

ALEXANDRE AVELINO GIFFONI JR

**COOPERATIVISMO DE ENSINO:
UM ESTUDO DE CASO**

UBERLÂNDIA-MG

1994

ALEXANDRE AVELINO GIFFONI JR

**COOPERATIVISMO DE ENSINO:
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação para obtenção do grau de Mestre,
apresentada ao Mestrado em Educação Brasileira da
Universidade Federal de Uberlândia, M.G.(U.F.U),
orientada pelo Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto
(U.F.U.).

UBERLÂNDIA-MG

1994

G458c GIFFONI JR., Alexandre Avelino
Cooperativismo de Ensino: um estudo de caso.
Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 1993. 236 p.
Bibliografia

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação Brasileira da
Universidade Federal de Uberlândia, M.G., para obtenção do grau de
Mestre.

1.Educação. 2.História. 3.Filosofia - Materialismo Dialético.
4.Sociologia - Materialismo Histórico. 5.Economia - Política.
6.Metodologia - Sociologia. I.Título.

37.035.22(817.3)

1 Examinador: Prof. Dr. José Carlos Libâneo.

2 Examinador: Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus.

3 Examinador: Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto.
(Orientador)

AGRADECIMENTOS

Queremos deixar registrada, aqui, a satisfação sincera pelo convívio com todos os que estão produzindo a COOPEN.

O grupo que trabalhou intensamente para a sua estruturação e funcionamento foi mencionado na introdução. No entanto, poderemos ter esquecido algum nome de relevância, a quem pedimos escusas e colocamo-nos à disposição para futuras correções.

Julgamos dignos de respeito a coragem e o esforço destas pessoas em começar um empreendimento que traz em si tanta novidade no meio educacional brasileiro como no cooperativista e se transformar em modelo para o surgimento de outras cooperativas de ensino neste Estado e por todo o país.

Evitamos propositalmente citar nomes, transcrever relatos ou identificar pessoas mais diretamente. Só o fizemos quando julgamos imprescindível para a compreensão do texto. Mas assumimos desde já as incorreções que por acaso tenham acontecido.

Finalmente, gostaríamos de dizer que a análise crítica que desenvolvemos no decorrer desta dissertação não tira o mérito daqueles que estão trabalhando ou já trabalharam na COOPEN. Aliás, nos incluímos nas falhas e limitações pois fomos um dos participantes ativos em sua estruturação.

Em especial, queremos agradecer aos professores, funcionários, diretores e cooperados que demonstraram tanta paciência durante as entrevistas ou nos diálogos que mantivemos sobre a COOPEN. Sem a sua participação este trabalho não poderia ser realizado. A todos agradecemos pela experiência e aprendizado que o seu convívio nos proporcionou.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar a estrutura e o funcionamento da Cooperativa de Ensino de Rio Verde Ltda- COOPEN - implantada na cidade de Rio Verde, Estado de Goiás. É, portanto, um estudo de caso inserido na História da Educação Brasileira recente e ligado ao Sistema Cooperativista Nacional. A pesquisa foi dividida visando dois aspectos que se interpenetram: (1)o que caracteriza a COOPEN como empresa cooperativa, inserida no sistema cooperativista e na economia brasileira de mercado e (2)o que caracteriza a COOPEN como escola. Neste ponto, foram considerados os aspectos (a) administrativos e (b)pedagógicos do Colégio São Tomás, mantido pela COOPEN. Como embasamento teórico para a pesquisa e dissertação, o autor lança mão do materialismo dialético, base epistemológica da tendência pedagógica histórico-crítica, adotada como instrumental teórico no estudo do aspecto pedagógico na Cooperativa. Para analisar a corrente pedagógica presente na COOPEN, por exemplo, assume-se o referencial da classificação das tendências e correntes pedagógicas brasileiras feita por J. C. Libâneo(1986), a partir de D. Saviani(1985). Respeitando a unidade metodológica, com base no materialismo histórico, igual tratamento foi dado à pesquisa e análise dos aspectos administrativos e econômicos da Cooperativa. Estudam-se, também, os elementos que deram suporte à estruturação da doutrina cooperativista, adotada internacionalmente pelo sistema cooperativo, a partir dos princípios estabelecidos pelos "Equitable Pioneers of Rochdale" e a sua utilização pela COOPEN. Adotou-se o método qualitativo de pesquisa. E como instrumentos de coletas de dados, utilizou-se a observação participante e a entrevista individual (com gravador) com o corpo docente e administrativo-pedagógico da Cooperativa e do Colégio. Além disto, o pesquisador usou as anotações, observações e conclusões retiradas da sua participação ativa em praticamente todas as reuniões acontecidas na COOPEN, desde as preparatórias para a sua fundação, até o início de 1993. O diálogo constante com diretores, professores, cooperados, alunos e outras pessoas direta ou indiretamente envolvidas com o seu cotidiano, também formaram base de dados importante para esta dissertação. Acredita-se que esta pesquisa poderá contribuir para o estudo da identidade pedagógica e administrativa das Cooperativas de Ensino, a partir da sua própria prática, além de fornecer elementos novos para o debate nacional sobre o ensino público, o privado e a qualidade na educação.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	In SCHULTZE, (1987, p.51). Adaptada.....	61
Figura 2 -	Ângulos: abc, face interna: área exclusiva do associado; face externa: área preferencial do pessoal e serviços contratados; ade: área de autoridade decrescente na aproximação do vértice; fgh: área de participação na execução crescente no afastamento do vértice.....	62

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
1.1 Início do movimento.....	9
1.2 Sobre a pesquisa.....	13
1.2.1 Método e técnica da pesquisa.....	15
1.2.2 Questões epistemológicas: algumas observações sobre o método materialista histórico.....	20
1.2.3 A reconstrução do materialismo histórico.....	26
2 COOPERATIVISMO.....	32
2.1 Organizações pré-cooperativas.....	32
2.2 As Cooperativas e o cooperativismo.....	34
2.3 O Cooperativismo no Brasil e no mundo.....	36
2.3.1 Aliança Cooperativa Internacional.....	36
2.3.2 As cooperativas no Brasil.....	36
2.3.2.1 Os Segmentos do cooperativismo brasileiro.....	40
2.3.2.1.1 Cooperativismo de consumo.....	40
2.3.2.1.2 Cooperativismo de crédito.....	41
2.3.2.1.3 Cooperativismo de eletrificação rural.....	42
2.3.2.1.4 Cooperativismo habitacional.....	42
2.3.2.1.5 Cooperativismo de produção.....	43
2.3.2.1.6 Cooperativismo de trabalho.....	43
2.3.2.1.7 Cooperativismo educacional.....	45
3 COOPERATIVAS EDUCACIONAIS.....	46
3.1 Alguns antecedentes históricos e econômicos.....	48
3.1.1 Crise no capitalismo brasileiro.....	48
3.1.1.1 Investimento público e educação.....	51
3.1.1.2 Educação e qualidade.....	52
3.1.1.3 Distribuição de renda e cooperativismo.....	55
4 COOPEN: EMPRESA COOPERATIVA DE ENSINO.....	58
4.1 Aspectos administrativos.....	58
4.1.1 Pontos de resistência.....	59
4.1.2 Cooperativa: empresa e associação de pessoas, ao mesmo tempo.....	60

4.1.2.1 A assembléia geral.....	63
4.1.2.2 O conselho de administração.....	67
4.1.2.3 O conselho fiscal.....	70
4.1.2.4 Diretoria não remunerada.....	71
4.1.3 Competição individual x cooperação.....	73
4.1.3.1 Comunicação Social e educação cooperativista.....	75
4.1.3.2 X Congresso brasileiro de cooperativismo.....	77
4.2 Moderna administração em cooperativas.....	79
4.2.1 Abordagem da administração científica.....	80
4.2.1.1 Fred Taylor e os Gilbreth: ênfase na tarefa.....	80
4.2.2 Abordagem das relações humanas.....	81
4.2.2.1 Elton Mayo: ênfase nas pessoas.....	81
4.2.2.2 Diferença essencial.....	81
4.2.3 Teorias X e Y.....	81
4.2.4 Abordagem administrativa gerencial.....	83
4.2.4.1 Henry Fayol: ênfase na administração.....	83
4.2.5 Abordagem sistêmica.....	83
4.2.5.1 A organização como sistema.....	83
4.2.5.1.1 Pensamento linear.....	84
4.2.5.1.2 O pensamento sistêmico.....	84
4.2.5.1.3 Interdependência.....	85
4.2.6 Administração participativa.....	85
4.2.6.1 A Filosofia Z.....	86
4.2.6.1.1 Os pressupostos.....	86
4.2.6.1.2 Elementos básicos.....	87
4.2.6.1.3 O controle da qualidade.....	88
4.2.6.1.3.1 Uma experiência com os círculos de controle de qualidade.....	88
5 O COLÉGIO SÃO TOMÁS.....	93
5.1 Aspectos administrativos do colégio.....	93
5.1.1 O Conselho pedagógico-administrativo.....	93
5.2 Aspectos pedagógicos.....	96
5.2.1 As Correntes pedagógicas.....	98
5.2.1.1 Pedagogia liberal.....	99

5.2.1.2 Pedagogia progressista.....	99
5.2.2 As tendências pedagógicas na COOPEN.....	104
5.2.3 Liberalismo na Educação Brasileira.....	105
5.2.3.1 Ideologia Liberal: categorias básicas.....	107
5.2.3.2 Desenvolvimento capitalista a partir de 1930.....	108
5.2.3.3 Escola Nova e Reação Católica.....	110
5.2.3.3.1 Movimento escolanovista.....	111
5.2.3.3.2 A reação católica.....	112
5.2.3.3.3 Manuel Bergstrom Lourenço Filho.....	114
5.2.3.3.4 Anísio Teixeira.....	115
5.2.3.3.5 Clemente Mariani Bittencourt.....	118
6 CONCLUSÃO.....	121
6.1 Resistências a uma proposta inovadora.....	121
6.2 Breve Análise econômico-financeira.....	123
6.3 A queda do comunismo, a crise do capitalismo e o cooperativismo.....	128
6.4 Cooperativas educacionais, escola pública e democratização do ensino.....	131
REFERÊNCIAS.....	136
ANEXOS.....	160

1 INTRODUÇÃO

1.1 Início do movimento

Um fato novo começa a acontecer na História da Educação Brasileira: o movimento de pais de alunos que se associam para fundar empresas do tipo cooperativas de ensino, mantenedoras de escolas de primeiro e segundo graus.

O movimento iniciou-se, recentemente (1988), no município de Itumbiara (Goiás), inspirou o surgimento de uma cooperativa de ensino em Rio Verde (Goiás) e, a partir daí, proliferou-se por todo o Estado de Goiás, disseminando a idéia que tem se concretizado em várias cidades brasileiras: o cooperativismo como forma alternativa para a administração da educação escolar.

Nós participávamos ativamente do movimento, através da fundação, estruturação e funcionamento da Cooperativa de Ensino de Rio Verde Ltda. - COOPEN , quando decidimos pesquisar cientificamente o cooperativismo de ensino, tendo como objeto esta cooperativa. Por esta época, havíamos sido aprovado na seleção para o Curso de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, M.G. e era seu aluno regular.

Julgamos importante, para a compreensão do nosso trabalho de pesquisa, colocar algumas informações (documentadas em entrevistas), sobre o início do movimento da Cooperativa de Ensino, em Rio Verde.

Um ano antes de surgir a idéia de se fundar uma Cooperativa de Ensino em Rio Verde, este pesquisador já havia iniciado um movimento para a fundação de uma Cooperativa Mista de Educação, Cultura e Trabalho, no município, após retornar do X Curso de Pós-Graduação ("Lato Sensu") em Cooperativismo, oferecido pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em São Leopoldo, R.S..

Coincidentemente e posteriormente, um grupo de participantes da Escola de Pais do Brasil (secção Rio Verde), insatisfeitos com a realidade escolar da cidade, reunia-se para fundar uma instituição educacional para seus filhos, na tentativa de oferecer-lhes um ensino de melhor qualidade.

Dentre as alternativas estudadas por estes integrantes estava a possibilidade de se fazer uma associação de pais para manter a escola. Uma outra alternativa, defendida pelo

médico Flávio Ferrari, da Escola de Pais (posteriormente primeiro vice-presidente da COOPEN), seria a fundação de uma cooperativa de ensino.

Esta última idéia seria a vitoriosa, inclusive por estar reforçada pelo exemplo pioneiro da Cooperativa de Ensino de Itumbiara - Goiás, fundada um ano antes, e pelo fato de o cooperativismo estar bem conceituado na opinião pública local, devido ao sucesso empresarial da Cooperativa Mista dos Produtores Rurais do Sudoeste Goiano Ltda. - COMIGO.

Aquele grupo começou, então, a reunir-se com o objetivo de fundar a cooperativa de ensino, convidando outras pessoas da comunidade para participar do movimento.

Dentre os líderes que conduziam o processo, encontrava-se a descendente de holandeses, da colônia holandesa em Rio Verde, e professora do método Montessori, Leonnie (Nieke) Coppelmans (posteriormente eleita Diretora Secretária, na primeira gestão, e Diretora de Operações, nas duas outras gestões de que também nos ocupamos nesta pesquisa).

