

Em regra, no debate da área, predominavam os mesmos princípios norteadores das lutas de trabalhadores que reivindicavam autonomia perante o capitalismo social ou o capitalismo de Estado nos moldes soviéticos: a urgência de tirar o excessivo controle da escola das mãos do Estado, para que a educação formal pudesse exercer seu papel na construção de uma sociedade realmente democrática. Para tanto, as escolas deveriam construir um projeto pedagógico autônomo e articulado ao conjunto das lutas políticas que pretendiam romper com o tecnicismo, o racionalismo, a divisão técnica do trabalho, a fragmentação do conhecimento, em suma, a separação entre quem planeja e quem executa.

Nesse sentido, a autogestão de escolas aparece como a possibilidade efetiva de se romper com a tradição centralizada, burocratizada e antidemocrática de administração, planejamento e avaliação no âmbito educacional. No entanto, em geral, as experiências autogestionárias em educação esbarraram nos limites da normatização externa da própria área e pelas relações sociais gerais que impregnam

a dinâmica de funcionamento das sociedades. Assim, as escolas não podem ser completamente autônomas, pois uma autogestão que se refira não somente às técnicas e formas de ensino, mas também aos objetivos do ensino, não parece possível porque, queira-se ou não, a escola continua sendo uma instituição a serviço de fins sociais determinados por amplo conjunto de fatores.

Recentemente, consolidou-se uma tendência internacional – expressa em diretrizes de organismos multilaterais e programas de governo – que consagra formas mais livres de organização dos sistemas educacionais, sobretudo a partir dos anos de 1990 (MARTINS, 2001). A consolidação da noção de pluralismo político e cultural revalorizou o poder local, a idéia de descentralização e a defesa da autonomia como possibilidade de afirmação de singularidades.

Para Barroso (1997), a consciência dos direitos, que se justificam pelos deveres assumidos, é pré-condição para a efetivação da autonomia. Quando a escola se propõe a promover a cidadania crítica e competente em seus alunos, emerge como condição natural para a realização desse objetivo, a construção de sua autonomia, processo por si só pedagógico, em cuja expressão se articulam direitos e deveres. Quando, e à medida que se constrói a autonomia da escola, os alunos aprendem, vivendo nesse ambiente, o espírito da cidadania.

A autonomia e a descentralização constituem um binômio construído reciprocamente, mediante processos de democratização, isto é, tendo a prática democrática como centro. Portanto, tudo que foi até agora descrito em relação àqueles processos refere-se, por tabela, à gestão democrática. Cabe, no entanto, evidenciar alguns aspectos.

Conforme Kosik (1976, p.18) evidenciou, “a realidade pode ser mudada só porque e só à medida que nós mesmos a produzimos, e que saibamos que é produzida por nós”. Tal compreensão é o fundamento da gestão democrática, que pressupõe a idéia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas, analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas, em conjunto. Desse trabalho compartilhado, orientado por uma vontade coletiva, cria-se

um processo de construção de uma escola competente e compromissada com a sociedade.

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consistente pela qual os membros da escola reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados. Esse poder seria resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe dizem respeito (LÜCK, 1998).

A criação de ambientes participativos é, pois, uma condição básica da gestão democrática. Deles faz parte a criação de uma visão de conjunto da escola e de sua responsabilidade social: o estabelecimento de associações internas e externas; a valorização e maximização de aptidões e competências múltiplas e diversificadas dos participantes; o desenvolvimento de processo de comunicação aberto à ética e à transparência. Esse ambiente participativo dá às pessoas a oportunidade de controlar o próprio trabalho, ao mesmo tempo em que se sente parte orgânica de uma realidade e não apenas apêndice da mesma ou um mero instrumento para a realização dos seus objetivos institucionais.

3.2.1 Autonomia Administrativa

De acordo com o Fórum Cidade (2007), a autonomia das escolas é sempre relativa e deve ser vista como uma outra forma de gerir dependências. A diminuição da dependência vertical (em relação ao Estado e à sua administração central) deve ser acompanhada do aumento da sua dependência horizontal (em relação à sociedade local e aos seus órgãos representativos).

O processo de autonomização das escolas deve ser um processo progressivo e sustentado de acordo com critérios previamente definidos. A autonomia das escolas deve traduzir-se em um estatuto jurídico-administrativo compatível (contrato de autonomia) e consagrar zonas de iniciativa das escolas nos seguintes domínios:

- Definição de metas e objetivos;

- relações com os parceiros externos (estabelecimentos de parcerias);
- gestão do currículo, no quadro dos princípios definidos em nível nacional;
- modalidades e processos de organização, inovação e mudança;
- recrutamento e gestão de pessoal docente e não docente;
- gestão orçamentária por objetivos;
- prestação de contas e responsabilização das partes contratantes.

Trata-se do modo como deve traduzir-se a formalização da participação da sociedade local na questão educação. O estabelecimento de parcerias deve permitir reforçar a dimensão comunitária da ação educativa. Essas parcerias devem constituir um processo de contratualização que responsabilize diversos organismos e entidades na concretização de uma política educativa local em associação com as escolas que deverão continuar a ser a unidade de base da ação educativa.

3.2.2 Autonomia Pedagógica

Autonomia e liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. Nesse sentido, as medidas externas só encontram respaldo se o sujeito da ação educativa reconhecer que os projetos que nascem de uma decisão externa têm relação com a identidade e com o projeto pedagógico da escola. É do diálogo frutífero e produtivo com a realidade das escolas que tais decisões podem ser consolidadas (PASSOS, 1999). A Constituição Brasileira de 1988 em seu artigo 1º, instituiu a democracia participativa criando mais instrumentos que possibilitam o povo exercer o poder de decisão na escola pública e, em seu artigo 206 que se refere à educação, estabelece os princípios básicos da gestão democrática do ensino público. Esses princípios podem ser considerados fundamentos constitucionais da autonomia da escola.

Complementando esses avanços no âmbito das políticas educacionais, tem-se o procedimento da gestão escolar focada em princípios como o exercício da autonomia, estabelecido na LDB (Lei nº 9394 de 1996), em seu artigo 15 do capítulo

IV, que estabelece a democratização da gestão escolar e a autonomia da escola de forma progressiva nos âmbitos financeiro, administrativo e pedagógico.

Barroso (1998) salienta que a autonomia na esfera da educação não pode ser vista como uma simples transferência de competência da administração central e regional para as escolas, por meio de leis e decretos que regulamentam o exercício da autonomia. É preciso criar condições para que ela seja constituída em cada comunidade escolar, de acordo com suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objetivos que norteiam o sistema nacional de ensino.

3.2.3 Autonomia Financeira

Segundo Bacelar (2007), a gestão escolar tem ocupado lugar de destaque entre os estudos realizados nas últimas décadas. Concomitante ao caráter democrático, a escola é contemplada com a autonomia, melhor dizendo, sua relativa autonomia, a qual assume três dimensões: a administrativa, a pedagógica e a de gestão financeira. A novidade, até certo ponto, concentra-se na dimensão financeira, posto que, bem ou mal, a escola já vem exercendo funções administrativas e pedagógicas.

Para Bacelar (2007), os docentes são preparados para os aspectos metodológicos, didáticos, administrativos, mas não recebem formação capaz de lhes permitir lidar com os aspectos da autonomia e suas implicações no contexto escolar e educacional. Desse modo, de acordo com Bacelar (2007), vislumbra-se uma lacuna que poderá ser elemento impeditivo do trabalho do gestor escolar, o qual já fora detectado por Barroso (1998) quando elaborou, a pedido do governo de Portugal, um programa de reforço da autonomia das escolas. Para o autor, reforçar a autonomia das escolas é mais do que definir normas e regras; é, sobretudo, criar condições e montagem de dispositivos que permitam libertar as autonomias individuais, com sentido coletivo. Entre os princípios que a gestão escolar deve obedecer, face às propostas de autonomia, o autor insere a qualificação, porque a construção da autonomia, enquanto mudança organizacional, exige o aumento do conhecimento sobre o modo de funcionamento, regras e estruturas que a regem, acrescentando, ainda, ser necessário qualificar todos os que desempenham cargos

de gestão, daí que o autor sugere que a escola só deve ingressar em um novo regime de gestão, quando ocorrer concomitante um sistema de formação em serviço.

No âmbito da autonomia, o conhecimento específico sobre a condução das questões financeiras na escola vai além do domínio de cálculos ou operações simples de verbas. Para que haja eficiência na gestão dos recursos públicos destinados à educação, os envolvidos, no trato deles, deverão ter a compreensão macro do financiamento da educação no Brasil, sua origem e contexto em que se deram as lutas por mais verbas; apreenderem quais as conseqüências, para o sistema educacional, dos avanços e recuos da democracia e as relações com a vinculação dos recursos. Outro aspecto fundamental a ser discutido no processo de formação inicial ou em serviço é a inclusão de saberes pertinentes às fontes de financiamento. Caberia, ainda, destacar, no conjunto dos conhecimentos necessários aos atores da escola, noções processuais de orçamento, enquanto aspecto contábil e a relação direta com o conteúdo educacional, sendo este o reflexo das opções da gestão escolar, aí entendida em sua acepção democrática. Que razões levariam à escolha da aquisição de determinado equipamento para a escola, por que construir ou refazer tal dependência? Perguntas como estas, antes de tudo, deverão estar atreladas aos princípios de democracia na escola, tendo em vista que os recursos são públicos, mas a sua aplicação deverá ser feita sem malversações, porque o destinatário sempre é o aluno em conjunto com a qualidade do ensino (BACELAR, 2007).

3.3 Gestão Participativa da Escola

Considerando a gestão dos sistemas educacionais, os fatores que têm sido apontados como essenciais para a qualidade do ensino são o comprometimento político do dirigente, a busca por alianças e parcerias, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática, o fortalecimento e a modernização da gestão escolar, a racionalização e a produtividade do sistema educacional.

Estes últimos fatores — preocupação com a racionalização e a produtividade do sistema — ganharam corpo somente a partir dos anos 90, configurando um "novo padrão de gestão". Até então, o aspecto que sobressaía da gestão recaía nas questões relativas à democratização e participação. É muito cedo para se saber se esse padrão emergente de gestão representa uma tendência nacional.

A dimensão gerencial deve ser concebida na perspectiva da qualidade. Para tanto, a conceituação de qualidade da educação ou, mais propriamente, a qualidade do ensino, deve ser esclarecida. Entre os educadores, não há consenso a respeito, e o fato é que fora as obviedades e chavões de sempre, do tipo que afirmam que o objetivo é o de oferecer um "ensino de qualidade", fundado na formação de "alunos críticos, participativos e conscientes", pouco se avançou no alargamento e operacionalização do que vem a ser a qualidade na educação.

Já é lugar comum a afirmação de que se vive em uma época de mudança. Porém, a mudança mais significativa que se pode registrar é a do modo como se vê a realidade e de como dela se participa, estabelecendo sua construção. No geral, em toda a sociedade, observa-se o desenvolvimento da consciência de que o autoritarismo, a centralização, a fragmentação, o conservadorismo e a ótica do dividir para conquistar, do perde-ganha, estão ultrapassados, por conduzirem ao desperdício, ao imobilismo, ao ativismo inseqüente, à desresponsabilização por atos e resultados e, em última instância, à estagnação social e ao fracasso de suas instituições. Essa mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais, com os quais, para determinar as características de produtos e serviços, interagem dirigentes, funcionários e "clientes" ou "usuários", estabelecendo alianças, redes e parcerias, na busca de soluções de problemas e alargamento de horizontes.

Em meio a essa mudança, não apenas a escola desenvolve essa consciência, como a própria sociedade cobra que o faça. Assim é que a escola se encontra, hoje, no centro das atenções da sociedade. Isto porque se reconhece que a educação, na sociedade globalizada e de economia centrada no conhecimento,

constitui grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade, assim como condição importante para a qualidade de vida das pessoas. Embora esse enfoque não seja plenamente adotado e, quando levado em consideração, seja orientado, ainda, por um velho e já enfraquecido paradigma orientador da cobrança, ao invés da participação, ele tem grande impacto sobre o que acontece na escola, que é hoje, mais do que nunca, bombardeada por demandas sociais das mais diversas ordens. Observa-se, também, o interesse de grupos e organizações, no sentido de colaborarem com a escola, constituindo-se essa área em um campo fértil para a realização de parcerias e terceirizações em prol da educação, para o desenvolvimento da sociedade; por conseguinte, um grande desafio para os gestores escolares, por exigirem deles novas atenções, conhecimentos e habilidades.

São demandadas mudanças urgentes na escola, a fim de que garanta formação competente de seus alunos, de modo que sejam capazes de enfrentar criativamente, com empreendedorismo e espírito crítico, os problemas cada vez mais complexos da sociedade. A educação, no contexto escolar, complexifica-se e exige esforços redobrados e maior organização do trabalho educacional, assim como participação da comunidade na realização desse empreendimento, a fim de que possa ser efetiva, já que não basta ao estabelecimento de ensino apenas preparar o aluno para níveis mais elevados de escolaridade, uma vez que o que ele precisa é aprender para compreender a vida, a si mesmo e a sociedade, como condições para ações competentes na prática da cidadania. E o ambiente escolar como um todo deve oferecer-lhe esta experiência.

4 METODOLOGIA

Luna (1991) afirmou que o referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade e, portanto, as decisões metodológicas são pura decorrência do problema formulado; este só se explica devidamente em relação ao referencial teórico que deu origem a ele. Portanto:

A visão do mundo, entendida como uma percepção organizada da realidade que orienta a produção da pesquisa, se constrói através da prática cotidiana do pesquisador e das condições concretas de sua existência. Isto é, a visão de mundo, que organiza, como categoria mais complexa e abrangente, os diversos elementos implícitos na concreticidade de uma determinada opção epistemológica, é a responsável pelas opções de caráter técnico, metodológico, teórico, epistemológico e filosófico que o pesquisador faz durante o processo da investigação. Embora essa visão apareça muitas vezes implícita, ela se forma através da incidência de determinadas condições históricas de caráter psicológico, sociológico e político (SANCHES GAMBOA, 1991, p.107).

Considerando a experiência e a opção, realizou-se a pesquisa de campo. Ela foi iniciada em agosto de 2006 e abrangeu treze profissionais que foram diretores de Escolas Cooperativas e o político que foi mentor da experiência pesquisada.

No entendimento de que os gestores da educação precisam estar abertos às exigências do mundo atual, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa com o mentor da idéia e com os diretores que participaram da experiência da Escola Cooperativa da cidade de Maringá. Essa opção originou-se da necessidade de resgatar a história e a trajetória desta experiência e registrá-la. Estes estudos poderão contribuir e subsidiar a reflexão sobre a identidade pedagógica e a gestão das Escolas Cooperativas.

Optou-se por uma abordagem qualitativa que melhor se adaptasse a este trabalho por acreditar que atende às exigências desta .

Também considerando que o propósito da pesquisa de campo é o de verificar, junto aos sujeitos, aspectos relacionados à concepção de gestão da Escola Cooperativa, elaborou-se um roteiro de entrevista de acordo com o propósito do

estudo. O roteiro foi elaborado com base no levantamento de informações, que foi realizado sobre a gestão da Escola Cooperativa de Maringá.

Nesse sentido, foram usadas fontes diversificadas de dados, como documentos e depoimentos de diversos atores, que puderam contrapor, reafirmar ou ampliar as percepções construídas através das nossas próprias vivências. Além disso, os elementos teóricos sobre os quais se ancoram a pesquisa permitiram transcender o conhecimento imediato, identificando lógicas e relações subjacentes aos fenômenos vivenciados.

4.1 Sujeitos da Pesquisa

Analisando como encaminhar este estudo, avaliou-se várias opções teórico-metodológicas dentro da pesquisa, sempre lembrando do cuidado na relação pesquisador e entrevistador. Como já relatado, a pesquisadora é também sujeito de ação deste objeto de pesquisa, portanto, os cuidados são redobrados.

O desafio é maior em conciliar os rigores científicos, com o fato do vínculo da pesquisadora com o objeto em estudo. Para lidar com este problema, Bakhtin (1998) observa:

Relatar um texto com nossas próprias palavras é, até certo ponto, fazer um relato bi vocal das palavras de outrem; pois “nossas palavras” não devem dissolver completamente a originalidade das palavras alheias, o relato com nossas próprias palavras deve trazer um caráter misto, reproduzir nos lugares necessários o estilo e as expressões do texto transmitido (BAKHTIN, 1998, p. 41).

O contato do pesquisador com o objeto de estudo facilita a aplicação das entrevistas, tendo o cuidado da veracidade das informações. Como critério de seleção, optou-se por entrevistar todos os diretores envolvidos na gestão da Escola Cooperativa. Quando implantado o projeto, 16 escolas passaram pela experiência durante o ano de 1991. Dos 16 dirigentes, 13 foram localizados e participaram da pesquisa.

A apresentação dos sujeitos dar-se-á a partir de suas próprias falas em nossas entrevistas, pois levantamos questões sobre o perfil profissional de cada um e de como eles haviam chegado ao cargo de Diretores das Escolas Cooperativas. É com base nestes dois quesitos que serão apresentados.

Nas palavras de um dos Diretores da Escola Cooperativa quando indagado sobre o início de sua carreira:

Eu trabalhava na prefeitura de [...], e até eu concluir o curso Universitário, eu era professor na Prefeitura Municipal, em uma escola da rede municipal (Profa. Neide Moraes).

Sobre outras atuações na rede pública de ensino, e depois como diretores de uma Escola Cooperativa:

Decididamente, a proposta não foi questionada pelos professores, do ponto de vista pedagógico e administrativo. Sempre trabalhei na escola pública, fui professor de história por vários anos, orientador educacional e entendo que houve resistência à escola cooperativa porque o corporativismo era muito forte (Prof. Antonio Ferreira).

Fui diretor de uma escola pública. Trabalhei por 13 anos nesta escola. Quando saiu a licitação para Escola Cooperativa, organizei um grupo e entramos na licitação. Apresentamos um bom projeto e ganhamos a concorrência (Prof. Antunes Decar).

Sobre sua formação:

Eu tenho Letras e tenho curso de Pedagogia; sempre trabalhei na escola pública. Fui professor por muitos anos, e depois por eleição fui diretor por duas gestões (Prof. Antunes Decar).

Esse Dirigente revela ter atuado sempre no setor educacional público quando observa ter sido “professor” na Prefeitura Municipal. Em seguida, tornou-se “diretor” de Escola. Ele progrediu da carreira saindo do cargo de professor para diretor.

Quando perguntamos para a Profa. Janice Vieira sobre como chegou a ocupar o cargo de Diretora da Cooperativa, ela nos disse:

Trabalhei na lavoura mais ou menos até os 15 anos. Com 15 anos fui para a cidade trabalhar como diarista ...quando tinha que estudar no diurno. [...]. Pertencemos a uma família muito pobre, nós somos nordestinos e fomos para o interior do Paraná em 64. Eu nasci em 60. Os meus irmãos não estudaram. Eu fui a primeira. Eu fiz Pedagogia (Profa. Janice Vieira).

Novamente indagamos sobre seu ingresso no cargo de Diretora da Escola Cooperativa e ela acrescentou:

[...] teve licitação, projeto, e tivemos também que organizar um grupo de sócios, com supervisor, orientador educacional, psicólogo e todo corpo técnico pedagógico, técnico administrativo e corpo docente, ganhamos a licitação. Concorreram mais três grupos, porém, apresentamos a melhor proposta (Profa. Janice Vieira).

Para esta Dirigente, sua história de vida “fala” mais alto. Ela revela ter origem humilde e ser “*self-made*”, o que denota o porquê da concepção de vida, de mundo e de educação. A Dirigente Profa. Janice Vieira aponta que toda sua carreira profissional se deu na Escola Pública.

Os Dirigentes Profa. Neide Moraes, Profa. Norma Souza e Profa. Luiza Ribas apresentaram-se da seguinte maneira:

Eu fui diretora de Escola Cooperativa após ter trabalhado por 10 anos na iniciativa privada. Eu lecionei de 1ª a 4ª séries, fui supervisora e fui por 3 anos diretora daquela instituição (Profa. Neide Moraes).

Trabalhei anteriormente vários anos na rede particular, porém, sempre quis trabalhar no bairro onde moro até hoje. Foi uma experiência única. Hoje tenho certeza de que com alguns ajustes o projeto poderia render bons frutos educacionais (Profa. Norma Souza).

Trabalhei por vários anos como diretora de pré-escola particular. Fiz concurso na Prefeitura e entrei como diretora do município. Com a entrada da escola cooperativa, resolvi participar da nova proposta (Profa. Luiza Ribas).

Esses dirigentes revelaram ter atuado anteriormente no setor educacional privado e depois no setor público.

Conforme dados encontrados na Escola Municipal Lídia Barcos, em documento da Diretoria de Educação – Divisão de Pesquisa e Planejamento (1992),

eram 16 Escolas Cooperativas¹. Envolvidos neste projeto estavam 13 diretores e o mentor do projeto, o Prefeito Ricardo Barros. Não foram localizados 3 diretores que se encontram fora do Brasil.

QUADRO 1 – Características dos sujeitos participantes da pesquisa

Nome da Escola	Nome do Diretor(a)	Idade hoje	Formação
Escola Municipal Dr. Eliel dos Santos	Profa. Neide Moraes	56 anos	3º grau completo
Escola Municipal Oscar Freira	Profa. Alda Rabelo	54 anos	3º grau completo
Escola Municipal Lídia Barcos	Profa. Norma Souza	50 anos	3º grau completo
Escola Municipal Dr. Otávio Vieira	Prof. Augusto Penteado	58 anos	3º grau completo
Escola Municipal Lídia Alegretti	Profa. Maria Luiza Romão	54anos	3º grau completo
Escola Municipal Dr. Carlos Chiareli	Prof. Jorge Pedroso	62 anos	3º grau completo
Escola Municipal Dra. Rosa Susuki	Prof. Antunes Decar	50 anos	3º grau completo
Escola Municipal Dr. Alfredo Pagani	Profa. Elza Dias	48 anos	3º grau completo
Escola Municipal Profa. Leda Costa	Profa. Luiza Ribas	46 anos	3º grau completo
Escola Municipal Prof. João Agmar	Profa. Antonio Ferreira	48 anos	3º grau completo
Escola Municipal Dr. José Gentilim	Profa. Cleiry Silva	50 anos	3º grau completo
Escola Municipal Prof. Américo Lucena	Prof. Jorge Ribeiro	44 anos	3º grau completo
Escola Municipal Profa. Vera Ortiz	Profa. Janice Vieira	65 anos	3º grau completo

Através do Quadro 1, podemos constatar que a quase totalidade dos Dirigentes possuía mais de 45 anos, tinha graduação na área de educação, o que nos leva a inferir que era profissional experiente na área educacional.

¹ Salientamos que os nomes dos diretores, bem como das escolas são fictícios, uma vez que se teve o cuidado de preservar a identidade dos mesmos.

4.2 Instrumentos

Para investigar as percepções dos sujeitos sobre a experiência das escolas cooperativas, foram utilizados dois Roteiros de Entrevista e a Análise Documental.

4.2.1 Roteiros de entrevista

O Roteiro de Entrevista para os ex-diretores foi composto de quatro questões básicas, que norteavam a entrevista, e os entrevistados poderiam mencionar o que lhes conviesse em cada item. O Roteiro de Entrevista para o mentor foi o mesmo utilizado com os outros pesquisados, a diferença foi a forma de gravação e posterior transcrição da entrevista. As questões eram abertas para, justamente, dar maior liberdade de resposta, proporcionando informações ricas em opinião.

4.2.2 Análise documental

Acerca da análise documental, foi adotado este método pois a pesquisa trata da análise de um acontecimento histórico; portanto, foi necessário serem levantados todos os documentos possíveis, que foram minuciosamente analisados.

Para a análise documental, foram reunidos os seguintes documentos:

- 1- Edital de Licitação;
- 2- Contrato de prestação de serviço e permissão e uso especial de bem público;
- 3- Alteração de contrato social;
- 4- Relatório complementar;
- 5- Publicações diversas, citadas nas Referências Bibliográficas.

4.3 Coleta dos Dados

Um Roteiro de Entrevista foi aplicado aos 13 diretores, entre os dias 01 e 20 de agosto de 2006. A entrevista foi aplicada pelo contato direto da pesquisadora com os sujeitos que aceitaram participar.

A pesquisadora esclareceu os objetivos da pesquisa e a importância da explicitação de respostas claras e verdadeiras. Este método foi importante, pois possibilitou um “relacionamento estreito entre entrevistado e entrevistador”, como afirma Barros e Lehfel (1986, p.81).

Pelo seu papel fundamental no processo da Escola Cooperativa, foi adotada a entrevista para coleta dos dados do ex-prefeito Ricardo Barros. A entrevista com o mentor foi de caráter aberto, na qual se tratou da proposta da implantação da Escola Cooperativa de Maringá.

A análise dos dados coletados foi feita à luz da teoria dos autores utilizados na fundamentação teórica deste trabalho. Como diz Godoy (1995, p.3), “por trás do discurso aparente, simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar”.

Um dos maiores problemas em um estudo de caso é, justamente, a possível falsa sensação de certeza que o pesquisador pode ter; por isto, o pesquisador foi cauteloso ao coletar os dados para não influenciar as opiniões dos sujeitos. Além disto, com o intuito de ser fiel ao propósito da pesquisa, foi transcrito, no máximo possível, a opinião de todos os sujeitos entrevistados.

O mais importante na análise e interpretação de dados no estudo de caso é a preservação da totalidade da unidade social. Daí, então, a importância a ser conferida ao desenvolvimento de tipologias. Muitas vezes, esse “tipos idéias” são antecipados no planejamento da pesquisa. Outras vezes, porém, emergem ao longo do processo de coleta e análise dos dados. (GIL, 2002, p.66)

Os dados decorrentes da fase de coleta de dados foram analisados e discutidos, organizados em uma temática que abrangeu todo o ensejo da pesquisa, como será demonstrado a partir deste ponto.

5 A TRAJETÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DO PROJETO ESCOLA COOPERATIVA DE MARINGÁ E SUA BREVE EXISTÊNCIA

O objetivo deste capítulo é relatar e reconstruir a trajetória da implantação do Projeto da Escola Cooperativa de Maringá e sua breve “existência”.

5.1 O Mentor do Projeto

O mentor do projeto, Ricardo José Magalhães Barros, prefeito de Maringá na gestão de 1989 a 1992, nasceu em Maringá, no Paraná, no dia 15 de novembro de 1959, filho de Silvio Magalhães Barros e Bárbara Cecily Netto Barros.

Seu pai, Silvio, foi nome destacado da política de Maringá e do Paraná. Foi vereador na cidade, deputado estadual, deputado federal e prefeito, com uma atuação marcada pela visão, pelo senso empreendedor e a coragem de inovar e realizar mudanças.

Sua mãe, Bárbara, é dona de uma simpatia contagiante, permanecendo ao longo dos anos como a primeira-dama marcante, a mulher corajosa e determinada, realizadora, respeitada e admirada.

Ricardo desde cedo demonstrou vocação para a política, manifestada na escola, na Faculdade de Engenharia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no Tiro de Guerra e nas suas atividades na comunidade.

Formou-se engenheiro civil na UEM (1977-1981), e atuou na Pietá Engenharia Associados, de Maringá. Foi também Gerente Financeiro da Silvio Magalhães Barros Empreendimentos. Consultor de empresas pelo Centro de Assistência Gerencial à Pequena e Média Empresa do Paraná (CEAG - PR). Foi sócio-proprietário e diretor comercial da Rádio Maringá FM, da Rádio Jornal, e da Magalhães Barros Radiodifusão.

Em 1986, assumiu a Diretoria Técnica da Urbamar, empresa responsável pelo projeto do Novo Centro de Maringá, nascido na administração do seu pai, Sílvio Barros (1973-1976).

Em 1988 colocou seu nome pela primeira vez à disposição da sua cidade, elegendo-se prefeito de Maringá, no dia 15 de novembro. Sua proposta era de renovação e mudanças, coerente com a história de seu pai e sintonizado com os ideais jovens e da sua geração. Eleito, iniciou, no ano seguinte, um mandato marcado pela mesma visão e compromisso com inovações e mudanças, marcas da administração do seu pai, Sílvio Barros.

Ricardo tornou-se reconhecido pela visão arrojada dos seus projetos, por soluções inovadoras para antigos problemas. Ele foi pioneiro em projetos de gestão privada, criando o programa da "Escola Cooperativa", que reduziu custos e elevou a qualidade do ensino público municipal. A escola era gerida por uma cooperativa de professores, comprometidos diretamente com todos os resultados. O município mantinha uma constante fiscalização e acompanhamento do trabalho, em todas as unidades escolares.

A administração de Maringá, por iniciativa do Prefeito Ricardo Barros, foi uma das primeiras do País a implantar os conselhos Municipal e Tutelar da Criança e do Adolescente, estruturas consideradas fundamentais para o adequado atendimento às exigências e recomendações do Estatuto da Criança e do Adolescente. Estas implantações e projetos em creches e escolas valeram o prêmio "Criança e Paz", do Unicef, uma distinção internacional destinada a pessoas e instituições que se destacaram na defesa e no atendimento das crianças e dos adolescentes.

Os projetos implantados por Ricardo Barros, além do ineditismo e pioneirismo, estavam adiante do seu tempo. Hoje, a opinião pública da cidade e do País comprova que aqueles programas de administração, se continuados, poderiam ter colocado Maringá ainda mais à frente em resultados positivos e em qualidade de vida.

Muitas das suas idéias e projetos, de vários anos atrás, são hoje modelos das mudanças que o País reconhecidamente precisa concretizar.

Dimenstein (2007), comenta que o dinheiro do imposto que pagamos no Brasil é jogado no lixo. Basta ver um estudo produzido pelo Banco Mundial em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz, em 13 hospitais públicos. O Banco Mundial comparou hospitais públicos comandados por organizações sociais, sem fins lucrativos, com unidades do mesmo porte, mas administrada pelo governo. A diferença é brutal. Com mais flexibilidade para controlar, demitir e realizar compras, a diferença era de 25% menos que os gerenciados pelo setor público. Esse modelo é um avanço gerencial. Porém, igual as Escolas Cooperativas de Maringá, esse modelo sofre pesado ataque corporativo, sob o argumento de que estaria “privatizando” a Saúde Pública. Segundo Dimenstein, espalhadas por diversas partes do país, várias dessas parcerias, ao exibirem agilidade e redução de custos, mostram como a estabilidade de emprego é uma das razões da ineficiência pública.