Em um encontro casual, no interior do Banco do Brasil local, da professora Nieke com o bancário, advogado e professor Hermes Dourado, acompanhado deste pesquisador, esta ficou sabendo da existência do movimento paralelo (citado anteriormente) para a fundação de uma cooperativa educacional e cultural, que vinha sendo conduzido por nós. Convidou-nos, então, para participar das reuniões que vinham sendo promovidas inicialmente pelo grupo da Escola de Pais. Como os objetivos eram idênticos, começamos a integrar os grupos de trabalho para a fundação da COOPEN. O professor Dourado participaria, posteriormente, do Conselho Fiscal da cooperativa.

O grupo fundador, da COOPEN (em 05.05.1988), em uma assembléia coordenada pelo médico Flávio Ferrari, estava constituído pelas seguintes pessoas:

José Lopes Ribeiro, comerciante;
Waldenir Ferreira Pinto, comerciante;
Walter Ferreira Pinto, comerciante;
Isaias Martins da Rocha, comerciante;
Acrísio Nunes de Almeida, comerciante;
Iris Carlos de Freitas, empresário;
Arsênio do Prado Guimarães, fazendeiro;
Antônio Carlos Aparecido Esperança, agricultor;
Antonio Cardoso Branquinho, agropecuarista;

Lúcia Maria Garcia Guimarães, agropecuarista;
Edson José Picoli, pecuarista;
Jacobus J. H. Derks jr., agropecuarista;
Andreas Charles Josef Peeters, agropecuarista;
Dagoberto Bento de Freitas, agropecuarista;
José Garofo, agropecuarista;
Admar Gomes Pereira, agropecuarista;
Aires Neto Campos Ferreira, agropecuarista;
Inaudir Oliveira Chaváglia, esposa do presidente da COMIGO,
Antonio Chaváglia, agropecuarista;
Leonie Coppelmans Eussen, agricultora/professora;
Alexandre Avelino Giffoni jr, professor;
Joanita Araújo da Silva, professora;
Zelma Arantes Leão, professora;
Maria José Saleze Bussado, professora;
Odimer F. Nogueira, biomédico;
Eduardo Martins Neto jr., médico;
Eraldo Ribeiro Moraes, médico;
Flávio Leme Ferrari, médico;
Jales Borges de Campos, médico;
Fernando de Oliveira Castro, médico;
Paulo Renô Martins, dentista;
Hermes Pereira Dourado, bancário;
Aparecido Estalianor, bancário;
Alfredo Ferreira Tartuce, bancário;
Sônia Lima Guimarães Gil, bancária;
Oscar Beirão Raffe jr., economista;
Henderson de Aguiar, engenheiro;
Weliton Soares Teles, advogado;

O primeiro Conselho de Administração, eleito na mesma data, ficou assim constituído:

Diretoria Executiva:

José Lopes Ribeiro, Presidente;
 Flávio Leme Ferrari, Vice-presidente;
 Alexandre Avelino Giffoni jr., Diretor Secretário;
 Odimer F. Nogueira, Diretor Financeiro;
 Leonie Coppelmans Eussen, Diretora Operacional;
 Conselheiros Vogais:
 Inaudir de Oliveira Chaváglia;
 Arsênio do Prado Guimarães;
 Zelma Arantes Leão;
 Henderson de Aguiar;
 Waldenir F. Pinto;
 Paulo Renô Martins;
 Conselheiros Fiscais:
 Titulares:
 Weliton Soares Teles, Presidente;
 Eraldo Ribeiro de Moraes, Secretário;
 Oscar Beirão Raffs;
 Suplentes:
 Eduardo Martins Neto jr.;
 Hermes Pereira Dourado;
 Jales Borges Campos.

Este pesquisador foi, portanto, sujeito ativo em todo o processo. Eleito pela assembléia dos cooperados para compor o Conselho de Administração, participou da Diretoria Executiva, desde a primeira gestão, inicialmente como Diretor Secretário(1988-1989), depois Vice-Presidente(1990-1991). Na terceira gestão(1992-1993) acumulou o cargo de Diretor Secretário e Vice-Presidente, por determinação estatutária, devido ao afastamento voluntário de um diretor que ocupava esta última função.

Na atual gestão (1994-1995), deixa a diretoria executiva, mas permanece no Conselho de Administração. A sua atuação tornou-se bem menos ativa no cotidiano da COOPEN em função, principalmente, do desempenho das suas atividades profissionais¹.

¹ É, atualmente, Gerente Geral da Cooperativa de Trabalho Médico de Rio Verde-UNIMED (para cuja fundação foi assessor); Professor na Fundação de Ensino Superior de Rio Verde-FESURV, concursado para a disciplina Metodologia Científica e Professor convidado da Universidade Federal de Goiás-Campus Avançado de Jataí para a disciplina Língua Inglesa.

Os seus três filhos (Marília, atualmente com quatro anos; Marianna, com sete; e Alexandre, com oito anos) tiveram a COOPEN como primeira e única escola, até o momento.

As suas sugestões e idéias estiveram quase sempre presentes na formação teórico-prática do grupo fundador e estruturação da empresa. Mesmo quando combatidas e não aceitas, durante os conflitos que costumam surgir nas relações humanas e, acreditamos, ser frequentes em qualquer instituição.

O grupo fundador, principalmente alguns integrantes dos Conselhos Administrativo e Fiscal, reunia-se semanalmente e frequentemente por diversas vezes na semana, por várias horas seguidas, para discutir os aspectos administrativos e pedagógicos da COOPEN. Eram sempre reuniões com debates bastante acalorados e enriquecedores, em que a troca de experiências entre pessoas de formação diversificada, contribuía para o crescimento intelectual do grupo como um todo, na nossa opinião.

1.2 Sobre a pesquisa

Elaboramos, então, um projeto de pesquisa com o objetivo de identificar e analisar a estrutura e o funcionamento desta Cooperativa de Ensino, implantada na cidade de Rio Verde e vinculada, juntamente com as outras cooperativas de ensino do Estado, à Organização das Cooperativas do Estado de Goiás(O.C.G.) e à Organização das Cooperativas Brasileiras(O.C.B.).

Para a sua realização, tivemos que distinguir dois grandes ambientes interativos: o externo à cooperativa - social, econômico, cultural- e o interno - a empresa cooperativa, seus associados, seus funcionários e o colégio que ela mantém, com toda a estrutura pedagógico-administrativa própria.

Em seguida, dividimos nossa pesquisa visando dois aspectos que se interpenetram: (1) o que caracteriza a COOPEN como empresa cooperativa, inserida no sistema cooperativista e na economia brasileira de mercado e (2) o que caracteriza a COOPEN como escola, implantada em um determinado momento da história da Educação Brasileira. Neste ponto, ainda, consideráramos os aspectos (a) administrativos e (b)pedagógicos do Colégio São Tomás, mantido pela COOPEN.

Assim, a partir da realidade concreta que estamos vivenciando aparecem alguns problemas que merecem ser colocados: por quê foi fundada a Cooperativa de Ensino de

Rio Verde? Existe alguma relação com o nascimento de outras cooperativas de ensino em Goiás? Quais as relações das cooperativas de ensino com o sistema cooperativista nacional? Sendo empresas cooperativas, como se dá a sua inserção em uma economia capitalista? Como escolas, o que as caracteriza administrativa e pedagogicamente?

Após esta definição do tema (e sua problematização), dos objetivos e do objeto da nossa pesquisa, passaremos agora, a sumariar o que desejamos demonstrar com este trabalho, ou seja, algumas de suas proposições.

Sem a pretensão de esgotar o assunto, que será desenvolvido posteriormente, podemos dizer que uma das causas econômicas do surgimento das Cooperativas de Ensino em meados da década de 80 é o comportamento utilizado pelo Governo para diminuir o déficit público através da limitação dos investimentos, inclusive os investimentos sociais (escolas, equipamentos culturais, e outros).

O achatamento salarial, inclusive dos Professores/educadores, causado por uma economia recessiva e estagnação do Estado, tem trazido sérios problemas à qualidade do ensino, quer seja quanto ao desenvolvimento de Recursos Humanos na Educação, ao desenvolvimento da pesquisa científica, às condições de trabalho e outros.

Assim é que, a burguesia², no interior de Goiás, e mais recentemente, na sua Capital e em todo o país, tem procurado assumir alternativamente a educação escolar de seus filhos através da fundação de cooperativas de ensino.

Mas o problema também está relacionado com a crise do capitalismo brasileiro e os reflexos na acumulação de capital da burguesia nacional: ela, que começa a perder o capital acumulado, reorganiza-se contra essa concentração do capital e busca alternativas para a sua sobrevivência. O que significa, inclusive, a manutenção do domínio sobre outras classes.

² As relações de produção são o critério marxista para definir as classes sociais. Remetemos o leitor para a definição de burguesia e proletariado dada pelo professor Paul Singer (1992, p.81-101).

Segundo ele, no capitalismo moderno, em seu estágio monopolístico, a estrutura de classes tem seu eixo principal não na propriedade jurídica, mas na posse real dos meios de produção. Esta posse real se manifesta como domínio, como poder de decisão sobre empresas ou setores de empresas ou sobre setores do aparelho de Estado. Embora formalmente a dominação seja de organizações, ela se exerce realmente sobre os que trabalham nelas. Pertence à burguesia quem manda e decide (os "verdadeiros funcionários do capital monopolista", a burguesia gerencial) e pertence ao proletariado quem obedece e executa. Entre estes dois extremos estariam aqueles que pertenceriam simultaneamente à burguesia e ao proletariado.

Quem é autônomo no trabalho mas depende da burguesia gerencial no plano financeiro comercial ou mesmo técnico... pertence à pequena burguesia, cuja independência é, portanto, bastante relativa. Para o economista, também é válido considerar como burguesia empresarial a classe detentora da propriedade jurídica, como firmas de menor porte ou outras.

Faz, ainda, uma observação: "como não poderia deixar de acontecer, fatores pessoais e ideológicos também entram nesta definição."

Uma dessas alternativas, é a via criada pelo cooperativismo, ao descobrir que, de fato, a associação de pessoas através de uma empresa cooperativa fortalece a economia individual abalada pela crise, no capitalismo.

Fizemos, assim, um estudo de caso inserido na História da Educação Brasileira recente e ligado ao Sistema Cooperativista Nacional: a Cooperativa de Ensino de Rio Verde, Goiás.

Dos depoimentos extraídos nos encontros estaduais e nacionais das cooperativas de ensino (de alguns dos quais participamos pessoalmente), pudemos constatar que os problemas estruturais e de funcionamento são muito semelhantes e ocorrem quase com a mesma frequência em todas elas.

Além disso, elas estão inseridas no mesmo contexto educacional brasileiro e as características pedagógicas e administrativas não poderiam ser diferentes da realidade do todo educacional do país, das demais escolas (públicas-municipais, estaduais, federais ou privadas), salvo as nuances determinadas pelo fato de serem associações cooperativistas.

O grau de desenvolvimento administrativo e pedagógico da Cooperativa de Ensino de Rio Verde justifica a seleção e delimitação deste caso específico, para estudo. Ele poderá ser referência significativa para a generalização das análises e conclusões visando a compreensão crítica das demais cooperativas de ensino (respeitando-se a realidade de cada uma e suas peculiaridades), bem como deste segmento no movimento cooperativista nacional e mundial.

Acreditamos que, com este trabalho, poderemos contribuir para o estudo da identidade pedagógica e administrativa das Cooperativas de Ensino, a partir da sua própria prática, além de fornecer elementos novos para o debate nacional sobre o ensino público, o privado e a qualidade na educação.

1.2.1 Método e técnica da pesquisa

Deparamo-nos, portanto, com um problema de ordem metodológica que tinha que ser considerado e especialmente observado durante o percurso de todo o nosso trabalho: o fato de este pesquisador fazer parte do objeto pesquisado.

Para a pesquisa e análise dos dados, portanto, impunha-se ao pesquisador uma postura e uma reflexão epistemológica e metodológica bastante seguras, frente ao objeto

do qual fazia parte. (Comecei a interessar-me particularmente por estas questões, desde o início).

De um lado, colocava-se o método experimental de inspiração positivista, a partir do racionalismo cartesiano e do empirismo de Locke.

De outro, desenhava-se a abordagem metodológica qualitativa, que chama a atenção para as peculiaridades das ciências sociais, com origens na fenomenologia e na dialética, esta última, em uma de suas vertentes, reconstituída pelo materialismo marxista, exigindo um tratamento metodológico diferente daquele proposto pelos experimentalistas.

Chizzotti (1991, p. 29) mostra que, para o primeiro método (experimental), a ciência é una e "os fatos humanos e sociais não diferem dos fatos das ciências da natureza." O mesmo modelo de pesquisa deverá ser utilizado para ambos:

Segundo essa concepção, não existe relação entre os sujeitos que observam e o objeto observado. Os fatos ou os dados são frutos da observação, da experiência e da constatação, e devem ser transformados em quantidades, reproduzidos e reiterados em condições de controle, para serem analisados de modo neutro e objetivo a fim de se formular leis e teorias explicativas dos fatos observados.

"O pesquisador deve abstrair-se de toda subjetividade passional que conduz ao erro, à precipitação e à irracionalidade, para assumir uma neutralidade diante de divergências, oposições ou conflitos ideológicos, tornando-se um sujeito neutro, lógico ou epistêmico.

"Estabelecidas essas premissas, o pesquisador pode aceder aos conhecimentos positivos, à realidade objetiva e elaborar conhecimentos válidos e legitimá-los cientificamente. Há um método para desvendar a complexidade aparente dos fenômenos. Esse método pressupõe que a natureza é uniforme, logicamente organizada e funcionalmente determinada. O pesquisador, aplicando-se à observação metódica, pode encontrar as relações constantes em circunstâncias idênticas e determinar as leis que regem e explicam as relações causais entre os fenômenos e fatos observados, e predizer comportamentos ou fatos. Supõe, portanto, que o mundo está definitivamente constituído e regido por leis invariáveis e constantes, que podem ser apreendidas, verificadas e previstas."

Para o método qualitativo, devido à especificidade das ciências humanas, o tratamento metodológico não pode ser o mesmo aplicado às ciências da natureza, como propõe o método experimental. Ele "parte do fundamento de que há uma relação dinâmica

entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito" (CHIZOTTI, 1991, p. 79).

Como embasamento teórico para a pesquisa e dissertação, o autor lança mão do materialismo dialético, base epistemológica da tendência pedagógica histórico-crítica, progressista³, adotada como instrumental teórico no estudo do aspecto pedagógico na Cooperativa.

Para analisar a corrente pedagógica presente na COOPEN, por exemplo, assume-se o referencial da classificação das tendências e correntes pedagógicas brasileiras feita por J. C. Libâneo (1986), a partir de D. Saviani (1985).

Ao descrever o nascimento da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (1991, p.72-73) recorda que, quando sistematizou e estruturou sua abordagem da Filosofia da Educação, chegou a um esquema classificatório que envolvia quatro grandes tendências: a concepção humanista tradicional da Filosofia da Educação, a concepção humanista moderna, a concepção analítica e a concepção dialética.

Trabalhou, inicialmente, com dois textos: um de Baudelot-Establet, "A escola capitalista na França", e outro de Paulo Freire, "Ação cultural para a liberdade". Segundo ele, fixou-se neste último porque nos anteriores não se configurava uma abordagem dialética da educação.

"Cunhei então, a expressão "concepção histórico-crítica", onde eu procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado porém à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista- afirma (SAVIANI, 1991, p. 75).

Nesta mesma obra, ele fixa o ano de 1979 como um marco da configuração mais clara da concepção histórico-crítica e cita o trabalho de Libâneo (1991, p. 77) "que vem se empenhando em analisar a prática dos professores e redefinir a didática à luz da referida concepção, por ele denominada de "pedagogia crítico-social dos conteúdos."

Em outros termos explica Saviani (1991, p. 91), o que eu quero traduzir com a expressão "Pedagogia Histórico- Crítica é o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja,

³ O termo progressista está sendo usado aqui para explicitar tendências pedagógicas de orientação crítica, independente de outros significados que se lhe possam ser dados.

a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana"

Os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, são os da concepção dialética da história (SAVIANI, 1991, p. 96).

Os dois parágrafos transcritos a seguir, deixam clara a perspectiva progressista desta corrente pedagógica:

O que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo de cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo (SAVIANI, 1991, p. 96-97).

Enquanto a burguesia era revolucionária ela tinha interesse na verdade. Quando passa a ser conservadora, a verdade então a incomoda, choca-se com os seus interesses. Isto ocorre porque a verdade histórica evidencia a necessidade das transformações, as quais, para a classe dominante - uma vez consolidada no poder - não são interessantes; ela tem interesse na perpetuação da ordem existente. A ambigüidade que atravessa a questão escolar hoje é marcada por essa situação social. E a clareza disso é que traduz o sentido crítico da Pedagogia. Com efeito, a Pedagogia Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1991, p.103).

Respeitando a unidade metodológica, com base no materialismo histórico, igual tratamento foi dado à pesquisa e análise dos aspectos administrativos e econômicos da Cooperativa.

Estudam-se, também, os elementos que deram suporte à estruturação da doutrina cooperativista, adotada internacionalmente pelo sistema cooperativo, a partir dos princípios estabelecidos pelos "Equitable Pioneers of Rochdale" e a sua utilização pela COOPEN.

Como dissemos anteriormente, este pesquisador estava inserido no cotidiano da cooperativa. Assumia, inclusive, posições executivas na direção da cooperativa, quando decidiu tomá-la como objeto de pesquisa.

Isto, sob o ponto de vista da abordagem experimental, poderia prejudicar o andamento da pesquisa, que exigiria um observador neutro e isento. No entanto, sob o ponto de vista da metodologia qualitativa esta situação de pesquisa, com esta posição do pesquisador, é perfeitamente adequada e poderia fazer parte, inclusive, do resultado da aplicação dos pressupostos da pesquisa.

Analisando alguns aspectos da delimitação e formulação do problema, das atitudes do pesquisador e dos pesquisados e da coleta de dados, na pesquisa qualitativa, Chizzotti (1991, p.81-97) explica:

...A identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema. Pressupõem, também, uma partilha prática nas experiências e percepções que os sujeitos possuem desses problemas, para descobrir os fenômenos além de suas aparências imediatas...

...O pesquisador é parte fundamental da pesquisa qualitativa. Ele deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições, para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos...

...todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais...

...Os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações...

...Os dados são colhidos, iterativamente, num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos...

Como instrumentos de coletas de dados, utilizamos a observação participante e a entrevista individual (com gravador) com grande parte do corpo docente e administrativo-pedagógico da Cooperativa e do Colégio.

Além disto, utilizamos as nossas anotações, observações e conclusões retiradas da nossa participação ativa em praticamente todas as reuniões acontecidas na COOPEN, desde as preparatórias para a sua fundação, até os dias atuais. O diálogo constante com diretores, professores, cooperados, alunos e outras pessoas direta ou indiretamente envolvidas com o seu cotidiano, também formaram base de dados importante para esta dissertação⁴.

⁴ Evitamos propositalmente a apresentação mais explícita dos resultados da coleta de dados. É oportuno informar que as fitas gravadas ou cópias de atas e outros documentos estão em nossos arquivos para que se retome ou aprofunde o estudo em algum aspecto. Avaliamos como de importância secundária a transcrição de trechos de depoimentos ou descrição de observações. Muitos relatos, considerados por nós como mais significativos, surgiram de diálogos menos formais do que aqueles com a presença do gravador. De qualquer forma, destacamos que ênfase foi dada, no texto desta dissertação, à análise crítica do pesquisador, em uma abordagem qualitativa. Esperamos, que o trabalho, ao ser tornado público, venha receber as críticas, contestações ou complementações por parte daqueles que tiverem uma outra visão do mesmo objeto de pesquisa, em um diálogo científico.

Preliminarmente, um questionário-diagnóstico foi distribuído, visando uma pesquisa piloto sobre a cooperativa, que antecedeu o trabalho de pesquisa mais amplo. Os resultados não foram considerados completos e suficientes, mas serviram de orientação para a abordagem futura de alguns pontos importantes.

1.2.2 Questões epistemológicas: algumas observações sobre o método materialista histórico

Passaremos a expor resumidamente, neste estudo introdutório, as indicações feitas por Karl Marx para um método científico, que se pode generalizar visando a pesquisa em Sociologia ou em Ciências Sociais. Elas estão inseridas em "O método da Economia Política" (MARX, 1983, p. 218).

Marx não deixou organizadas, sistematicamente, as regras para um método sociológico como o fez Durkheim (1990), por exemplo. De sua obra, pode-se extrair indicações para o caminho a seguir em pesquisa sociológica em seu "Método da Economia Política" e o exercício mesmo do materialismo histórico como método em "O Capital".

Colocado na "Introdução à Crítica da Economia Política", o "Método da Economia Política" mostra, inicialmente, como a economia vinha procedendo o seu estudo: de uma visão caótica do todo, que Marx chama de concreto figurado, passando por "abstrações cada vez mais delicadas", por análise, atingia conceitos, determinações, cada vez mais simples. Para ele, o caminho inverso deveria ser percorrido, a partir daí, com o objetivo de se atingir "uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas".

Este é, portanto, o método científico correto: "o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade" (MARX, 1983, p. 218). (O negrito é nosso)

Freqüentemente, os estudos em cooperativismo começam pela associação dos cooperados, a cooperativa, que é "a base e o sujeito do ato social de produção" cooperativista. Ora, encontramos aí um erro, da mesma forma que o estudo da economia política não deve começar pela população, como indica Marx (1983, p.218), por tratar-se de uma abstração, se forem desprezadas as classes de que se compõem, que o serão da mesma forma, se não levarmos em conta os elementos do trabalho assalariado, o capital e outros que supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc.

Parodiando Marx (1983, p.218), poderíamos dizer: começando pela Associação-Empresa Cooperativa teríamos uma visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas até atingirmos as determinações mais simples.

Partindo deste ponto, seria necessário caminhar em sentido contrário até se chegar finalmente de novo à cooperativa, que não seria, desta vez, a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas.

Assim é que, seguindo os passos daquele primeiro tipo de estudo, alguns autores (Cavallero, 1987; Drimer, 1987; Maggio, etc.) que escrevem sobre as cooperativas escolares, por exemplo, começam por tratar das características e propósitos destas cooperativas; a sua diferenciação em relação a outras organizações; a aplicação que fazem dos Princípios de Rochdale; os aspectos jurídicos; as atividades econômico-educativas (consumo, desenvolvimento e crédito, trabalho); destinação das sobras resultantes das atividades econômico-educativas; vantagens econômicas e educativas; dificuldades e riscos; formação cooperativa de educadores, alunos e pais; organização, administração e funcionamento das cooperativas; etc.

Quando estudam a organização, administração e funcionamento das cooperativas, limitam-se, em geral, a mostrar o organograma, as funções e as atribuições de cada setor, desde a Assembléia Geral até os departamentos executivos da empresa cooperativa.

Seguindo os passos do método usado por Marx, para a apreensão do concreto no estudo sobre o cooperativismo de ensino, devemos partir das noções simples do trabalho, o trabalho assalariado, a divisão do trabalho, a necessidade, o valor de troca, o capital, as classes, enfim, a luta de classes, etc. Do contrário, como poderíamos, por exemplo, compreender a escola como reprodutora da ideologia das classes econômicas hegemônicas; estudar as tendências pedagógicas conflitantes ou complementares no interior do colégio mantido pela cooperativa; ou ainda as relações de poder na administração do colégio e da cooperativa?

Marx faz, em uma abordagem realista, uma crítica ao idealismo hegeliano, observando que "o (concreto) é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação. O primeiro passo reduziu a plenitude da representação a uma determinação abstrata; pelo segundo, as determinações

abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento. Por isso Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento, que se concentra em si mesmo, se aprofunda em si mesmo e se movimenta por si mesmo, enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto espiritual. Mas este não é de modo nenhum o processo da gênese do próprio concreto."

Por exemplo, a categoria econômica mais simples, o valor de troca, por hipótese, supõe a população, uma população produzindo em situações determinadas; supõe ainda um certo gênero de família, ou de comuna, ou de Estado, etc. Só pode pois existir sob a forma de relação unilateral e abstrata de um todo concreto, vivo, já dado. Como categoria, pelo contrário, o valor de troca leva uma existência antediluviana" (MARX, 1983, p. 219). O real não é, então, para Marx, resultado do pensamento. (O negrito é nosso)

O movimento das categorias não seria o ato de produção efetivo, que tem como resultado o mundo. O pensamento que concebe não é o homem efetivo e o mundo assim concebido não é o efetivo. A não ser que a totalidade concreta seja a totalidade de pensamentos, pois aí seria um produto do pensar, do conceber:

...ele (o mundo) não é pois de forma alguma o produto do conceito que engendra a si próprio, que pensa exterior e superiormente à observação imediata e à representação, mas um produto da elaboração de conceitos a partir da observação imediata e da representação. O todo, na forma em que aparece no espírito como todo-de-pensamento, é um produto do cérebro pensante, que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível, de um modo que difere da apropriação desse mundo pela arte, pela religião, pelo espírito prático. Antes como depois, o objeto real conserva a sua independência fora do espírito; e isso durante o tempo em que o espírito tiver uma atividade meramente especulativa, meramente teórica. Por consequência, também no emprego do método teórico é necessário que o objeto, a sociedade, esteja constantemente presente no espírito, como dado primeiro (MARX, 1983, p. 219). (O negrito é nosso)

Marx afirma, também, que as categorias simples podem possuir uma existência independente histórica ou natural anterior às categorias mais concretas:

...não deixaria de ser menos verdadeiro que as categorias simples são a expressão de relações em que o concreto ainda não desenvolvido pôde realizar-se sem ter ainda dado origem à relação ou conexão mais complexa que encontra a sua expressão mental na categoria mais concreta; enquanto que o concreto mais desenvolvido deixa subsistir essa mesma categoria como uma relação subordinada...podemos dizer que a categoria mais simples pode exprimir relações dominantes de um todo menos desenvolvido ou, pelo contrário, relações subordinadas de um todo mais desenvolvido, relações que existiam já

historicamente antes que o todo se desenvolvesse no sentido que encontra a sua expressão numa categoria mais concreta. Nesta medida, a evolução do pensamento abstrato, que se eleva do mais simples ao mais complexo, corresponderia ao processo histórico real (MARX, 1983, p. 220). (O negrito é nosso)

Neste ponto Marx cita o exemplo da cooperação como uma das formas mais elevadas de economia (juntamente com a divisão do trabalho desenvolvida), em sociedades muito desenvolvidas mas historicamente imaturas, como a que ocorreu no Peru, que no entanto não possuía qualquer forma de moeda.