Na cidade onde nasceu e que administrou de 1989 a 1992 Ricardo Barros recebe hoje o reconhecimento pelo muito que fez e o incentivo para dar continuidade ao trabalho por Maringá e pelo Paraná. Sua atuação como deputado federal sempre foi clara, decidida e firme. Suas posições sempre foram expostas e divulgadas. Na Câmara dos Deputados Ricardo mantém a mesma determinação de apoiar reformas e mudanças capazes de tornar o País melhor e mais justo.

Ricardo é casado com Maria Aparecida Borghetti, e tem três filhas: Raffaella, Andressa e Maria Victória, e exerceu vários mandatos políticos:

- Prefeito (1989-1993 - Maringá - PR/PFL);
- Presidente do PFL/PR (1996-1997);
- Deputado Federal (1995-1999 - Maringá- PR/PPB);
- Reeleito Deputado Federal (1999-2003 - Maringá-PR/PPB);
- Reeleito Deputado Federal (2004-2007 - Maringá-PR/PPB).

5.2 A Proposta de Escola Cooperativa para o Município de Maringá

5.2.1 Fundamentos da Proposta de Escola Cooperativa

BARROS (1991) caracterizou os principais pontos do novo modelo de ensino básico público e gratuito com microgestão:

- **Constitucionalidade do projeto.** O projeto é perfeitamente adequado às exigências constitucionais. O que a Constituição não permite é o subsídio às escolas privadas. Mas a escola cooperativa não é uma escola privada, é uma escola pública com gestão privada. Contando com o trabalho de professores que se associam para gerir uma escola pública, esses professores recebem um valor por aluno, uma remuneração pela prestação de serviços. A Constituição não é contrária a esta política.
- **Eficiência da gestão.** O projeto associa a eficiência da iniciativa privada à gratuidade do ensino público. Isto está dentro do princípio de que os serviços públicos devem ser gratuitos, mas nem por isso é necessário que o administrador abra mão da competitividade que existe na iniciativa privada.
- **Diversidade das comunidades.** A microgestão permite que cada unidade prestadora de serviços decida o que é melhor para a comunidade atendida. O ensino público em Maringá é bom, e se quer melhorá-lo ainda mais, dando, na forma da microgestão, a cada unidade prestadora de serviços da Prefeitura, a competência para decidir o que é melhor para aquela comunidade. O que queremos dizer é que, quando a decisão é do poder público, ela tem de ser geral, válida de forma universal, para todas as escolas, no caso. Isso torna o poder público às vezes perdulário, porque universaliza despesas que poderiam ser específicas.
- **Predomínio do interesse público.** O interesse particular não pode se sobrepor ao interesse comum. A vontade de cada pessoa de ser funcionário direto do poder público não pode se sobrepor ao interesse da comunidade. Alguma resistência que detectamos não está na idéia, no contexto, na questão administrativa. A resistência está no interesse de cada um em não perder seu vínculo empregatício pessoal com o poder público. Quem vai

continuar remunerando o serviço prestado é o poder público, mas através de um sistema de gestão mais adequado. Esse pequeno interesse particular e pessoal de cada professor em não querer modificar sua forma de relacionamento com o poder público está criando alguma resistência a uma idéia que é muito mais ampla do que isso. O interesse individual não pode se sobrepor ao interesse da comunidade.

5.2.2 Papel do Poder Público

5.2.2.1 O Controle Geral pelo Município

É possível que pessoas, principalmente as ligadas ao ensino ou à administração pública, questionem se a escola cooperativa não seria uma forma de privatizar o ensino público. Na verdade, a proposta da escola cooperativa continua considerando a educação como uma responsabilidade pública, como é, aliás, até uma exigência constitucional. Continua valendo o conceito de que o poder público deve proceder a todos os esforços necessários para viabilizar o ensino gratuito dentro dos melhores padrões de qualidade possíveis. Isso não significa que não possam haver padrões de desempenho administrativo próprios de empresa privada na gestão de responsabilidade pública. Repassar a terceiros o que é responsabilidade pública é, muitas vezes, a melhor forma de atender a essa responsabilidade pública. A delegação de poderes, nas escolas cooperativas, reserva poderes iguais ou maiores para o poder público, resguardando o sistema de qualquer possibilidade de privatização e obrigando, de outra parte, o proposto a desempenhar as funções que lhe foram outorgadas.

O mentor do projeto, Ricardo Barros, aborda de maneira direta como foi este repasse às “empresas” que passaram a administrar o bem público:

Com isso nós conseguimos estabelecer uma relação de competitividade entre as escolas públicas de Maringá. As escolas municipais tinham lá sua clientela, os professores se reuniram em empresas, onde o sócio com maior participação não podia ter mais que o dobro do sócio com menor participação, ou seja, igualamos de uma forma bastante equilibrada a participação entre os professores, os servidores, os funcionários da escola e conseguimos um grupo homogêneo interessado em promover um ensino de

qualidade, até porque para o aluno, o ensino é de graça, ele escolhe a escola desse bairro ou de outro bairro e nada custa para o aluno.

5.2.2.2 Controle da Área Pedagógica pelo Município

Será a Prefeitura que emite os diplomas e os boletins escolares dos alunos. Isto mostrará, de forma objetiva e clara, que não ocorrerá a privatização do ensino. A Prefeitura mantém todo o controle pedagógico da escola, e a sociedade prestadora de serviços não tem autonomia alguma na área pedagógica.

Cada professor deve participar, no mínimo, de 4 horas semanais na Diretoria de Educação do Município, de reuniões nas quais receba todas as diretrizes pedagógicas. O material escolar, os métodos de ensino, os currículos escolares são itens supervisionados de perto pela Prefeitura, e poderia até ser rescindido o contrato em caso de inobservância. A Prefeitura entrega a área administrativa da escola e confia que a qualidade do ensino seja uma diretriz básica da sociedade, até porque é uma necessidade fundamental para o seu êxito. No entanto, assegura a si os mecanismos de controle e mantém a área pedagógica sob o seu domínio.

5.2.2.3 Manutenção/Supervisão do Ensino pelo Município

Neste projeto, o pai de aluno sabe quanto custa ao poder público manter o seu filho na escola. Por isso mesmo, tende a valorizar o trabalho do professor e a preocupar-se com a manutenção da escola. A transparência permitida pelo sistema cooperativo dá aos pais a noção exata de valor daquilo que é recebido com desdém através das escolas tradicionais.

Os pais dispõem ainda de mecanismos de acompanhamento e avaliação de seus filhos. Pais e alunos mostram tendência a mudar de comportamento em relação à conservação da escola e dos materiais, pois deixam de ver os bens materiais como do Estado e passam a vê-los como propriedade pública da comunidade de cada um.

Barros (Anexo 7) fala sobre a conservação das escolas:

a manutenção da escola era feita, o custo da manutenção era embutido no custo do per capita do aluno, ou seja, a pintura da escola no final do ano, as necessárias reformas, a manutenção. Então o que aconteceu, os professores e os funcionários ensinaram os alunos a não depredar a escola, a não deixar água vazando no banheiro, porque isso aumentava o custo, botar o pé na parede, quebrar vidro. Então os professores passaram a ensinar o aluno a conservar a escola, coisa que no setor público não acontece porque tanto faz para uma professora, uma diretora de escola pública se a escola termina o ano depredada o salário dela é o mesmo. Não há alteração do salário dela se ela consegue convencer os alunos a não estragar a escola.

5.2.2.4 Diretrizes Pedagógicas do Município

A proposta pedagógica nas escolas municipais é de que, em todas as atividades, a preocupação seja com o desvelamento do real. O real é conhecido levando-se em consideração a produção e as relações sociais, sem deixar de analisar a especificidade do Brasil, sua história econômica, política e social. O desnudar da sociedade exige desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade tendo em vista a sua transformação.

Além da preocupação básica de pensar criticamente a realidade, a escola deve ter outras preocupações, como transmitir a todos os alunos os saberes que fazem parte da vida cotidiana; criar condições de entendimento dos saberes fundamentais (leitura e escrita, bases matemáticas, forma de expressão); criar condições de entendimento dos saberes tecnológicos, econômicos e jurídicos (problemas de produção, de troca e de consumos, direitos do indivíduo em diversos domínios, conhecimentos dos objetos da vida diárias); conscientizar os alunos das possibilidades humanas no que se refere à atividade corporal, à criação estética e ao trabalho manual.

O ensino deve preocupar-se em construir alguns conceitos, tais como a realidade como ponto de partida e, simultaneamente, o ponto de chegada. Dela se extraem os elementos para se pensar o mundo. Por isso, é a realidade de cada um, rural ou urbana, pobre ou rica, que permite entender o Brasil e o mundo em maior nível de generalizações; o confronto com essa realidade, a cada instante, permite

desenvolver cada vez mais a apreensão; a importância de confrontar as necessidades humanas fundamentais e seu modo de satisfação na sociedade; a compreensão crítica do modo pela qual se representam os elementos da realidade e como estes se dão na prática cotidiana, com suas relações causais e circunstanciais, resultantes das abstrações das generalizações.

Ao professor, cabe inteirar-se da aprendizagem do aluno, em razão de sua maior experiência, conhecimentos técnicos, teóricos e opção política. Outro elemento importante no currículo é a avaliação. O resultado da avaliação passa a ser fonte de reflexão e redefinição das propostas pedagógicas e do currículo. Com estas diretrizes, as escolas organizam o trabalho sob o acompanhamento constante da equipe de ensino da Diretoria da Educação do município.

Sobre a qualidade do ensino, comenta Barros (Anexo 07):

Instalamos uma disputa de qualidade no ensino público entre estas escolas. A escola que oferecesse melhores condições ela receberia a matrícula daquele aluno. Sai de uma escola e vai para outra, o dinheiro também sai de uma escola e vai para outra. Com essa competição de qualidade pudemos perceber uma melhora muito significativa na qualidade do ensino prestado, no envolvimento de todas as pessoas, porque ali todos eram sócios e dividiam resultados dos valores recebidos ao final do ano.

5.2.3 Gestão Privada da Escola Pública

O serviço público no Brasil, hoje, é acusado de ser perdulário e ineficiente. A educação, enquanto serviço público, é considerada uma macrogestão carente de agilidade e de eficiência, apesar da competência ou boa vontade das pessoas envolvidas em sua administração.

Quando assumiu a Prefeitura de Maringá, em janeiro de 1989, o prefeito Ricardo Barros encontrou uma situação razoável na administração das escolas municipais, com bons níveis de produtividade, de qualidade e de resultados. Mesmo assim, essa situação sujeitava-se a deteriorar-se, e poderia ser ainda melhorada, uma vez afastados os malefícios originados na macrogestão pública. Estudando o assunto, o prefeito chegou a duas conclusões importantes: primeiro, a

eficiência e a racionalidade administrativas são difíceis não apenas no ensino público, mas, no serviço público em geral; segundo, quando ocorre de ser o serviço público perdulário ou ineficiente, isso acontece em grande parte pela própria natureza da administração pública.

Segundo Barros (Anexo 7), a saída para os problemas, foi a Escola Cooperativa:

Escola cooperativa foi a solução encontrada para um programa identificado no diagnóstico que fizemos na nossa administração, não só da educação mas de todos os serviços públicos observando custo per capita de escolas, creches, procedimento de posto de saúde, custos de coleta de lixo (por tonelada) e nós percebemos que os custos do serviço público eram muito mais caros que da iniciativa privada. Percebemos que a prefeitura prestava esses serviços a um valor per capita muito superior as escolas mais caras da cidade. A escola particular mais cara não cobrava de mensalidade, o valor que custava para o poder público cada aluno na rede pública.

Diagnosticado esse quadro, conclui-se que as soluções teriam que ser arrojadas, ousadas até, o que seguramente implicaria profundas mudanças na forma de se lidar com o que é público e com os recursos públicos. Se as pessoas são competentes e bem intencionadas, o problema só pode estar no sistema. Por conseqüência, as mudanças precisam ocorrer no sistema, e as pessoas precisam ser preparadas para elas. O emaranhado de leis, exigências e regulamentos que pesam sobre o serviço público o tornam paquiderme sem qualquer agilidade, em contraste com a iniciativa privada que, mesmo sob o peso de leis e regulamentos, tem muito mais agilidade e muito mais eficiência.

Um dilema se impôs: como levar ao serviço público a agilidade e a eficiência da iniciativa privada? Como fazer o serviço público menos perdulário, de forma a tornar produtivos ao máximo os recursos disponíveis? Mais: como fazer tudo isso sem dar características de privatização a serviços que, até por exigência constitucional, precisam ser públicos e universalizados?

Segundo Barros (Anexo 7):

evidentemente que nós precisávamos dar uma solução no sentido de otimizar os recursos públicos para podermos prestar um melhor serviço à

comunidade. Ampliar um atendimento das crianças e sem ter que gastar mais recursos, apenas gastando melhor estes recursos. Conseguimos então, desenvolver um processo de cooperativa de empresas privadas, prestando serviço ao poder público, recebendo per capita por aluno na escola.

Verificou-se, enfim, que é possível privatizar a gestão do serviço público, sem que o próprio serviço seja privatizado. Os recursos devem continuar provindo dos cofres públicos e sendo gratuitos para a população, mas a sua aplicação deveria ser gerenciada pela iniciativa privada, com interesses diretos na eficiência de sua aplicação.

Essa proposta encontrou resistência no corporativismo dos grupos atingidos, pois muitos prefeririam continuar recebendo pouco do que ter a possibilidade de melhorar seu rendimento com base no trabalho, na competência e na produtividade e também no risco assumido. Sindicatos e associações, vislumbrando a perda de suas contribuições sindicais, também se posicionaram contra a proposta, pois evidentemente não queriam ver seus filiados deixando em massa de serem empregados para serem empresários, ainda que pudessem ser sócios da empresa que administra o local onde trabalham.

5.2.4 Seleção da Sociedade Cooperativa e Nova Forma de Gestão

Para a Prefeitura, não era significativo que uma sociedade se apresentasse capaz e propusesse um custo mais baixo por aluno. A Prefeitura já tinha parâmetros de custos bem definidos e venceria a concorrência quem apresentasse o mais alto nível de qualificação profissional de seus sócios e a melhor qualidade de ensino, dentro dos parâmetros propostos no edital.

Basicamente, a Escola Cooperativa é uma nova forma de gerir a educação. Tradicionalmente, ao conceito de escola pública se associa à gestão pública. Isso significa que o poder público organiza seus quadros de professores e demais trabalhadores. A organização desses quadros e suas formas de trabalho geram o entendimento de que a escola pública é ineficiente, burocrática, perdulária e superdimensionada. As alternativas para a melhoria da qualidade do ensino até agora tentadas deixaram de considerar um importante fator, que é a gerência. E é

exatamente uma nova forma de gerência que foi proposta pela Administração Municipal de Maringá.

A Escola Cooperativa, por essa forma de gestão, passou a assumir a responsabilidade pela qualidade do ensino ministrado aos seus próprios participantes, ou seja, os professores que formam a sociedade vencedora da licitação.

Além de responsabilizar a sociedade de professores pela qualidade do ensino, a nova forma de gestão também se responsabilizou por prestar uma série de serviços correlatos e indispensáveis. São serviços como a manutenção dos prédios e equipamentos da escola, manutenção de padrões de higiene e saúde nas instalações sanitárias e na cozinha, oferta diária de complementação alimentar no próprio ambiente da escola, sem os desperdícios “tradicionais” da escola pública.

5.2.5 Relação Custo-Benefício

A questão dos benefícios tem mais de um aspecto, embora o custo seja idêntico. Fica claro que a Prefeitura paga por **per capita**, ou seja, por aluno em sala de aula. O poder público não tem como buscar economizar sonogando serviços essenciais ou necessários à educação, como supervisão escolar, assistência pedagógica, assistência psicológica, fornecimento de material escolar ou complementação alimentar.

Com o mesmo custo de outras escolas de sistemas tradicionais, os benefícios se multiplicam. Beneficia-se a comunidade, que pode acompanhar de perto participativamente a aplicação dos recursos gerados por seus impostos, vendo a educação que seus filhos recebem. Beneficiam-se os alunos que, com os pais, podem adquirir uma consciência maior no sentido da eficiência administrativa. Beneficiam-se ainda os alunos, na medida em que têm uma escola comprometida com o maior número possível de alunos em sala de aula, com professores empenhados em evitar evasão escolar. Beneficiam-se os professores, sócios da sociedade, porque, ao reduzir os custos via eficiência administrativa, aumentam

seus ganhos reais e empenham-se em envolver toda a comunidade no processo de racionalização de custos.

Barros (Anexo 07) explica sobre a planilha de custo *per capita*:

Nós tínhamos nossa planilha, um custo per capita dos alunos, os salários pagos aos professores, que fossem sócios evidentemente, porque poderiam ter professores contratados por aluno em sala de aula para evitar que a rentabilidade viesse a dar prejuízo para a qualidade do ensino. Viabilizamos uma ação mais produtiva no sentido de que o edital cobria todas estas questões, a exigência era de pessoas formadas e a qualificação era o desempate porque o poder público estabelecia valores mínimos. Claro que as escolas maiores tinham per capita menor, porque o custo fixo da direção, supervisão da estrutura da escola era dividido também por mais alunos. Escolas menores tinham um custo per capita maior. Nós não fizemos um edital para decidir o custo. Nós fizemos uma planilha para decidir o custo do aluno e esse para cada escola de acordo com o seu porte. O desempate entre grupos que disputavam a oportunidade de prestar serviço naquela escola era feita pela qualificação dos professores.

5.2.5.1 Preço e Qualidade dos Produtos

Na administração pública, nem sempre ou quase nunca é possível a atenção a características que diferenciam qualidade. Por isso, o item “preço” é quase sempre predominante, quando não o único levado em consideração. Essa situação traduz-se no interior da escola em uma expressão irônica, que se tornou usual no meio: “Na escola o sabão não lava, a vassoura não varre, o giz não escreve”. Isso ocorre, porque na escola utilizam-se materiais que a Prefeitura compra. Na escola cooperativa, são transferidos os recursos à sociedade gestora, que vai em busca do que é melhor, associando qualidade e preço, como faz qualquer dona de casa quando vai às compras. Na escola cooperativa, é possível fazer valer os princípios da empresa, em se tratando de compras: procura o melhor na qualidade adequada para as suas necessidades pelo menor preço.

5.2.5.2 Predomínio dos Trabalhadores-Sócios

O sistema Escola Cooperativa exige que as sociedades participantes das licitações sejam constituídas exclusivamente por profissionais da educação que vão trabalhar na escola, caso a proposta seja vencedora. Por outro lado, também é exigido que um mínimo de 50 por cento dos trabalhadores sejam sócios da

organização que vai gerir a escola. Essas exigências foram feitas para que se obtivesse um grupo realmente empenhado em otimizar os custos, podendo apresentar menor valor **per capita** nas licitações. Como metade, pelo menos, dos trabalhadores tem interesse direto nos resultados, e não há interesses externos interferindo, consegue-se um trabalho de estreita cooperação na busca dos objetivos, integrando professores, alunos e comunidade. De outro lado, como consequência desejável, evita-se a mercantilização do ensino, na medida em que o sistema impede a participação de sociedades exploradoras de mão-de-obra. Todos os donos da empresa são ao mesmo tempo trabalhadores nela e, por outro lado, pelo menos metade dos educadores são donos. Isso representa uma situação em que as pessoas só podem reivindicar maiores ganhos à sua própria competência e desempenho. A inovação básica é que, ao invés de participar de um concurso para ter estabilidade no serviço público, os profissionais da educação participam de freqüentes "concursos" para dar maior eficiência ao serviço público e com isso auferir melhores resultados financeiros para a sociedade e para si.

Barros (Anexo 07) comenta sobre a participação dos trabalhadores-sócios:

O grupo que tivesse professores mais qualificados ganhava a concorrência, porque afinal de contas, a concorrência era de qualidade e não de preço. O preço foi fixado pelo poder público para aquela escola. Então não havia problemas de se dar um preço abaixo do mínimo necessário, que aliás, é muito comum hoje, que as pessoas propõem prestar serviço ao poder público por valores abaixo do mínimo necessário e depois durante o contrato há um problema, uma quebra de contrato, uma descontinuidade do serviço. Aqui nós não tivemos este risco, porque estabelecemos um preço fixo e a disputa era por mais qualificação dos professores.

Posteriormente, isto foi ampliado para muitas escolas, para muitas creches, para alguns postos de saúde e a qualidade de serviço público aumentou muito.

5.2.5.3 Comprometimento com a Escola

A rotatividade de pessoal é reconhecidamente um mal em qualquer empresa, e mais ainda na escola. Isso significa dizer um patrimônio para qualquer organização. No entanto, o extremo oposto (a impressão de que o antídoto à rotatividade é a efetivação no cargo) é também um malefício. Enquanto a rotatividade não considera resultados alcançados, a efetivação ou a estabilidade não geram comprometimento com nenhum resultado. Essa avaliação, por simplista que

possa parecer, se cotejada com o que realmente acontece nas organizações, públicas e privadas, tem probabilidade de ocorrência muito maior do que parece. O dilema que o poder público geralmente encontra é exatamente esse: um quadro efetivo pode se considerar acima de resultados mensuráveis. Não cabem e não surtem efeitos, nesse quadro, as avaliações de desempenho. Por outro lado, a educação é um fenômeno por demais sério e com efeitos duradouros para serem interrompidos a qualquer momento pela rotatividade de pessoal. É convicção do sistema de escola cooperativa que a adoção de uma escola pública como sua parte de profissionais haverá de superar a propalada inoperância dos efetivos e a superficialidade e descompromisso dos temporários.

5.2.5.4 Enxugamento da Estrutura Escolar

A redução dos custos na escola cooperativa se dá basicamente pela contenção de desperdícios e de ociosidades. Nada do que é apenas conveniente é mantido pela sociedade gestora da escola. Ainda assim, é possível reduzir substancialmente os custos operacionais. Os professores envolvidos com o sistema dão exemplos. Na escola pública, existe a figura do professor substituto, uma espécie de contratado de plantão, que fica ocioso se nenhuma falta ocorre no turno. Essa figura parece estar estimulando ausências ao trabalho. Na escola cooperativa, se o professor não pode comparecer, ele deve providenciar um substituto, com a devida qualificação, e às suas expensas. Isso faz com que o professor reflita muito antes de decidir se deve ou não faltar ao serviço. Se o período de ausência precisa ser mais demorado - como no caso de gravidez, por exemplo, cabe à sociedade reunir-se e encontrar a solução menos onerosa, respeitados os direitos do sócio que precisa se ausentar.

5.2.6 Relação Escola-Comunidade

Este projeto visa à participação dos pais ou responsáveis pela educação e aprendizagem dos filhos através da criação de momentos de interatividade, promovendo o aparecimento de laços afetivos entre pais e alunos.

As escolas conscientizam as famílias sobre a necessidade de desenvolverem práticas relacionadas com a promoção do bem-estar físico e afetivo dos seus filhos. Nos casos em que as famílias não podem ou não sabem fazê-lo, a escola deverá pôr em ação os mecanismos de ajuda social para tal.

As escolas devem informar as famílias, mesmo as mais desfavorecidas, sobre as rotinas da vida escolar, os programas, os regulamentos existentes, as reuniões a que devem assistir, os progressos e dificuldades dos seus filhos e a forma de orientá-los no seu percurso escolar.

A escola pode promover o apoio voluntário das famílias na vida da escola, para ajudá-la a resolver dificuldades e participar, de forma ativa, em reuniões e em eventos significativos da vida escolar. Ela pode também realizar atividades de educação parental e se tornar também uma escola de pais.

5.2.7 Escola Cooperativa: Críticas de outros Olhares

A rápida experiência da Escola Cooperativa de Maringá encontrou resistência interna e externa ao sistema escolar. A luta em defesa da escola pública movimentou grande número de pessoas. Vários segmentos da sociedade, por falta de informação e por “manuseio político”, posicionaram-se contra a instituição da “escola cooperativa”. O educador Paulo Freire, em visita a Maringá, no ano de 1991, em entrevista coletiva colocou-se frontalmente contra o modelo privatizante do ensino municipal local: “A educação não deve ser, nunca, fonte de lucro, como uma mercadoria qualquer. Se isto estiver acontecendo em Maringá, devem protestar” (O Diário, 18 out. 1991).

Paulo Freire (1991) afirmou na mesma coletiva que, se fosse preciso, ele entraria na contenda em defesa da educação pública:

É inadmissível a transferência de responsabilidade do município com a educação para o setor privado. O executivo tem o dever de criar e assistir as escolas municipais. Isso significa um atentado à liberdade, só verificados em governantes autoritários e sem a premissa de trabalhar pelo bem estar de sua comunidade. Espero que o prefeito de Maringá volte atrás nesta verdadeira bandalheira contra o ensino fundamental. Sou totalmente contra

e, se for preciso, lutarei a favor da manutenção do ensino público. (JORNAL DO POVO, 19 out, 1991, p. 4)

Vários segmentos da sociedade também posicionaram-se contra a escola cooperativa. Dessa maneira, criou-se o Fórum Maringaense em Defesa do Patrimônio Público, que promoveu várias manifestações contrárias à “privatização” do ensino de Maringá. Este fórum era formado basicamente por partidos políticos, entidades sindicais, entidades estudantis e associação de bairro, conforme consta do documento 631/91 (PARANÁ, 1991).

Leiria, Souto e Saratt (1993), defensores da terceirização na administração pública, tomam a gestão do ensino no município de Maringá como um exemplo de sucesso. Defendem eles:

Não existem divergências quanto à ineficiência do sistema escolar público, seus métodos e índices elevados de evasão. Justo por ir de encontro a esta realidade, a escola cooperativa de Maringá (PR) tem se destacado. Mais ainda por ser um modelo pioneiro de associação do poder público com a iniciativa privada (LEIRIA, SOUTO E SARATT, 1993, p. 63-64).

Não há neutralidade diante do mundo, diante do futuro e diante do caos que vive a educação brasileira. Somos nós que transformamos o tempo presente, pois o homem é histórico, é sócio-econômico-político. Nesta perspectiva, o homem é um ser de relações; assim, a educação é prática social e histórica, um fenômeno exclusivamente humano, ou seja, o homem para ser tem que estar sendo, reinventando a si mesmo, no contexto social que cria e recria (FREIRE, 1996).

Paro acrescenta:

O homem, na produção material de sua existência, na construção de sua história, produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o saber historicamente produzido. Para que isto não se perca, para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja permanentemente sendo passado para as gerações subseqüentes. Essa mediação é realizada pela educação, do que decorre sua centralidade enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem (PARO, 1999, p. 300).

Portanto, a educação é vital na existência do homem. É ela que envolve o modo de ser e de viver. É ela que não deixa o homem morrer e retornar à

barbárie. Entretanto, se quisermos educar o tipo de homem vislumbrado por Freire e pelo Cooperativismo Educacional, é preciso considerar as diferenças e os conflitos que envolvem a educação brasileira.

5.3 A Implantação da Escola Cooperativa no Município de Maringá

A Escola Cooperativa de Maringá foi um experimento de gestão privada do dinheiro público, entre os anos de 1991 e 1992, de administração das escolas da rede pública urbana do município de Maringá. Tal iniciativa ocorreu na gestão do prefeito Ricardo Barros.

Os professores constituíram sociedades para participar de concorrências, pelas quais lhes foi entregue a administração de unidades escolares. A sociedade recebeu por *per capita*, de acordo com o número de alunos e com a capacitação técnica da equipe. E ganhou liberdade para administrar os recursos de forma mais eficiente, inclusive fixando níveis de vencimentos que – a experiência já provou – podem ser bem melhores que os pagos diretamente pelo poder público. A idéia básica foi: quem administra com interesse direto no resultado, administra muito melhor.

Foram formadas sociedades para se candidatar a gerir uma escola da Prefeitura de Maringá, as quais deveriam ser submetidas a julgamento por uma comissão técnica que, em primeira instância, dava prioridade absoluta à qualificação do pessoal que a comporia.

Gadotti e Romão, acreditando neste tipo de inovação de gerência educacional, escreveram:

O objetivo básico da proposta de Maringá é entregar a administração de cada unidade escolar a cooperativas de trabalhadores desvinculadas do poder público mas a ele prestando serviço e recebendo por produtividade. Com interesse direto nos resultados, os trabalhadores passam a se preocupar com a produtividade, o desempenho, a pontualidade, a

assiduidade e o atendimento à comunidade (GADOTTI E ROMÃO, 1993, p. 26).

A experiência de “enxugamento” da estrutura da escola foi visível. Uma das escolas cooperativas de Maringá reduziu de seis para três o número de zeladoras, sem o menor prejuízo para a limpeza da escola ou para a jornada de trabalho das três trabalhadoras remanescentes. A conscientização de alunos e professores diminuiu o trabalho a ser realizado.

A cidade tem uma diversidade de comunidades, formadas por pessoas com carências, necessidades e meios diferentes. Um exemplo foi a Escola Municipal Dr. Carlos Chiareli, que decidiu dar uma merenda escolar para as crianças antes do início das aulas, porque muitas crianças queixavam-se de dores de cabeça até a hora do recreio (e da merenda). Essa mesma solução poderia não ser necessária em outro bairro, onde as famílias tivessem condições de mandar seus filhos à escola com a primeira refeição do dia tomada.

5.4 Breve Existência de Escola Cooperativa de Maringá

Vejamos então alguns resultados comparativos entre a administração direta pelo Poder Público e a microgestão privada:

- o custo/aluno foi reduzido a 62%;
- a média de alunos em sala de aula subiu de 22 para 30;
- os professores apresentaram atestados médicos em 1,12 dias por ano enquanto nas escolas de gestão pública “adoeceram” 8,57 dias por ano. Resultado típico de eficiência da administração local.

Estes resultados foram constatados por entidades isentas e de alta credibilidade.

O Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM), em sua publicação Experiências Inovadoras nº 5, "A Microgestão Privada da Educação e da Saúde no Município de Maringá", constata os resultados acima e conclui:

No aspecto pedagógico foram destacados:

- melhor qualidade dos professores;
- maior interesse do professor pelos alunos;
- maior facilidade de acesso ao professor e ao corpo diretivo, por parte de alunos e pais;
- maior atenção com o aluno problema;
- melhoria no rendimento escolar e redução significativa do problema da evasão;
- introdução de projetos adicionais no plano pedagógico como o ensino de inglês, horta, música, caratê e xadrez, entre outros;
- intensa participação da comunidade.

No aspecto gerencial, foram registrados:

- maior agilidade na execução de providências administrativas;
- melhoria significativa na merenda escolar;
- melhoria da limpeza nas dependências da escola.