E ainda, pode-se extrair das suas considerações sobre o dinheiro, que:

Apesar de historicamente a categoria mais simples poder ter existido antes da mais concreta, pode pertencer, no seu completo desenvolvimento - em compreensão e extensão - precisamente a uma forma de sociedade complexa, enquanto que a categoria mais concreta se achava já completamente desenvolvida numa forma de sociedade mais atrasada (MARX, 1983, p. 221).

Para a correta aplicação deste método científico, que pode estender-se às demais ciências da sociedade, é importante considerar que, a partir do exemplo exposto por Marx, sobre o trabalho, inclusive as categorias mais abstratas válidas para todas as épocas são o produto de condições históricas e só se conservam plenamente válidas nestas condições e no quadro destas. Na pesquisa, faz-se necessário descobrir as categorias que mostram as relações nas e das organizações históricas mais desenvolvidas, a sua articulação, para que se compreenda a articulação e as relações das outras organizações que as antecederam. É preciso conhecer as formas superiores para entender-se aquilo que indica uma forma superior nas inferiores (MARX, 1983, p. 223). (O negrito e o grifado são nossos).

Portanto, a última forma do desenvolvimento histórico deve fazer a sua própria crítica, para não compreender as formas passadas de maneira unilateral, apenas como etapas que a levaram àquele grau de desenvolvimento. Assim é que, signos simples das estruturas precedentes, desenvolvem-se nestas próprias estruturas e "enriquecem-se de toda a sua significação" compondo as estruturas mais desenvolvidas. E relações que se encontravam plenas naquelas, podem estar nestas de forma debilitada ou até disfarçada. É por isso que não se pode abandonar as diferenças históricas ou se igualar as estruturas pesquisadas (MARX, 1983, p. 223).

Marx continua a estabelecer, então, a regra que dá indicações para o plano a adotar no trabalho do pesquisador: "Do mesmo modo que em toda ciência histórica ou

social em geral, é preciso nunca esquecer, a propósito da evolução das categorias econômicas, que o objeto, neste caso a sociedade burguesa moderna, é dado, tanto na realidade como no cérebro; não esquecer que as categorias exprimem portanto formas de existência determinadas, muitas vezes simples aspectos particulares desta sociedade determinada, deste objeto, e que, por conseguinte, esta sociedade de maneira nenhuma começa a existir, inclusive do ponto de vista científico, somente a partir do momento em que ela está em questão como tal" (MARX, 1983, p. 224).

Assim é que, ao estudar a questão da renda imobiliária, da propriedade fundiária e da agricultura, ele mostra que "em todas as formas de sociedade é uma produção determinada e as relações por ela produzidas que estabelecem a todas as outras produções e às relações a que elas dão origem a sua categoria e a sua importância."

Estas considerações, bem como as seguintes, podem ser transpostas para a pesquisa sociológica: o objeto cooperativa de ensino é dado, tanto na realidade como no cérebro e as categorias que envolvem o seu estudo exprimem formas de existência determinadas, muitas vezes simples aspectos particulares desta associação de pessoas. Portanto, a cooperativa não começa a existir como objeto de conhecimento apenas quando ela estiver sendo considerada pelo pesquisador.

Além do mais, a cooperativa é produto do trabalho humano. O estudo da cooperativa não pode começar por ela mesma, como geralmente se faz, porque aí teríamos um concreto figurado, uma abstração caótica.

Ora, considerando que tudo é produção; que há uma relação social entre quem produz (cooperativa) e quem consome (filhos dos cooperados); que ela é uma empresa prestadora de serviços, que por sua vez são mercadorias (pois há transação comercial: preço e pagamento); que, na realidade, a cooperativa é instituição intermediária entre os professores (e outros na divisão social do trabalho, no interior do colégio), os quais produzem a aula (mercadoria) para vender e não para o próprio consumo; que os consumidores serão somente os filhos dos proprietários da cooperativa (portanto, também proprietários da empresa da qual consomem); e após todas as considerações feitas anteriormente, concluímos pela necessidade de partir das categorias como o dinheiro, os preços, o valor, o mercado, as mercadorias, o trabalho, a divisão do trabalho, etc., para nos elevarmos à sala de aula, ao colégio, à cooperativa de ensino, ao sistema educacional.

Sob este enfoque, não há como compreender as relações pedagógicas no interior do colégio, se não compreendermos o modo e as relações de produção da aula, por

exemplo, com todas as determinações. Mais uma vez: é preciso partir do real e do concreto.

Saviani (1991, p.20) avança esta tese mostrando a distinção entre trabalho material e trabalho não-material⁵. Divide este último em duas modalidades: a das atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos, e a daquelas em que o produto não se separa do ato de produção, ou seja, o ato de produção e o ato de consumo se imbricam:"(...) a natureza da educação se esclarece a partir daí. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)."

Assim, segundo a conclusão de Marx sobre a renda imobiliária, a propriedade fundiária e o capital: "o capital é a força econômica da sociedade burguesa que tudo domina. Constitui necessariamente o ponto de partida e o ponto de chegada e deve ser explicado antes da propriedade fundiária. Depois de os ter estudado a cada um em particular, é necessário examinar a sua relação recíproca. (O negrito é nosso).

Seria, portanto impossível e errado classificar as categorias econômicas pela ordem em que foram historicamente determinantes. A sua ordem é pelo contrário determinada pelas relações que existem entre elas na sociedade burguesa moderna e é precisamente contrária ao que parece ser a sua ordem natural ou ao que corresponde à sua ordem de sucessão no decurso da evolução histórica. Não está em questão a relação que se estabeleceu historicamente entre as relações econômicas na sucessão das diferentes formas de sociedade. Muito menos a sua ordem de sucessão "na idéia" (Proudhon) (concepção nebulosa do movimento histórico). Trata-se da sua hierarquia no quadro da moderna sociedade burguesa (MARX, 1983, p. 225-226).

Devemos proceder da mesma forma se quisermos explicar a cooperativa, as quotas-partes pagas pelos cooperados, as mensalidades escolares, o salário dos professores, as sobras, etc.

⁵ O estudo desta especificidade do trabalho no interior da escola (e mais delimitadamente, no interior da cooperativa de ensino) merece ser aprofundado dentro de uma linha de pesquisa como "Trabalho e Educação". Relacionamos, aqui, apenas uma primeira aproximação bibliográfica ao tema, como sugestão: Arroyo, in: Teoria e Educação, 1, 1990; Bowles e Gintis, In: Educação e Sociedade, 1, 1990; Enguita, 1993; Félix, 1989; Fartes, in: Educação e Sociedade, abril/92, p. 96; Haguette, in: Educação e Sociedade, abril/91, p.109; Kuenzer, 1986; Libâneo, 1991, cap.1 - 2 e p.96; Manacorda, 1991; Markert, in: Educação e Sociedade, agosto/90; Markert, In: Educação e Sociedade, abril/93; Mello, 1990, p.55; Nogueira, 1990; Paro, 1991; Prais, 1990; Silva et al., 1991; Silva et al., Teoria e Educação, 4, 1991; Xavier, 1990.

1.2.3 A reconstrução do materialismo histórico

Os objetivos deste nosso trabalho não permitem um aprofundamento epistemológico do materialismo histórico, base teórico-metodológica para a nossa pesquisa qualitativa, um estudo de caso. Não se trata, aqui, de uma dissertação sobre métodos e técnicas de pesquisa.

No entanto, desejamos traçar algumas indicações, além das já elaboradas, que poderão servir de subsídio para aqueles que desejarem seguir pelo mesmo caminho e, também, mostrar que o instrumental teórico de pesquisa adotado por nós não está com a sua construção terminada, definitiva. Muito pelo contrário: à medida que tentamos alcançar os avanços teóricos nesta área, fica sempre clara a necessidade de reescrevermos o nosso tema, incorporando novos conceitos ou reformulando concepções inteiras.

Percebemos que o trabalho não fica de todo perdido na medida em que serve de referência para novos vãos, considerados os referenciais teóricos e históricos que nos levaram a produzi-lo.

Neste campo, torna-se importante agregar o estudo de alguns trabalhos realizados pela Escola de Frankfurt (W. Benjamin, M. Horkheimer, T. W. Adorno e J. Habermas). Principalmente os de Horkheimer e Habermas. M. Horkheimer, por ser considerado como o integrante que traçou os fundamentos epistemológico-filosóficos para o grupo, encontrados na sua "teoria crítica". J. Habermas, porque avançou nos conceitos sobre a ciência e a técnica como ideologia (ARANTES, 1980, p.12).

Segundo Arantes, a "expressão "teoria crítica" é empregada para designar o conjunto das concepções da Escola de Frankfurt. Horkheimer delineia seus traços principais, tomando como ponto de partida o marxismo e opondo-se àquilo que ele designa pela expressão "teoria tradicional". Para Horkheimer, o típico da teoria marxista é, por um lado, não pretender qualquer visão concludente da totalidade, e, por outro, preocupar-se com o desenvolvimento concreto do pensamento. Desse modo, as categorias marxistas não são entendidas como conceitos definitivos, mas como indicações para investigações ulteriores, cujos resultados retroajam sobre elas próprias. Quando se vale, nos mais diversos contextos, da expressão "materialismo" Horkheimer não repete ou transcreve simplesmente o material codificado nas obras de Marx e Engels, mas reflete esse materialismo segundo a óptica dos momentos subjetivos e objetivos que devem entrar na interpretação desses autores".

Horkheimer chama "teoria tradicional" a uma noção de ciência que desenvolveu-se a partir do Discurso do Método de Descartes, com aplicabilidade prática, operativa, bastante ampla. Para ele, tal concepção é válida e legítima pois contribuiu para o controle técnico da natureza, como "força produtiva imediata" (segundo as palavras de Marx). O aspecto negativo, no entanto, é que o trabalho do especialista que se utiliza desta teoria, fica isolado dos demais e "alheio à conexão global dos setores da produção....a teoria tradicional não se ocupa da gênese social dos problemas, das situações reais nas quais a ciência é usada e dos escopos para os quais é usada."

A teoria crítica ultrapassa, assim, o subjetivismo e o realismo da concepção positivista, expressão mais acabada da teoria tradicional." Ela visa "descobrir o conteúdo cognoscitivo da práxis histórica. Os fatos sensíveis, por exemplo, vistos pelos positivistas como possuidores de um valor irredutível, são, para Horkheimer, "pré-formados socialmente de dois modos: pelo caráter histórico do objeto percebido e pelo caráter histórico do órgão que percebe (ARANTES, 1980, p.18).

Habermas segue o mesmo caminho e faz uma crítica do tecnicismo, ideologia resultante do positivismo, que "consiste na tentativa de fazer funcionar na prática, e a qualquer custo, o saber científico e a técnica que dele possa resultar." Ele "ataca a ilusão objetivista das ciências. Contra a ilusão da teoria pura, Habermas procura trazer à tona as raízes antropológicas da prática teórico-científica e evidenciar os interesses, que estão no princípio do conhecimento, particularmente do conhecimento científico.

No plano da filosofia social, Habermas critica o objetivismo ontológico e contemplativo da filosofia teórica tradicional... A crítica do positivismo científico e filosófico, empreendida por Habermas, é inseparável de sua luta contra o objetivismo tecnocrático. O positivismo e o tecnicismo não passam, para ele, de duas faces de uma mesma e ilusória moeda ideológica: tanto um, como outro, não seriam mais que "manchas turvas no horizonte da racionalidade" (ARANTES, 1980, p. 22).

Visando uma atualização importante sobre o desenvolvimento do trabalho de Habermas, remetemos o leitor a uma de suas obras recentes: Para a Reconstrução do Materialismo Histórico (1990).

A partir da "teoria do agir comunicativo", criada por este pensador alemão, a obra faz uma reconstrução da concepção de história feita por Marx.

Ela retoma a crítica da teoria de história baseada apenas no desenvolvimento das forças produtivas e afirma que o entendimento da evolução social passa pela compreensão

dos processos de aprendizagem individuais e coletivos. Com a solução de conflitos, estes processos geram novas regras e novas relações de produção.

Assim é que Habermas aponta para o perigo da má filosofia realizada, desde Marx, em nome de um objetivismo histórico que sufoca "algumas problemáticas filosóficas em favor de uma concepção cientificista da ciência." Ele afirma: "...se retomamos hoje as colocações histórico-materialistas fundamentais sobre a evolução social, é preciso fazê-lo com a máxima atenção. Atenção que não pode consistir, porém, em tomar emprestado de uma metodologia inspirada no modelo da física tabelas de proibições que bloqueiam o caminho hoje percorrido pelas teorias do desenvolvimento nas ciências sociais, quando tais teorias seguem os programas de pesquisa encaminhados por Freud, Mead, Piaget e Chomsky. Mas a atenção tem novamente de se voltar para a escolha dos conceitos básicos que fixam a esfera objetual do agir comunicativo. Com efeito, é essa passagem que decide o tipo de conhecimentos que o materialismo histórico pode se atribuir" (HABERMAS, 1990, p. 12).

Tratando sobre a teoria da evolução, o pesquisador aborda a questão da cultura, que permanecia muito mais afim a outras tendências sociológicas:..."a cultura permanece um fenômeno superestrutural, embora na passagem para novos níveis de desenvolvimento ela pareça ter um papel mais preeminente do que o supuseram até agora muitos marxistas.

"Esta "preeminência" explica a contribuição que a teoria da comunicação, a meu ver, pode fornecer a um materialismo histórico renovado..." (HABERMAS, 1980, p.14).

Nesta altura devemos fazer uma outra reflexão: a que trata do problema da atualidade de Marx face aos acontecimentos que têm mudado a ordem mundial.

Para abordar esta questão, sugerimos a leitura do interessante Prefácio à edição brasileira da obra Marx e a pedagogia moderna, de M. A. Manacorda (1991), escrito pelo professor Dermeval Saviani, que conclui:"...o desmoronamento dos regimes do Leste Europeu, em lugar de significar a superação de Marx, constitui, ao contrário, um indicador de sua atualidade. Levando-se em conta que uma filosofia é viva e insuperável enquanto o momento histórico que ela representa não for superado, cabe concluir que, se o socialismo tivesse triunfado é que se poderia colocar a questão da superação do marxismo, uma vez que, nesse caso, os problemas que surgiriam seriam de outra ordem. Mas, os fatos o mostram, ele não triunfou. O Capitalismo continua sendo ainda a forma social predominante. Portanto, Marx continua sendo não apenas uma referência válida, mas a principal referência para compreendermos a situação atual.

“Faz, pois, todo o sentido levá-lo em conta no nosso esforço em compreender radicalmente a problemática educacional da nossa época.” (SAVIANI, In: Manacorda, 1991, p.14).

Ademais, a influência marxiana nas tendências e correntes pedagógicas críticas do nosso tempo, com forte acento em nosso país, inclusive, com importantes reflexos para a educação nacional, já justificariam a atualidade do seu exame.

Mas, passemos a mais algumas considerações. Coutinho (1992, p.79-87), defende que o revisionismo faz parte da essência do método marxista e propõe a seguinte questão: a crise atual do socialismo compromete também o marxismo enquanto teoria social?

Para ele, "a crise do socialismo compromete certamente uma específica interpretação de Marx, mas não envolve o patrimônio categorial do marxismo, expresso nos textos dos fundadores e numa grande variedade de leituras e de escolas. O que sai destroçada dessa crise é a abusiva identificação do marxismo com o "marxismo-leninismo", um astuto pseudônimo de stalinismo(mas, paradoxalmente, adotado também pelos trotskistas), através do qual foram codificados e empobrecidos alguns resultados de uma específica e já em si problemática leitura de Marx, aquela realizada por Lenin e pelos bolcheviques."

Assim, segundo este filósofo, o colapso do "socialismo real" torna-se um estímulo para que se estude Marx e autores considerados "revisionistas" pelo marxismo-leninismo:..."É preciso reler Bernstein, Kautsky, Rosa Luxemburg, os austromarxistas, a Escola de Frankfurt, Gramsci e muitos outros... para recolher criticamente os seus frequentemente valiosos ensinamentos sobre a evolução do capitalismo em nosso século, bem como sobre os impasses e as contradições que muitos deles anteviram ou constataram no modelo de socialismo proposto e construído pelos bolcheviques...as mais lúcidas análises críticas do "socialismo real" - de Kautsky a Marcuse, de Max Adler a Rudolf Bahro - deveram-se a autores claramente inspirados no marxismo".

Ao tratar o tema marxismo, democracia e revolução, Coutinho (1992, p. 82) recorda: ..."Enquanto Lenin, respondendo o "renegado" Kautsky, afirmava que "a ditadura do proletariado é um regime acima de qualquer lei" - uma afirmação que fez Stalin e seus epígonos rirem de prazer-, Rosa Luxemburg retrucava-lhe lembrando que "liberdade é a liberdade de quem pensa diferentemente", e que não se tratava de "rejeitar a democracia formal", mas de atribuir-lhe um "conteúdo social novo". No mesmo sentido e na mesma época, Max Adler criticava a falsa contraposição estabelecida por Lenin entre democracia

representativa ("burguesa") e democracia direta ("proletária"), mostrando que a forma política do governo dos trabalhadores implicava uma articulação orgânica entre ambas. E foi também sob a inspiração do marxismo (particularmente em sua versão gramsciana) que se elaborou a mais rica concepção da democracia gestada pelo movimento socialista moderno, a de "democracia progressiva" (Togliatti) ou "de massas" (Ingrao), que retoma e aprofunda a proposta integradora de Max Adler."

Coutinho afirma que o conceito de democracia como valor universal, colocado por Berlinguer em 1977, foi desenvolvida após anos de reflexão marxista.

E que seria um equívoco identificar a teoria revolucionária dos bolcheviques com o conceito marxista de revolução em geral. Ele informa que "o próprio Marx e, sobretudo, Engels, abandonaram mais tarde esta teoria (da revolução violenta como ruptura da velha máquina estatal): reconhecendo as novas determinações tanto do Estado quanto da luta de classes surgidas após 1850, Marx chegou a falar na possibilidade de uma revolução pacífica e parlamentar nos Estados Unidos, na Inglaterra e na Holanda, enquanto Engels propôs em 1895, ano de sua morte, uma estratégia completamente nova de transição ao socialismo, baseada na auto-organização e na luta institucional."

Segundo Coutinho (1992, p. 84), Gramsci foi quem sistematizou melhor esta nova teoria marxista da revolução: "se o Estado não é mais apenas um conjunto de instrumentos coercitivos, mas também uma complexa rede de aparelhos de hegemonia fundados no consenso, então a idéia de conquistá-lo através de uma "guerra de movimento" só pode levar a "trágicas derrotas". O modelo de revolução "explosiva" e violenta - o modelo bolchevique - não é válido para os países "ocidentais". Trata-se de orientar a luta pelo socialismo segundo uma nova estratégia, a da "guerra de posições", fundada numa batalha permanente pela hegemonia e pelo consenso. Temos aqui um outro paradigma marxista de revolução: a revolução como processo, como sequência orgânica de rupturas parciais que ocupam toda uma época histórica. Esta concepção de revolução não se contrapõe à luta por reformas: ao contrário, é através de reformas - e Gramsci fala mesmo em "reforma intelectual e moral" - que se faz agora a revolução."

É certo que o texto de Saviani reforça a ortodoxia marxiana. É certo, também, que em nosso trabalho encontram-se alguns dilemas. Eles podem ser apenas aparentes. Mas não conseguiremos, aqui, esgotar todos os problemas.

Existe o fato, por exemplo de citarmos Habermas e a escola de Frankfurt, que põem em questão a razão técnica instrumental da modernidade e, ao mesmo tempo,

colocarmos a racionalização e o processo administrativo como elementos indispensáveis à gestão competente. Ainda acreditamos que a modernização tecnológica competente, inclusive nos setores administrativos, econômicos, educacionais e outros, não podem ser incompatíveis com uma sociedade fundada em bases socialistas.

Hobsbawm (In: Blackburn, 1993, p. 102) explica que ... "o socialismo do tipo soviético tornou-se crescentemente incapaz de competir e pagou o preço. Pior, provou até o momento ser incapaz de se adaptar e de fazer reformas."

Para nós está claro, também, que o materialismo histórico e dialético não indica apenas um método de investigação, mas uma referência teórica e ideológica para a crítica da administração, da gestão, da escola, do processo de trabalho no interior da escola, etc⁶.

Uma linha de pesquisa bastante fértil surge, a partir do estudo do cooperativismo e suas relações com o socialismo e o capitalismo (nos aspectos históricos, filosóficos, doutrinários e econômicos destes sistemas). Não é nosso objetivo, neste trabalho, aprofundar o tema. Lançamos, apesar disto, em seu decorrer, algumas teses que poderão ser desenvolvidas posteriormente. Tentaremos, na conclusão desta dissertação, desenvolver um pouco mais este assunto.

⁶ Sobre o desenvolvimento do comunismo, o seu colapso, a nova ordem mundial e o futuro do socialismo sugerimos a leitura do livro "Depois da Queda: o Fracasso do Comunismo e o Futuro do Socialismo", organizado por Blackburn(1993) e com textos de Norberto Bobbio, Ralph Miliband, Edward Thompson, Jürgen Habermas, Hans M. Enzensberger, Fred Halliday, Eric Hobsbawn, Robin Blackburn, Fredric Jameson, André Gorz e Diane Elson. Sugerimos, também, o artigo de João Bernardo, na revista Educação e Sociedade, dezembro/93, p.393. O livro de José Paulo Netto(1993) também poderá enriquecer o debate sobre o tema.

2 COOPERATIVISMO

2.1 Organizações Pré-cooperativas

Faremos um esboço informativo do sistema cooperativista e do cooperativismo em seus aspectos históricos e doutrinários, antes de tratarmos especificamente das cooperativas de ensino. Compreender a hipótese de que elas são uma outra via entre o público e o privado em Educação implica no entendimento da própria tese cooperativista de que este sistema seria um outro caminho entre o capitalismo e o socialismo.

Cooperar (do latim "cooperare" - "cum"=com e "operare"=trabalhar) significa: trabalhar com outras pessoas em busca de um objetivo comum. A cooperação existe desde as formas mais primitivas de sociedade humana. Aliás, ela está presente na vida dos animais e chega até mesmo a aparecer em formas bastante sofisticadas de organizações, como nas colméias, por exemplo. Drimer e Drimer (1981, p.195-203) mostram, em sua obra, a evolução histórica do cooperativismo. A partir desta edição em espanhol, fizemos uma síntese, apresentada abaixo, atendendo aos objetivos do nosso estudo. (Ver também Lavergne, 1971, p. 41-50; Lassere, 1980, p. 45-66; Oliveira, 1984, p. 17-41; Pinho, 1966, p.33-80 e 1977, p. 50-114; Pedro, 1985, p. 25-35; e Preuss, 1981, p. 7-42).

Na pré-história, segundo estudos histórico-antropológicos, os homens agrupavam-se em tribos, hordas e bandos, sendo que as unidades familiares surgiram apenas após longo processo. A propriedade era comum nas tribos e clãs, exceto no caso de certos objetos pessoais. Caça, pesca e outras atividades econômicas eram produzidas em comum e os membros escolhiam um chefe, que dava as ordens.

Até o século V D.C. apareceram algumas manifestações pré-cooperativas: arrendamento e exploração em comum de terras, na Babilônia; associações de seguros entre artesãos e fundos voluntários de ajuda mútua (principalmente para serviços funerários), na Grécia e Roma; a vida em comum dos primeiros cristãos (e as colônias dos essênios no Mar Morto).

Na idade média surgem inúmeras formas de ajuda mútua e cooperação nos meios rurais e urbanos: produtores rurais unem-se para transformação e comercialização do leite na França, Itália, Suíça e Inglaterra, o mesmo acontecendo na Dinamarca e Suécia; as comunidades agrárias dos eslavos: "zadruga" (grande família sérvia), "mir" (comunidade de camponeses russos que pagam comunitariamente a exploração da terra aos grandes

proprietários), o "artel" (organização de trabalhadores russos-pescadores, lenhadores, e outros que dividem o ganho do trabalho comum); As associações de agricultores para irrigação e construção de diques entre os povos germânicos; a pecuária comunitária dos romenos e os graneleiros comuns de reserva para previsão e caridade, mas que são também instituições de crédito em espécie entre os povos muçulmanos. Nas regiões urbanas surgem as "guildas" ou "corporações", com funções semelhantes às dos sindicatos e cooperativas atuais.

Nos mosteiros cristãos aparecem as comunidades auto-suficientes, com atividades de produção e consumo desenvolvidas em comum. São considerados exemplos de cooperativas integrais.

Formas de organização sócio-econômica cooperativa foram criadas nas milenárias civilizações da América. As organizações dos Aztecas mexicanos chamadas "Calpulli" ou "calpullalli", constituíam-se por terras da comunidade ou bairro, com usufruto das famílias, em lotes delimitados, com transmissão de pais para filhos, desde que exploradas. As atividades de irrigação, defesa, ou religiosas eram comuns. Após as colheitas pagavam-se tributos ao rei e ao senhor local, que também possuíam terras, como os nobres, a classe militar e sacerdotal.

Os Incas no Peru não possuíam a propriedade privada da terra ou produtos, que eram destinadas anualmente em proporção ao número de filhos por família, após o pagamento dos tributos ao Inca e ao Sol (sacerdotes). Eram organizações econômico-sociais formadas por pessoas do mesmo clã, também chamadas "ayllus". Além de trabalhar as terras para o sustento das viúvas, anciãos e enfermos, os "ayllus" desenvolviam atividades nas terras dos curacas (caciques), da classe sacerdotal e do Inca.

Encontramos ainda modelos nas utopias de pensadores dos séculos XVI e XVII, que propunham a resolução dos problemas econômicos e sociais da época. Muitos buscaram em Platão (428-347 a.C.) o fermento para suas idéias, particularmente em "A República". Podemos citar: a "Utopia" de Tomás Morus (1478-1535), "A Cidade do Sol" de Tomás Campanella (1568-1639) e "A Nova Atlântida" de Francis Bacon (1561-1626).