Escola Municipal Profª Leda Costa, 2ª série



Escola Municipal Profª Leda Costa, 1ª série

O Unicef e o MEC, em sua publicação "Educação e Desenvolvimento Municipal" contemplaram 15 experiências com "exemplos de trabalho árduo e sério" espalhadas por todo País, dentre os quais citaram as escolas cooperativas como

alternativa para a melhoria do ensino. Prefaciado por Agop Kayayan, representante do Unicef no Brasil e Secretário Executivo do Pacto pela Infância, o livreto dá como lições aprendidas as seguintes:

- A melhoria da educação passa por mudança no padrão de gestão da escola.
- O compromisso da comunidade e o envolvimento dos técnicos são elementos importantes na melhoria do ensino e do funcionamento das escolas.
- Há alternativas viáveis de se organizar o ensino público gratuito e de melhor qualidade para as crianças.

As escolas cooperativas não foram exclusividade da cidade de Maringá. Em Cuiabá, foram implantadas por Frederico Campos e mantidas por Dante de Oliveira, que solicitou à Universidade Federal do Mato Grosso sua avaliação, através de seu Instituto de Educação, dirigido pelo professor Paulo Speller.

No relatório "Análise Comparativa da Privatização dos Serviços Públicos no Setor Educacional no Município de Cuiabá", constatou-se uma evasão menor na gestão privada, enquanto aprovação e reprovação permaneceram iguais, o rendimento superior à média foi de 60% na gestão privada, e 70% na gestão pública. Portanto, resultados praticamente iguais para os alunos, mas com custo/aluno de US\$227,00 da gestão pública contra apenas US\$124,14 da gestão privada, mostrando uma inequívoca vantagem na relação custo/benefício para a gestão privada.

A experiência da Escola Cooperativa em Maringá foi destruída pelo sucessor de Ricardo Barros. No entanto, mais de trezentos e cinquenta municípios de todo o Brasil já haviam visitado a cidade para acompanhar as escolas cooperativas, e a enorme repercussão nacional do projeto idealizado por ele não podia conviver com os interesses políticos da administração sucedânea. Muitos dos municípios que visitaram Maringá, implantaram o sistema com as necessárias adaptações às suas realidades.

Hoje, a simples comparação do sistema que existiu em Maringá, cujos

servidores concursados, imobilizados pela estabilidade e isonomia, demonstrou as vantagens da microgestão privada dos serviços públicos, que privilegiou a produtividade e a competição de qualidade.

Barros (1991) demonstra, através das tabelas a seguir, entre os anos de 1991 e 1992, primeiro e segundo anos da experiência, a comparação entre as escolas que são administradas pelo sistema de microgestão privada e as que são administradas pelo sistema tradicional. É possível, por exemplo, comparar os índices de evasão escolar, e eles indicam que a escola cooperativa é amplamente melhor. Ao final de 1990 o quadro de servidores havia praticamente dobrado, e a evasão escolar elevou-se de históricos 2,5 por cento para 7 por cento. Em 1991, três escolas municipais foram colocadas sob a forma de gestão terceirizada, e em 1992, quatorze delas estavam sob esse sistema. Nas escolas cooperativas os índices de evasão, em 1992, retornaram ao normal, e situaram-se em 2,37 por cento. Nas escolas que permaneceram sob administração tradicional também houve redução, embora em menor escala: os índices ficaram em 3,19 por cento.

TABELA 1 - Custo médio per capita das escolas municipais

MÊS	ESCOLAS MUNICIPAIS COM ADMINISTRAÇÃO TRADICIONAL (A)		ESCOLAS MUNICIPAIS COM MICROGESTÃO PRIVADA (B)		COMPARATIVO %B/A
	Em Cr\$	Em US\$	Em Cr\$	Em US\$	
MAIO/92	151.413,73	53,14	76.594,34	26,88	50,58
JUNHO/92	155.648,71	45,15	91.791,81	26,63	58,98
JULHO/92	160.362,74	38,14	118.931,11	28,28	74,14
AGOSTO/92	206.443,51	40,27	146.171,60	28,51	70,79
TOTAL	673.868,69	176,70	433.488,86	110,40	62,48
MÉDIA MENSAL	168.467,17	44,17	108.372,21	27,60	

O custo médio per capita das Escolas Municipais com Administração Tradicional foi calculado pela Folha de Pagamento do mês de maio/92, permanecendo o mesmo valor nos meses de junho e julho/92, sofrendo alteração de 30% no mês de agosto/92, enquanto que os demais itens da planilha foram reajustadas conforme o índice de preço ao consumidor - educação, leitura e recreação: coluna 5 da Fundação Getúlio Vargas (Tabela 1).

O número de alunos matriculados por sala de aula também comprova a maior eficácia do sistema cooperativo. Nas escolas cooperativas, entre 1991 e 1992 houve um aumento de 36 salas de aulas e de 1.504 alunos; o número de alunos matriculados por sala de aula foi de 30,23 por cento. Nas escolas tradicionais houve uma redução de 3 salas de aulas e de 23 alunos, situando-se a média de alunos por sala em 23,86. Isso significa que a média de alunos por sala de aula é 26,66 por cento maior nas escolas cooperativas. É a otimização da estrutura, resultado do maior interesse de professores e outros envolvidos em evitar desperdícios e ociosidades (Tabela 2).

TABELA 2 - Comparação do número médio de alunos matriculados por sala nas escolas com administração tradicional e microgestão privada na rede municipal de ensino referência: julho de 1992

TIPO DE ENSINO	ESCOLAS COM ADMINISTRAÇÃO TRADICIONAL					ESCOLAS COM MICROGESTÃO PRIVADA				Melhoria de desempenho (% C/A)
	Nº de Alunos	Nº de Turmas	Nº médio de alunos por sala (A)	Nº máximo permitido (B)	Aproveitamento (% A/B)	Nº de Alunos	Nº de Turmas	Nº médio de alunos por sala (C)	Aproveitamento (% C/B)	
Pré	725	32	22,66	25	90,64	1161	48	24,29	96,76	6,75
1ª série	317	13	24,38	30	81,26	1324	46	28,78	95,93	11,80
2ª/4ª séries	709	25	28,36	35	81,02	3391	104	32,61	93,17	11,49
5ª/8ª séries	730	34	21,47	35	61,34	1955	61	32,05	91,57	14,92
TOTAL GERAL	2481	104	23,86		78,56	7831	259	30,23	94,35	12,66

Percentual de alunos a mais nas salas de aulas das escolas com microgestão privada.

OBS: Existem mais seis turmas de Educação Especial, com 23 alunos.



Escola Municipal Oscar Freira, 1ª a 4ª série



Escola Municipal Oscar Freira, 5ª a 8ª série

Esses números adquirem ainda maior ressonância se for verificado o número de trabalhadores envolvidos em cada processo. No sistema cooperativo, com um aumento de 1.504 alunos entre 1991 e 1992, foi possível reduzir o quadro de trabalhadores de 658 para 605 pessoas. São 23,77 por cento a mais de alunos para 9 por cento a menos de trabalhadores. No sistema tradicional houve uma redução de 23 alunos, entre um ano e outro, e ainda assim, foi necessário ampliar em 28 o número de trabalhadores, de 296 para 324. Um por cento apenas, a menos, no número de alunos, mas, nove por cento a mais de trabalhadores.

TABELA 3 - Escolas municipais com microgestão privada: Demonst. suprimento ref. dez./91 – jul./92

ANO	Nº TURMAS	Nº ALUNOS	TEC.PE-DAG. E ADM.	DISC. C. ESP. PRE, 1ª a 4ª S.	DISC. 5ª/8ª S.	ZELAD. MEREND.	OUTROS	TOTAL
1991	223	6.327	102	334	126	95	01	658
1992	259	7.831	100	281	106	86	32	605
INCREMENTO 92/91	+36	+ 1.504	- 2	-53	- 20	-9	+ 31	-53

TABELA 4 - Escolas municipais com administração tradicional: Demonst. suprimento ref. dez./91 – jul./92

ANO	Nº TURMAS	Nº ALUNOS	TEC.PE-DAG. E ADM.	DISC. C. ESP. PRE, 1ª a 4ª S.	DISC. 5ª/8ª S.	ZELAD. MEREND.	OUTROS	TOTAL
1991	107	2,504	56	115	78	46	01	296
1992	104	2.481	61	132	83	48	-	324
INCREMENTO 92/91	- 3	-23	-5	+17	+5	+2	-1	+28

Fonte: Departamento de Inspeção de Qualidade de Ensino

Essa maior eficiência administrativa da escola cooperativa é atribuída ao empenho dos professores e dos demais trabalhadores do ensino em otimizar recursos humanos, materiais e técnicos. Os envolvidos percebem que sua remuneração cresce na proporção direta em que são eliminados desperdícios e ociosidades.



Escola Américo Lucena, após reestruturação como Escola Cooperativa

Esse empenho mostra-se também na drástica redução das faltas e ausências ao trabalho, justificadas ou não. Em 1991 foram registrados 1.015 dias de faltas respaldadas em atestados médicos e licenças, o que significou um percentual de 3,42 dias por pessoa. Em 1992, nas escolas com administração tradicional, as faltas foram de 2.778 dias, representando 8,57 dias por pessoa, ou seja, um crescimento de 150 por cento em relação ao ano anterior. Nas escolas cooperativas, ao contrário, houve uma redução de aproximadamente 60 por cento: as faltas foram de 679 dias, representando 1,12 dia por pessoa. Se comparados os índices de 1992 diretamente entre as escolas cooperativas (1,12 por pessoa) e as escolas de administração tradicional (8,57 por pessoa), a diferença fica ainda mais evidente: os professores da rede tradicional faltam quase 8 vezes mais que os da rede de escolas cooperativas.

TABELA 5 - Rede municipal de ensino. Demonstrativo de atestados médicos e licenças maternidade

ANO	(A) ESCOLAS MUNICIPAIS COM ADMINISTRAÇÃO TRADICIONAL	(B) ESCOLAS MUNICIPAIS COM ADMINISTRAÇÃO PRIVADA	% (B/A)
1991	1.015 dias (3,42 por pessoa)		
1992	2.778 dias (8,57 por pessoa)	679 dias (1,12 por pessoa)	13,06%

Fonte: Departamento de Inspeção de Qualidade do Ensino - Divisão de Administração Escolar

Referência: fevereiro a dezembro de 1991; fevereiro a julho de 1992

TABELA 6 - Evolução da opinião dos pais a partir do conhecimento da intenção de mudar o sistema "percentual"

ESCOLAS	FICOU SABENDO DA INTENÇÃO	NA ÉPOCA FOI			FREQ. REUNIÕES DA ESCOLA	AGORA É		
		CONTRA	FAVOR	S. OPINIÃO		CONTRA	FAVOR	S. OPINIÃO
MÉDIA	84,72	15,22	33,73	35,11	00,00	08,55	82,44	09,01
N.ESCOL	15,00	15,00	15,00	15,00	15,00	15,00	15,00	15,00

Isso ocorre porque os professores têm interesses diretos no desempenho e na produtividade de todo o grupo, e atuam como fiscais mútuos. Um professor não assíduo ou não pontual prejudica todo o grupo, e é imediatamente cobrado: ou reforma a sua conduta em termos de assiduidade e pontualidade, ou é afastado na primeira oportunidade.

Em termos financeiros também os números são eloqüentes em favor da escola cooperativa. Mesmo remunerando melhor seus trabalhadores, à custa da contenção de desperdícios e ociosidades, a escola cooperativa custa bem menos para o poder público. As estatísticas mostram que, em maio de 1992, um aluno da rede tradicional custou 151,4 mil cruzeiros aos cofres públicos, e um aluno de escola cooperativa custou 76,5 mil; em junho, 155,6 mil e 91,7 mil cruzeiros, respectivamente; em julho, 160,3 mil e 118,9 mil cruzeiros; e em agosto, último mês com levantamento disponível, os custos foram de 206,4 mil cruzeiros na rede tradicional e 146,1 mil cruzeiros na rede cooperativa, por aluno. Somados os valores desses quatro meses, um aluno da rede tradicional custou, à Prefeitura, 673,7 mil cruzeiros; um aluno de escola cooperativa custou, no mesmo período, 433,2 mil cruzeiros. Uma diferença de 36,6 por cento a menos em favor da escola cooperativa. Com vantagem da qualidade do ensino e dos resultados na área pedagógica, que igualmente mostram-se favoráveis à cooperativa.

TABELA 7 - Demonstrativo de alunos evadidos da rede municipal (agosto/92)

ADMINISTRAÇÃO	Nº ESCOLAS	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	Nº DE ALUNOS EVADIDOS
Tradicional	11	2.846	91 (3,19%)
Microgestão Privada	16	9.089	215 (2,37%)

Barros (Anexo 07), fala sobre como foi tratada a evasão escolar na

Escola Cooperativa de Maringá:

Nós incluímos um psicólogo em cada escola, porque afinal de contas a evasão escolar é um problema e nós sabíamos que na verdade, os alunos que deixavam de ir a aula não era por sua vontade, mas, ou porque a mãe mandava o aluno para a rua para arrecadar algum dinheiro para trazer para casa, ou porque o pai bêbado ou a mãe bêbada agrediam o aluno que ficava sem condições de comparecer à escola. Então a psicóloga foi muito importante na escola porque ela passou a identificar os problemas dos alunos na sua origem, na sua casa, e resolver este problema lá na casa, e o aluno poderia ir para a escola com mais tranquilidade e produzir melhor, ter mais qualidade de ensino e mais capacidade de aprender o que lhe era ensinado.

Então, esta experiência de escola cooperativa realmente foi uma coisa fantástica, que deveria ser repetida. Evidente eu fui prefeito logo após a constituição, não instituí o regime jurídico único, não estabeleci concurso público e por isso pude fazer, tirar estas escolas dos servidores que eram CLT e passar para as cooperativas, mas hoje a realidade é diferente. Os professores são concursados, os serviços públicos têm estabilidade, se você terceiriza ou faz uma parceria com o serviço público, você fica com o custo da parceria mais o custo dos servidores, porque você não pode eliminar nenhum dos dois custos, então é realmente um momento mais complexo agora. É lamentável isso, porque realmente nós tivemos resultados fantásticos. O custo per capita era metade do custo de uma rede pública normal. A qualidade muito superior, trabalhos da Unicef de avaliação da cooperativa, trabalhos do Cempeq, trabalhos de vários órgãos, todos eles elogiando o resultado da escola cooperativa.

6 GESTÃO PRIVADA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MARINGÁ: O OLHAR DE EX-DIRETORES

6.1 Descentralização da Educação

Sobre esta questão, a dirigente de uma das Escolas Cooperativas assinalou:

[...] com a adoção da política de descentralização, os professores e membros da comunidade participavam ativamente das atividades da escola, nossas decisões tornaram-se mais ágeis. Houve uma redistribuição de responsabilidades, ficando o 'fardo' mais leve para todos (Profa. Neide Moraes).

Para Cartaxo (2001), a descentralização configura-se em uma estratégia para garantir a unidade e autonomia do país. Este argumento significa expectativa da nação em manter a soberania e a unidade do país, além de facultar a aproximação do governo com as pessoas, garantindo a repartição das ações públicas, estabelecendo maior participação da sociedade como colaboradora do governo na decisão, na aplicação e na fiscalização dos recursos públicos, visando aumentar o controle e eficiência econômica, com reflexos benéficos nas políticas públicas.

Nóvoa (1998), analisando a educação pública, escreve:

A modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação. [...] As escolas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado (NÓVOA, 1998, p.17).

Sobre esta mesma questão, o dirigente de outra Escola Cooperativa observou:

Quando assumimos a Escola Cooperativa, sabíamos que nossa administração contaria com a participação ativa dos membros sócios da sociedade, bem como a participação da comunidade. Sabíamos, também, que não poderíamos fazer uma administração centralizadora. Felizmente conseguimos trabalhar com uma gestão mais descentralizada, onde cada

um, dentro de suas atribuições e atividades participavam. Muitas sugestões foram acatadas pelo nosso grupo e colocadas em prática. Em nossas reuniões nos conscientizávamos da necessidade da participação. Muitos projetos nasceram e 'frutificaram' graças a participação real dos pais dos alunos (Profa. Alda Rabelo).

Nóvoa (1998), reconhece a importância da cultura da escola, como elemento presente na interação reforma/escola:

O funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos (NÓVOA, 1998, p. 25).

A descentralização é apenas um instrumento, uma ferramenta que pode ser utilizada para os mais diferentes fins, como afirma Barroso:

A “descentralização” é um processo, um percurso, construído social e politicamente por diversos atores (muitas vezes com estratégias e interesses divergentes) que partilham o desejo de fazer do “local”, um lugar de negociação/uma instância de poder/ e um centro de decisão (BARROSO, 1996, p.11).

Pode-se ver o que disse a dirigente de outra Escola Cooperativa, acerca da descentralização:

Dirigir uma escola não é tarefa fácil. Dirigir uma Escola Cooperativa foi mais difícil ainda. Por quê? Porque tive que aprender a compartilhar, a ouvir, e dividir atividades e responsabilidades. Já tinha sido diretora de maneira tradicional, porém, quando fiz parte da sociedade que ganhou a licitação de uma Escola Cooperativa, administrei de maneira descentralizada, envolvendo os professores, os pais, e estes se tornaram nossos parceiros (Profa. Norma Souza).

Segundo Barroso (1996):

[...] a descentralização é um “espaço” muitas vezes sinuoso e acidentado, que implica “tempo” (duração) para ser percorrido e que não constitui um fim em si mesmo, mas antes um meio para atingirmos determinados objetivos. [...] A descentralização se faz “descentralizando”, isto é conquistando a autonomia e exercendo localmente o poder. [...] [Por isso, é necessário entender que] a descentralização não é um processo linear, [mas] que admite múltiplas variantes e modalidades, conforme a diversidade dos contextos e das situações (BARROSO, 1996, p.11).

Pode-se ver, como argumentou o dirigente de uma das Escolas Cooperativas sobre a questão da descentralização:

Todos os membros da sociedade, quando participaram da licitação, sabiam que nosso trabalho seria diferente. Todos estariam envolvidos no Projeto Político-Pedagógico, e esta parceria professores, pais e alunos resultaria em uma resposta positiva no desempenho dos alunos. Dividimos as responsabilidades. Descentralizamos. Administrávamos o dinheiro público com responsabilidade e transparência (Prof. Jorge Pedroso).

Para o dirigente Prof. Jorge Pedroso, este movimento de concepção “antiga” para a “moderna” passa pela divisão de responsabilidades com seus “sócios”, inclusive na decisão sobre como seriam gastos os recursos financeiros. Quando ele diz que o “gestor tem que dividir responsabilidade com os demais”, revela o propósito da gestão de forma descentralizada que, conforme diz Bresser Pereira (1995) “é uma das características da moderna administração pública gerencial”.

A descentralização financeira, em si, não melhora a qualidade do ensino. A autonomia, que acompanha a descentralização, também não produz melhorias significativas na qualidade do ensino e no desempenho dos alunos, pois:

[...] a autonomia administrativa, financeira e pedagógica da unidade escolar, preconizada pelos organismos internacionais (...), baseia-se no pressuposto de que, com tal nível de descentralização, se estabeleceria, nas escolas públicas, um cenário muito próximo àquele da iniciativa privada, em que objetivos próprios e recompensas por produtividade representam, em tese, o motor do dinamismo do setor (ZIBAS, 1997, p. 67).

Quando perguntamos como os dirigentes da escola participaram da descentralização, as falas foram:

Conseguimos estabelecer uma relação de competitividade entre as escolas públicas de Maringá. As escolas municipais tinham sua clientela, os professores se reuniram em empresas, onde o sócio com maior participação não podia ter mais que o dobro do sócio com menor participação, ou seja, igualamos de uma forma bastante equilibrada a participação entre os professores, os servidores, os funcionários da escola e conseguimos um grupo homogêneo interessado (Profa. Luiza Ribas).

Os sócios professores tinham interesses diretos no desempenho e produtividade do grupo e atuavam como fiscais mútuos. Um professor não assíduo ou não pontual, prejudicava todo o grupo, e era imediatamente cobrado, ou reformava a sua conduta em termos de assiduidade e pontualidade, ou era afastado na primeira oportunidade. Desta maneira a administração da escola cooperativa transformava o professor de

empregado a patrão, valorizando o seu trabalho e confiando que a escola se tornaria eficiente e menos onerosa (Profa. Janice Vieira).

Seguimos as orientações da licitação, mais de 50% de professores e funcionários eram sócios. Organizamos reuniões semanais com todos os sócios e planejávamos, prestávamos conta, enfim, trabalhávamos como uma cooperativa, pois ao final do mês, os honorários eram repassados em forma de pró-labore, definidos por horas de trabalho, funções, etc. Dentre os sócios tínhamos as funções normais: diretoria, psicóloga, supervisor, orientadora, professores, pessoal de secretaria e as funções eram bem definidas e a transparência sempre nos acompanhou (Profa. Alda Rabelo).

Foi uma experiência única. Quando reunimos toda a equipe, ou seja, todos os sócios, pois nosso grupo tomou a decisão que todos seriam sócios e teriam participação em administrar os recursos da forma mais eficiente, inclusive fixando níveis de vencimentos, sentimos que com liderança teríamos que construir a administração participativa e não de forma centralizada. Não foi nada fácil, porém, a idéia básica era administrar com interesse direto no resultado, e assim, teríamos a possibilidade de melhorar seu rendimento, com base no trabalho, na competência e na produtividade. Quando chegou ao final do mandato, olhamos para trás e percebemos o quanto crescemos como cooperativa, e quanto nosso trabalho foi produtivo, pois conseguimos índices baixos de evasão escolar e alunos demonstrando maior disposição ao estudo (Prof. Antonio Ferreira).

6.2 Terceirização na Educação

A terceirização é uma técnica administrativa que possibilita o estabelecimento de um processo gerenciado de transferência, a terceiros, das atividades acessórias e de apoio ao escopo das empresas, que são suas atividades-meio, permitindo a estas se concentrarem no seu negócio, ou seja, no objetivo final, ou como já visto, nas suas atividades-fim.

É uma metodologia de motivação e fomento à criação de novas empresas, possibilitando o surgimento de mais empregos. Incentiva o aparecimento de micro e médias empresas, além do trabalho autônomo, gerando também a melhoria e incremento nas empresas existentes no mercado, com ganhos de especialidade, de qualidade e de eficiência.

A terceirização é o processo de busca de parceiras determinadas pela visão de modernidade empresarial ou pelas necessidades impostas pelo mercado; mais que isso, é uma resposta à crescente concorrência empresarial por mercados, à medida que esse contexto inviabiliza o repasse para os preços dos custos

elevados. O equívoco de que custos não se administram, mas são repassados ao consumidor, está gerando uma genuína preocupação com a qualidade, competitividade, agilidade de decisão, que resultam na manutenção dos clientes e consumidores. É famosa a definição do administrador norte-americano Tom Peters: “Só não podemos transferir para terceiros (ou terceirizar) nossa própria alma”.

Vejam como o dirigente Prof. Antunes Decar fala sobre esta questão:

Quando falamos em serviços públicos, vem em nossa mente, toda uma burocracia e a demora em tomadas de decisões. O que mais chamou nossa atenção quando conhecemos e começamos a trabalhar na escola cooperativa, foi a agilidade em resolver situações problemas: desde um vidro quebrado, que era rapidamente repostado, até o afastamento de algum sócio, caso se fizesse necessário. Lembro-me de um episódio interessante: ao final do primeiro mês de atividades na escola, reunimos a comunidade para uma avaliação aberta de nosso trabalho. Ficamos surpresos de ver a participação dos pais, e as sugestões dadas por eles para melhorias, tanto na manutenção e proteção ao bem público, bem como a necessidade de atividades de reforço escolar no contra-turno para que as crianças daquela comunidade continuassem estimuladas ao estudo, evitando a evasão escolar. As sugestões foram acatadas pelos professores, e nasceu um grande projeto pedagógico, onde até aos domingos pela manhã, a escola ficava aberta para atender a comunidade, ou seja, um projeto de leitura e esporte, no qual a comunidade participava (Prof. Antunes Decar).

Para Silva (2005), o conceito de terceirização é o processo pelo qual se delega a terceiros, denominados parceiros, a produção de serviços ou bens que não façam parte da atividade-fim da tomadora de serviços.

A dirigente Profa. Elza Dias se reportou à terceirização da seguinte forma:

Tudo que é novo gera insegurança e desconforto. Quando a escola cooperativa foi lançada, nosso grupo teve o cuidado de trabalhar com dedicação, pois sabíamos da responsabilidade de administrar o dinheiro público. Fomos cuidadosos e cautelosos. Tínhamos um planejamento bem elaborado de todas nossas ações e projetos. Sabíamos que teríamos que prestar contas à prefeitura e à comunidade. Porém, o que nos estimulava era sermos donos de nosso próprio negócio. Se soubéssemos administrar, cuidando de pequenos detalhes, o retorno com certeza viria. Tenho absoluta certeza de que nosso trabalho de apenas 1 ano fez diferença na comunidade onde atuamos. Éramos um grupo de Professores que trabalhava com satisfação. Sabíamos da responsabilidade da qualidade do ensino. Sabíamos que a nova forma de gestão também tinha a responsabilidade de prestar uma série de serviços correlatos e indispensáveis. Ao concluirmos nossas atividades ao final do único ano de experiência da escola cooperativa, ficou a certeza de um bom trabalho, a

união de nossos sócios e a transparência de todo nosso trabalho, administrando com seriedade o dinheiro público (Profa. Elza Dias).

Para Queiroz (1998), na área educacional, a presença da terceirização também é fortemente notada, através da passagem para terceiros da administração escolar de unidades educacionais municipais. Neste caso, o poder público continua fornecendo a manutenção da escola e essa cooperativa administra as atividades docentes, contratando os professores e cuidando dos alunos e do material escolar. A prefeitura remunera a cooperativa por aluno matriculado na escola. Os resultados, neste caso, não são econômicos e nem financeiros, mas de qualidade de ensino, que fez reduzir substancialmente a evasão escolar, devido à melhoria no nível de ensino.

A dirigente Profa. Maria Luiza Romão comenta acerca da concepção de terceirização:

Lembro-me com clareza quando o prefeito Ricardo Barros reuniu todos os novos diretores das escolas cooperativas e disse que as metas de seu governo era a de garantir aos meninos e meninas de Maringá a condição de serem amanhã homens e mulheres que tivessem orgulho de nossa cidade, a terra onde nasceram. A escola cooperativa nasceu do sonho e vontade de um político jovem que tinha compromisso com a educação. Todos nós da sociedade que trabalhamos no projeto da escola cooperativa, sentimos todo apoio da prefeitura, dos vários departamentos, orientando, fiscalizando, ajudando, enfim colaborando para que a semente que foi plantada rendesse bons frutos. Até hoje, lamento a não continuidade da escola cooperativa, pois, até hoje, sentimos que a educação ainda não encontrou o caminho, e ações inovadoras precisam ser experimentadas, pois continuamos os últimos no *ranking* mundial da educação (Profa. Maria Luiza Romão).

Segundo Prado (1993), a terceirização vem sendo aplicada no Brasil e em outros países como uma alternativa eficaz para as empresas empreendedoras melhorarem as suas operações, tornando-as mais eficientes nos processos e com mais eficácia nos resultados, ganhando competitividade e otimização econômica, flexibilizando as suas atividades no sentido da agilidade, da satisfação do mercado.

Observou-se também, em relação às falas dos dirigentes, semelhanças quanto ao início da gestão das escolas cooperativas.

Ainda sobre a terceirização, o dirigente Prof. Antonio Ferreira relatou o seguinte:

O prefeito Ricardo Barros em suas ações sempre enfatizou que a prioridade de sua administração era a criança. Prioridade que foi a responsável pelo lançamento do novo e ousado projeto da escola cooperativa. Quando iniciamos as atividades em nossa escola, como todo maringaense, ficamos ansiosos e até preocupados, pois a escola cooperativa gerou desconforto quando os professores celetistas deixaram suas funções que davam uma certa estabilidade e agora tinham que optar: ou passavam a pertencer à sociedade da escola, ou tinham que se desligar da prefeitura. Confesso que os primeiros meses foram de ajustes e reflexões, porém, da maneira como foi montado o processo de implantação e o apoio recebido pela prefeitura, conseguimos administrar nossa escola com eficiência e eficácia, pois todas nossas ações eram avaliadas, tanto pela prefeitura como também por toda a equipe (Prof. Antonio Ferreira).

Diante dos depoimentos que ouvimos dos entrevistados, confirmou-se que é necessário que em uma cooperativa todos os membros utilizem-se de sua autonomia, no sentido de buscar estratégias de inovações e de mudanças educacionais como meios para aperfeiçoar o funcionamento das escolas e melhorar a qualidade do ensino. Para isso, todos precisam transformar-se em articuladores do processo e também em agentes do desenvolvimento.

Em um processo que se quer democrático, as práticas administrativas, algumas vezes, acabam por representar características que resvalam para o centralismo, exigindo que a postura de dirigentes esteja sob constante vigilância.

A gestão democrática, ao ser partilhada com a comunidade escolar, leva os dirigentes a ter papéis importantes para promoverem a articulação de todas as atividades realizadas pelas escolas. Dessa maneira, sobressai a necessidade de os dirigentes acreditarem na participação da comunidade e então poderem passar a desenvolver seus trabalhos como gestores, com as atividades distribuídas entre seus membros.

Gadotti e Romão (2000, p.130), ao abordar essa progressividade no contexto escolar, detalham da seguinte forma:

Ter a escola como centro significa dotá-la de grande autonomia. Para garantir um entendimento de qualidade, eficiente e equânime, ela deve ter competência para decidir nas seguintes áreas: pedagógica (programas, metodologia de ensino, livro didático, material de ensino, curso seminário, calendário escolar, intercâmbio, avaliação etc.); política de pessoal (dimensionamento de quadro pessoal, nível salarial, condições de acesso e progressão funcional, critério para desligamento, processo da escolha de dirigentes escolares e de avaliação de desempenho etc.); administrativa e

organizacional (planos de desenvolvimento, projetos de atividades de organização e controle escolar etc.) e financeiramente (definição das despesas de custeio e capital, elaboração de projetos de captação recursos financeiros, plano de aplicação dos recursos disponíveis etc.

Entende-se que os diretores ocupam uma posição de destaque na organização do ensino, uma vez que respondem pela articulação das escolas com a comunidade escolar em que se inserem. Além disso, precisam garantir o funcionamento da escola de forma satisfatória e resgatar a participação de todos os segmentos envolvidos no trabalho escolar. Todo este exposto corrobora os depoimentos dos entrevistados frente aos cargos que ocuparam e trabalhos desenvolvidos na escola cooperativa de Maringá.