Eles, de certa forma, influenciaram os precursores do cooperativismo moderno: Robert Owen (1771-1865), Charles Fourier (1772-1837), William King (1786-1865), Philippe Buchez (1796-1865) e Louis Blanc (1812-1882).

Nos séculos XVII, XVIII e XIX, vários grupos implantaram colônias de economia coletiva, de inspiração religiosa, na Europa e Estados Unidos, em função de intolerâncias

ou ideais religiosos e até mesmo perseguições. Elas exerceram, também, influência em Owen e Fourier. Muitas existem ainda nos dias atuais.

Nas colônias espanholas na América, os dominadores tentaram manter algumas características das organizações dos índios, em vão: criaram as caixas de comunidades indígenas, os "pósitos" (armazéns graneleiros), as "alhóndigas" (graneleiros que mantinham relações diretas entre produtores e consumidores), e os "ejidos" mexicanos (campos de propriedade comum).

Outra forma pré-cooperativa interessante foi a instalada pelas Missões Jesuíticas entre os trinta povos do Paraguai (séculos XVII e XVIII). Em uma combinação de propriedade privada familiar de 10 a 12 has. ("abambaé"), com a propriedade coletiva ("Tupãbaé"), implantaram-se atividades econômicas igualitárias. As missões propunham-se a promover as populações indígenas material e espiritualmente. Sobreviveram até a expulsão dos jesuítas e o genocídio decretado por Carlos III, em 1767.

2.2 As cooperativas e o cooperativismo

Elas surgiram no final do século XVIII e início do XIX, como reação popular ante os abusos e injustiças cometidas nas relações de produção, de uma economia em plena "revolução industrial".

Aparece, então, o movimento associacionista do século XIX, em três principais manifestações: o sindicalismo, o socialismo (e outros movimentos de tendência popular), e o cooperativismo.

Em função dos antecedentes sumariamente colocados acima e outros que fogem ao escopo deste estudo, formam-se as primeiras cooperativas, na Europa:

- as de consumo, a partir da fundação da "Sociedade dos Probos Pioneiros de Rochdale", na Grã-Bretanha, em 1844; que se constituiu inicialmente em pequeno armazém no "Toad Lane" (Beco do Sapo).
- as de trabalho, na França, aproximadamente na mesma época;
- as de crédito rural e urbano, bem como as de colocação da produção e provisão, na Alemanha e países do centro europeu, em meados do mesmo século.

Lambert (1975, p.55) recorda que os trabalhadores ingleses estavam melhor organizados do que os franceses ou belgas, devido aos avanços do sindicalismo naquele país.

Os assalariados encontravam-se em situação de miséria, e os anos posteriores a 1840 chegaram a ser chamados na Grã-Bretanha de "Hungry Forties".

Após uma discussão infrutífera sobre aumento de salários em 1843, os pioneiros (28 tecelões) começaram a buscar alternativas de sobrevivência: "... Deveriam emigrar? Isto lhes repugnava. Iriam dedicar-se apenas à ação política como aconselhavam alguns deles? Holyoake (o historiador do grupo) conta que foram "alguns socialistas", entre eles Charles Howarth, que persuadiram o grupo para que se chegasse à solução cooperativa" (LAMBERT, 1975, p. 56).

Depois de quase um ano de muita dificuldade economizaram uma libra esterlina cada, visando a constituição do capital inicial da "Sociedade dos Probos Pioneiros de Rochdale", com estatuto inspirado nos pensamentos de Robert Owen e registrado em 24 de Outubro de 1844.

Apesar de se ter conhecimento da existência de outras cooperativas antes desta data, eles são considerados pioneiros devido à síntese original dos princípios que foram estabelecidos internacionalmente, a partir de seus estatutos.

As cooperativas passaram a ser regidas por princípios igualitários e equitativos, essencialmente universais: o acesso livre e a adesão voluntária dos associados, sem discriminações de caráter social, político, racial ou religioso; a organização democrática: uma pessoa equivale a um voto nas assembléias; a retribuição do capital acionário com juros limitados; o destino do benefícios ou sobras a finalidades comuns e/ou proporcional às operações de cada sócio; esforço permanente de expansão e aperfeiçoamento e ativa cooperação entre cooperativas; incentivo à educação cooperativa, para manter vivos os princípios da doutrina cooperativista, além do desenvolvimento técnico necessário.

Assim, a cooperativa caracteriza-se por ser, ao mesmo tempo, empresa e associação de pessoas organizadas em bases democráticas para alcançar objetivos comuns.

Com esta organização, elas passaram a existir em praticamente todos os países; contam-se aos milhares e dos mais variados tipos: habitação, saúde, produção, colonização, consumo, crédito, trabalho, escolar, ensino e tantos outros.

É, portanto, a partir dos Pioneiros de Rochdale que se considera o nascimento do cooperativismo no mundo. Com a sua experiência e a estruturação da empresa, redação dos

estatutos sempre atualizada pela prática ao longo do tempo, após discussões nas assembléias, é que se erigem as colunas do movimento cooperativista. A Cooperativa de Rochdale passa a ser modelo para as milhares que surgirão em todos os países.

Desta forma, surge uma doutrina, um sistema ou um movimento que considera as cooperativas como uma forma ideal de organização das atividades sócio-econômicas da humanidade: o cooperativismo.

2.3 O cooperativismo no Brasil e no mundo

No Brasil e no mundo, no sistema capitalista ou socialista, o cooperativismo mostra a sua força econômica e social, com números que não podem mais ser ignorados.

2.3.1 Aliança Cooperativa Internacional

José San Pedro(1985, p.45) relata, com referência ao informe de atividades do ano de 1984, que a Aliança Cooperativa Internacional, organismo mundial de cooperativismo, está assim constituída:

Países representados.....	70;
Cooperativas de primeiro grau.....	705.640;
Associados a estas cooperativas.....	266.764.185.

As cifras mencionadas pela Aliança referem-se apenas aos organismos nacionais e cooperativas a ela associadas. Seguramente o número é maior. "Ao tomarmos somente as organizações filiadas à Aliança, mediante um cálculo simples e considerando cada sócio um núcleo familiar normal de 4 pessoas, resultaria em pelo menos 1.470.000.000 de pessoas vinculadas ao serviços prestados pelas cooperativas em todo o mundo"- raciocina San Pedro.

2.3.2 As cooperativas no Brasil

Segundo informações da Organização das Cooperativas Brasileiras-O.C.B. (O sistema..., 1992, p.1), o movimento cooperativista no Brasil começou em 1847, com o médico francês Jean Maurice Faivre, em uma colônia nos sertões do Estado do Paraná.

Compõem esta força econômica, em todo o país, 3.500 cooperativas, com aproximadamente 3 milhões de associados. Em 1989, o patrimônio líquido das cooperativas era de ordem de US\$ 2,8 bilhões, com um faturamento de US\$ 16,42 bilhões. Elas classificam-se por área de atuação e estão divididas em sete grupos ou segmentos: produção, consumo, eletrificação/telefonia rural, trabalho, ensino/escola/escolar, habitacional e crédito.

Masy (1979, p. 263-264) observa que a formação de cooperativismo no Brasil ainda espelha-se na Lei Nº5.764, de Dezembro de 1971, que definia a Política Nacional de Cooperativismo, instituía o regime jurídico das sociedades cooperativas e outras providências.

A partir do X Congresso Brasileiro de Cooperativismo (Brasília, 1988) e da nova Constituição Brasileira, o cooperativismo adquire poder de auto-gestão (que significa, aqui, sair da tutela do Estado e não uma prática organizativa interna às cooperativas).

Nos artigos 3º e 4º da Lei 5.764, que tratam da FORMAÇÃO DAS SOCIEDADES COOPERATIVAS, temos:

- Celebram contrato de sociedade cooperativa as pessoas que reciprocamente se obrigam a contribuir com bens ou serviços para o exercício de uma atividade econômica, de proveito comum, sem objetivo de lucro.
- 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, distinguindo-se das demais sociedades pelas seguintes características:

I - adesão voluntária, com número ilimitado de associados, salvo impossibilidade técnica de prestação de serviços;

II - variabilidade do capital social, representado por quotas-partes;

III - limitação do número de quotas-partes do capital para cada associado, facultado, porém, o estabelecimento de critérios de proporcionalidade, se assim for mais adequado para o cumprimento dos objetivos sociais;

IV - inacessibilidade das quotas-partes do capital a terceiros, estranhos à sociedade;

V - singularidade de voto, podendo as cooperativas centrais, federações e confederações de cooperativas, com exceção das que exerçam atividade de crédito, optar pelo critério da proporcionalidade;

VI - "quorum" para o funcionamento e deliberação da Assembléia Geral baseado no número de associados e não no capital;

VII - retorno das sobras líquidas do exercício, proporcionalmente às operações realizadas pelo associado, salvo deliberação em contrário da Assembléia Geral;

VIII - indivisibilidade dos fundos de Reserva e de Assistência Técnica, Educacional e Social;

IX - neutralidade política e indiscriminação religiosa, racial e social;

X - prestação de assistência aos associados, e, quando prevista nos estatutos, aos empregados da cooperativa;

XI - área de admissão de associados limitada às possibilidades de reunião, controle, operações e prestação de serviços.

A O.C.B. foi criada, em 1971, com a tarefa de unificar o Sistema. Estruturou-se através da Lei 5.764/71, com os seguintes objetivos:

- representar formal e politicamente o Sistema Cooperativista Brasileiro;
- -integrar todos os ramos de atividades do setor e manter serviços de assistência geral ao Sistema, quanto à sua estrutura social, métodos operacionais e orientação jurídica;
- fixar a política da organização cooperativa, com base em propostas e estudos de seus órgãos técnicos;
- estabelecer relações de integração político-operacional com órgãos e entidades em nível nacional e com entidades congêneres do exterior no interesse das cooperativas brasileiras, além de desempenhar a função de órgão técnico-consultivo do Governo.

Encontra-se em tramitação do Congresso Nacional o projeto de uma nova Lei Cooperativista, resultado de um processo de consulta às cooperativas nacionais, a ser integrado à Constituição em vigor, que garantiu avanços para o Sistema em diversos pontos.

O Sistema Cooperativista Brasileiro é constituído pelo conjunto de cooperativas, centrais, federações e confederações, organizações estaduais e a O.C.B. Trabalha de forma integrada e sob a mesma orientação de atuação e estruturação.

A base do Sistema são as cooperativas singulares, compostas pelos cooperados. Para fundar uma cooperativa singular de qualquer segmento, basta um grupo de 20 pessoas. Os procedimentos sugeridos são: reuniões de estudos sobre o cooperativismo e os

objetivos e estrutura da futura cooperativa, assembléias para aprovação dos estatutos e eleição da diretoria, registro na junta comercial, registro junto à O.C.B., via O.C.E. e outros.

Três cooperativas singulares podem compor uma central ou federação, que terá finalidades mais específicas e, com outras similares fundar uma confederação, de âmbito nacional.

Em cada Estado, o total da cooperativas singulares, centrais e federações forma e elege, a cada três anos, o corpo diretivo de sua Organização Estadual de Cooperativas (O.C.E.), com os mesmos objetivos e funções da OCB.

A diretoria da O.C.B. é eleita democraticamente pelas O.C.Es., também a cada três anos, para coordenar as ações conjuntas do Sistema.

A estrutura de serviços da O.C.B., como dissemos, é apoio às Organizações das Cooperativas Estaduais e às próprias cooperativas. Ela está composta da seguinte forma (O.C.B., O sistema..., 1992, p.13):

"Banco de Dados - Detém as informações básicas de todas as cooperativas brasileiras, sendo a sua atualização anual. Subsidia todo o Sistema OCB.

"Organização do Quadro Social - Promove a ação e reflexão permanente, com o objetivo de alcançar a organização participativa do quadro social em todas as cooperativas brasileiras, garantindo decisões conscientes e democráticas, com vistas à autogestão.

"Capacitação - Proporciona capacitação profissional e cooperativista, através de cursos e seminários, para todos os funcionários, técnicos e dirigentes do Sistema.

"Comunicação - Divulga e difunde informações, diretrizes e metas, bem como propostas e conquistas do cooperativismo.

"Assessoria Jurídica - Presta orientação e consultoria sobre assuntos relacionados à legislação em vigor.

"Assessoria Parlamentar - Subsidia os representantes políticos, em especial a Frente Parlamentar Cooperativista, na defesa dos interesses do Sistema.

"Assessoria Internacional - Implementa e agiliza os contatos do cooperativismo brasileiro com organismos internacionais.

"Departamento Técnico e Econômico - Respalda os pleitos de natureza econômica junto ao Governo Federal, além de elaborar análises conjunturais sobre as principais áreas da OCB.

"Departamento Técnico Administrativo e Financeiro - Orienta e viabiliza economicamente todo o sistema produtivo da organização.

"Editora e Gráfica OCB - Presta serviços gráficos, dentro e fora do Sistema e edita publicações fundamentais, como o "Anuário do Cooperativismo Brasileiro", onde são incluídos todos os dados relevantes sobre cada Cooperativa. Produz, ainda, a "Agenda OCB" e os formulários padronizados, entre outros, que indicam novos caminhos para o autofinanciamento da entidade.