Sobre a terceirização, vejamos como relatou a dirigente Profa. Cleiry Silva:

A microgestão permitiu que cada unidade prestadora de serviço decidisse o que era melhor para sua comunidade. Na escola que atuei como diretora, implantamos vários projetos, inclusive o projeto de contra-turno, no qual o aluno podia optar por várias atividades, desde o esporte, artes, mini-cursos profissionalizantes, jardinagem, etc. Desta maneira nossos alunos tornaram-se parceiros da escola e assim os resultados foram excelentes. Pena que foi um período tão curto e a vontade política interrompeu o contrato de prestação de serviço (Profa. Cleiry Silva).

Segundo Queiroz (1998), a terceirização é uma técnica administrativa que possibilita o estabelecimento de um processo gerenciado de transferência a terceiros, das atividades acessórias e de apoio ao escopo das empresas (atividades-meio), permitindo a essa concentrar-se no seu negócio, ou seja, no objetivo final (atividade-fim).

Um ponto que gostaria de enfatizar foi a consciência da preservação da escola. A comunidade abraçou a escola, pais e alunos mostraram tendências a mudar de comportamento em relação à conservação da escola e dos materiais, pois deixaram de ver os bens materiais como públicos e passaram a vê-los como propriedade da comunidade. A parceria escola e comunidade era uma realidade (Prof. Antonio Ferreira).

A terceirização, segundo Giosa (1993), “é um processo de gestão pelo qual se repassam algumas atividades para terceiros - com os quais se estabelece uma relação de parceria - ficando a empresa concentrada apenas em tarefas essencialmente ligadas ao negócio em que atua”.

Segundo o DIEESE (1993), trata-se de um processo que se caracteriza quando determinada atividade deixa de ser desenvolvida pelos funcionários de uma empresa e é transferida para outra empresa, então chamada de terceira.

Quando se fala em terceirização, imediatamente tem-se que imaginar o que pode ou não ser terceirizado. Todas as atividades que podem ser terceirizadas são também conhecidas por atividades-meio, ou seja, não exercem papel fundamental no produto-chave da empresa. Às atividades relacionadas diretamente com o produto-chave da empresa chama-se de atividades-fim.

No depoimento da dirigente Profa. Elza Dias, percebeu-se claramente que a terceirização estava dando certo:

Tentarei relacionar alguns pontos positivos que me lembro: custo aluno 30% mais barato para os cofres públicos; evasão escolar amplamente melhor; aceitação da comunidade, aprovação do sistema; otimização da estrutura, evitando desperdícios e ociosidade; empenho dos professores e demais trabalhadores do ensino em otimizar recursos humanos; drástica redução de faltas e ausência ao trabalho; escolas bem cuidadas e não deprecadas. Quanto aos pontos negativos, acredito que o prefeito Ricardo Barros deveria ter implantado a escola cooperativa no início de sua gestão. Foi um tempo muito curto para avaliar o projeto, pois as dificuldades que apareceram precisavam de tempo para serem sanadas (Profa. Elza Dias).

Quando uma empresa terceiriza, ela pode receber algumas vantagens, como propiciar maior controle da qualidade, ensejar maior produtividade e oferecer custo menor. É importante analisar os resultados globais do processo de terceirização, sendo precário analisá-lo apenas sob a ética do custo, pois não há limites para a terceirização.

Pode-se ainda salientar que a terceirização é uma ferramenta administrativa contra o gigantismo das empresas e sua morosidade e a busca da melhor lucratividade. Ela deve ser planejada para atender às necessidades específicas das empresas e deve ser aplicada com equilíbrio, analisando-se, como já foi salientado, os aspectos da produtividade, qualidade, agilidade e funcionalidade. A redução de custos será conseqüência desses fatores conjugados.

Indagações sobre a terceirização, em confronto com a forma tradicional de administração das escolas públicas pela prefeitura, alguns diretores se posicionaram sobre o assunto de diferentes formas. Assim, a dirigente Profa. Neide Morais revelou:

As orientações gerais pedagógicas vinham da diretoria de educação, uma equipe de professoras que coordenavam os trabalhos técnico-pedagógicos como a supervisão, orientação, saúde, psicologia e das diversas áreas do conhecimento. As diretrizes, objetivos, conteúdo, metodologia e avaliação faziam parte da proposta pedagógica do município. Assim, de acordo com o edital de licitação, a sociedade que administrava a escola, cumpria a proposta curricular (Profa. Neide Morais).

Para Silva (2005), o conceito de terceirização “é o processo pelo qual se delega a terceiros, denominados parceiros”. Dentro do projeto de escola cooperativa, repassar a terceiros o que é de responsabilidade pública é, muitas vezes, a melhor forma de atender a esta responsabilidade pública. A delegação de poderes na escola cooperativa reserva poderes iguais e maiores para o poder público, resguardando o sistema de qualquer possibilidade de privatizar e obrigando, de outra parte, o preposto a desempenhar as funções que lhes foram outorgadas, segundo Barros (1992).

6.3 Gestão Autônoma

Para Barroso (1996):

[...] a autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia [...] é o resultado do equilíbrio de forças [...] entre os detentores de influência (externa e interna) [...]. Deste modo, a autonomia, afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à ação dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores [sujeitos] organizacionais em uma escola. Isto significa que não existe [...] uma “autonomia decretada”, contrariamente ao que está subjacente às mais diversas estratégias “reformistas” neste domínio. O que se pode decretar são normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino (BARROSO, 1996, p. 186).

A Prof^a Cleiry Silva revela ter atuado sempre no setor educacional público, quando observa ter sido professora na Prefeitura Municipal. Em seguida

tornou-se diretora da escola Cooperativa. Ela realizou um "salto hierárquico" saindo do cargo de professora para o de diretora.

A participação e a democratização em um sistema público de ensino é uma forma prática de formação para a cidadania. Essa formação se adquire na participação no processo de tomada de decisões. A criação dos conselhos de escola representa uma parte desse processo. Mas eles fracassam se forem instituídos como uma medida isolada e burocrática. Só são eficazes em um conjunto de medidas políticas, um plano estratégico de participação que vise à democratização das decisões. Esse plano supõe:

1º **Autonomia dos movimentos sociais** e de suas organizações em relação à administração pública;

2º abertura de **canais de participação** pela administração;

3º **transparência administrativa**, isto é, democratização das informações.

A população precisa efetivamente **apropriar-se das informações** para poder participar; ela precisa compreender o funcionamento da administração - em particular, do orçamento - e as leis que regem a administração pública e limitam a ação transformadora.

O conselho de escola é o órgão mais importante de uma escola autônoma, base da democratização da gestão escolar. Mas para que os conselhos de escola sejam implantados de maneira eficaz, é necessário que a participação popular, dentro e fora da escola, constitua-se em uma estratégia explícita da administração. Além disso, para facilitar a participação, é preciso oferecer todas as condições. Costuma-se convocar a população para participar em horários inadequados, em locais desconfortáveis ou de difícil acesso, sem nenhum cuidado prévio. A população precisa sentir prazer em exercer os seus direitos.

6.3.1 Autonomia Financeira

Para Pettene e Secchim (2006), a escola com autonomia financeira adquire uma nova dinâmica, alterando até mesmo a estrutura organizacional do seu

sistema. Tem poder de resolutividade com efeitos imediatos, reduzindo a burocracia e dando importância a seu planejamento e suas decisões, tornando o gerenciamento com grande eficiência na aquisição e distribuição de bens e serviços. Os problemas se apresentam a todo o momento, as necessidades e urgências vêm de todos os lados. O financeiro é solicitado para intervenção de socorro na parte pedagógica, nos materiais de expediente da secretaria, na parte física do prédio, no setor elétrico e hidráulico. A autonomia financeira serve para encaminhar de forma rápida e urgente as soluções que são reclamadas, os imprevistos que surgem, em busca de atender às necessidades do dia-a-dia, sobretudo, àquelas apresentadas por alunos, pais e professores.

Pode-se ver o que a dirigente Profa. Janice Vieira falou sobre autonomia financeira:

[...] Em termos financeiros, também os números foram eloqüentes em favor da Escola Cooperativa. Mesmo remunerando melhor todos os membros, à custa da contenção de desperdícios e ociosidades, a escola custou bem menos para o poder público. A autonomia financeira dava aos professores interesses diretos no desempenho e produtividade de todo grupo.

A dirigente Profa. Janice Vieira continua dizendo: “tínhamos liberdade e autonomia financeira para gerenciar o “per capita” que recebíamos mensalmente”.

Sobre a autonomia da gestão financeira:

Foi uma experiência maravilhosa, na qual a gestão do dinheiro público era administrada com autonomia e em consequência gerou redução de custos e elevação na qualidade de ensino (Profa. Maria Luiza Romão).

6.3.2 Autonomia Administrativa

Um preceito fundamental, contemplado na LDB nº 9.394/96, trata da autonomia. Diz o artigo 15º da LDB que:

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 de direito financeiro público.

Percebe-se que os princípios de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira deverão ser assegurados pelos sistemas de ensino, as unidades escolares públicas de educação básica.

Ao pensarmos em gestão democrática, associamo-la a um sistema descentralizado, no qual a instituição tenha autonomia de decisão financeira, pedagógica e administrativa e conte com a participação de seus membros para tomar decisões coletivamente.

Quando ganhamos a licitação da escola cooperativa, sentimos um grupo de professores comprometidos com a aprendizagem em cada etapa, planejando seu trabalho e refletindo sobre a ação diária. Planejar sempre era o lema de nosso grupo, que acompanhava o progresso e até os insucessos dos alunos e propunha novas alternativas para a aprendizagem (Profa. Maria Luiza Romão).

Sobre esta questão, a dirigente Profa. Cleiry Silva assinalou:

[...] A eficiência administrativa da Escola Cooperativa, creio eu, foi atribuída ao empenho dos professores e demais trabalhadores do ensino em otimizar recursos humanos, materiais e técnicos.

A administração participativa na escola é, então, percebida como sendo um meio capaz de possibilitar maior envolvimento dos profissionais da educação com o planejamento e a tomada de decisões na prática cotidiana.

Desse modo, o foco na escola é no aluno e a probabilidade de autonomia e sucesso da escola são aumentadas. A este tipo de administração participativa é creditado o alargamento de espaços para incorporar a capacidade criativa e solidária das comunidades escolar e local.

Tal prática favorece o despertar de iniciativas e programas a partir das interlocuções, dos diálogos, da crítica e da reflexão, como resposta aos anseios e às necessidades da escola pública e da sociedade que a financia.

Lopes (1997, p. 40) afirma que:

[...]a organização escolar do próximo século [...] terá que possuir uma postura de responsabilidade, presteza nas decisões, propósitos claros e visão eventualista como forma de pensar em existir [...] agilidade, maleabilidade e suas proposições bem definidas pelo consenso do coletivo.

Sobre a questão de autonomia, observou o dirigente Prof. Jorge Pedroso:

O bairro onde estava a escola que administrávamos era pobre e com alto grau de violência. Reunimo-nos e organizamos um projeto junto com a participação da comunidade de tirarmos as crianças da rua no período que elas não estavam na escola. No começo não foi nada fácil, pois uma das exigências para participar de vários projetos que organizamos (judô, aula de pintura, futebol, etc.), era a frequência em sala de aula. Porém, os pais tomaram a decisão conosco e tivemos mais de 50% dos alunos participando de algum projeto durante o ano todo. Esta foi a grande diferença, autonomia de decidir a partir da necessidade daquela comunidade, o que deveria ser feito, sem burocracia ou autorização da Secretaria de Educação (Prof. Jorge Pedroso).

Este dirigente revela a importância da autonomia administrativa em sua gestão, bem como o entusiasmo de verificar mudanças em sua escola.

Para Silva (2005), considerar que a escola é um lugar de esperança e desejo significa dizer que é um espaço essencialmente humano. A esperança é aliada de qualquer mudança que requer espaço para manifestar-se e viver. Dessa forma é possível que a autonomia da escola seja condição eficaz para a mudança de todo o sistema de ensino. É necessário que haja um processo educativo contínuo que envolva o sujeito na sua condição de conhecer, decidir e responsabilizar-se.

Sobre a mesma questão a dirigente Profa. Cleiry Silva argumentou:

Em todos os bairros onde foi implantada a Escola Cooperativa, as avaliações eram mensais por parte da prefeitura. Autonomia com responsabilidade, esta era a base do trabalho da escola cooperativa, pois todos nós tínhamos a clareza de que a educação é uma responsabilidade

pública, como é até uma exigência constitucional. Portanto, tínhamos autonomia e era delegado a nós a administração com critério daquele estabelecimento de ensino. Nosso grupo era composto de pedagogos, psicólogo, supervisores, orientadores educacionais, corpo técnico-administrativo e além do pessoal de apoio, de professores qualificados e experientes. Sabíamos das nossas responsabilidades. Sabíamos também, que dentro de nosso contrato em caso de comprovada a incapacidade gerencial e financeira, o município retomaria a condução da escola. Isso não justifica que não tivéssemos liberdade de autonomia para administrar a escola, porém, todos os esforços necessários eram feitos para viabilizar o ensino gratuito, dentro dos melhores padrões de qualidade possível (Profa. Cleiry Silva).

Essa dirigente revelou o cuidado com o bem público e a liberdade de ação.

Da mesma forma, Barros (2006) relatou que:

Conseguimos estabelecer uma relação de competitividade entre as escolas públicas de Maringá. As escolas municipais tinham sua clientela, os professores se reuniram em empresas, nas quais o sócio com maior participação não podia ter mais que o dobro do sócio com menor participação, ou seja, igualamos de uma forma bastante equilibrada a participação entre os professores, os servidores, os funcionários da escola e conseguimos um grupo homogêneo interessado.

O conceito de autonomia, relativamente recente, é de extrema importância como pode ser visto na fala dos dirigentes. Na medida que aspira a uma escola que atenda às atuais exigências da vida social, formar cidadãos, considerando a educação escolar na sua totalidade, sustentada pelos pilares aprender a conhecer, a fazer a ser e a viver juntos, necessários e facilitadores da inclusão social.

Refletindo sobre o desenvolvimento da autonomia, Gadotti e Romão (2000) declaram que a luta pela autonomia da escola se dá dentro do seu sistema de ensino, provocando o rompimento do paradigma existente para instituir um novo modelo de governabilidade. A eficácia desta ação vai depender da ousadia de cada escola de vivenciar esta nova realidade, construindo nos acertos e nos erros, fortalecendo a confiança para administrar seus problemas.

Percebe-se que alguns diretores e professores tiveram receio em assumir as cooperativas, porém enfrentaram os desafios e investiram no projeto. Estes relatos indicam qual é a dimensão de responsabilidade que os diretores e

professores têm. Na era da informação e da sociedade do conhecimento, importa que realmente se invista na formação dos novos gestores, visto suas responsabilidades para com a educação, a avaliação e a aprendizagem dos alunos, bem como para com o desenvolvimento de potencialidades. Lombardi (2001), aponta que muitos são os desafios para a educação na atual conjuntura. Cabe, antes de tudo, recuperar o objetivo da educação e inventar e reinventar a civilização sem a barbárie. O autor acrescenta de forma mais incisiva:

Em vista das contradições que tomam o mundo como cenário e sem perder de vista os projetos emancipatórios da humanidade, cabe à pedagogia, à história, à filosofia e às outras ciências, não capitular diante do atual momento histórico e possibilitar, por meio da educação, uma crítica social que recoloca a construção de uma sociedade solidária com a participação de cidadãos armados de conhecimentos científicos e filosóficos, de habilidades, competências e responsabilidades éticas e políticas (LOMBARDI, 2001, p.14).

6.3.3 Autonomia Pedagógica

A autonomia pedagógica é um conceito que perpassa a concepção dos dirigentes. Segundo Azanha (1995), autonomia é um termo quase sagrado. Nas discussões entre os gestores, as dirigentes Profa. Maria Luiza Romão e Profa. Norma Souza falam sobre o assunto.

[...] complementávamos com projetos a proposta pedagógica imposta pelo município. Cada 'escola cooperativa', tinha liberdade de criar alternativas que atendessem as necessidades locais. Nós, em nossa escola, notamos que os alunos tinham muita dificuldade na leitura. Desenvolvemos um projeto de artes cênicas, e para participar das 'pecinhas teatrais', os alunos precisavam ler a peça, discutir e ensaiar. Foi um sucesso! O teatro tornou-se parte integrante do grande projeto de nossa escola. [...] Tudo o que a gente faz no sentido de atender bem a comunidade dá retorno (Profa. Maria Luiza Romão).

Mesmo tendo toda orientação e conteúdo pedagógico na Secretaria de Educação, a escola era em espaço aberto para atividades culturais e esportivas (Profa. Norma Souza).

Para Gadotti e Romão (2000, p.122):

Existem ainda **críticos** da autonomia escolar e da gestão democrática da escola. Alguns temem que iniciativas desse tipo levem à privatização e

desobriguem o Estado de sua função de oferecer uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos. Outra objeção que costuma ser feita aos “autonomistas” é a de que a autonomia da escola leva à pulverização e à dispersão e à preservação do **localismo** que dificulta ações reformistas ou revolucionárias mais profundas. É verdade, é mais fácil lidar com programas unificados de reformas. A heterogeneidade não pode ser controlada. Todavia, essas objeções – sustentadas freqüentemente por uma **concepção centralizadora** da educação – são cada vez menos freqüentes, na medida em que o pluralismo é defendido como valor universal e fundamental para o exercício da cidadania.

De acordo com Pettene e Secchim (2006), a autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira é processo construído coletivamente exigindo muita participação, empenho e responsabilidade dos seus atores nos acertos e erros das decisões tomadas. Ao elaborar projetos pedagógicos próprios, devem eleger prioridades, equacionando os anseios dos segmentos que a compõem e articuladas ao seu sistema de ensino e às leis e diretrizes nacionais para a educação. É fundamental o projeto pedagógico para que a equipe gestora possa, ao mobilizar e envolver as pessoas, consolidar a gestão democrática e a construção da autonomia escolar sempre de forma participativa e colegiada. A cada experiência positiva contabilizar os ganhos, promover avaliações permanentes e combater os erros.

6.4 Gestão Cooperativa da Escola

Para consecução dos propósitos desta pesquisa, além das análises referidas nos capítulos anteriores, recorreu-se à busca de opinião do mentor da proposta e de ex-diretores das Escolas Cooperativas. Neste estudo, assim como nas leituras prévias sobre a problemática da Gestão Educacional, em especial na Escola Cooperativa, emergiram alguns temas que foram abordados nas entrevistas e que se buscou analisar a partir das falas do mentor e dos dirigentes das Escolas Cooperativas.

Dessa forma, segue-se a análise das concepções expressas pelos Dirigentes das Escolas Cooperativas e da entrevista com o mentor do projeto, Ricardo Barros, Prefeito de Maringá na gestão 1989-1992.

Conforme as entrevistas com os Diretores das Escolas Cooperativas, alguns sempre falavam sobre a concepção de gestão. Sobre esta questão, a Dirigente de uma das escolas assinalou:

Administração dava a impressão de que [...], não havia uma pessoa centralizada que tinha o poder de decisão e ela administrava o todo. **Hoje a gestão divide as responsabilidades com participação.** Não era eu sozinha que decidia. Nem aqui na diretoria, até para eu distribuir recursos, eu consultava os sócios, [...]. A grande diferença é que o administrador administrava e acabou, ele era o senhor todo poderoso. O gestor tem que colher informações, dividir a responsabilidade com os demais (Profa. Alda Rabelo).

Sobre esta mesma questão, o Dirigente de outra escola observou:

Eu lembro que quando eles começaram a trabalhar na Escola Cooperativa eles (os sócios) quiseram pegar uns termos que estavam no mercado, vamos supor, no moderno mercado, na **iniciativa privada** essa gestão moderna da educação, gestão moderna da empresa, essa gestão voltada para resultados **tipo ISO 9000 com qualidade** (Profa. Maria Luiza Romão).

Uma outra característica da moderna administração apontada por Bresser Pereira (1995) – orientada para o cidadão e para a obtenção de resultados – aparece na fala do Dirigente de outra escola quando assinala que passa pela questão do mercado voltado para resultados, para a qualidade.

Observamos também, em relação às falas dos Dirigentes, semelhanças que remetem a uma concepção de gestão em “sintonia com o neoliberalismo”, pois eles associaram Gestão à “participação”, “qualidade”, “parceria”.

Para a dirigente Profa. Neide Morais, os pontos positivos foram muitos:

Cuidar bem da educação não significa apenas construir escolas. Esta é a parte mais simples e menos onerosa do sistema educacional. O ponto principal é a qualidade dos serviços oferecidos pela rede municipal de ensino. A valorização do profissional da educação foi um fato concreto na administração Ricardo Barros, traduzida na implantação das escolas cooperativas. O ponto positivo das escolas cooperativas sem dúvida foi levar ao serviço público, com autonomia, a agilidade e a eficiência da iniciativa privada. Sem dúvida alguma, sentimos em uma administração participativa que é possível privatizar a gestão do serviço público, sem que o próprio serviço seja privatizado (Profa. Neide Morais).

As instituições, como as escolas, são historicamente desconhecedoras do poder que realmente têm. Ou ainda, são desconhecedoras do que representa a autonomia coletiva, a autonomia social. Na verdade, estão colocadas tradicionalmente na contramão do desenvolvimento da autonomia, seja individual, seja coletiva/social. Isto representa dizer que o processo de desenvolvimento da autonomia coletiva nas escolas requer uma mudança institucional, ou melhor, uma mudança na cultura institucional dessas escolas. “Eis porque aquele que diz querer a autonomia recusando a revolução das instituições não sabe nem o que diz nem o que quer” (CASTORIADIS, 1995, p. 132, notas).

A dirigente Profª Elza Dias avalia o projeto com excelentes resultados:

Já por vários anos fui diretora da rede municipal. Quando em 1991, foi criada em Maringá a escola cooperativa, estudei muito bem o projeto e organizei um grupo de professores para entrar na licitação. Ganhamos a concorrência e pude, no período de um ano, juntamente com os demais sócios dirigir uma escola com mais de 1.000 alunos. A avaliação a curto prazo mostrou que os resultados foram excelentes (Profª. Elza Dias).

Analisando os limites e as prioridades do conhecimento gerencial, Motta (2000) observa que a “liderança é um processo no qual um indivíduo influencia outros a se comprometerem com a busca de objetivos comuns” (p.39). Ela se constitui através de uma interação pessoal e, como tal, pode ser vista como uma função gerencial do dirigente contemporâneo. Motta justifica seu ponto de vista a respeito da liderança, afirmando:

O Dirigente contemporâneo é visto menos como um decisor racional, planejador sistemático e supervisor de atividades ordenadas e mais como um **desbravador de caminhos**, encontrando soluções e tomando decisões com base em informações incompletas, coletadas esparsamente em meio a um processo gerencial fragmentado e descontínuo (MOTTA, 2000, p.42).

O Prefeito Ricardo Barros instituiu o Edital de Licitação (Anexo 1) na implantação do sistema Escola Cooperativa a partir dos fundamentos constitucionais legais. Os relatos abaixo relacionados se relacionam à formação das equipes e os critérios de seleção, baseados no edital de licitação.

A sociedade que se formava e se candidatava a gerir uma escola na prefeitura de Maringá, era submetida a julgamento por uma comissão

técnica, que dava prioridade absoluta à qualificação do pessoal que a compunha (Prof. Jorge Pedroso).

O sistema escola cooperativa exigia através do Edital de Licitação que as sociedades participantes fossem constituídas por profissionais da educação (Profa. Maria Luiza Romão).

O Edital de Licitação previa que um mínimo de 50 por cento dos trabalhadores fossem sócios da organização que iria administrar a escola (Profa. Cleiry Silva).

O meu grupo era composto de 100 por cento de sócios professores (Profa. Alda Rabelo).

Com exceção das zeladoras e dos vigias, todos eram sócios da empresa que administrei (Prof. Antunes Decar).

Nossa equipe era composta pela equipe técnico-pedagógica: diretor, diretor auxiliar, supervisor pedagógico, orientador educacional e psicólogo, e mais o corpo docente. Todos eram sócios. Como organizamos nosso grupo? Buscamos os professores que já atuavam no município como celetistas. Fizemos várias reuniões, organizamos os documentos e participamos da licitação. Iniciamos nosso planejamento para o ano seguinte, assim que ganhamos a licitação (Prof. Jorge Ribeiro).

Os dois próximos depoimentos falam sobre a extinção do projeto Escola Cooperativa:

Um ponto positivo que quero ressaltar foi a possibilidade do professor se transformar de empregado em patrão, exigindo uma mudança de postura, não é possível empresário com a mentalidade de empregado, uma vez que ele não tem a quem reivindicar, a não ser a si próprio. Considero que o maior ponto negativo da escola cooperativa foi sua extinção, visto que, a administração municipal seguinte não quis dar continuidade ao projeto, e todo planejamento foi interrompido voltando ao velho sistema educacional (Prof. Antunes Decar).

Foram tantos pontos positivos em nossa escola que registrarei alguns: participação da comunidade; merenda de boa qualidade; psicóloga trabalhando 8 horas diárias; projetos alternativos, propiciando atividades como a escola particular; limpeza e organização da escola; participação de todos os sócios nas decisões administrativas; apoio da Secretaria de Educação, acompanhando o projeto pedagógico. O ponto negativo que vi foi a falta de esclarecimento mais detalhado à população, pois ficou parecendo um projeto eleitoreiro, por isso muitas críticas infundadas foram veiculadas na mídia, deixando as cooperativas escolares em situação de desconforto (Prof. Jorge Pedroso).

O serviço público no Brasil, hoje, é acusado de ser perdulário e ineficiente. A educação, enquanto serviço público, sofre os mesmos males, causados mais pela estrutura do poder público, com sua macrogestão carente de agilidade e de eficiência, e menos pela ausência de competência ou de vontade entre as pessoas envolvidas com o ensino e com sua administração.

Quando assumiu a Prefeitura de Maringá, em janeiro de 1989, o prefeito Ricardo Barros encontrou uma situação bem mais amena, com bons níveis de produtividade, de qualidade e de resultados no ensino público municipal. Mesmo assim, uma situação sujeita a deteriorar-se e que poderia ser ainda melhorada, se afastados os malefícios originados na macrogestão pública.

Estudando o assunto, chegou-se a duas conclusões importantes: primeiro, que a eficiência e a racionalidade administrativa são difíceis não apenas no ensino público, mas no serviço público; segundo, que quando ocorre de ser o serviço público perdulário e ineficiente, isso acontece em grande parte pela própria natureza da administração pública.

Diagnosticado esse quadro, conclui-se que as soluções teriam que ser arrojadas, ousadas até, o que seguramente implicaria profundas mudanças na forma de se lidar com as coisas públicas e com os recursos públicos. Se as pessoas são competentes e bem intencionadas, o problema só pode estar no sistema. Por conseqüência, as mudanças precisam ocorrer nos sistemas, e as pessoas precisam ser preparadas para elas.

O emaranhado de leis, exigências e regulamentos que pesa sobre o serviço público o torna um paquiderme sem qualquer agilidade, em contraste com a iniciativa privada, que, mesmo sob o peso de leis e regulamentos, tem muito mais agilidade e muito mais eficiência.

Um dilema se impôs: como levar ao serviço público a agilidade e a eficiência da iniciativa privada? Como fazer o serviço público menos perdulário, de forma a tornar produtivos ao máximo os recursos disponíveis? Mais: como fazer isso tudo sem dar características de privatização a serviços que, até por exigência constitucional, precisam ser públicos e universalizados?

Verificou-se, enfim, que é possível privatizar a gestão do serviço público, sem que o próprio serviço seja privatizado. Os recursos devem continuar provindo dos cofres públicos e sendo gratuitos para a população, mas a sua aplicação deveria

ser gerenciada pela iniciativa privada, com interesses diretos na eficiência de sua aplicação.

Dentro desse princípio, a Prefeitura de Maringá fez uma experiência, exatamente na área do ensino, a Escola Cooperativa.

Thomas S. Popkewitz, na sua obra mais conhecida no Brasil, *Reforma Educacional: uma política sociológica. Poder e Conhecimento em Educação* (1997), produziu uma leitura bastante interessante sobre as reformas educacionais. Na busca do entendimento sobre as diversas relações que se estabelecem entre o poder e o conhecimento, o autor voltou sua atenção para as teorias do discurso que estão presentes no cotidiano educacional, especialmente nas estratégias – históricas até – de implementação das reformas.

No início do seu trabalho, Popkewitz afirma que as reformas educacionais estão postas como instrumentos que objetivam promover o desenvolvimento econômico e as mudanças nos padrões culturais, em face a um escopo de “solidariedade nacional” (1997, p. 21).

A reforma educacional não transmite meramente informações em novas práticas. Definida como parte das relações sociais da escolarização, a reforma pode ser considerada como ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições (POPKEWITZ, 1997, p.21).

Isto porque o autor entende que a escola é a instituição primeira na constituição de valores que indicam os rumos pelos quais a sociedade trilhará seu futuro. Essa idéia de modernização atribuída às reformas educacionais decorre do fato que elas têm sido vistas como “conseqüência da ruptura dos padrões de regulação social que cercaram a formação das escolas” (POPKEWITZ, 1997, p. 25).

A Folha de São Paulo, abril de 2007, em seu editorial, chama a atenção para a falência do ensino e exige do governo e da sociedade reação vigorosa, com adoção e perseguição de metas realizáveis. Diz o editorial: “Trata-se de uma emergência”.

Todavia, conforme apontado no início desta pesquisa, pode-se pensar a Escola como um espaço para a formação sócio-histórico-cultural dos alunos e, portanto, retoma-se a concepção de PARO (2001), o qual considera que a escola deve ser pensada como instituição que visa a contribuir para a transformação social.

O mesmo pensamento é de Barros (2006), quando relatou:

Nós conseguimos fazer um bom trabalho, as escolas eram sempre limpas, bonitas, bem cuidadas, os professores sempre de alto astral, eles tinham amor naquilo que estavam fazendo, aquilo era para eles uma missão acima de tudo, mas uma missão pois quanto melhor eles fizessem mais tinham retorno, mas eles tinham recursos para dividir com os diversos que participavam daquela sociedade, daquela cooperativa.



Escola Municipal Lídia Alegrette, antes da Escola Cooperativa



Escola Municipal Lídia Alegrette, depois da Escola Cooperativa

Para Gadotti (1992, p. 69), “equidade em educação significa igualdade de oportunidades para todos poderem desenvolver suas potencialidades”. E ela só pode ser atingida quando as classes populares entrarem e permanecerem em uma escola que lhes interessa. “Educação para Todos” significa acesso de todos à educação, independente de posição social ou econômica, acesso a um conjunto de conhecimentos e habilidades básicas que permitem a cada um desenvolver-se plenamente, levando em conta o que é próprio de casa cultura.

Percebe-se com estas falas que todos os entrevistados aprovaram o projeto, citando vários pontos positivos. Mas para que haja funções articuladoras do processo, os diretores precisam exercer a organização da autonomia em suas escolas como é esclarecida por Gaddotti e Romão (2000) ao afirmar que a escola precisa dispor de recursos humanos, financeiros, administrativos e organizacionais.

Logo, os diretores têm papéis importantes nas redes de relações sociais voltadas tanto para aspectos administrativos como pedagógicos.

Percebe-se nesses relatos que todos os envolvidos trabalharam no sentido de desempenhar bem seus papéis e construir uma equipe que realmente lutasse por administrar de forma eficiente e com qualidade. Contudo, é importante salientar que, ao se criarem condições de capacitação dos membros de comunidade escolar para desenvolverem ações coletivas, na busca da qualidade do ensino, elas não garantem o sucesso da gestão democrática nas instituições, isso porque exige uma construção que visa à mudança organizacional em que os membros passem por um processo de aprendizagem.

Tivemos interesse em saber se com a autonomia escolar, por se tratar de um modelo novo, não houve receio em assumir esta responsabilidade por parte dos professores e diretores. Estes nos deram as seguintes falas:

Foi uma experiência diferente e até assustadora para nós professores. Imaginem administrar o bem público de forma privada. Sentimos medo, porém, a cada dia que passava o grupo se entrosava e nós dividíamos as responsabilidades e tudo começava a ter forma e sentido. Tínhamos um foco: a melhoria da qualidade de ensino. Lutamos por isso e implantamos várias ações para desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade, tendo em vista sua transformação (Prof. Augusto Penteado).

Lombardi (2001) aponta que muitos são os desafios para a educação na atual conjuntura. Cabe, antes de tudo, recuperar o objetivo da educação e inventar e reinventar a civilização sem a barbárie.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muito que a educação tem sido palco para a divulgação do modelo ideológico, político e econômico hegemônico. Como não poderia deixar de ser, ela não escapou aos tentáculos das recentes reformas neoliberais. Os mesmos princípios e estratégias que orientam as organizações empresariais do setor privado são adaptadas para orientar a gestão de instituições públicas.

Conforme já foi observado, estes princípios e estratégias não podem ser compreendidos deslocados da dinâmica internacional, das estratégias do projeto neoliberal. A evidência desta influência na educação institucional está no que pode destacar/apurar por meio das entrevistas que foram feitas junto aos sujeitos pesquisados.

Os principais enfoques são os relacionados aos atributos imprescindíveis à gestão educacional: descentralização, superação de barreira, lidar com conflitos, trabalho coletivo, decisões compartilhadas, resistência à mudança, enfim, um leque de novos “slogans” sobre a forma de gerenciamento na era da globalização.

Ao longo desta dissertação, propomo-nos a analisar criticamente a concepção de gestão presente nas Escolas Cooperativas.

Diante desse trabalho, pode-se concluir que a gestão democrática na escola pública não solucionará todos os problemas, mas é sem sombra de dúvidas um condicionante imprescindível da qualidade de ensino. Participar da gestão escolar significa inteirar-se e opinar sobre os assuntos que dizem respeito à escola e, para isso, é necessário que dois fatores aconteçam dentro do ambiente escolar: uma mudança de mentalidade de todos os membros escolares, o que implica deixar de lado a velha mentalidade de que a escola pública é do Estado e não da comunidade, e considerar que os membros da comunidade são os dirigentes, gestores da escola e não seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Se a função da escola é formar o indivíduo para exercer a cidadania, para que essa cidadania seja entendida pelo aluno em toda sua amplitude, é

necessário que haja transformação da escola em exemplo vivo da cidadania exercida dentro dela. O aluno aprende apenas quando ele se torna sujeito da sua aprendizagem. Para tornar-se sujeito da sua aprendizagem, ele precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola, que faz parte também do projeto de sua vida.

Em suma, a gestão democrática é sempre um processo inacabado e com limites e barreiras a serem quebrados no cotidiano escolar. Junto com a autonomia escolar, a gestão democrática visa a integrar de perto os pais, os alunos, os professores e a comunidade em uma só linha de pensamento e forma de dirigir a “escola de todos”. Críticas há que dizem que a autonomia e gestão escolar têm o intuito de privatizar e desobrigar o Estado de sua função de oferecer uma escola pública, gratuita e de qualidade. Em resposta a essas críticas, temos a Constituição Brasileira de 1988 que, em seu artigo primeiro, institui a “democracia participativa”; no que se refere à educação, estabelece como princípios básicos o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” e a “gestão democrática do ensino público” (artigo 206).

Portanto, para que a gestão democrática ocorra no âmbito escolar, é necessário que haja um projeto social, para ser implementado no sistema de ensino, de forma lenta e gradual com encontros, debates, tentativas e confronto político entre teses opostas. Durante esse longo caminho de implementação da gestão, existirá a participação de toda a comunidade. Afinal, descentralização e autonomia caminham juntas, e a eficácia dessa luta dependerá da ousadia da escola em experimentar o novo e não apenas pensá-lo.

O presente estudo mostrou como o entendimento quanto a gestão da Escola Cooperativa que:

1 - Ao analisar-se separadamente as respostas, constatou-se que os diretores apresentaram uma concepção mais avançada teoricamente sobre autonomia pedagógica, administrativa e financeira, dentro do processo da Escola Cooperativa;

Cabe salientar que, ao historicizar a escola, é possível compreender os processos das reformas, que em sua maioria trazem implícito a característica de adaptar as mudanças que surgem na sociedade e naturalizar outras formas de poder e de racionalização técnica.

Desta forma, nota-se que, no modelo de gestão democrática escolar, ainda é possível perceber o distanciamento entre o pedagógico e o administrativo. Assim, de nada vale ainda uma Lei de gestão democrática do ensino público que “concede autonomia” pedagógica, administrativa e financeira às escolas se diretor, professores, alunos e demais atores do processo desconhecem o significado político da autonomia, a qual não é dádiva, mas sim construção contínua, individual e coletiva.

2 - Como resultado sobre um dos objetivos de pesquisa, constatou-se que a política da descentralização aparece como um instrumento adequado para o uso e a redistribuição mais eficiente dos recursos públicos, ampliando e diversificando os espaços para o exercício dos direitos e liberdades civis, a autonomia, a participação, o controle e a auto-gestão no contexto educacional. Onde quer que se promova a descentralização, invoca-se sua capacidade de gerar participação social.

Vale ressaltar que, quando se fala em participação dos cidadãos, cabe enfatizar que se trata de uma forma de intervenção na vida pública com uma motivação social concreta.

A participação configura a possibilidade de os cidadãos representarem papel relevante no processo de dinamização da sociedade, assim como de exercício de um controle mais permanente e consistente da coisa pública pelos usuários.

O que se observa é que a implementação de propostas de participação, com algumas exceções, tem esbarrado em um somatório de entraves, entre os quais se destacam a falta de agilidade nas decisões, o pouco compromisso do corpo de funcionários e corpo administrativo.

O marco registrado por este período de Escola Cooperativa foi a disposição e participação na administração “coletiva” e a ruptura dos velhos padrões de se fazer a inovação da dinâmica político-administrativa.

3 – Os resultados da pesquisa sobre terceirização impõem uma reflexão sobre as implicações educacionais e sociais dessa situação. Do ponto de vista educacional, pode-se afirmar que somente a partir da identificação das concepções e crenças que os diretores possuem sobre a terceirização é possível repensar esta nova prática objetivando a qualidade educacional.

A partir dos anos de 1990 ocorreu, como já foi estudado, a consolidação de um processo de reforma do Estado e da gestão, centrado na minimização do papel do Estado no tocante às políticas públicas. Na área educacional, além de vários dispositivos legais na esfera federal, nos Estados e nos municípios se multiplicaram decretos e portarias inspiradas em conceitos e práticas importadas da gerência empresarial. Entre elas está o processo de terceirização de serviços.

Essa questão faz compreender que os processos de gestão escolar não se desvinculam dos processos de gestão das instituições sociais. Esse movimento de gestão democrática deve ultrapassar os muros da escola.

As escolas públicas experimentam paradoxos porque se dizem democráticas, mas têm dificuldade para vivenciar a gestão democrática e decidir seus projetos.

Ainda que este cenário continue existindo, é possível encontrar alguns projetos como a Escola Cooperativa, que foram inovadores, relacionando-se com a comunidade, fazendo suas escolhas e definindo coletivamente seus projetos.

Percebeu-se com este trabalho que a gestão democrática da educação pública deve ser melhor estudada sugerindo que novos estudos sejam realizados, pois o cooperativismo educacional ainda é mais um sentimento, uma utopia do que uma realidade. Ele carece de um perfil comum do ponto de vista filosófico,

pedagógico e organizacional. Isto exige investimento nos processos de formação contínua de professores, das equipes técnico-pedagógicas das escolas, do entendimento de gestão pelos dirigentes e pelos sócios das cooperativas. Esse processo, para ser significativo, não pode prescindir de práticas que envolvam trabalho coletivo e colaborativo, a participação fundada nas relações democráticas e geradoras de ações solidárias.

Finaliza-se citando as palavras do mentor neste trabalho, o senhor Ricardo Barros, que na entrevista concedida disse:

Lamentavelmente o impedimento político de nosso sucessor não foi de manter e acabou dissolvendo todas as terceirizações que nós fizemos; coleta de lixo, todas elas com excelente qualidade de resultado. Mas eu tenho muita esperança de que ainda um dia vamos ter a oportunidade de investir o dinheiro público nas crianças brasileiras com qualidade e sem desperdício (BARROS, Anexo 07).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

AQUINO, R. S. L. et al. **História das sociedades**: das sociedades modernas às sociedades contemporâneas. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

AZANHA, J. M. P. **Educação**: alguns escritos. Atualidades pedagógicas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

BACELAR, I. V. **A gestão escolar e o financiamento da educação**. Disponível em: <http://www.ufpe.br/daep/n4_8.htm>. Acesso em: 10 mar. 2007.

BARROS, R. M. Ricardo Magalhães de Barros. **Depoimento** (nov. 2006). Entrevistador: Cleusa Mochiuti Silva. Maringá, 2006. 1 fita cassete (60 min.) estéreo. Entrevista concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistada.

BARROS, R. M. **Síntese da atividade parlamentar**: Ricardo Barros Deputado Federal. Brasília: Câmara dos Deputados, 1999.

BARROS, R. M. **Escola cooperativa**: a experiência de Maringá. Brasília: Câmara dos Deputados, 1995.

BARROS, R. M. **Escola cooperativa**: ensino público e gratuito com microgestão privada. Maringá: MRM, 1991.

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto, 1996.

BARROSO, J. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a globalização da gestão escolar em Portugal. In: **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

BATISTA, F.F. **A gestão da qualidade total na escola (GQTE):** novas reflexões. Brasília: IPEA, 1994.

BERNARDO, J. **Economia dos conflitos sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

BITAR, S. The nature of the Latin American Crisis. **Cepal Review**, v. 27, p. 159-164, Dec. 1985.

BOBBIO, N. **O Futuro da democracia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BRESSER PEREIRA, L. C. A Reforma do Aparelho do Estado e a Constituição de 1988. **Revista del Clad: Reforma y Democracia**, nº 4, 1995. Texto para Discussão, nº 1. Brasília: ENAP, 1995.

BRESSER PEREIRA, L. C. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER e SPINK (org.) **Reforma do estado e administração pública gerencial.** 4.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional:** Lei n. 9394/96.

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

BULLOCK, A.; THOMAS, H. **Schools at the centre:** a study of decentralization. London: Routledge, 1997

CAPELATTO, M. H. **Tendências historiográficas contemporâneas.** São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1992. mimeo.

CARTAXO, M. F. P. M. Tomada de decisões fiscais em democracias descentralizadas. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL GESTÃO MUNICIPAL PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. 1., Fortaleza, 2001. **Anais...** Fortaleza: Banco do Nordeste, 2001, p.170-191.

CASASSUS, J. Descentralización de la gestión de las escuelas y calidad de la educación: mitos o realidades? In: COSTA, V. L. C. (Org.). **Descentralização da**

educação: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: Fundap; Cortez, 1999. p. 13-31.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTEL, R. **A instituição imaginária da sociedade.** 3. ed. Tradução de: Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

DEMO, P. **Participação é conquista:** noções de política social participativa. São Paulo: Cortez, 1988.

DIEESE. **Os trabalhadores frente à terceirização.** Pesquisa DIEESE 7. São Paulo, DIEESE, 1993.

DIMENSTEIN, G. Como jogar dinheiro no lixo. **Jornal Folha de São Paulo.** Maringá, 15 out. 2007, p C12, 2007.

DRAIBE, S. M. As políticas sociais e o neoliberalismo. **Revista USP.** São Paulo: USP, p.86-101,1993.

DRIMER, K. de; DRIMER, B. **Las Cooperativas:** Fundamentos - História - Doutrina. Buenos Aires, Argentina: Editora Cooperativa Ltda., 1973.

DRUCKER, P. S. **Administração para o futuro:** os anos 90 e a virada do século. São Paulo: Pioneira, 1998.

DRUCKER, P. S. **Administrando para o futuro:** os anos 90 e a virada do século. São Paulo: Pioneira, 1992.

ETZIONI, A. **Organizações modernas.** São Paulo: Pioneira, 1967.

FISKE, E. **Decentralization of education:** Politics and consensus. Washington, DC The World Bank, 1996.

FOLHA de São Paulo. **O básico em educação.** Caderno A2, domingo, 22 de abril de 2007.

FORUM Cidade. **Relação escola/comunidade**: um passo para a mudança. Disponível em: <http://inet.sitepac.pt/ForumAnexo2Escolacomunidade.pdf>. Acesso em: 15 mar 2007.

FREIRE, Paulo. Afronta à liberdade. **O Diário do Norte do Paraná**, Maringá, 18 out. 1991. Entrevista coletiva.

FREIRE, Paulo. Paulo Freire não vê futuro promissor para a educação. **Jornal do Povo**, Maringá, 19 out. 1991. Entrevista coletiva.

FREIRE, P. Educação e Participação Comunitária. In.: **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

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

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **A educação e o município**. Sua nova organização. Brasília: MEC, 1993.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. Escola cidadão. In: **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, M. Ação pedagógica e prática social transformadora. **Educação e Sociedade**, v.1, n. 4, p. 5-14, set. 1979.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**: uma aula sobre a autonomia da escola. São Paulo: Cortez, 1992.

GADOTTI, M. Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (Org.). **Autonomia da Escola**: princípios e propostas. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GHANEM, E. **Democracia**: uma grande escola: alternativas de apoio à democratização da gestão. São Paulo: Ação Educativa, 1998.

GIOSA, L. A. **Terceirização uma abordagem estratégica**. São Paulo: Pioneira, 1993.

GÓIS, E. A auto-avaliação das políticas da escola. **Inovação**, v. 10, n. 2/3, p. 241-258, 1997.

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

HOBBSAWM, E. **A era das revoluções**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HUBERT, R. **História da pedagogia**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional – MEC, 1976.

KLEINUBING, V. Governador elogia o sistema. **Escola cooperativa**: ensino público e gratuito com microgestão privada. Maringá: MRM, 1991.

KLINK, A. **Planejamento educacional**. Curitiba, 1993. Palestra proferida na PUC-PR.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

JOUVENET, L. P. O Horizonte político das pedagogias não diretivas. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 11, n. 1/2, p. 277-310, jan./dez. 1985.

LAPASSADE, G. **Groupes, organisations et institutions**. Paris: Gauthier-Villar, 1970.

LEIRIA, J. S.; SOUTO, C. F.; SARATT, N. D. **Terceirização passo a passo**: o caminho para a administração pública e privada. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1993.

LOBROT, M. **Pedagogia institucional**: la escuela hacia la autogestión. Buenos Aires: Humanitas, 1966.

LOMBARDI, J. C. **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas: Autores Associados, 2001, (Coleção educação contemporânea).

LONGO, R. M. J. **Gestão da Qualidade: Evolução Histórica, Conceitos Básicos e Aplicação na Educação**. Brasília: IPEA, 1996.

LOPES, J. Uma introdução ao estudo da escola do terceiro milênio: a escola contingencial. **Rev de Administr Educacional**. Recife, v. 1, n. 1, p. 1-88, jul./dez. 1997.

LÜCKE, H. **A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática**. Disponível em: <uol.com.br/novaescola/gestão_escola.htm>.. Acesso em: 20 dez. 2002.

LÜCKE, H. **Ação integrada: Administração, Supervisão, Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

LÜCKE, H. **A dimensão participativa da gestão escolar**. Gestão em rede, Brasília, 1998.

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU.1986.

LUNA, S. V. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MACHADO, A. L. Formação de gestores educacionais. In: CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Gestão educacional: tendências e perspectivas**. São Paulo: Cenpec, 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARTINS, A. M. **Autonomia da escola: a (ex)ensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, A. M. **Autonomia e gestão da escola pública: Entre a teoria e a prática**. Campinas, 2001. Tese (Doutorado.) Faculdade de Educação, Unicamp.

MOTTA, F. C. P. Administração e participação: reflexões para a educação. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 10, n. 2, p. 199-206, jul./dez. 1984.

MOTTA, P. R. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. 11.ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

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

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

PARANÁ, Tribunal de Justiça. Processo nº631/91. Autor: Ministério Público do Estado do Paraná. Réu: **Prefeitura do Município de Maringá**. Relator: Negi Calixto. Sentença do Reexame Necessário emitida em 10 de maio de 1995. Processo remetido à Instância superior pela 4ª Vara Cível da Comarca de Maringá, após decisão pelo Juiz de direito: Antônio Martelozzo, em 15 de dezembro de 1992. Processo iniciado em 1991. mimeografado.

PARENTE, M. M. e LUCK, H. **Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais de ensino fundamental**. Texto para discussão. Rio de Janeiro: IPEA, nº 675, out.1999.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PARO, V. H. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública, In.: **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

PARO, V. H. **Administração escolar**: Introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1990.

PASSOS, L. F. O sentido dos desafios no cotidiano escolar: Da autonomia decretada à autônoma construída. In: AQUINO, J. G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas técnicas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

PETTENE, H.; SECHIM, D. N. **Repensando a gestão da escola pública**: tendência para uma organização autônoma. Disponível em: <<http://www.univen.edu.br/publicacoes/revista/n008/REPENSANDO%20A%20GEST%20DA%20ESCOLA%20P%20DABLICA.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2006.

PIETRO, M. S. Z. **Parcerias na administração pública**. São Paulo: Atlas, 2002.

PINHO, D. B. **O pensamento cooperativo e o cooperativismo brasileiro**. Brasília: CNPq, 1982.

PLÁCIDO E SILVA, O. J. de. **Vocabulário Jurídico**. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional**: Uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Tradução de: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRADO, A. S. **O processo de terceirização na economia brasileira**. Ed.única. São Paulo: FITO – Fundação Instituto Tecnológico de Osasco, 1993.

QUEIROZ, C. A. R. S. **Manual de terceirização**. São Paulo: STS, 1998.

RAMOS, G. **Escola cooperativa**. Disponível em: http://italiamiga.com.br/noticias/artigos/escola_cooperativa.htm. Acesso em 15 mar 2007.

RECH, D. **Cooperativas**: uma alternativa de organização popular. Rio de Janeiro: FASE, 1995.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

SANCHES GAMBOA, S. A. A globalização e os desafios da educação no limiar do século. In: LOMBARDI, José C. **Globalização, pós modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados, 2001.

SANCHES GAMBOA, S. A. A dialética na pesquisa em educação: Elementos de contexto. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina**: Construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.

SANTOS, C. R. **Educação escolar brasileira**: estrutura administrativa, legislação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

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

SENGE, P. **A quinta disciplina: Arte, teoria e prática da organização da aprendizagem.** São Paulo: Best Seller, 1993.

SEVERINO, A. J. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, L. M. M. da. **Cooperativas de trabalho: Terceirização sem intermediação.** São Paulo: LTr., 2005.

SMITH, A. **Coleção os pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SPONVILLE, A. C. **Pequeno tratado das grandes virtudes.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

UNESCO. **La autogestión en los sistemas educativos.** Paris: Unesco, 1981.

VELHO, G. **Individualismo e cultura.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

XAVIER, A. C. R. **Rompendo paradigmas: A implantação da gestão de qualidade total nas escolas municipais de Cuiabá.** Brasília: IPEA, 1994.

XAVIER, A. C. R. **Uma agenda para a melhoria da gestão da qualidade na educação brasileira.** Brasília: IPEA, 1995.

XAVIER, A. C. R. **A Gestão da Qualidade e a Excelência dos Serviços Educacionais: Custos e Benefícios de sua Implantação.** Brasília: IPEA, 1996.

XAVIER, A. C. R.; SOBRINHO, J. **A gestão da escola e da educação.** Brasília, maio de 1997.

ZIBAS, D. M. L. O reverso da medalha: os limites da administração industrial participativa. In: CARLEIAL, L.; VALLE, R. (Orgs.). **Reestruturação produtiva e mercado de trabalho no Brasil.** São Paulo: Hucitec-Abet, 1997.

APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA

NOME DA INSTITUIÇÃO: _____

- 1) Quais foram os pontos positivos ou negativos da GESTÃO COOPERATIVA?
- 2) Como os funcionários da escola participaram da descentralização?
- 3) Em relação à autonomia escolar, por se tratar de um “modelo novo”, não houve receio de assumir esta responsabilidade por parte dos professores e diretores?
- 4) Sendo as escolas públicas tradicionalmente administradas pelo prefeito, como vocês lidaram com a terceirização nos primeiros meses?

Observações:

ANEXO 1

EDITAL DE LICITAÇÃO

FUNDAMENTOS CONSTITUCIONAIS LEGAIS

Os dispositivos legais a seguir, organizados em tópicos, regem a educação pública e a contratação de serviços de terceiros pelo poder público. Sua interpretação em profundidade é indispensável para a compreensão total das bases institucionais do sistema Escola Cooperativa.

De acordo com a Constituição promulgada em 1988, a definição da obrigação do poder público no tocante a proporcionar a educação para a população é muito clara:

Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 7º - São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

...
XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas. (grifo nosso)
Art. 30º - Compete aos municípios:

...
VI - Manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental.

Art. 205º - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho. (grifo nosso)

Art. 206º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - gratuidade de ensino público em estabelecimentos oficiais.

Art. 208º - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que

a ele não tiverem acesso na idade própria;

...
Parágrafo 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

Parágrafo 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Ainda complementado pela Lei Orgânica do Município de Maringá, de 07 de abril de 1990, que diz:

Art. 152º - Obedecidas as determinações constitucionais, o dever do Município com a educação será efetivado mediante garantia de:

...
VII - participação dos pais na escola de sua comunidade, na busca de soluções adequadas para problemas relacionados com o ensino e a educação no contexto local.

Quanto ao aspecto da contratação de empresas prestadoras de serviços, dispõe a Constituição Federal:

Art. 37º - A administração pública direta, indireta e fundacional, de qualquer dos poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e também ao seguinte:

...
XXI ressalvados os casos especificados na legislação, as obras, serviços, compras e alienações serão contratados mediante processo de licitação pública que assegure igualdade de condições a todos os concorrentes, com cláusulas que estabeleçam obrigações de pagamento, mantidas as condições efetivas da proposta, nos termos da lei, o qual somente permitirá as exigências de qualificação técnica e econômica indispensáveis à garantia do cumprimento das obrigações. (grifo nosso)

EDITAL DE LICITAÇÃO

O edital é peça obrigatória na implantação do sistema Escola Cooperativa. Sua estruturação deve dar prioridade aos aspectos qualitativos, especificamente do pessoal, bem como do serviço a ser prestado, conforme se pode verificar no item 07 do CRITÉRIO DE JULGAMENTO. A qualificação do pessoal e a qualidade do serviço devem prevalecer sobre outros aspectos.

SECRETARIA DE ECONOMIA
DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO
DIVISÃO DE MATERIAL E LICITAÇÃO

EDITAL DE TOMADA DE PREÇOS Nº _____ / _____ D.M.L.-DA

ENCERRAMENTO _____ :Em ____/____/____, às ____ horas.

EXAME DA DOCUMENTAÇÃO _____ :Em ____/____/____, às ____ horas.

ABERTURA DAS PROPOSTAS _____ :Em ____/____/____, às ____ horas.

A PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ, torna público aos interessados que se encontra aberta, na Divisão de Material e Licitação, Tomada de Preços para a contratação do objeto a seguir descrito,

obedecidas as normas e especificações deste Edital, e Decreto-Lei Nº 2.300/86 alterado pelos Decretos-Lei Nº 2.348/87 e 2.360/87, e legislação pertinente.

01. DO OBJETO:

1.1. Contratação de Empresa e/ou Sociedade de Prestação de Serviços, para o funcionamento da Escola Municipal _____

_____ pelo prazo de 12 (doze) meses;

1.2.- Capacidade de alunos: _____

1.3.- A proposta deverá atender a todos os requisitos contidos no "Memorial Descritivo", parte integrante deste, em forma de anexo.

02. DA INSCRIÇÃO E HABILITAÇÃO:

A Habilitação dos interessados será feita mediante apresentação dos documentos em original, em publicação na Imprensa Oficial ou em cópia autenticada, em envelope lacrado (Envelope Nº 01), os quais deverão ser entregues no Protocolo Geral;

2.1.- Ficha de fornecedores devidamente preenchida - Anexo I;
2.2.- Contrato social devidamente registrado no órgão competente;

2.3.- Certidões Negativas de Ações Cíveis, de Falência e Concorrida e de Protesto de Títulos da Empresa e Certidões Negativas de Ações Cíveis e de Protesto de Títulos dos Sócios;

2.4.- Carteira de Identidade (RG) e Cartão de Identidade do Contribuinte (CIC) dos sócios, em fotocópias autenticadas;

2.5.- Cartão de Cadastro Geral do Contribuinte (CGC);

2.6.- Prova de quitação com a Fazenda Estadual e Federal;

2.7.- Certidão Negativa de Impostos e Taxas Municipais.

Validade: 30 (trinta) dias da expedição;

2.8.- Apresentar Balanço da Demonstração Contábil do último exercício;

2.8.1.- As empresas constituídas há menos de 01 (hum) ano, deverão apresentar demonstração contábil da posição econômica-financeira, levantada em prazo não superior a 60 (sessenta) dias da data de expedição;

2.8.2.- As empresas recém-constituídas, que não iniciaram suas atividades poderão apresentar Declaração do contador da inexistência de posição econômica-financeira;

2.9.- Comprovante de quitação com as contribuições sindicais a que a Empresa estiver subordinada (empregador);

2.10.- A empresa vencedora da Licitação, terá um prazo de 60 (sessenta) dias contados da assinatura do contrato para apresentar quitação das contribuições sindicais dos empregados;

2.11.- Comprovação por parte da Empresa licitante através do Contrato Social de que no mínimo 50% (cincoenta) por cento do quadro Técnico-pedagógico e Docente, seja sócio da empresa, vedada a manutenção por parte do sócio majoritário, de cotas superiores ao dobro do sócio minoritário.

2.11.1.- O estabelecimento do número de Pessoal docente e técnico-pedagógico, necessário para composição do item acima, será estipulado de acordo com o Quadro de Estimativa de Pessoal em anexo.

03. DOS ENVELOPES:

No Envelope Nº 01 deverão constar os documentos de Habilitação relacionados nos sub itens 2.1. a 2.11. e, no Envelope Nº 02 deverão constar as propostas, do plano de ação a ser desenvolvido pela equipe Técnico-Pedagógica, a Relação nominal dos sócios que atuarão nas equipes Técnico-Pedagógica e Docente, de preços e condições e "Currícula Vitarum" dos Docentes e Equipe Técnico-Pedagógica, anexados dos respectivos comprovantes de Titulação e experiência na área. Nos Envelopes deverão constar além do nome e endereço da firma, o Nº do Edital, a data e hora do encerramento.

04. DA ABERTURA DOS ENVELOPES:

No dia e hora previstos neste Edital, em reunião pública na Prefeitura do Município de Maringá, serão abertos os Envelopes para exame da documentação e julgamento das propostas.

4.1.- Das reuniões, serão lavradas Atas em livros próprios;

4.2.- Os documentos do Envelope Nº 01 serão rubricados pelos presentes e examinados pela Comissão, sendo inabilitada a firma que deixar de preencher os requisitos constantes deste Edital;

4.3.- Da firma inabilitada, não será aberto o envelope Nº 02 sendo-lhe devolvido sob protocolo pela Divisão de Material e Licitação, após decorrido o prazo de interposição de recurso;

4.4.- Os Envelopes Nº 02 das firmas habilitadas serão abertos e as propostas rubricadas por todos os presentes;

4.5.- Toda e qualquer declaração ou impugnação apresentadas constarão em Ata.

05. DAS PROPOSTAS:

Os concorrentes deverão apresentar suas propostas, datilografadas de um só lado, devidamente assinadas obedecendo a ordem dos itens, encerradas em envelopes fechados e indevassáveis.

5.1.- Das propostas, deverão constar:

5.1.1.- Nome ou razão social do proponente;

5.1.2.- Número da Tomada de Preços;

5.1.3.- Especificação detalhada dos trabalhos ou serviços cotados e suas garantias;

5.1.4.- Valor da Bolsa Aluno:

Para classes de Pré a 8ª séries, o valor Bolsa Aluno "per capita" será até:

tendo como base o Custo Aluno do mês de outubro/91;

5.2.- A simples apresentação de proposta à presente Tomada de Preços significará para os concorrentes estarem de pleno acordo com os itens deste Edital, que é regido pelo Decreto-Lei Nº 2.300/86 e suas alterações contidas nos Decretos-Lei Nº 2.348/87 e 2.360/87 e demais legislação pertinente.

06. DA METODOLOGIA DE CORREÇÃO:

O valor "per capita" adjudicado, será reajustado mensalmente, obedecida a metodologia a seguir:

$n =$ Mês da prestação de serviço.

IPCE = Índice de preço ao consumidor - educação, leitura e recreação: coluna 05 do Índice de preço ao consumidor Brasil, da FVG. (Fundação Getúlio Vargas).

ICBE = Índice de correção do valor da Bolsa Escola.