"Setor de Marketing e Produtos - Intensifica a prestação de serviços da OCB, através da criação de novos produtos a serem colocados no mercado e aprimoramento daqueles já existentes.

"A organização das Cooperativas Brasileiras mantém, ainda, diversos Conselhos Especializados, por segmento, que, em reuniões regulares, estudam os problemas do momento e buscam soluções e alternativas. Em outra linha, tem fortalecido, nos últimos anos, o relacionamento com entidades internacionais, estando filiada à Organização das Cooperativas da América (OCA), à Aliança Cooperativa Internacional (ACI), onde participa do Comitê Regional Bancário para a América Latina e do Comitê Agrícola, à Federação Internacional de Produtores Agrícolas (FIPA), e à Associação Latino-Americana de Centros de Educação Cooperativista (Alcecoop). Além disso, a OCB vem desenvolvendo esforços conjuntos com entidades cooperativistas da Argentina e do Uruguai, no sentido de consolidar o Mercocoop (Mercado Comum das Cooperativas), que pretende atuar no Mercosul (Mercado Comum do Cone Sul) defendendo os interesses das cooperativas e fortalecendo o intercâmbio comercial entre elas."

2.3.2.1 Os segmentos do cooperativismo brasileiro

2.3.2.1.1 Cooperativismo de consumo

Atualmente existem mais de 100 cooperativas de consumo em todo o país. Dados de 1992, da O.C.B., mostram que elas estão distribuídas da seguinte forma: Norte, 07 (2,25%); Nordeste, 34 (10,93%); Sudeste, 170 (54,66%); Sul, 76 (24,43%); Centro-Oeste, 24 (7,71%).

Segundo Scucato (in: O.C.B., Anuário..., 1993, p.12), as cooperativas de consumo não têm evoluído e estão em fase de declínio (não tão grave como a da década de

sessenta). A causa principal seria o hábito de se construírem cooperativas pequenas e fechadas. Para ele, cooperativas de consumo abertas propiciam força maior ao capital social e economia de escala na prestação de serviço aos cooperados.

Ele sugere, então, a fusão de pequenas e médias cooperativas, pois a cooperativa nova resultante da fusão ou incorporação trabalhará com maior economia de escala e adquirirá maior poder de barganha junto aos fornecedores, fortalecendo o poder de compra nas fontes de produção e, conseqüentemente, oferecendo produtos e serviços mais baratos. A verticalização do segmento, constituindo centrais de compra em comum, federações regionais e uma confederação nacional seria outra forma de fortalecimento.

Além do mais, seria necessária a ampliação quantitativa e qualitativa de opções dos bens e serviços a serem oferecidos ao seu quadro social. Assim, as cooperativas de consumo deveriam formar parceria com as cooperativas habitacionais, de crédito urbano, de produção, de turismo, de ensino e outras, atuando nos setores de moradia, de artesanato, de lazer, cooperando entre si, em todas as formas possíveis de entre-ajuda e mutualidade.

2.3.2.1.2 Cooperativismo de crédito

Já os Pioneiros de Rochdale projetavam a poupança do grupo organizado para fomentar cooperativas e para uso dos cooperados. Mas o cooperativismo de crédito começou de fato na Alemanha, em meados do século passado, com o modelo Schulze-Delitzch, para a burguesia urbana (artesãos, comerciantes, pequenos patrões), e o modelo Raiffeisen, para meio rural.

Em seguida, surgiu na Itália o modelo Luzzatti, com a criação de pequenos bancos populares. E no Canadá, foi fundado um processo cooperativo de educação e poupança entre as classes trabalhadoras, chamado modelo Desjardins.

No Brasil, começou com o padre suíço Theodor Amstadt, no Rio Grande do Sul, no início deste século, a partir do meio rural. O cooperativismo de crédito urbano, no Brasil, desenvolveu-se principalmente a partir da década de 50.

As cooperativas de crédito, no entanto, ainda não podem realizar quaisquer operações bancárias entre os cooperados, por força de normas cerceadoras do Banco Central do Brasil.

Dados recentes (O.C.B., Anuário..., 199, p.24) mostram que o cooperativismo brasileiro de crédito compõe-se de 740 cooperativas, entre singulares e centrais, associando cerca de 600 mil cooperados.

2.3.2.1.3 Cooperativismo de eletrificação rural

Segundo a O.C.B., de um total de cerca de 5.000.000 de propriedades rurais cadastradas no Brasil, apenas 1.400.000 (28%) recebem energia elétrica. Destas propriedades energizadas mais de 1/3 (450.000) são sistemas implantados e operados pelas Cooperativas. A população direta e indiretamente atendida pelas Cooperativas atinge cerca de 2,5 milhões de pessoas. A maior concentração está na região sul. Somente o Rio Grande do Sul, congrega 150.000 propriedades (urbanas e rurais) atendidas pelos 45.000 Km de redes próprias. Significa dizer que 1/3 das propriedades atendidas por Cooperativas de energia estão no Rio Grande do Sul com suas 17 Cooperativas (ANUÁRIO, 1993, p.48).

2.3.2.1.4 Cooperativismo habitacional

Elas nasceram a partir de 1964, com a criação do Banco Nacional da Habitação e, com ele, as COHABs e entidades assemelhadas, patrocinadas pelo poder público, municipal ou estadual. Por esse motivo não são consideradas por muitos teóricos como cooperativas genuínas.

Além disto, não possuem as características doutrinárias do cooperativismo, como a auto-gestão, a solidariedade entre as pessoas cooperadas, e a ajuda mútua em um empreendimento idealizado e executado pelos próprios cooperados.

Existentes em número bem menor do que no início, no entanto tem sido estimulada a fundação de condomínios com o nome de cooperativas por empresas construtoras (donas do empreendimento, que visam o lucro). Os "cooperados" tornam-se apenas promitentes compradores, sujeitos às regras da empresa empreendedora-construtora.

A cooperativa habitacional poderia ser uma das soluções para o problema da habitação, pois existe em nosso país uma escassez aproximada de 10 milhões de moradias.

A O.C.B. (1993, p.62) considera modestos os números apresentados: 200 cooperativas habitacionais, com mais de 50 mil cooperados.

2.3.2.1.5 Cooperativismo de produção

O Brasil possuía, no início deste ano, 1393 cooperativas de produção, com o total de 978.940 associados, distribuídas da seguinte forma: Norte, 71 (5,1%) com 5.847 associados (0,6%); Nordeste, 455 (32,7%), com 107.597 (11%); Sudeste, 435 (31,2%), com 323.501 (33,1%); Sul, 298 (21,4%), com 512.916 (52,4%); e Centro-Oeste, 134 (9,6%), com 29.079. (O.C.B./DETEC, 1993, p.70).

Como afirmamos anteriormente, o empreendimento rural agropecuário fortalece-se e fica mais eficiente para a competição em uma economia de mercado, com a associação de produtores em cooperativas.

Adquirem-se insumos mais baratos pela negociação de quantidades maiores, dividem-se custos de assistência técnica, difundem-se o uso de novas tecnologias produtivas, comercializam-se a produção de forma mais organizada e muito mais valores são agregados se as matérias-primas são beneficiadas e industrializadas. Assim, a participação das cooperativas de produção na produção e comercialização agropecuária nacional tem sido expressiva: Algodão, 39,25%; Aveia, 17,25%; Batata, 16,93%; Arroz, 16,13%; Café, 13,83%; Cebola, 10,98%; Cevada, 41,89%; Feijão, 7,84%; Milho, 33,84%; Aves, 16,83%; Soja, 30,04%; Suínos, 52,35%; Trigo, 64,41%.

No mercado internacional, a comercialização através do sistema cooperativista atingiu os US\$ 657,1 milhões, em 1990. Houve um acréscimo de 23,5% sobre o ano anterior e de 77% sobre o ano de 1987.

As cooperativas de produção faturaram aproximadamente US\$ 15 bilhões com a comercialização de insumos agrícolas e da produção de seus cooperados, ou seja, 5% do PIB nacional. "Os resultados dessas atividades ao longo dos anos permitiu ao sistema, acumular um patrimônio líquido avaliado, em 1990, em US\$ 9 bilhões".(Id., Ibid.).

2.3.2.1.6 Cooperativismo de trabalho

As cooperativas de trabalho são a associação de profissionais de qualquer atividade e trabalhadores de qualquer profissão que deixam a relação de emprego com empresas e patrões para montar o próprio empreendimento, do qual são donos-empresários e através do qual vendem diretamente a força do seu trabalho (serviços) ou o produto do seu trabalho. Servem como exemplos as cooperativas de trabalho de médicos, dentistas,

arquitetos, engenheiros, vigilantes, garçons, catadores de papel, professores, taxistas, programadores de informática, deficientes físicos, artistas e pedreiros. A partir de 1965 elas apresentaram maior diversificação e crescimento.

Possibilitam aos cooperados treinamento, desenvolvimento cultural e proteção social. A renda resulta da totalidade do trabalho individual dos cooperados e é distribuída diretamente a eles, eliminando o intermediário-patrão que sempre se apropria da mais-valia e do lucro.

As cooperativas de trabalho de professores, por exemplo, são empresas que mantêm colégios, que passam a pertencer aos próprios mestres. Apesar de ainda poder ocorrer uma relação de exploração na venda do seu trabalho aos usuários, os professores deixam de ser empregados, frequentemente remunerados de forma injusta pelos patrões, donos de empresas de ensino privado.

A O.C.B. (1993, p.120) informa que as cooperativas de trabalho que mais têm se desenvolvido são as UNIMEDs (cooperativas de trabalho médico) que prestam serviços médicos e hospitalares aos seus usuários. A primeira delas foi fundada na cidade de Santos (S.P.), em 1967.

Segundo a Unimed do Brasil, este modelo surgiu dentro do espírito cooperativista, na tentativa de tornar mais justa e ética a prestação de serviços na área da saúde. Contrariando as Medicinas de Grupo, com seu espírito mercantilista, a UNIMED tem como objetivo principal o bom atendimento do paciente e o trabalho do Cooperado (o médico). A remuneração será em consequência da produção do cooperado. Em tese (ver introdução), não deveria haver o intuito de gerar lucros, mas o pagamento justo aos serviços médicos sem a intermediação comercial, que explora médicos e pacientes.

O sistema UNIMED é nacional. Atualmente no Brasil existem aproximadamente 300 UNIMEDs, com mais de 75.000 médicos cooperados, mais de 3.000 hospitais e 3.000 laboratórios em aproximadamente 3.000 cidades do país, que atenderão qualquer usuário, no caso de emergência, apenas com a apresentação da carteira Unimed, sem a necessidade de qualquer pagamento adicional. Existem mais de 8 milhões de usuários UNIMED.

As receitas das cooperativas de trabalho foram superiores a US\$ 800 milhões. Em 1992 estavam ativas 629 cooperativas, com 122.545 cooperados, assim distribuídos: Norte, 20, com 68 cooperados; Nordeste, 125, com 24.624; Sudeste, 317, com 57.567; Sul, 125, com 38.844; Centro-Oeste, 42, com 1.442. (Ibid., p. 120).

2.3.2.1.7 Cooperativismo educacional

O segmento cooperativismo educacional é formado pelas cooperativas escolares, cooperativas-escola (técnico-profissionalizantes), cooperativas de ensino(de pais de alunos) e cooperativas de ensino-trabalho(de professores).

Nós o estudaremos no capítulo seguinte, detendo-nos especificamente nas cooperativas de ensino de pais de alunos e especialmente no estudo de caso da Cooperativa de Ensino de Rio Verde - COOPEN.

3 COOPERATIVAS EDUCACIONAIS

A O.C.B. dá o nome de cooperativismo educacional ao "conjunto dos empreendimentos cooperativos que têm como objetivo a educação nas escolas, a fundação de estabelecimentos de ensino ou a manutenção deles. O cooperativismo de trabalho abriga trabalhadores e profissionais de qualquer categoria; dentro dele encontramos, em várias regiões, empreendimentos cooperativos exitosos constituídos por professores, ou profissionais do magistério, os quais se organizam em cooperativa para fundar uma escola ou colégio e, por isso, são donos do próprio empreendimento. Essas cooperativas de trabalho (de professores) vêm sendo chamadas de cooperativas de ensino, expressão que imediatamente identifica o grupo de cooperados e seus objetivos" (O.C.B., ANUÁRIO, 1993, p.56).

Como veremos mais detalhadamente abaixo, começa a surgir, também, outra modalidade de cooperativas de ensino (assim denominadas por elas mesmas): aquelas formadas por pais de alunos. Mesmo a O.C.B. considera que "essa experiência não está ainda suficientemente sedimentada, mas vem sendo o caminho buscado por pais que têm filhos em escolas, especialmente as da rede privada, para se protegerem dos tão elevados custos que os colégios andam cobrando e dos preços altos do conjunto de materiais escolares. Reunindo-se em cooperativa, algumas soluções aparecem imediatamente como, no mínimo, a aquisição de todo o material escolar com economia de escala e a participação deles no planejamento das atividades e na administração das escolas. Uma cooperativa formal, assim, pode trazer mais benefícios econômicos concretos do que os até aqui oferecidos pelas conhecidas associações de pais e mestres" (O.C.B., ANUÁRIO, 1993, p.56).