VBE = Valor da Bolsa Escola.

$$ICBE_n = \frac{IPCE_n - 2}{IPCE_n - 3}$$

$$VBE_n = ICBE_n VBE_n - 1$$

07. DO CRITÉRIO DE JULGAMENTO:

7.1.- O julgamento das propostas, a ser efetuado por Comissão para este fim instituída pela Diretoria de Administração, levará em conta a de melhor técnica, levando-se em consideração os critérios abaixo:

7.1.1.- Da Avaliação Técnica: os documentos constantes do envelope Nº 02 serão avaliados, para atribuição de nota que variará de 0 (zero) a 100 (cem), como resultado da média aritmética, que será obtida pela aplicação do seguinte critério, pela Comissão Técnica:

a) Pela formação e especialização dos Professores ("Currícula Vitarum") dos associados da empresa, resultado do somatório dos seguintes valores: 50 (cinquenta) pontos para a formação do 2º Grau específica para o magistério; 30 (trinta) pontos para a formação de 3º Grau específica, e 20 (vinte) pontos para especialização, Mestrado, Doutorado e experiência no Magistério de 1º Grau;

b) Pela Habilitação Específica da Equipe Técnico-Pedagógica apresentada, visando maior aperfeiçoamento da criança e família;

c) Pela proposta pedagógica apresentada que melhor atenda a busca da qualidade na educação de crianças;

d) Pelo maior número de sócios que tenham afinidade com o sistema pedagógico adotado pela Prefeitura.

Será desclassificada, a empresa que não obtiver um mínimo de 60 (sessenta) pontos como resultado da média aritmética dos itens acima, não podendo, no entanto, obter nota 0 (zero) nos itens "a", "b" e "c", embora

na média obtenha a pontuação mínima.

Serão consideradas todas as circunstâncias de que resultem em vantagens para a melhoria da Educação das Escolas do Município de Maringá.

7.2.- Serão desclassificadas as propostas, a Critério da Comissão Julgadora que:

- a) não atenderem as exigências de qualquer item deste Edital;
- b) contiverem rasuras, emendas, entrelinhas ou que sejam de dúvida interpretação;
- c) apresentarem mais de um preço para a mesma unidade;
- d) forem entregues fora do prazo previsto;
- e) não obedecerem estritamente às condições previstas neste Edital.

7.3.- No caso de empate entre duas ou mais propostas, poderá a Administração proceder ao desempate entre elas, que versará sobre o maior abatimento, obedecidas as normas do Art. 7º do Decreto Federal Nº 30/91, ou melhor Plano de Ação a ser desenvolvido pela Equipe Técnico-Pedagógico. Se persistir o empate, o vencedor será conhecido através de sorteio;

7.4.- A comissão julgadora reserva-se o direito de aceitar a proposta que lhe parecer mais vantajosa, no seu todo ou parte, rejeitar as que não atendam a este Edital, ou ainda sugerir a Revogação ou Anulação da presente licitação sem que, por este fato, tenha a Prefeitura do Município de Maringá que responder por qualquer indenização ou compensação;

7.5.- A Comissão julgará as propostas, no prazo máximo de 05 (cinco) - dias úteis contados da data da abertura das mesmas.

08.- DOS RECURSOS:

Somente serão acolhidos os recursos dirigidos ao Prefeito Municipal e protocolados no Protocolo Geral desta Prefeitura nos seguintes prazos:

8.1.- Até 05(cinco) dias úteis da data da lavratura da Ata no caso de habilitação ou inabilitação dos licitantes;

8.2.- Até 05 (cinco) dias úteis da data do Edital de Notificação, nos demais casos.

09.- DAS OBRIGAÇÕES DA LICITANTE:

9.1.- Manter quadro de pessoal dos Professores, Técnicos, Zeladores e Merendeiras, Vigilantes e outros necessários ao serviço objeto da licitação;

9.2.- Recolher em dia e cumprir com os encargos sociais, patronais, fiscais e parafiscais;

9.3.- Garantir o cumprimento de princípios metodológicos das Escolas Municipais ofertando 01 (um) livro escolar a cada aluno, material desportivo, material de expediente, complemento da merenda, excursões, aulas-passeio, pesquisas, leituras diversas (revistas, jornais, literaturas), experiência em laboratório, uso de recursos audio-visuais para a realização e/ou complementação de estudos;

9.4.- Atender às normas emitidas pela Diretoria de Educação do Município de Maringá, sob pena de aplicação de multa de até 10% (dez por cento) do valor global do contrato;

9.5.- Garantir a criação de um Conselho de Pais e Mestres para avaliação e controle dos aspectos Didático-Pedagógicos, acompanhamento da execução do contrato, para maior integração das famílias com a escola. A Presidência deste Conselho não poderá ser do Diretor da Escola;

9.6.- Garantir o cumprimento do Plano Curricular, Grade Curricular, Regimento Escolar e Calendário Escolar, aprovados para as Escolas da Rede Municipal de Ensino;

9.7.- Garantir o nível de qualificação do pessoal do Corpo Docente e Técnico-Pedagógico, sob pena de rescisão do Contrato;

9.8.- Garantir reuniões e sessões de estudos, cursos e outras atividades afins, com a participação dos professores, pessoal Técnico-Pedagógico ou Administrativo, conforme o fim a que se destinam, bem como participar naquelas promovidas e as recomendadas pela Diretoria de Educação;

9.9.- Garantir a merenda escolar para todos os alunos, no padrão nutritivo estabelecido pela Diretoria de Educação e Secretaria de Saúde do Município de Maringá, podendo a Prefeitura Municipal de Ma-

ringá fornecer a merenda já preparada, deixando de repassar em espécie que deixará então de fazer parte integrante do "per capita";

9.10.- Garantir o trabalho integrado Escola-Comunidade através da criação e desenvolvimento do Clube de Mães e Associação de Pais e Mestres (A.P.P.);

9.11.- Garantir o número máximo de 25 (vinte e cinco), 30 (trinta) e 35 (trinta e cinco) alunos, no Pré, 1ª série e demais séries, respectivamente, permitindo-se uma variação de até 05 (cinco) alunos a maior, desde que não ultrapasse a capacidade global da escola, bem como garantir a não extinção de turma durante o ano letivo;

9.12.- Garantir o corpo docente, conforme "MEMORIAL DESCRITIVO";

9.13.- Garantir a distribuição da carga horária dos professores de tal maneira que possibilite uma disponibilidade de 04 (quatro) horas semanais para sessões de estudo com os coordenadores de Área da Diretoria de Educação, em consonância com horários pré-estabelecidos pela Diretoria de Educação;

9.14.- Proporcionar a inclusão dos alunos da Escola nos programas de saúde (Odontológico, Médico, Fonoaudiológico) oferecidos pela Secretaria de Saúde do Município;

9.15.- Garantir o uso de uniformes a quem por ele optar;

9.16.- Garantir a participação dos alunos nos eventos culturais, esportivos, recreativos e educacionais e ou recomendados pela Diretoria de Educação;

9.17.- Garantir e responsabilizar-se pela manutenção do prédio, equipamentos, materiais permanentes e utensílios em geral sob a custódia da Diretoria de Educação, nos termos do Memorial Descritivo, sob pena de retenção do pagamento da última parcela, além das demais sanções legais aplicáveis;

9.18.- Obrigar-se pela prestação mensal documentada de contas, em formulário próprio, estabelecido pela Diretoria de Fazenda, e a apresentação de relatórios pedagógicos mensais à Diretoria de Educação;

9.19.- Garantir o investimento correspondente a 3% (três por cento) do valor da bolsa aluno, repassado mensalmente, para fins de atualização, ampliação e restauração do acervo bibliográfico;

9.20.- Garantir a higiene e limpeza do ambiente escolar nos padrões estabelecidos pela Diretoria de Educação;

9.21.- Garantir o funcionamento de sala de Educação Especial, caso exista demanda suficiente (10 alunos no máximo), recebendo valor "per capita" em dobro. Neste caso o professor deverá estar habilitado na área em que irá atuar dentro da Educação Especial;

9.22.- Garantir o reforço escolar nos moldes estabelecidos pela Diretoria de Educação aos alunos que dele necessitem;

9.23.- Responsabilizar-se pelas despesas com o fornecimento de água, energia elétrica e telefone;

9.24.- Cumprir com todos os itens do Memorial Descritivo;

9.25.- Garantir aos professores contratados, salários não inferiores àqueles pagos pela Prefeitura Municipal de Maringá, de acordo com os respectivos níveis de atuação (Pré a 4ª. séries e/ou 5ª. a 8ª. séries).

10.- DAS OBRIGAÇÕES DA PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ, ALÉM DE OUTRAS JÁ MENCIONADAS:

10.1.- Ceder o prédio para instalação da Escola, totalmente mobiliado e equipado, inclusive com o equipamento básico para a cozinha, que será objeto de vistoria a ser realizada por ocasião da assinatura do contrato, da qual lavrar-se-á o respectivo termo que fará parte integrante daquele;

10.2.- Fornecer assessoramento direto à Empresa ou Sociedade prestadora de serviços a fim de auxiliá-la nos aspectos Administrativos e Didático-Pedagógicos, por todo o período de validade do contrato;

10.3.- Repassar os Gêneros Alimentícios básicos (fornecidos pela FUNDEPAR ou adquiridos pela própria Prefeitura Municipal de Maringá);

10.4.- Fornecimento do Acervo Bibliográfico, para formação da Biblioteca Básica;

10.5.- Fornecimento do Acervo Bibliográfico, nas seguintes quantidades: 02 (dois) livros escolares a todos os alunos, e ainda, cadernos, lápis, borrachas, canetas, somente a alunos carentes, sendo considerados como tais, os pertencentes a famílias cuja renda total não ultrapasse dois e meio salário mínimos;

10.6.- Efetuar, até o dia 05(cinco) de cada mês, o pagamento por aluno matriculado.

11.- DISPOSIÇÕES GERAIS:

11.1.- A Diretoria de Educação reservar-se-á o direito de averiguar e fiscalizar o cumprimento das exigências constantes deste Edital, a qualquer tempo, independente de comunicação prévia;

11.2.- O não-cumprimento das cláusulas acarretará dependendo da gravidade, em:

- 1) Advertência;
- 2) Multas em todas as cláusulas previstas;
- 3) Revogação do Contrato na eventual reincidência;

11.3.- A prestação de serviços e validade do contrato será de 12 (doze) meses, desde que cumpridas todas as exigências;

11.4.- Em caso de comprovada a incapacidade gerencial e financeira, através de processo administrativo proposto pela Diretoria de Educação, o Município retomará a condução da escola, ficando automaticamente rescindindo o contrato, sem prejuízo de reinvidicar reparação por perdas e danos;

11.5.- É proibida a cobrança de taxas de matrículas ou de qualquer outra espécie, assim como a venda de materiais didáticos com ou sem fins lucrativos;

11.6.- A Prefeitura do Município de Maringá poderá, a seu juízo e quando for conveniente, exigir da firma proponente à qual for adjudicado o objeto da presente licitação, caução ou fiança bancária para garantia das obrigações assumidas;

11.7.- Caberá preferência à Empresa contratada, quando da realização de nova concorrência, não aplicando o contido no item "7.3" deste Edital;

11.8.- As dúvidas surgidas na aplicação do presente Edital serão dirimidas pela Comissão Julgadora, bem como qualquer caso omissivo;

11.9.- Mesmo sem declaração expressa na proposta, fica entendido que o proponente está ciente de que se sujeita às condições legais e à fiscalização da Prefeitura Municipal quando da entrega dos serviços ora em licitação, cuja aceitação dependerá da exata concordância às especificações propostas no Memorial Descritivo;

11.10.- Os interessados receberão esclarecimentos concernentes à presente licitação na Divisão de Material e Licitação da Diretoria de Administração, bem como também junto à Diretoria de Educação, de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 11:00 e das 13:00 às 17:00 horas;

11.11.- As despesas decorrentes do Presente Edital correrão por conta da Dotação Orçamentária Nº _____

11.12.- A Prefeitura Municipal poderá a seu critério, ceder professores da Rede Municipal de Ensino às empresas contratadas, deduzindo o salário e respectivos encargos correspondentes ao nível de atuação, do total a ser repassado no mês correspondente.

PROCESSO Nº _____

Maringá, 17 de outubro de 1991

Diretor de Administração

Chefe da Div. de Mat. e Licitação

MEMORIAL DESCRITIVO

Para atendimento a 800 (oitocentos) alunos, em 02 (dois) turnos, na Escola Municipal, _____
Situada _____
Decreto de Criação Nº _____
Autorização de Funcionamento sob Resolução Nº _____

01.- DO HORÁRIO DE ATENDIMENTO:

- 1.1. do 1º Turno - 07h40m às 11h45m;
- 1.2. do 2º Turno - 13h45m às 17h15m;

02.- DO CORPO TÉCNICO-PEDAGÓGICO:

CARGO/ FUNÇÃO	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	CARGA HORÁRIA
Diretor	Pedagogia ou Superior c/ Licenciatura	40 h

Supervisor	Pedagogia - Sup. Escolar	40 h
Orientador Educacional	Pedagogia - Orientação Educacional	40 h
Psicólogo	Psicologia	20 h

03.- DO CORPO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO:

CARGO/FUNÇÃO	FORMAÇÃO PROFISSIONAL
Secretária	2º Grau e Datilografia
Auxiliar de Secretária	2º Grau e Datilografia
Auxiliar de Biblioteca	2º Grau

04.- DO PESSOAL DE APOIO:

CARGO/FUNÇÃO	FORMAÇÃO PROFISSIONAL
Zeladoras	Alfabetizada
Merendeiras	Alfabetizada
Guardião	Alfabetizado

05.- DO CORPO DOCENTE:

CARGO/FUNÇÃO	FORMAÇÃO PROFISSIONAL
Pré-Escolar	Magistério e Pré-Escolar
Regente 1ª a 4ª	Magistério ou Pedagogia com Habil. de 1ª a 4ª
Auxiliar de Regência ou Substituto	Magistério ou Pedagogia c/ Habil. de 1ª a 4ª
Professor de Ed. Física	Específica

06.- CORPO DOCENTE DE 5ª a 8ª SÉRIE:

- 6.1. Prof. de Língua Portuguesa;
- 6.2. Professor de Matemática;
- 6.3. Professor de História;
- 6.4. Professor de Geografia;
- 6.5. Professor de Ciências;
- 6.6. Professor de Educação Física;
- 6.7. Professor de Inglês;
- 6.8. Prof. de Educação Artística;
- 6.9. Todos os Professores de 5ª. a 8ª. série deverão ter formação específica, de Licenciatura da disciplina, admitindo-se exceção, apenas, no caso de Educação Artística.

08.- DO MATERIAL DE CONSUMO DE EXPEDIENTE ESCOLAR:

- 8.1. Cartolina americana;
- 8.2. Stêncil a álcool;
- 8.3. Stêncil a tinta;
- 8.4. Grampo para grampeador;
- 8.5. Clips;
- 8.6. Canetas esferográficas azul;
- 8.7. Canetas esferográficas preta;
- 8.8. Canetas esferográficas verm.;
- 8.9. Caneta hidrográfica c/ 12 un.;
- 8.10. Fita p/ máquina de escrever;
- 8.11. Tinta guache;
- 8.12. Tinta para pincel atômico;
- 8.13. Percevejo;
- 8.14. Envelope corretivo;
- 8.15. Corretivo líquido;
- 8.16. Diluente para corretivo;
- 8.17. Limpa tipos;
- 8.18. Barbante;
- 8.19. Chapa de isopor 50cm;
- 8.20. Plástico transparente;
- 8.21. Fita para máquina de calcular;
- 8.22. Papel sulfite;
- 8.23. Papel dobradura;
- 8.24. Papel crepon;
- 8.25. Papel manilha;
- 8.26. Papel almaço com pauta;
- 8.27. Papel almaço sem pauta;
- 8.28. Papel carbono;
- 8.29. Papel laminado;
- 8.30. Papel jornal;
- 8.31. Papel camurça;
- 8.32. Pincel atômico - jogo c/ 12;
- 8.33. Giz de cera;
- 8.34. Giz branco;
- 8.35. Giz colorido;
- 8.36. Cola Tenaz (litro);
- 8.37. Cola Tenaz (90 grs.);
- 8.38. Fita crepe;
- 8.39. Fita transparente (durex);
- 8.40. Papel timbrado - 100 fls.;
- 8.41. Bobina p/ máq. de calcular.

07.- DO MATERIAL DE EXPEDIENTE - ANUAL:

- 7.1. Lápis Preto (144);
- 7.2. Lápis de cor (grande);
- 7.3. Lápis borracha;
- 7.4. Caderno Brochura (240 un. p/cx);
- 7.5. Pasta AZ;
- 7.6. Pasta elástica;
- 7.7. Pasta Grampo com trilho;
- 7.8. Pasta suspensa;
- 7.9. Tinta para almofada;
- 7.10. Régua de 30 Cm;
- 7.11. Grampeador;
- 7.12. Tesouras Comuns;
- 7.13. Tesoura pequena sem ponta;
- 7.14. Perfurador de papel;
- 7.15. Cortador de Papel;
- 7.16. Estiletes;
- 7.17. Apontadores;
- 7.18. Almofada para carimbo;
- 7.19. Cesto de lixo;
- 7.20. Livro Ata com 100 Fls.;
- 7.21. Livro protocolo com 100 fls.;
- 7.22. Livro Caixa com 100 Fls.;
- 7.23. Borrachas.

09.- DO MATERIAL ESPORTIVO:

- 9.1. Bola de borracha nº 08;
- 9.2. Bomba de bola;
- 9.3. Bola de voleibol;
- 9.4. Bola de futebol de salão;
- 9.5. Jogo de dama;
- 9.6. Jogo de dominó;
- 9.7. Bola de futebol mirim;
- 9.8. Bola de handebol masculino;
- 9.9. Bola de handebol feminino;
- 9.10. Bola para tênis de mesa;
- 9.11. Colchonete de ginástica;
- 9.12. Bola de medicinebol - 01kg;
- 9.13. Apitos;
- 9.14. Bicos de bomba finos;
- 9.15. Bicos de bomba grossos;
- 9.16. Arco de ginástica;
- 9.17. Corda individual 1,5 mts.;
- 9.18. Corda grande - 4 mts.;
- 9.19. Rede para futebol de salão;
- 9.20. Jogos de xadrez;
- 9.21. Rede de voleibol;
- 9.22. Bola de basquetebol mirim;
- 9.23. Bola de basquetebol oficial;
- 9.24. Pesos para atletismo - 01 kg;
- 9.25. Colchão p/ salto em altura e equip. complementares;
- 9.26. Mesa de tênis;
- 9.27. Jogo de raquete de tênis;
- 9.28. Rede para tênis de mesa;
- 9.29. Trena;
- 9.30. Banís para guardár material.

10.- DO MATERIAL BÁSICO DE LIMPEZA - ANUAL:

- 10.1. Porta toalha em metal;
- 10.2. Capacho grande;
- 10.3. Desentupidor de pia grande;
- 10.4. Flanela;
- 10.5. Latão de lixo - 100 lts.;
- 10.6. Porta saboneteira plástica;
- 10.7. Toalha de rosto;
- 10.8. Balde plástico.

11.- DO MATERIAL BÁSICO DE LIMPEZA - MENSAL:

- 11.1. Detergente - 40 lts.;
- 11.2. Desinfetante - 20 lts.;
- 11.3. Saco de pano (unidade);
- 11.4. Rodo de borracha duplo 60 cm;
- 11.5. Rodo de espuma;
- 11.6. Vassoura de nylon;
- 11.7. Vassoura de piaçava;
- 11.8. Vassoura de pêlo;
- 11.9. Vassoura caipira;
- 11.10. Sabão em pó;
- 11.11. Sabão em pedra;
- 11.12. Sapóleo - 300 ml;
- 11.13. Sabonete;
- 11.14. Álcool;
- 11.15. Bombril (pcte. com 08 un.);
- 11.16. Cera vermelha - 18 lts.;
- 11.17. Cera amarela - 18 lts.;
- 11.18. Cera incolor - 18 lts.;
- 11.19. Água sanitária;
- 11.20. Papel hig. fardo c/ 50 un.);
- 11.21. Escova sanitária;
- 11.22. Escova para lavar roupa;
- 11.23. Esponja dupla-face;
- 11.24. Fósforo (maço c/ 10 cx.);
- 11.25. Queresone;
- 11.26. Saco para lixo - 60 lts.;

12.- DO MATERIAL BÁSICO DE LABORATÓRIO:

- 12.1. Microscópio;
- 12.2. Lâmina de microscópio;
- 12.3. Lamfunla;
- 12.4. Funil de Vidro;
- 12.5. Tubo de ensaio;
- 12.6. Pipeta;
- 12.7. Proveta;
- 12.8. Erlemeyer;
- 12.9. Bequer;
- 12.10. Lâmpada de álcool;
- 12.11. Luva;
- 12.12. Termômetro - 10 a 110;
- 12.13. Termômetro clínico;
- 12.14. Suporte para tubo de ensaio;
- 12.15. Tripé de aquecimento;
- 12.16. Placa de amianto;
- 12.17. Almotofariz;
- 12.18. Balão de destilação;
- 12.19. Tesoura;
- 12.20. Bisturi;
- 12.21. Pinça cirúrgica;
- 12.22. Anel de ferro com mufa e suporte;
- 12.23. Dinamômetro;
- 12.24. Esqueleto do corpo humano (tamanho natural);
- 12.25. Balança;
- 12.26. Pincéis;
- 12.27. Conta-gotas;
- 12.28. Imã;
- 12.29. Soquete;
- 12.30. Extensões de tomadas elétricas;
- 12.31. Lentes;
- 12.32. Espelhos (planos, côncavos e convexos);
- 12.33. Fita métrica;
- 12.34. Escova;
- 12.35. Tubos de plástico ou borracha;

13.- DO MATERIAL DE CONSUMO DE LABORATÓRIO:

- 13.1. Algodão;
- 13.2. Papel-filtro;
- 13.3. Papel tornassol (azul e vermelho);
- 13.4. Álcool;
- 13.5. Éter;
- 13.6. Perceverjos;
- 13.7. Alfinetes;
- 13.8. Formol;
- 13.9. Reagente (ácido clorídrico e ácido sulfúrico);
- 13.10. Água oxigenada;
- 13.11. Bicarbonato de sódio;
- 13.12. Soda cáustica;
- 13.13. Permanganato de potássio;
- 13.14. Placas de metal (chumbo, zinco, cobre, alumínio);
- 13.15. Fios elétricos;
- 13.16. Pilhas elétricas;
- 13.17. Isopor;
- 13.18. Prendedores de roupa;
- 13.19. Fósforo;
- 13.20. Balões;
- 13.21. Fenolftaleína;
- 13.22. Iodo;
- 13.23. Agulhas;
- 13.24. Elástico;
- 13.25. Barbante;
- 13.26. Borrachinhas;

- 13.27. Lâmpadas (de várias voltagens);
- 13.28. Peneira;
- 13.29. Arame;
- 13.30. Prego;
- 13.31. Etiquetas;
- 13.32. Pincéis atômicos.

14.- DO MATERIAL BÁSICO DE FARMÁCIA:

- 14.1. AAS - 100 mg;
- 14.2. AAS - 500 mg;
- 14.3. Dórico gotas;
- 14.4. Água boricada;
- 14.5. Água oxigenada - 10 vol.;
- 14.6. Polvidine tóxico;
- 14.7. Esparradrapo 10 cm x 4,5 mts;
- 14.8. Algodão - 250 grs;
- 14.9. Atadura de gaze 10 cm x 3,0 mts;
- 14.10. Compressa de gaze 7,5 x 7,5 cm;
- 14.11. Almotofias;
- 14.12. Termômetro;
- 14.13. Tesoura.

15.- DO MATERIAL DE COZINHA - ANUAL:

- 15.1. Balde plástico - 10 lts;
- 15.2. Balde plástico - 35 lts;
- 15.3. Balde plástico - 15 lts;
- 15.4. Jogo para mantimentos;
- 15.5. Panela de alumínio - 20 lts;
- 15.6. Panela de alumínio - 40 lts;
- 15.7. Panela de pressão - 07 lts;
- 15.8. Panela de alum. Nº 24-05 lts;
- 15.9. Panela de alumínio Nº 30;
- 15.10. Panela de alumínio Nº 22;
- 15.11. Concha grande de alumínio;
- 15.12. Escumadeira de alumínio;

17.- DO CARDÁPIO:

- | CARDÁPIO | VALOR CALÓRICO TOTAL |
|--|----------------------|
| a) Arroz carreteiro | 383 calorias |
| b) Macaronada à bolognesa ou sardinha | 338 calorias |
| c) Sopa de legumes macarrão e ovos ou carnes | 325 calorias |
| d) Arroz doce | 310 calorias |
| e) Sagu com groselha | 336 calorias |
| f) Sopa creme de feijão com macarrão | 361 calorias |
| g) Feijão tropeiro com linguça | 396 calorias |
| h) Baião de dois com fígado bovino | 346 calorias |
| i) Arroz com frango | 353 calorias |
| j) Leite com chocolate e biscoito | 450 calorias |
| l) Sopa de fubá com charque | 396 calorias |
| m) Canjica | 385 calorias |
| | 387 calorias |
| | 459 calorias |

18.- DOS BOTIJÕES

A Prefeitura fornecerá 02 (dois) botijões de gás, vazios.

19.- DO PRÉDIO, INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS

A escola será entregue pela Prefeitura, devidamente equipada e mobiliada, de acordo com o Termo de Vistoria de Entrada que será assinado no ato de entrega do prédio, sendo que, no ato da devolução, será levada a efeito, nova vistoria, devendo a empresa devolver o prédio com as instalações e equipamentos nas mesmas condições em que o recebeu, salvo o desgaste do uso normal. No que se refere a recurso audio-visual (vídeo cassete, retroprojeter e fita) serão fornecidos obedecendo uma escala de empréstimo e rodízio.

- 15.13. Colher de inox para sopa;
- 15.14. Colher de inox grande;
- 15.15. Assadeira para bolo Nº 04;
- 15.16. Ralador 04 faces;;
- 15.17. Canecão em alum.-02 lts;
- 15.18. Garrafa térmica - 01 lts;
- 15.19. Canecas em alumínio Nº 08;
- 15.20. Faca inox para cozinha;
- 15.21. Bule p/ café Nº 02-2,5 lts;
- 15.22. Chaleira Nº 22;
- 15.23. Cldeirão Nº 50;
- 15.24. Caçarola Nº 38;
- 15.25. Caçarola Nº 50;
- 15.26. Caldeirão em alum.-20 lts;
- 15.27. Caldeirão em alum.-40 lts;
- 15.28. Prato em alumínio;
- 15.29. Bacia em alumínio;
- 15.30. Jarra plástica com tampa;
- 15.31. Escorredor plást. p/ pratos;
- 15.32. Relógio de parede;
- 15.33. Escada de ferro 5 degraus;
- 15.34. Batedeira de bolo;
- 15.35. Frigideira TH 30;
- 15.36. Jarros plást. p/ água-01 lt;
- 15.37. Bacia de alumínio - 45 lts;
- 15.38. Escorredor de macarrão Nº 05;
- 15.39. Chaleira - 02 lts;
- 15.40. Canecão de alumínio Nº 22;
- 15.41. Xícaras para café com pires;
- 15.42. Liquidificador industrial;

16.- MATERIAL DE COZINHA - MENSAL

- 16.1. Pano de copa e cozinha;
- 16.2. Toalha de mesa 2,4 x 1,4mts;
- 16.3. Tecidos p/ cortinas - algodão;
- 16.4. Açúcar;
- 16.5. Café;
- 16.6. Chá mate.

20. - DAS DISPOSIÇÕES FINAIS:

20.1. A empresa se obrigará a prestar contas, mensalmente, através de relatórios minuciosos, de suas atividades, quer pedagógicas, quer financeiras;

20.2. Caberá multa à empresa, em todos os itens deste Memorial, desde que constatado o não-cumprimento das exigências nele contidas;

20.3. A empresa se obriga a colocar uma linha telefônica, respondendo pelos encargos.

ANEXO I DO MEMORIAL DESCRITIVO

QUADRO ESTIMATIVO DO PESSOAL DOCENTE E TÉCNICO-PEDAGÓGICO

NOME DA ESCOLA: _____
 ENDEREÇO: _____
 Nº DE SALAS: _____
 TURNOS: ()M-()T-()N
 CAPACIDADE TOTAL DE ALUNOS: _____
 ANO: _____

NECESSIDADE DE PESSOAL

TÉCNICO-PEDAGÓGICO	QUANT.	CARGA HOR.
Diretor	01	40 h
Diretor Auxiliar	—	—
Supervisor Pedagógico	01	40 h
Orientador Educacional	01	40 h
Psicólogo	01	20 h
SUB-TOTAL	04	140 h
CORPO DOCENTE	—	—
Regente Pré-Escolar	02	—
Regente de 1ª a 4ª	16	—
Auxiliar de Regência/Substituto	02	—
Regente de Classe Especial	—	—
Português	01	—
Matemática	01	—
História - OSPB	01	—
Geografia	01	—
Ciências F. e Biológicas	01	—
Educação Física	01	—
Educação Artística	01	—
Inglês	01	—
SUB-TOTAL CORPO DOCENTE	28	—
TOTAL GERAL	32	—
50% DO TOTAL (Mínimo necessário)	16	—

CUSTO ALUNO/MÊS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NO SISTEMA TRADICIONAL E NO SISTEMA ESCOLA COOPERATIVA

O custo aluno/mês tem partes fixas e variáveis. Cada escola tem um custo/aluno porque cada escola tem uma dimensão: o tamanho determina o seu (e só o seu) custo fixo, ao passo que o número de alunos determina o custo variável.

Já o custo aluno/mês da Rede Municipal no sistema tradicional corresponde à média de todas as escolas do sistema tradicional durante o 1º semestre de 1991.

APURAÇÃO DO CUSTO ALUNO - ESCOLA COOPERATIVA CRITÉRIO PARA APURAÇÃO DOS DADOS OBJETIVO:

Apuração do Custo Aluno Mensal - CAM.

ELEMENTOS:

Para a apuração em questão, considerou-se para efeito de cálculos, os seguintes elementos:

- Despesas:
- Material de Expediente;
- Material de Limpeza;
- Material de Esportes;
- Material de Farmácia;
- Material e Equipamentos de Cozinha;
- Água;
- Luz;
- Gás;
- Merenda, e
- Manutenção da Biblioteca.

- Pessoal;
- Salário Corpo Docente;
- Salário Corpo Técnico - Administrativo;
- Encargos Sociais.

- Taxa de Administração

CONSIDERAÇÕES:

* Para a apuração dos dados, individualizou-se o custo anual, onde foi utilizado o critério de depreciação variável, de conformidade com o item

analisado, objetivando assim uniformizar os parâmetros para composição do custo mensal. Tais elementos subentendem-se também como gastos mensais com manutenção da escola.

ANÁLISE:

Com base nestes elementos, formalizou-se os estudos, levando em conta os princípios de Análise de Custos, configurando-se estes elementos, como condutor base ao montante nominado de custo aluno mês - CAM.

Efetuada o levantamento através de Planilhas específicas, do consumo médio mês/ano por aluno, obteve-se também os preços médios dos respectivos produtos ou elementos, sendo que tais dados foram sintetizados em uma planilha, refletindo os possíveis consumos e gastos que transcorrem numa Escola e ainda os investimentos necessários à sua operacionalização, levando em conta um critério de depreciação, ao curso de funcionamento de uma escola.

Na mensuração das Despesas com Pessoal, a análise compatibilizou a sistemática que é adotada via edital, para formalização do quadro societário da empresa concorrente, ou seja, que 50% (cinquenta por cento) dos professores devem compor aquele quadro. Com efeito, existe um redutor de custo criado automaticamente, vez que a retirada mensal dos sócios será via pró-labore e não como Salários. Deste modo, os elementos que compõem os encargos sociais são também diferenciados dos funcionários propriamente dito.

Quanto a merenda escolar, esta foi analisada sob dois prismas, vez que há repasses da FUNDEPAR e PREFEITURA MUNICIPAL DE MARINGÁ, de parte dos elementos que compõem a merenda escolar, sendo que, teoricamente, estas não hão de compor o custo de merenda; logo, formaliza-se o Custo Aluno Mês - com repasse e o Custo Aluno Mês - sem repasse, como outra hipótese.

Com relação à Taxa de Administração, conforme determina o Decreto nº 30/91, de 07/02/91, do Governo Federal, em seu Artigo, 7., em que os valores cotados podem variar em até 15% (quinze por cento), em relação ao valor inicial fixado, sendo que esta Administração optou por uma Taxa de 10% (dez por cento).

A título de esclarecimento, não compuseram os custos o acervo bibliográfico, essencial à composição de uma biblioteca, vez que são inteiramente, doado pela Diretoria de Educação, e os Materiais de Laboratório, vez que o ensino será voltado a crianças do pré-primário e de primeira a quarta série.

EQUAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DO CUSTO ALUNO MENSAL

$$X = \frac{\text{Custo Variável}}{\text{nº de alunos}}$$

$$Y = \frac{\text{Custo Fixo}}{\text{nº de alunos}}$$

DEMONSTRATIVO DA APURAÇÃO DE CUSTO ALUNO/MÊS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

CRITÉRIOS PARA APURAÇÃO DOS DADOS

ELEMENTOS DO CUSTO DIRETO

* Folha Bruta com Encargos Gerais do pessoal envolvido diretamente com o Ensino nas Escolas;

* Material de Consumo (Pedagógico, Expediente e Alimentação);

* Serviços de Terceiros (Assistência Técnica, Assessoria Diversa, Concertos e Reparos);

* Transporte Escolar (incluso despesas gerais com pessoal);

ELEMENTOS DO CUSTO INDIRETO

* Folha Bruta com Encargos Gerais do Pessoal envolvido Indiretamente (Administrativo e Corpo Diretor Interno a Diretoria de Educação)

* Material de consumo e Serviços de Terceiros (gerados por este segmento administrativo);

INVESTIMENTOS

* Equipamentos e Materiais Permanentes;

* Obras e Instalações;

* Transferências de Capital - Fundação Universidade Estadual de Maringá.

OBS.:

Não se considerou como elemento do Custo Direto, a razão proporcional do Custo de Depreciação dos veículos da frota, destinada ao serviço de Transporte Escolar.

NOTAS

Utilizando o sistema de detalhamento mensal, objetivando a apuração de dados reais, descaracterizando o fator "média das despesas gerais - mensais", haja vista a utilização do termos de correção de valores, objetivando dotar o Administrador de uma visão atualizada da Apuração do Custo Aluno Mês real com o ensino, sendo que, para o Plano de Atualização, utilizou-se o sistema de correção do valor fixado via BTN - Bônus do Tesouro Nacional, adicionado o TR - Taxa Referencial pré fixada mensal, com efeito, espelhando a mesma sistemática de cálculo daquela adotada pela correção do BTN mesalmente.

Após o desmembramento mensal e a composição específica dos custos, apurou-se a quantidade real de alunos da rede de ensino, tabulando todos os dados sobre esta variável.

Optou-se pela mensuração específica de cada custo, inclusive, pelo desmembramento, dentro do Custo Direto, com o dispêndio com o Transporte Escolar, criando duas variáveis específicas dentro do Custo Direto, sistematizando o ocorrido dentro do primeiro semestre do exercício de 1.991, obtendo-se com efeito 5 (cinco) variáveis ou quadros de grupos de custo, a saber:

- * Custo Direto, incluso o Transporte Escolar;
- * Custo Direto, excetuando o Transporte Escolar;
- * Custo Direto, adicionado o Custo Indireto;
- * Custo Direto, adicionado ao Investimento;
- * Custo Total (somatório do Custo Direto, Indireto e Investimentos).

Sendo que o elemento perfeito, ou de aproximação aos critérios de composição de gastos mensais, trazido pelo elemento privatização, é refletido pelo primeiro item, ou seja, Custo Direto, incluso o Transporte Escolar.

ORIENTAÇÕES GERAIS QUANTO A CONSTITUIÇÃO DA PESSOA JURÍDICA

Embora disponíveis nos escritórios de contabilidade e de advocacia, a Prefeitura de Maringá sistematizou algumas

orientações no sentido de facilitar o trabalho dos interessados e democratizar as informações técnicas.

1. CONTRATO SOCIAL

- * Apresentar 2 vias, no mínimo;
- * Deve conter assinatura dos sócios e testemunhas, rubrica em todas as páginas;
- * Deve estar com o Reconhecimento de firma dos sócios na via original.

Elementos que deverão constar do CONTRATO SOCIAL:

* Denominação, sede, duração, início das atividades, objetivo (deve ser civil/ prestação de serviços) ressaltando que na denominação deve-se identificar o objetivo (princípio de veracidade), utilizando-se "S/C" e "LTDA.", sócios capazes, responsabilidade dos sócios, capital, sua integralização e distribuição, gerência e dissolução.

2. Requerimento assinado pelo sócio-gerente, com Firma reconhecida.

ANEXO 02**MANIFESTO DO SEGMENTO EDUCACIONAL – CARTA DE VILA VELHA, ES.**

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

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

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

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

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

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

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

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

Vila Velha, 23 de agosto de 1997.

ANEXO 03
MANIFESTO DO COOPERATIVISMO EDUCACIONAL PAULISTA: CARTA DE SÃO PEDRO, SP.

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

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

Nesta direção entendemos que a gestão educacional das escolas cooperativas deve apresentar-se como instrumento de emancipação de crianças e adolescentes envolvidas na comunidade educacional, de modo a formar homens e mulheres para a autonomia. Esta perspectiva de gestão educativa deve estar fundada nos princípios e valores que sustentam a construção de uma sociedade livre, igualitária e solidária. A organização da escola cooperativa pretende estar fundada na produção de ações criativas que vislumbrem a participação de todos, a partir da comunhão de idéias e desejos resultantes de comprometermos conscientemente assumidos. A gestão deve pautar-se por uma fazer emancipador coletivo e não centralizado, em favor da qualidade de vida e de intervenção institucional aberta para todos. A gestão educacional cooperativa explícita e constitui-se em testemunho vivo de vida cooperativa.

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

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

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

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

São Pedro, 12 de Novembro de 2000.

ANEXO 04
DECRETO-LEI Nº 2.348



Senado Federal
Subsecretaria de Informações

DECRETO-LEI Nº 2.348, DE 24 DE JULHO DE 1987

Altera o Decreto-lei nº 2.300, de 21 de novembro de 1986, que dispõe sobre licitações e contratos da Administração Federal.

O **PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 55, item II, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º As disposições adiante indicadas do Decreto-lei nº 2.300, de 21 de novembro de 1986, passam a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 1º Este decreto-lei institui o estatuto jurídico das licitações e contratos administrativos pertinentes a obras, serviços, compras, alienações, concessões e locações, no âmbito da Administração Federal centralizada e autárquica."

"Art. 2º As obras, serviços, compras e alienações da Administração, quando contratadas com terceiros, serão necessariamente precedidas de licitação, ressalvadas as hipóteses previstas neste decreto-lei.

"

"Art. 5º

II - Serviços: toda atividade destinada a obter determinada utilidade concreta de interesse para a Administração, tais como demolição, fabricação, conserto, instalação, montagem, operação, conservação, reparação, manutenção, transporte, comunicação ou trabalhos técnicos profissionais.

VI - execução indireta: a que o órgão ou entidade contrata com terceiros, sob qualquer das seguintes modalidades:

- a)
- b)
- c)
- d)

"Art. 7º

§ 1º É proibido o parcelamento da execução de obra ou de serviço, se existente previsão orçamentária para sua execução total, salvo insuficiência de recursos ou comprovado motivo de ordem técnica.

"Art. 8º

I - o autor do projeto, pessoa física ou jurídica, contratado por adjudicação direta;

"Art. 12.

VI - treinamento e aperfeiçoamento de pessoal.

Parágrafo único. Considera-se de notória especialização o profissional ou empresa cujo conceito no campo de sua especialidade, decorrente de desempenho anterior, estudos, experiências, publicações, organização, aparelhamento, equipe técnica, ou de outros requisitos relacionados com suas atividades, permita inferir que o seu trabalho é o mais adequado à plena satisfação do objeto do contrato."

"Art. 15.

§ 2º Entende-se por investidura, para os fins deste decreto-lei, a alienação aos proprietários de imóveis lindeiros, por preço nunca inferior ao da avaliação, de área remanescente ou resultante de obra pública, área esta que se torne inaproveitável isoladamente.

"Art. 16.

Parágrafo único. Para a venda de bens móveis avaliados, isolada ou globalmente, em quantia não superior a CZ\$5.000.000,00, a Administração poderá permitir o leilão."

"Art. 17. Os bens imóveis da União e suas autarquias, cuja aquisição haja derivado de procedimentos judiciais ou de dação em pagamento, poderão ser alienados por ato da autoridade competente, observadas as seguintes regras:

"Art. 19. As concorrências e tomadas de preços, embora realizadas no local da repartição interessada, deverão ser publicadas com a antecedência referida no § 5º do art. 32, no Diário Oficial local e, contemporaneamente, noticiadas no Diário Oficial da União."

"Art. 20.

§ 5º Leilão é a modalidade de licitação entre quaisquer interessados para a venda de bens inservíveis para a Administração, ou de produtos legalmente apreendidos, a quem oferecer maior lance, igual ou superior ao da avaliação."

"Art. 21.

§ 1º A concorrência é a modalidade de licitação cabível na compra ou alienação de bens imóveis, na concessão de direito real de uso e na concessão de serviço ou de obra pública, bem como nas licitações internacionais, qualquer que seja o valor de seu objeto.

§ 3º As compras de eventuais de gêneros alimentícios perecíveis, em centro de abastecimento, poderão ser realizadas diretamente com base no preço do dia."

"Art. 22.

V - quando houver comprovada necessidade e conveniência administrativa na contratação direta, para complementação de obra, serviço ou fornecimento anterior, observado o limite previsto no artigo 55 e seu parágrafo 1º;

VI - quando não acudirem interessados à licitação anterior e esta não puder ser repetida sem prejuízo para a Administração, mantidas neste caso as condições preestabelecidas;

VIII - quando a União tiver que intervir no domínio econômico, para regular preços ou normalizar o abastecimento;

IX - quando as propostas apresentadas consignarem preços manifestamente superiores aos praticados no mercado ou forem incompatíveis com os fixados pelos órgãos estatais incumbidos do controle oficial de preços, casos em que, observado o parágrafo único do art. 38, será admitida a adjudicação direta dos bens ou serviços, por valor não superior ao constante do registro de preços;

X - quando a operação envolver exclusivamente pessoas jurídicas de direito público interno, ou entidades paraestatais ou, ainda, aquelas sujeitas ao seu controle majoritário, exceto se houver empresas privadas que possam prestar ou fornecer os mesmos bens ou serviços, hipótese em que todas ficarão sujeitas a licitação;

XI - para a aquisição de materiais, equipamentos ou gêneros padronizados ou uniformizados, por órgão oficial, quando não for possível estabelecer critério objetivo para o julgamento das propostas.

Parágrafo único. Não se aplica a exceção prevista no final do item X, deste artigo, no caso de fornecimento de bens ou prestação de serviços à própria Administração Federal, por órgãos que a integrem, ou entidades paraestatais, criadas para esse fim específico, bem assim no caso de fornecimento de bens ou serviços sujeitos a preço fixo ou tarifa, estipulados pelo poder público."

"Art. 23. É inexigível a licitação, quando houver inviabilidade de competição, em especial:

I - para a aquisição de materiais, equipamentos ou gêneros, que só possam ser fornecidos por produtor, empresa ou representante comercial exclusivo, vedada a preferência de marca;

II - para a contratação de serviços técnicos enumerados no artigo 12, de natureza singular, com profissionais ou empresas de notória especialização;

III - para a contratação de profissional de qualquer setor artístico, diretamente ou através de empresário, desde que consagrado pela crítica especializada ou pela opinião pública;

IV - para a compra ou locação de imóvel destinado ao serviço público, cujas necessidades de instalação e localização condicionem a sua escolha;

V - para a aquisição ou restauração de obras de arte e objetos históricos, de autenticidade certificada, desde que compatíveis ou inerentes às finalidades do órgão ou entidade.

§ 2º Ocorrendo a rescisão prevista no artigo 68, é permitida a contratação de remanescente de obra, serviço ou fornecimento, desde que atendidas a ordem de classificação e aceitas as mesmas condições oferecidas pelo vencedor, inclusive quanto ao preço, devidamente corrigido."

"Art. 24. As dispensas previstas nos incisos III a XI do artigo 22, a situação de inexigibilidade referida nos incisos I, II e III do artigo 23, necessariamente justificadas, e o parcelamento previsto no final do § 1º do artigo 7º, deverão ser comunicados, dentro de 3 dias, à autoridade superior, que os

ratificará ou promoverá a responsabilidade de quem os ordenou. Ratificados, promover-se-á a celebração do contrato, se for o caso."

"Art. 25.

§ 4º .

2. prova de quitação com a Fazenda Federal, Estadual e Municipal ou outra equivalente, na forma da lei.

§ 7º A documentação de que trata este artigo poderá ser dispensada nos casos de convite, leilão e concurso.

§ 10. As empresas estrangeiras que não funcionem no País atenderão, nas concorrências internacionais, às exigências dos parágrafos anteriores mediante documentos equivalentes, autenticados pelos respectivos consulados e traduzidos por tradutor juramentado, devendo estar consorciadas com empresas nacionais ou ter representação legal no Brasil, com poderes expressos para receber citação e responder administrativa ou judicialmente, hipótese em que será exigido, ainda, um índice de nacionalização do objeto do contrato, de percentual a critério da autoridade contratante.

§ 12. Não se exigirá prestação de garantia, para a habilitação de que trata este artigo, nem prévio recolhimento de taxas, ou emolumentos, salvo os referentes a fornecimento do Edital, quando solicitado, com os seus elementos constitutivos.

§ 13. O disposto no § 2º do artigo 3º, no § 10 do artigo 25, no § 1º do artigo 26 e no parágrafo único do artigo 45, não se aplica às concorrências internacionais, para a aquisição de bens ou serviços cujo pagamento seja feito com o produto de financiamento concedido por organismo internacional, de que o Brasil faça parte, nem nos casos de contratação com empresa estrangeira, para a compra de equipamentos fabricados e entregues no exterior, desde que para este caso tenha havido prévia autorização do Presidente da República."

"Art. 31.

VI - atos de adjudicação do objeto da licitação e da sua homologação;

Parágrafo único. As minutas dos editais de licitação, bem como os contratos, acordos, convênios ou ajustes devem ser previamente examinados pelo órgão competente da Advocacia Consultiva da União."

"Art. 32. O edital conterà, no preâmbulo, o número de ordem em série anual, o nome da repartição interessada, a finalidade da licitação, a menção de que será regida por este decreto-lei, o local, dia e hora para recebimento da documentação e proposta, bem como para início da abertura dos envelopes, e indicará o seguinte:

II - prazo e condições para a assinatura do contrato ou retirada do instrumento, previsto no artigo 54, execução do contrato e entrega do objeto da licitação;

§ 2º O edital de concorrência, ressalvada a hipótese do artigo 19, será publicado, no Diário Oficial da União, em resumo, durante três dias consecutivos, com a indicação do local em que os interessados poderão ler e obter o texto integral e todas as informações sobre o objeto da licitação, podendo ainda a Administração, conforme o vulto da concorrência, utilizar-se de outros meios de divulgação, para ampliar a área de competição.

§ 3º A Administração, nas compras, para entrega futura, obras e serviços de grande vulto ou complexidade, pode estabelecer, no instrumento convocatório da licitação, a exigência de capital mínimo registrado e realizado, ou de patrimônio líquido mínimo, como dado objetivo de comprovação da idoneidade financeira das empresas licitantes e para efeito de garantia do adimplemento do contrato a ser ulteriormente celebrado.

§ 5º O prazo mínimo será de trinta dias, para concorrência e concurso, de quinze dias, para tomada de preços e leilão, contado da primeira publicação do edital, e de três dias úteis para convite.

§ 6º O capital mínimo ou o valor do patrimônio líquido, a que se refere o § 3º deste artigo, não poderá exceder a 10% do valor estimado da contratação nem ao limite estabelecido na alínea b do item I do artigo 21."

"Art. 33.

§ 1º Decairá do direito de impugnar, perante a Administração, os termos do edital de licitação aquele que, tendo-o aceito sem objeção, venha a apontar, depois do julgamento, falhas ou irregularidades, que o viciariam, hipótese em que tal comunicação não terá efeito de recurso.

§ 2º A inabilitação do licitante importa preclusão do seu direito de participar das fases subseqüentes."

"Art. 35.

IV - Classificação das propostas;

V - deliberação pela autoridade competente.

§ 1º A abertura dos envelopes "documentação" e "proposta" será realizada sempre em ato público, previamente designado, do qual se lavrará ata circunstanciada, assinada pelos licitantes presentes, facultativamente, e pela Comissão.

§ 2º Todos os documentos e envelopes "proposta" serão rubricados pelos licitantes presentes e pela Comissão.

§ 5º Ultrapassada a fase de habilitação (itens I e II) e abertas as propostas (item III), não mais cabe desclassificá-las, por motivo relacionado com capacidade jurídica, capacidade técnica, idoneidade financeira e regularidade fiscal, salvo em razão de fatos supervenientes, ou só conhecidos após o julgamento."

"Art. 37. O julgamento das propostas será objetivo, devendo a Comissão de licitação ou responsável pelo convite realizá-lo em conformidade com os tipos de licitação, os critérios previamente estabelecidos no ato convocatório e de acordo com os fatores exclusivamente nele referidos.

"Art. 38.

Parágrafo único. Quando todas as propostas forem desclassificadas, a Administração poderá fixar aos licitantes o prazo de 8 dias úteis, para apresentação de outras escoimadas das causas referidas neste artigo."

"Art. 39. A Administração poderá revogar a licitação por interesse público, devendo anulá-la por ilegalidade, de ofício ou mediante provocação de terceiros.

§ 1º A anulação do procedimento licitatório, por motivo de ilegalidade, não gera obrigação de indenizar, ressalvado o disposto no parágrafo único do artigo 49.

§ 2º A nulidade do procedimento licitatório induz a do contrato."

"Art. 40. A Administração não poderá celebrar o contrato, sob pena de nulidade, com preterição da ordem de classificação das propostas ou com terceiros estranhos ao procedimento licitatório."

"Art. 41. A habilitação preliminar, a inscrição em registro cadastral, sua alteração ou cancelamento e as propostas serão processadas e julgadas por uma comissão permanente ou especial, de, no mínimo, três membros.

§ 2º A comissão para julgamento dos pedidos de inscrição em registro cadastral, sua alteração ou cancelamento, será integrada por profissionais legalmente habilitados, no caso de obras, serviços ou aquisição de equipamentos.

§ 3º Enquanto não nomeada a comissão julgadora, incumbirá à autoridade que expediu o edital prestar os esclarecimentos que forem solicitados.

§ 4º A investidura dos membros das comissões para permanentes não excederá de um ano, vedada a recondução, para a mesma comissão, no período subsequente."

"Art. 45.

Parágrafo único. Nos contratos celebrados pela União Federal ou suas autarquias, com pessoas físicas ou jurídicas domiciliadas no estrangeiro, deverá constar, necessariamente, cláusula que declare competente o foro do Distrito Federal para dirimir qualquer questão contratual, salvo o disposto no § 13, do artigo 25, permitido nesses casos o Juízo arbitral."

"Art. 46.

§ 2º As garantias a que se referem os números 1 e 2 do parágrafo anterior, quando exigidas, não excederão de 5% do valor do contrato.

§ 3º A garantia prestada pelo contratado será liberada ou restituída após a execução do contrato.

§ 4º Nos casos de contrato, que importe entrega de bens pela Administração, dos quais o contratado ficará depositário, a garantia deverá corresponder ao valor desses bens, independentemente do limite referido no § 2º."

"Art. 47. A duração dos contratos regidos por este decreto-lei ficará adstrita à vigência dos respectivos créditos, exceto quanto aos relativos:

I - a projetos ou investimentos incluídos em orçamento plurianual, podendo ser prorrogado se houver interesse da Administração, desde que isso tenha sido previsto na licitação e sem exceder de 5 (cinco) anos ou do prazo máximo para tanto fixado em lei; e

II - a prestação de serviços a ser executada de forma contínua, podendo a duração estender-se ao exercício seguinte ao da vigência do respectivo crédito.

§ 3º O limite de cinco anos, a que se refere este artigo, não se aplica aos contratos de concessão de direito real de uso, de obra pública ou de serviço público, bem assim aos de locação de bem imóvel, para o serviço público."

"Art. 49.

Parágrafo único. A nulidade não exonera a Administração do dever de indenizar o contratado, pelo que este houver executado até a data em que ela for declarada, contanto que não lhe seja imputável, promovendo-se a responsabilidade de quem lhe deu causa."

"Art. 51.

§ 1º A publicação resumida do instrumento de contrato, ou de seus aditamentos no Diário Oficial da União, que é condição indispensável para sua eficácia, será providenciada pela Administração na mesma data de sua assinatura, para ocorrer no prazo de 20 (vinte) dias, qualquer que seja o seu valor, ainda que sem ônus.

§ 3º O disposto no parágrafo anterior não se aplica aos casos de extrema e comprovada urgência, se a eventual demora, superior a 48 horas, para prévia celebração do contrato, puder acarretar danos irreparáveis à ordem coletiva, à saúde pública ou à segurança nacional, hipótese em que a sua formalização deverá ocorrer no primeiro dia útil subsequente, convalidando a obra, a compra ou serviço cuja execução já se tenha porventura iniciado, pelo seu caráter inadiável."

"Art. 52.

§ 2º Na "carta contrato", "nota de empenho de despesa", "autorização de compra", "ordem de execução de serviço" ou outros instrumentos hábeis, aplica-se, no que couber, o disposto no artigo 45.

§ 3º Aplica-se o disposto nos artigos 45, 48, 49, 50, 51 e demais normas gerais, no que couber:

a) aos contratos de seguro, de financiamento, de locação, em que o Poder Público seja locatário, e aos demais cujo conteúdo seja regido, predominantemente, por normas de direito privado; e

b) aos contratos em que a União for parte, como usuária de serviço público.

§ 4º É dispensável o "termo de contrato" e facultada a substituição prevista neste artigo, a critério da Administração e independentemente do seu valor, nos casos de compras, com entrega imediata e integral dos bens adquiridos, dos quais não resultem obrigações futuras, inclusive assistência técnica."

"Art. 54.

§ 2º É facultado à Administração, quando o convocado não assinar o "termo de contrato" ou não aceitar ou retirar o instrumento equivalente, no prazo e condições estabelecidos, convocar os licitantes remanescentes, na ordem de classificação, para fazê-lo em igual prazo e nas mesmas condições propostas pelo 1º classificado, inclusive quanto aos preços, ou revogar a licitação, independentemente da cominação prevista no artigo 71.

"

"Art. 55.

§ 5º Quaisquer tributos ou encargos legais, criados, alterados ou extintos, após a assinatura do contrato, de comprovada repercussão nos preços contratados, implicarão a revisão destes, para mais ou para menos, conforme o caso.

§ 6º Em havendo alteração unilateral do contrato, que aumente os encargos do contratado, a Administração deverá restabelecer, por aditamento, o equilíbrio econômico-financeiro inicial, sendo que as alterações de que tratam as alíneas c e d do item II deste artigo e seus §§ 1º e 4º restringem-se aos casos de força maior efetivamente comprovada."

"Art. 61.

§ 1º A inadimplência do contratado, com referência aos encargos referidos neste artigo, não transfere à Administração Pública a responsabilidade de seu pagamento, nem poderá onerar o objeto do contrato ou restringir a regularização e o uso das obras e edificações, inclusive perante o Registro de Imóveis.

§ 2º A Administração poderá exigir, também, seguro para garantia de pessoas e bens, devendo essa exigência constar do edital da licitação ou do convite."

"Art. 66. A Administração rejeitará, no todo ou em parte, obra, serviço ou fornecimento, se em desacordo com o contrato."

"Art. 68.

VI - a subcontratação total ou parcial do seu objeto, a associação do contratado com outrem, a cessão ou transferência, total ou parcial, exceto se admitida no edital e no contrato, bem como a fusão, cisão ou incorporação, que afetem a boa execução deste;

XVII - a não liberação, por parte da Administração, de área, local ou objeto para execução de obra, serviço ou fornecimento, nos prazos contratuais."

"Art. 71. A recusa injusta do adjudicatário em assinar o contrato, aceitar ou retirar o instrumento equivalente, dentro do prazo estabelecido pela Administração, caracteriza o descumprimento total da obrigação assumida, sujeitando-o as penalidades aludidas no artigo 73, ainda que não tenha sido caso de licitação.

Parágrafo único. O disposto neste artigo não se aplica aos licitantes convocados nos termos dos arts. 23, § 2º, e 54, § 2º, que não aceitarem a contratação, nas mesmas condições, inclusive quanto a prazo e preço, das propostas pelo primeiro adjudicatário."

"Art. 73. Pela inexecução total ou parcial do contrato a Administração poderá, garantida prévia defesa, aplicar ao contratado as seguintes sanções:

IV - declaração de inidoneidade para licitar ou contratar com a Administração Federal, enquanto perdurarem os motivos determinantes da punição ou até que seja promovida a reabilitação, perante a própria autoridade que aplicou a penalidade.

§ 2º As sanções previstas nos incisos I, III e IV deste artigo poderão ser aplicadas juntamente com a do inciso II, facultada a defesa prévia do interessado, no respectivo processo, no prazo de 5 dias úteis.

"CAPÍTULO V Do Direito de Petição

"

"Art. 76.

Parágrafo único. Só se iniciam e vencem os prazos referidos neste artigo em dia de expediente no órgão ou na entidade."

"Art. 80.

Parágrafo único. A utilização do sistema previsto neste artigo, por parte de órgãos e entidades da Administração Federal, estará subordinada aos critérios fixados em Regulamento próprio, pelo Poder Executivo."

"Art. 81.

Parágrafo único. As normas a que se refere este artigo, após aprovação ministerial, deverão ser publicadas no Diário Oficial da União."

"Art. 82. Aplicam-se as disposições deste decreto-lei, no que couber, aos convênios, acordos, ajustes e outros instrumentos congêneres, celebrados por órgãos e entidades da Administração."

"Art. 85.

Parágrafo único. As entidades mencionadas neste artigo não poderão:

a) ampliar os casos de dispensa, de inexigibilidade e de vedação de licitação, nem os limites máximos de valor fixados para as diversas modalidades de licitação;

b) reduzir os prazos de publicidade do edital ou do convite, nem os estabelecidos para a interposição e decisão de recursos."

"Art. 86. As sociedades de economia mista, empresas e fundações públicas, e demais entidades controladas direta ou indiretamente pela União, e pelas entidades referidas no artigo anterior, até que editem regulamentos próprios, devidamente publicados, com procedimentos seletivos simplificados e observância dos princípios básicos da licitação, inclusive as vedações contidas no parágrafo único do artigo 85, ficarão sujeitas às disposições deste decreto-lei.

Parágrafo único. Os regulamentos a que se refere este artigo, no âmbito da Administração Federal, após aprovados pela autoridade de nível ministerial a que estiverem vinculadas as respectivas entidades, deverão ser publicados no Diário Oficial da União."

"Art. 87.

Parágrafo único. Os valores referidos neste artigo, independentemente da revisão nele autorizada, serão automaticamente corrigidos, a partir do primeiro dia útil de cada trimestre civil, a iniciar-se pelo de outubro a dezembro de 1987, tomando-se por base a variação das Obrigações do Tesouro Nacional, em comparação com a vigente na data de vigência deste decreto-lei, desprezada no resultado final a fração inferior a CZ\$1.000,00."

"Art. 88. O disposto neste decreto-lei não se aplica às licitações e aos contratos, instaurados e assinados anteriormente à sua vigência.

Parágrafo único. Os contratos relativos a imóveis do patrimônio da União continuam a reger-se pelas disposições do Decreto-lei nº 9.760, de 5 de setembro de 1946, com suas alterações, e os relativos a operações de crédito interno ou externo celebrados pela União ou a concessão de garantia do Tesouro Nacional continuam regidos pela legislação pertinente, aplicando-se este decreto-lei, no que couber."

Art. 2º O Poder Executivo fará republicar no Diário Oficial da União o texto do Decreto-lei nº 2.300, de 21 de novembro de 1986, com as alterações decorrentes deste decreto-lei.

Art. 3º Este decreto-lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 24 de julho de 1987; 166º da Independência e 99º da República.

JOSÉ SARNEY

Paulo Brossard

Aluizio Alves

ANEXO 05
DECRETO-LEI Nº 2.360



Senado Federal
Subsecretaria de Informações

DECRETO-LEI Nº 2.360, DE 16 DE SETEMBRO DE 1987

Altera o Decreto-lei nº 2.300, de 21 de novembro de 1986, que dispõe sobre licitações e contratos da Administração Federal.

O **PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 55, item II, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º As disposições adiante indicadas do Decreto-lei nº 2.300, de 21 de novembro de 1986, modificado pelo Decreto-lei nº 2.348, de 24 de julho de 1987, passam a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 3º

§ 2º Observadas condições satisfatórias de especificação de desempenho e de qualidade, de prazo de entrega e de garantia, será assegurada preferência aos bens e serviços produzidos no País.

Art. 21.

§ 1º A concorrência é a modalidade de licitação cabível na compra ou alienação de bens imóveis, e nas concessões de uso, de serviço ou de obra pública, bem como nas licitações internacionais, qualquer que seja o valor de seu objeto.

Art. 24. As dispensas previstas nos incisos III a XI do artigo 22, a situação de inexigibilidade referida nos incisos I, II e III do artigo 23, necessariamente justificadas, e o parcelamento previsto no final do § 1º do artigo 7º deverão ser comunicados, dentro de três dias, à autoridade superior, para ratificação, em igual prazo, como condição de eficácia dos atos.

Art. 55.

§ 6º Em havendo alteração unilateral do contrato, que aumente os encargos do contratado, a Administração deverá restabelecer, por aditamento, o equilíbrio econômico-financeiro inicial.

Art. 86. .

§ 1º Os órgão públicos e as sociedades ou entidades controladas, direta ou indiretamente, pelo Poder Público, para as aquisições de equipamentos e materiais e realização de obras e serviços, com base em política industrial e de desenvolvimento tecnológico ou setorial do Governo Federal, poderão

adotar modalidades apropriadas, observados, exclusivamente, as diretrizes da referida política e os respectivos regulamentos.

§ 2º Os regulamentos a que se refere este artigo, no âmbito da Administração Federal, após aprovados pela autoridade de nível ministerial a que estiverem vinculados os respectivos órgãos, sociedades e entidades, deverão ser publicados no Diário Oficial da União.

Art. 2º O Poder Executivo fará republicar no Diário Oficial da União o texto do Decreto-lei nº 2.300, de 21 de novembro de 1986, com as alterações decorrentes do Decreto-lei nº 2.348, de 24 de julho de 1987, e deste decreto-lei.

Art. 3º Este decreto-lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 16 de setembro de 1987; 166º da Independência e 99º da República.

JOSÉ SARNEY

Paulo Brossard

Aluizio Alves

ANEXO 06**PRONUNCIAMENTO DO DEP. FEDERAL RICARDO BARROS, NA CÂMARA DOS DEPUTADOS, EM 06/03/1995**

Senhor Presidente. Senhoras e Senhores Deputados, a educação só é prioridade de governos de estadistas, pois, seus resultados só se colhem a cada geração.

Nossa Constituição, no seu art. 205, contemplou:

"A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."

Meus Nobres Colegas. Tive a honra e o privilégio de ser Prefeito de minha terra natal. Maringá, terceira cidade do Paraná, e dentre tantas coisas que pude aprender no exercício deste mandato, a principal sem dúvida foi ter humildade. Aprender, que mesmo o mais simples dos cidadãos tem muito a nos ensinar.

Muito aprendi também com meu pai, Sílvio Magalhães Barros. Vereador, Deputado Estadual e Deputado Federal na Legislatura de 1970 e que tantas vezes frequentou esta tribuna, de onde saiu para ser o melhor Prefeito de Maringá. Mesmo tendo nos deixado prematuramente, ainda jovem pude assimilar com precisão seus firmes princípios, e a determinação de, como homem público, sempre servir, sem nunca ser servido.

Hoje percebo, com clareza, a virtude da antevisão tão acentuada em meu pai. Que, no tempo em que se considerava o ambientalismo com desconfiança, confundindo-o com mera vontade de contestar o sistema, teve a argúcia de propor o debate sobre o tema preservacionista, advogando, por exemplo, a suspensão temporária da pesca em água doce, como forma de preservar a natureza. Defendia também, o ensino obrigatório do espanhol nas escolas públicas. O que seria hoje, de grande valia para o Mercosul e para efetivação do Brasil na liderança da América Latina.

Senhor Presidente, venho hoje a esta tribuna para falar de educação. Especificamente da experiência das "escolas cooperativas", ensino público gratuito, de acesso universalizado com microgestão privada. Esta é a publicação, que já encaminhei a todos os Senhores Parlamentares para apreciação.

Necessário se faz antes apresentar o quadro atual da educação mundial:

- mais de 100 milhões de crianças não têm acesso ao ensino fundamental;
- mais de 960 milhões de adultos são analfabetos;
- mais de 1/3 dos adultos do mundo não têm acesso a livros, revistas, jornais e tecnologias que poderiam melhorar sua qualidade de vida;
- mais de 100 milhões de crianças e adultos não possuem condições essenciais para sobreviver com dignidade.
- Exclusão econômica e desintegração social crescentes que impulsionam, também em nosso País, o aprofundamento da crise educacional. Vejamos os números:

- 2 milhões de crianças, de 7 a 14 anos, estão fora da escola depois de por ela terem passado;
- cerca de 1.400.000 não têm acesso a educação básica;
- apenas 24% das crianças de 3 a 6 anos - cerca de 630 mil - freqüentam a pré-escola;
- apenas 17% dos nossos jovens de 15, a 19 anos estão matriculados no ensino médio;
- 3 em cada 4 crianças que cursam o ensino fundamental estão atrasadas, vítimas de evasão ou repetência;
- 1,3 milhão de professores de todo o País não possuem a qualificação mínima para o magistério - ensino médio -, são "professores leigos";
- 3 anos é a taxa média de escolaridade do brasileiro, uma das mais baixas do mundo;
- 32% de evasão e repetência foi a taxa média no País, na década de 80;
- de cada 1.000 alunos que ingressam na escola, apenas 240 concluem o ensino fundamental, gastando em média 11,4 anos para fazê-lo; 63 concluem o ensino médio; 48 entram na universidade e somente 8 concluem o curso superior.

Para mudar este estado de coisas, é preciso vontade política, demonstrada pelo Presidente Fernando Henrique ao visitar escolas pelo interior do país, dando aulas inaugurais e debatendo com pais, professores e alunos, demonstrada também pela Igreja Católica, que dedica a Campanha da Fraternidade deste ano, "Eras Tu Senhor?" aos excluídos.

Hoje se inicia em Copenhague, na Dinamarca, a Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Social, que tem como metas na educação:

- até o ano 2000, garantir acesso universal a educação básica, e que pelo menos 80% das crianças em idade escolar completem o primário;
- educação primária universal em todos os países antes do ano 2015;
- reduzir o nível de analfabetismo de adultos à metade de seus níveis de 1990, com ênfase no analfabetismo feminino.

Parece-me, Senhoras e Senhores Deputados, metas modestas, mas talvez sejam as possíveis, afinal, enquanto algumas escolas brasileiras já estão ligadas a INTERNET, rede mundial de computadores, outras não conseguem atrair crianças por absoluta falta de recursos.

Acredito que podemos mudar esta realidade, e para lutar por esta causa, sou Membro titular da Comissão de Educação desta Casa.

Logo que assumi a Prefeitura de Maringá, engenheiro civil, de raciocínio cartesiano, determinei o imediato diagnóstico dos serviços públicos.

Quanto custa um aluno na rede municipal de ensino?

Qual o custo *per capita* do sistema de saúde?

Qual o custo da tonelada de lixo coletada?

Qual a arrecadação *per capita* de impostos municipais?

Quanto custa uma criança na creche a cada mês?

E a escola profissionalizante, quanto custa por aluno?

O resultado não poderia ser pior:

O aluno na rede pública municipal custava mais que a mensalidade do colégio mais caro da cidade, no entanto este investimento não se traduzia no melhor salário dos professores, em mais qualidade no ensino, em melhores instalações ou equipamentos nas escolas.

Era preciso então mudar, enfrentar a resistência corporativa dos professores, que sempre concordaram que o sistema vai mal, está moribundo, mas que resistem bravamente a qualquer mudança, sob o argumento da demora na constatação de resultados.

Surgiram então as alternativas:

Criar premiações aos mais dedicados, uma solução transitória, pois após três meses, a CLT permite a incorporação dos prêmios, e com ela a volta à acomodação.

Implantar o Regime Jurídico Único e estabelecer que as premiações não incorporam-se aos salários seria uma solução, mas o Regime Jurídico Único, em si um erro, contempla uma série de profissões que se privilegiam com estabilidade e aposentadoria integral. Enquanto que os contribuintes, com as mesmas profissões sustentam estes servidores com seus impostos e não têm tais vantagens, tanto é, que a mensagem que pretende reformar a Previdência impede Estados e Municípios de legislar sobre a matéria.

A essência de nossa solução, foi incorporar o pagamento por produtividade e a competição de qualidade entre as unidades de serviço público através da "micro-gestão privada do ensino público".

Vale ressaltar que a experiência se deu em 16 escolas, 18 creches e em um posto de saúde, envolvendo mais de 1.200 pessoas, mas que doravante falaremos exclusivamente da escola, do ensino, pois esta é prioridade nacional e consome obrigatoriamente 25% do orçamento de Estados e Municípios e 18% do orçamento da União. É inimaginável que um setor tão importante e que tantos investimentos consome, não tenha um programa eficaz de qualidade total.

A Escola Cooperativa

Proposta baseada na natureza da pessoa humana, que quer ver sua remuneração proporcional a seu esforço, que quer a liberdade para criar, transformar, empreender, alimentando seu ego do resultado de suas realizações.

Já dizia o filósofo: a inteligência sem liberdade é nada.

Por que não permitir aos professores de cada escola que tenham a liberdade de adaptá-las às condições da comunidade em que está instalada?

É lógico esperar que um professor que ganha o mesmo salário para dar aula a cinco alunos ou a trinta alunos queira lutar pelo fim da evasão escolar?

Devemos esperar que uma diretora que recebe exatamente o mesmo salário para entregar sua escola ao final de cada ano conservada ou depredada se esforce pela sua boa manutenção?

É evidente que todos esperam o reconhecimento de seu esforço, e que estabilidade e isonomia são fatores desestimulantes da criatividade e do desempenho.

Pois esta é a essência da proposta das escolas cooperativas.

Meu Presidente, nobres Colegas, a terceirização é uma tendência

mundial e o serviço público não pode abrir mão de incorporar esta tendência que tem tudo a ver com liberdade e democracia. É a parceria, o dar as mãos por uma causa comum.

O público e o privado devem se complementar, aproveitando-se o que de melhor há em cada um, por isso nossa experiência produziu resultados tão positivos.

No sistema de escolas cooperativas, o ensino é delegado a uma empresa onde:

- o pagamento é feito pelo Poder Público, por aluno freqüentando a sala de aula, para estimular a escola na busca da otimização da estrutura física e combater a evasão;

- no mínimo 50% dos professores têm que ser sócios, e o maior cotista não pode ter mais que o dobro de cotas do menor;

- o prédio e os equipamentos são do Poder Público e cedidos em comodato para a empresa;

- a escolha da empresa é feita por licitação pública de melhor técnica, valorizando-se assim a qualificação dos professores;

- a autonomia de gestão da escola é total, permitindo a adaptação da escola às condições da região onde está instalada;

- a fiscalização é feita por inspetores de qualidade, nomeados em cargo de confiança do Prefeito;

- existem limites máximos de alunos em sala de aula, para preservar a qualidade do ensino;

- o fornecimento da merenda é feito dentro de padrões de qualidade definidos, com média de 380 calorias e cardápio pré-aprovado, considerados os alimentos de época de safra;

- a orientação pedagógica é do Município, e cada professor participa por quatro horas semanais, na Secretaria de Educação, de Programas de orientação e reciclagem. A escola cooperativa é uma experiência bem sucedida de quem teve a coragem de inovar.

A escola passa então, também, a educar, ao invés de apenas instruir, pois cada aluno torna-se parceiro dos professores na busca de melhores resultados de aprovação e aproveitamento, na conservação da escola e seus equipamentos, ampliando significativamente a participação da comunidade.

Vejamos então alguns resultados comparativos entre a administração direta pelo Poder Público e a microgestão privada.

- O custo/aluno foi reduzido a 62%;

- a média de alunos em sala de aula subiu de 22 para 30;

- os professores apresentaram atestados médicos em 1,12 dias por ano enquanto nas escolas de gestão pública adoeceram 8,57 dias por ano. Resultado único de eficácia da administração local.

Estes resultados foram constatados por entidades isentas e de alta credibilidade. O IBAM - Instituto Brasileiro de Administração Municipal, em sua

publicação "Experiência Inovadoras nº 5", "A Microgestão Privada da Educação e da Saúde no Município de Maringá", constata os resultados acima e, no aspecto pedagógico destaca:

- melhor qualidade dos professores;
- maior interesse do professor pelos alunos;
- maior facilidade de acesso ao professor e ao corpo diretivo, por parte de alunos e pais;
- maior atenção com o aluno-problema;
- melhoria no rendimento escolar e redução significativa do problema da evasão;
- introdução de projetos adicionais no plano pedagógico como o ensino de inglês, horta, música, caratê xadrez e outras inovações implantadas pela empresa sem remuneração do Poder Público;
- intensa participação da comunidade.

No aspecto gerencial, o IBAM destaca as seguintes vantagens:

- maior agilidade na execução de providências administrativas;
- melhoria significativa na merenda escolar;
- melhoria da limpeza nas dependências da escola.

Consta ainda, que a escola cooperativa é uma inovação - aqui considerada como primeiro uso de uma idéia por uma organização entre aquelas que possuem objetivos semelhantes aos seus. Foi a de Maringá, portanto, a primeira prefeitura a terceirizar o ensino.

Neste sentido, a experiência de Maringá, aqui enfocada enquadra-se na categoria conceitual de inovação.

O Unicef e o MEC, em sua publicação "Educação e Desenvolvimento Municipal", contemplaram 15 experiências "exemplos de trabalho árduo e sério" espalhadas por todo o País, dentre os quais as escolas cooperativas como alternativa para a melhoria do ensino. Prefaciado por Agop Kayayan, representante do Unicef no Brasil e Secretário Executivo do Pacto pela Infância, o livreto dá como lições aprendidas as seguintes:

A melhoria da educação passa por mudança no padrão de gestão da escola. O compromisso da comunidade e o envolvimento dos técnicos são elementos importantes na melhoria do ensino e do funcionamento das escolas.

Há alternativas viáveis de se organizar o ensino público gratuito e de melhor qualidade para as crianças.

As escolas cooperativas não foram exclusividade da cidade de Maringá. Em Cuiabá, foram implantadas por Frederico Campos e mantidas por Dante de Oliveira, que solicitou à Universidade Federal do Mato Grosso sua avaliação, através de seu Instituto de Educação, dirigido pelo Professor Paulo Speller.

No relatório "Análise Comparativa da Privatização dos Serviços Públicos no Setor Educacional no Município de Cuiabá" constatou-se uma evasão menor na gestão privada, enquanto aprovação e reprovação permaneceram iguais, o rendimento

superior à média de 60% na gestão privada, e 70% na gestão pública.

Portanto, resultados praticamente iguais para os alunos, mas com custo/ano de US\$ 227,00 da gestão pública contra apenas US\$124,14 da gestão privada, mostrando uma inequívoca vantagem na relação custo/benefício para a gestão privada.

O mesmo serviço prestado, o mesmo resultado para o aluno, custando a metade. Num país que gasta o que gasta em educação, imaginem como seria fácil se utilizássemos assim os recursos atendendo a enorme demanda dos excluídos.

Resultados são sempre importantes, como atesta a conclusão da tese de mestrado da Professora Vera Lúcia, na Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas, cujo tema foram as escolas cooperativas.

A Prof. Vera Lúcia concluiu um trabalho de duzentas páginas e de meses de acompanhamento do sistema em Maringá da seguinte maneira:

"O Programa de Escolas Cooperativas mostrou-se como uma alternativa viável de descentralização da área educacional, reforçando ou mantendo a qualidade de ensino, sem caracterizar-se como um processo de privatização. As precárias condições de ensino brasileiro são de conhecimento público e ocupam, atualmente, espaços significativos na mídia. O relato da experiência de Maringá, onde o Poder Público privilegiou a educação e conseguiu implementar um programa relevante, demonstra a possibilidade de reverter a situação atual.

Basta ter vontade política e atender, prioritariamente, às expectativas e necessidades dos cidadãos-beneficiários."

A Prof. Vera Lúcia tem razão: é preciso vontade política, e coragem também, pois no ano de 1992, um ano eleitoral, demitimos mais de 1.200 funcionários da prefeitura de Maringá para podermos efetivar as cooperativas na dimensão ocorrida.

A *Escola Cooperativa* é, portanto, Senhor Presidente, Senhoras e Senhores Deputados, uma proposta nova, que esperamos seja multiplicada em todo o País. A relação custo/benefício, como pudemos ver, é altamente positiva. Beneficia-se o *Poder Público*, que vê seus recursos aplicados com mais cuidado pelos gestores da escola. Beneficia-se a *comunidade*, que pode acompanhar de perto, participativamente, a aplicação desses recursos. Beneficiam-se os *alunos*, que, com os pais, podem adquirir melhor consciência de seus direitos e deveres de cidadãos e ainda usufruir de um ambiente mais favorável à aprendizagem, com docentes empenhados em seu sucesso. Beneficiam-se, finalmente, os *professores*, sócios da empresa, que, ao reduzirem custos operacionais, aumentam ganhos reais e trabalham com mais produtividade.

Estes resultados positivos nos fazem antever o sucesso do cheque-educação, proposta defendida pelo meu partido, PFL, pelo Instituto Atlântico e pela Força Sindical.

Ouçó, com prazer, o Nobre Colega Deputado Arnaldo Madeira.

O Sr. *Arnaldo Madeira* - Muito obrigado a V. Ex^a Inicialmente, cumprimento-o pelo pronunciamento. V. Ex^a traz um depoimento que reputo como muito sério e substancial sobre a verdadeira revolução, em matéria educacional, que fez quando Prefeito de Maringá. Sua gestão teve repercussão nacional. Tivemos oportunidade de, em São Paulo, ter informações positivas a respeito da gestão de V. Ex^a à frente

daquela Prefeitura. Acho que o depoimento que V. Ex^a traz é importante, porque hoje se trata de, como tem dito o Presidente Fernando Henrique Cardoso, priorizar a questão educacional. E há alguns nós no ensino fundamental que precisam ser enfrentados. V. Ex^a passou de leve sobre a questão da evasão escolar e do índice de repetência, seguramente o drama mais grave do ensino fundamental. De qualquer forma, mais uma vez cumprimento V. Ex^a pela oportuna intervenção neste Plenário.

O SR. RICARDO BARROS - Obrigado, Deputado Arnaldo Madeira, do PSDB de São Paulo, pelo aparte.

Continuo, porque quero concluir a citação de alguns dados.

Já existe uma alternativa que permite aplicar a produtividade e a competição de qualidade entre as unidades de serviço público, mesmo com professores concursados, em função do elevado índice de municípios que implantaram o Regime Jurídico Único, mas ainda sem avaliação de resultados.

Devo registrar que a experiência em Maringá, foi destruída por meu sucessor. No entanto, mais de 350 municípios de todo o Brasil já haviam visitado nossa cidade para acompanhar as escolas cooperativas. A enorme repercussão nacional do projeto que idealizei não podia conviver com os interesses políticos da administração sucedânea. Para nossa alegria, muitos dos municípios que nos visitaram implantaram o sistema, com as necessárias adaptações às suas realidades.

À época, não contestamos o desmonte da experiência, pois os resultados, como os Nobres Deputados puderam ver, foram muito positivos. E como se trata de uma parceria entre município e prestadores de serviço, um mau parceiro, como certamente, seria a administração do meu sucessor, deterioraria de forma irreversível os resultados, o que não nos permitiria manter o atual referencial da qualidade dos serviços. Hoje, a simples comparação do sistema que existe em Maringá, cujos servidores concursados, estão imobilizados pela estabilidade e isonomia, demonstra as vantagens da microgestão privada dos serviços públicos, que privilegia a produtividade e a competição de qualidade.

Ao destruir nossa proposta unilateral e abruptamente em vez de promover a autofagia do sistema por uma parceria incoseqüente, de sua parte, o Prefeito permitiu a manutenção dos resultados e a comparação com o novo-antigo sistema. "O mal se faz de uma só vez" - seguindo Maquiavel, meu sucessor me permitiu estar aqui, sustentando bem alto nossa bandeira.

A contestação não se limitou à disputa política local.

O Sr. *Elias Abrahão* - Nobre Deputado Ricardo Barros, permite-me V. Ex^a um aparte?

O SR. RICARDO BARROS - Com prazer, ouço o Nobre Colega Elias Abrahão, que foi Secretário de Educação do Estado do Paraná.

O Sr. *Elias Abrahão* - Agradeço a V. Ex^a. Primeiramente, dou o testemunho de que conheci de perto as experiências do Prefeito Ricardo Barros, quando era Secretário de Educação do Estado do Paraná. Atestei, de fato, um sonho das sociedades democráticas, o privilégio de experimentar o que dizemos com muita freqüência: a gestão privada de um bem público tem grandes vantagens e pode trazer também certos problemas. Gostaria de dizer que alertei na ocasião o eminente Prefeito e hoje eminente Deputado para o seguinte problema: não havia quaisquer garantias para o professorado, e isso estimulava uma grande rotatividade

de mestres com certos prejuízos ao alunado. Porém, quero aqui lastimar a cessação da experiência, porque ela era nova e poderia, de fato sofrer correções de possíveis desvios.

Infelizmente, foi interrompida. Acho que houve mais ganhos do que perdas, mas há, de fato, um problema a ser ressaltado, que é: não havia carreira de magistério, o que ensejava isso uma grande rotatividade de professores.

O SR. RICARDO BARROS - Obrigado, Nobre Deputado Elias Abrahão pelo aparte.

Quero registrar, Companheiros, que a contestação não se limitou à disputa política local.

A bancada do PT na Assembléia Legislativa do Paraná propôs ação de declaração de inconstitucionalidade, processo julgado extinto, por manifesta ilegitimidade dos autores. Os autores propuseram recurso especial e recurso extraordinário, também rechaçados pelo Tribunal. A seguir, os Deputados propuseram agravo regimental, sendo denegado o recurso especial, e o recurso extraordinário foi encaminhado ao STF, onde não foi apreciado.

Também um Promotor Público, candidato a cargo eleitoral, moveu ação pública denunciando a escola cooperativa e pedindo o cancelamento dos contratos, o que conseguiu, em primeira instância. Estamos pedindo a revisão no Tribunal de Justiça do Paraná, em função de não terem sido ouvidos os licitantes e os contratados.

Dias atrás, a APP-Sindicato publicou matéria paga em jornal do Paraná protestando contra as escolas cooperativas. Com justa razão.

As escolas cooperativas transformam seus professores em livres gestores da escola, com remuneração proporcional a seu desempenho, retirando-os dos quadros de contribuição dos sindicatos e afastando-os das greves por eles empreendidas, tão prejudiciais ao aluno e à comunidade. O interesse particular, da corporação, não pode jamais se sobrepor ao interesse público, que é o de prestar ensino público, gratuito e de acesso universalizado, que a sociedade deseja e merece.

As manifestações positivas foram também muitas, algumas já citadas. Registro matéria publicada na Revista *Seleções* de fevereiro de 1995, intitulada "Uma Escola Bem Diferente", que relata a experiência de uma escola da cidade de Chicago, de ensino gratuito, administrada como uma empresa, onde ao contrário dos professores das escolas públicas, os da C/CSA são como os gerentes responsáveis pelas firmas comerciais. Seus salários baseiam-se no mérito, não na antigüidade, e os professores podem ser dispensados se não atingirem níveis de desempenho pretendidos. .

Senhor Presidente, este tema é mais do que atual, deve estar presente diariamente em nosso pensamento, provocando atitudes concretas do Governo, que sabe que, na qualidade do ensino está o nosso passaporte para o Brasil-potência, sonho de todos os brasileiros.

ANEXO 07
ENTREVISTA COM O MENTOR DA PROPOSTA, EX-PREFEITO DE MARINGÁ,
20/08/07.

Escola Cooperativa, foi a solução encontrada para um programa identificado no diagnóstico que fizemos na nossa administração, não só da educação mas de todos os serviços públicos observando o custo per capita de escolas, creches, procedimento de posto de saúde, custos de coleta de lixo (por tonelada) e nós percebemos que os custos do serviço público eram muito mais caros que da iniciativa privada.

Percebemos que a prefeitura prestava esses serviços a um valor per capita muito superior as escolas mais caras da cidade. A escola particular mais cara não cobrava de mensalidade o valor que custava para o poder público cada aluno na rede pública.

Então, evidentemente que nós precisávamos dar uma solução no sentido de otimizar os recursos públicos para podermos prestar um melhor serviço à comunidade. Ampliar um atendimento das crianças e sem ter que gastar mais recursos, apenas gastando melhor estes recursos.

Conseguimos então, desenvolver um processo de cooperativa de empresas privadas, prestando serviço ao poder público, recebendo per capita por aluno na escola.

Com isso nós conseguimos estabelecer uma relação de competitividade entre as escolas públicas de Maringá. As escolas municipais tinham lá sua clientela, os professores se reuniram em empresas, onde o sócio com maior participação não podia ter mais que o dobro do sócio com menor participação, ou seja, igualamos de uma forma bastante equilibrada a participação entre os professores, os servidores, os funcionários da escola e conseguimos um grupo homogêneo interessado em promover um ensino de qualidade, até porque para o aluno, o ensino é de graça, ele escolhe a escola desse bairro ou de outro bairro e nada custa para o aluno.

Instalamos uma disputa de qualidade no ensino público entre estas escolas. A escola que oferecesse melhores condições ela receberia a matrícula daquele aluno. Sai de uma escola e vai para outra, o dinheiro também sai de uma escola e vai para outra.

Com essa competição de qualidade pudemos perceber uma melhora muito significativa na qualidade do ensino prestado, no envolvimento de todas as pessoas, porque ali todos eram sócios e dividiam resultados dos valores recebidos ao final do ano.

Nós tínhamos nossa planilha, um custo per capita do alunos, os salários pagos aos professores, que fossem sócios evidentemente, porque poderiam ter professores contratados por aluno em sala de aula para evitar que a rentabilidade viesse a dar prejuízo para a qualidade do ensino. Viabilizamos uma ação mais produtiva no sentido de que o edital cobria todas estas questões, a exigência era de pessoas formadas e a qualificação era o desempate porque o poder público estabelecia valores mínimos.

Claro que as escolas maiores tinham per capita menor, porque o custo fixo da direção, supervisão da estrutura da escola era dividido também por mais alunos. Escolas menores tinham um custo per capita maior. Nós não fizemos um edital para decidir o custo. Nós fizemos uma planilha para decidir o custo do aluno e esse para cada escola de acordo com o seu porte. O desempate entre grupos que disputavam a oportunidade de prestar serviço naquela escola era feita pela qualificação dos professores. Os professores mais qualificados, o grupo que tivesse professores mais qualificados ganhava a concorrência, porque afinal de contas, a concorrência era de qualidade e não de preço. O preço foi fixado pelo poder público para aquela escola. Então não havia problemas de se dar um preço abaixo do mínimo necessário, que aliás, é muito comum hoje, que as pessoas propõem prestar serviço ao poder público por valores abaixo do mínimo necessário e depois durante o contrato há um problema, uma quebra de contrato, uma descontinuidade do serviço. Aqui nós não tivemos este risco, porque estabelecemos um preço fixo e a disputa era por mais qualificação dos professores.

O grupo mais qualificado ganhava, então isso foi uma coisa muito positiva também.

Posteriormente, isto foi ampliado para muitas escolas, para muitas creches, para alguns postos de saúde e a qualidade de serviço público aumentou muito. Porque por exemplo a manutenção da escola era feita, o custo da manutenção era embutido no custo do per capita do aluno, ou seja, a pintura da escola no final do ano, as necessárias reformas, a manutenção. Então, o que

aconteceu, os professores e os funcionários ensinaram os alunos a não depredar a escola, a não deixar água vazando no banheiro, porque isso aumentava o custo, botar o pé na parede, quebrar vidro. Daí, os professores passaram a ensinar o aluno a conservar a escola, coisa que no setor público não acontece porque tanto faz para uma professora, uma diretora de escola pública se a escola termina o ano depredada, o salário dela é o mesmo. Não há alteração do salário dela se ela consegue convencer os alunos a não estragar a escola.

Então é evidente que estas questões refletem na qualidade do ensino e no esforço das pessoas. Então, nós conseguimos com isso, realizar um bom trabalho, as escolas eram sempre limpas, bonitas, bem cuidadas, os professores sempre de alto astral, eles tinham amor naquilo que estavam fazendo, aquilo era para eles uma missão acima de tudo. Mas, uma missão, onde quanto melhor eles fizessem mais tinham retorno, mais eles tinham recursos para dividir com os colegas que participavam daquela sociedade, daquela cooperativa. Então, foi muito importante esta experiência.

Nós incluímos um psicólogo em cada escola, porque afinal de contas a evasão escolar é um problema e nós sabíamos que na verdade os alunos que deixavam de ir a aula não era por sua vontade, mas, ou porque a mãe mandava o aluno para a rua para arrecadar algum dinheiro para trazer para casa, ou porque o pai bêbado ou a mãe bêbada agrediam o aluno que ficava sem condições de comparecer a escola. Então a psicóloga foi muito importante na escola porque ela passou a identificar os problemas dos alunos na sua origem, na sua casa, e resolver este problema lá na casa, e o aluno poderia ir para a escola com mais tranqüilidade e produzir melhor, ter mais qualidade de ensino e mais capacidade de aprender o que lhe era ensinado.

Então esta experiência de escola cooperativa realmente foi uma coisa fantástica, que deveria ser repetida. Evidentemente, eu fui prefeito logo após a constituição, não instituí o regime jurídico único, não estabeleci concurso público e por isso, pude fazer, tirar estas escolas dos servidores que eram CLT e passar para as cooperativas, mas hoje a realidade é diferente. Os professores são concursados, os serviços públicos têm estabilidade, se você terceiriza ou faz uma parceria com o serviço público, você fica com o custo da parceria mais o custo dos servidores, porque você não pode eliminar nenhum dos dois custos, então é realmente um

momento mais complexo agora. É lamentável isso, porque realmente nós tivemos resultados fantásticos. O custo per capita era metade do custo de uma rede pública normal. A qualidade muito superior, trabalhos da Unicef de avaliação da cooperativa, trabalhos do Cempeq, trabalhos de vários órgãos, todos eles elogiando o resultado da escola cooperativa. Lamentavelmente o impedimento político de nosso sucessor não foi de manter e acabou dissolvendo todas as terceirizações que nós fizemos; coleta de lixo, todas elas com excelente qualidade de resultado. Mas eu tenho muita esperança de que ainda um dia vamos ter a oportunidade de investir o dinheiro público nas crianças brasileiras com qualidade e sem desperdício.