Já as cooperativas-escola são formadas por alunos de escolas agrotécnicas ou profissionalizantes que produzem algum bem. Elas estão ligadas ao Ministério da Educação. O objetivo maior é "formar recursos humanos", técnicos. Os alunos associam-se em cooperativa dentro das escolas, através da qual comercializam a produção, compram insumos para as atividades e material escolar e podem custear alguns itens de sua própria subsistência. Segundo os seus estatutos, os alunos devem vivenciar a prática do cooperativismo.

A O.C.B. distingue deste ramo, a cooperativa escolar, constituída por alunos do 1º e 2º grau, entre crianças e adolescentes, coordenados e assistidos por um professor. Esta

cooperativa tem o objetivo de educá-los para a cooperação e realizar aquisições em comum de material escolar, livros, uniformes, merenda. "Um processo, além disso, eminentemente educativo, democrático e despertador de lideranças"- afirma (O.C.B., ANUÁRIO, 1993, p. 56).

São 81 cooperativas escola e 20 cooperativas escolares: Norte, 02 coop. escola e 00 escolar; Nordeste, 25 coop. escola e 19 escolar; Sudeste, 17 coop. escola e 01 escolar; Sul, 33 coop. escola e 00 escolar; Centro-Oeste, 04 coop. escola e 00 escolar.

Os números obtidos são de 1992 (O.C.B.), mas parecem bastante defasados. Aliás, os demais, acima citados, também possuem uma margem de erro, mas podem servir de referência. Segundo aquela instituição, em geral as cooperativas não repassam as informações em tempo e de forma completamente confiável.

A O.C.B. prevê que o cooperativismo educacional - cooperativas-escola, cooperativas escolares, cooperativas de ensino-trabalho(de professores) e cooperativas de ensino de pais de alunos - desenvolver-se-ão expressivamente até o ano 2000, em nosso país.

Este segmento tem, dentre outros, o seguinte objetivo comum: o fomento da educação cooperativista entre crianças, adolescentes e jovens, "formando" os futuros cooperativistas. Supõe-se que através da prática do cooperativismo dentro da escola, pelos próprios alunos, dissemina-se "o espírito da cooperação, na solidariedade e ajuda mútua das pessoas componentes do grupo."(O.C.B., ANUÁRIO, 1993, p.56).

Ou seja, a instituição que coordena o cooperativismo nacional, O.C.B., pretende conseguir mais do que a solução de problemas educacionais, com o segmento das cooperativas educacionais:

"Além de buscar resolver problemas de pessoas agrupadas em cooperativa no setor de ensino, constituirá pedra angular no desenvolvimento e fortalecimento do cooperativismo como um todo, por estar semeando a educação cooperativista" - avalia a Organização (O.C.B., ANUÁRIO, 1993, p.56).

Aprofundaremos nesta altura, como dissemos, a questão específica das cooperativas fundadas através da associação de pais de alunos, também chamadas de cooperativas de ensino. Nos ocuparemos especialmente da COOPEN-Cooperativa de Ensino de Rio Verde, Ltda.

3.1 Alguns antecedentes históricos e econômicos

A COOPEN está localizada no município de Rio Verde, Goiás, com aproximadamente 100.000 habitantes, em região de economia basicamente voltada para o setor agro-pecuário, comercialmente dinâmica e com poucas indústrias. A maior delas é uma agro-indústria cooperativa de óleo, farelo de soja, laticínios e armazenadora de grãos (a maior do Estado). Como acontece em quase todo o país a economia é caracterizada por um capitalismo concentrador.

Estas considerações são relevantes pois a maior parte dos alunos é constituída por filhos de proprietários rurais ou de profissionais liberais que dependem direta ou indiretamente da atividade agro-pecuária e comercial.

Além disto, precisamos tê-las em mente ao tratarmos do aspecto empresarial da cooperativa de ensino, em suas relações com associados, alunos, fornecedores, funcionários e mercado.

Analisaremos, agora, aspectos da economia brasileira que nos facilitam a compreensão do surgimento das Cooperativas de Ensino em meados da década de 80. Não temos a pretensão de esgotar o tema, neste trabalho.

3.1.1 Crise no capitalismo brasileiro

Bresser Pereira (1992, p. 13) afirma que a crise atual da América Latina é a pior de toda sua história, com as variações pertinentes à realidade sócio-econômica de cada país.

Para o diagnóstico e possíveis soluções para a crise, ele propõe existirem duas abordagens distintas, alternativas e complementares: a de "Washington" e a da "crise fiscal".

A "abordagem de Washington" destaca as seguintes causas para a crise: "(1) o excessivo crescimento do Estado, traduzido em protecionismo (o modelo de substituição de importações), excesso de regulação, e empresas estatais ineficientes e em número excessivo; e (2) o populismo econômico, definido pela incapacidade de se controlar o déficit público e de se manter sob controle as demandas salariais tanto do setor privado quanto do setor público" (PEREIRA, 1992, p. 15).

Esta abordagem, segundo o economista, não trata da questão da dívida pública (externa e interna), não tem um enfoque histórico e "sugere que é suficiente estabilizar a economia, liberalizá-la e privatizá-la, para que o país retome o desenvolvimento (PEREIRA, 1992, p. 16)".

A abordagem da crise fiscal, no entanto, "parte da hipótese de que o desenvolvimento não é retomado depois da estabilização porque esta foi alcançada às custas da poupança pública e do investimento (PEREIRA, 1992, p.17). Ainda mais: a estagnação da economia é gerada pela imobilização do Estado por uma crise fiscal.

A abordagem da crise fiscal, apesar de concordar com as propostas do consenso de Washington, avalia-as como insuficientes.

Ou seja, a crise do Estado na América Latina dos anos 80 seria de origem fiscal, com cinco ingredientes (PEREIRA, 1992, p. 19): "(1) o déficit público; (2) poupança pública negativa ou muito pequena; (3) uma dívida pública - externa e interna - excessivamente grande; (4) falta de crédito do Estado, expressa na sua incapacidade de constituir uma dívida pública interna voluntária ou no prazo excessivamente curto dessa dívida (o overnight brasileiro); e (5) a falta de credibilidade dos governos (que não deve ser confundida com a falta de crédito do Estado)".

Julgamos interessante seguir as fórmulas do economista (PEREIRA, 1992, p. 19-20):

"A poupança pública, S_g , é igual à receita corrente, T , menos a despesa corrente, C_g , na qual estão incluídos os juros da dívida:

$$S_g = T - C_g.$$

"A poupança pública distingue-se, assim, do déficit público, D_g , que é igual à receita corrente do governo menos todos os seus gastos, inclusive os de investimento, I_g :

$$D_g = T - C_g - I_g.$$

"Nestes termos, os investimentos do Estado são financiados, ou por poupança pública ou por déficit público:

$$I_g = S_g + D_g.$$

"...A poupança pública será especialmente importante se adotarmos um conceito amplo de investimento público. De acordo com esse conceito os investimentos públicos abrangem: de um lado, (1) os investimentos propriamente ditos, que incluem (1.1) os investimentos em infra-estrutura que o setor privado não tem interesse em realizar (estradas, ruas, águas, esgotos, comunicações, transportes, energia), (1.2) os investimentos

sociais (escolas, hospitais, equipamentos culturais) e (1.3) os investimentos de segurança (delegacias, penitenciárias); e de outro lado, (2) os subsídios ou incentivos aos investimentos privados (política agrícola e industrial). No momento em que a poupança pública se aproximar de zero o Estado só terá uma alternativa, caso queira manter esses investimentos: financiá-los através do déficit público.

"Entretanto, caso o objetivo seja eliminar o déficit público - o que é em princípio essencial para superar a crise fiscal -, a condição será eliminar também o investimento público. Na primeira hipótese de poupança pública zero, em que o déficit público é mantido, o Estado continua a poder investir, mas estará agravando seu endividamento e perdendo crédito; na segunda de poupança pública zero, em que o déficit público é eliminado, o Estado terá também que zerar seus investimentos. No caso de a poupança pública ser negativa, mesmo que os investimentos públicos tenham sido zerados, haverá déficit público, que financiará uma parte dos gastos correntes. Em qualquer uma das hipóteses o Estado estará sendo imobilizado, estará se tornando incapaz de definir e implementar política econômica. Ora, é essa, mais do que qualquer outra, a característica definidora da crise fiscal."

E nos anos 80, a tentativa de ajustamento dos países da América Latina foi brutal: o investimento público mantém-se quase no mesmo nível em um decênio, a poupança pública cai em praticamente todos os países, enquanto o déficit público continua elevado.

Com relação à dívida externa e aos juros pagos, os índices de endividamento continuam elevados; o índice dívida externa/exportação deteriorou-se, a transferência real de recursos é elevada; os juros pagos aumentam em relação ao PIB.

Este quadro mostra que os esforços para o ajustamento poderiam ter sido maiores, apesar de não terem sido pequenos.

E para a abordagem da crise fiscal que critica o populismo econômico, "esses esforços, particularmente as iniciativas de estabilização, demonstram-se na maioria dos casos perversos ou auto-derrotantes (self-defeating), na medida em que eles não foram acompanhados de um ataque direto ao coração da crise fiscal: às dívidas públicas internas e externas excessivamente altas, que implicam em juros excessivamente elevados a serem pagos pelo setor público, e à insuficiência de poupança pública... Por outro lado, o outro núcleo duro da crise fiscal- o esgotamento da estratégia de substituição de importações- não foi devidamente enfrentado em função da própria imobilização do Estado (PEREIRA, 1992, p. 23-24).

A abordagem de Washington culpa basicamente o populismo econômico, pela crise. Disto discorda Bresser Pereira, que destaca "o caráter autoritário e elitista do capitalismo na América Latina, que tem como consequência a subordinação do Estado aos ricos" (PEREIRA, 1992, p. 25).

Afinal de contas: "o fato histórico novo que levou as economias da América Latina a uma crise fiscal sem precedentes foi a decisão tomada nos anos 70 por governos não-populistas- geralmente militares e autoritários-, com o apoio dos bancos credores, de contrair uma enorme dívida externa e em seguida estatizá-la" (PEREIRA, 1992, p.24).

Para ele, "a reforma econômica fundamental consiste em resolver a crise fiscal, em reduzir - na prática encontrar diversas formas de cancelar a dívida pública. Através do cancelamento da dívida que não pode ser paga e de um ajuste fiscal que contemple redução de despesas e aumento de impostos sobre aqueles que podem pagar, será possível recuperar a capacidade de poupança do Estado, para que este possa, no curto prazo, executar uma política de retomada do desenvolvimento, da qual faça parte uma política industrial e tecnológica, uma política social e uma política para o ambiente" (PEREIRA, 1992, p. 26).

A coordenação da economia, pela abordagem da crise fiscal, deve ser mista: com a intervenção moderada e eficiente do Estado e voltada principalmente para o mercado externo.

Algumas limitações políticas são detectadas por este economista, para a implementação de reformas. Não é objetivo nosso discutí-las aqui.

3.1.1.1 Investimento público e educação

O essencial, nesta altura, é que já podemos compreender melhor o surgimento das Cooperativas de Ensino em meados da década de 80.

Os investimentos do Estado são financiados, ou por poupança pública ou por déficit público. No caso do Brasil o percentual de investimento público em relação ao PIB em 1980 foi de 2,4 e em 1988, de 3,0. A poupança pública, em termos percentuais, em relação ao PIB, de 1,1 em 1980 e -12,6 em 1988. E o percentual do déficit público, também em relação ao PIB foi de -6,7 em 1980 e -4,3 em 1988. (Banco Interamericano de Desenvolvimento, Banco Central do Brasil..., In: Pereira, 1992, p. 21).

Com isto, a tendência utilizada pelo Estado Brasileiro para zerar o déficit público, já que a poupança pública permanece em queda negativa, tem sido a de zerar os

investimentos, sob pena de endividar-se ainda mais e perder credibilidade. Portanto, os investimentos sociais, inclusive em escolas e equipamentos culturais, têm diminuído drasticamente.

Além disto, o achatamento salarial, inclusive dos professores/educadores (ver também Modiano, In: Abreu, 1989, p. 347-386), causado pela crise fiscal e imobilização do Estado, tem trazido sérios problemas à qualidade do ensino, quer seja quanto ao desenvolvimento de Recursos Humanos na Educação, quanto ao desenvolvimento da pesquisa científica, quanto às condições de trabalho e outros.

Face a estes problemas, a burguesia em Goiás, a partir de 1984, e recentemente em todo país, tem procurado assumir alternativamente a educação escolar de seus filhos através da fundação de cooperativas de ensino.

Estão registradas na Organização das Cooperativas do Estado de Goiás as seguintes Cooperativas de Ensino: Itumbiara, Rio Verde, Acreúna, Quirinópolis, Goiás, Edéia, Pontalina, Goiânia e Jaraguá. (Ver Tabela I, que traz alguns dados sobre elas).

Este movimento tem crescido com o incentivo da O.C.B. e do Banco do Brasil, com a organização de Seminários e Congressos a nível nacional. Este último tem estimulado a criação de cooperativas de ensino a partir das Associações Atléticas Banco do Brasil, por todo o país.

3.1.1.2 Educação e qualidade

A Educação não é neutra. Não se pode compreender a Educação de forma idealizada, desvinculada da política, da ideologia ou da luta de classes. O trabalho do educador não é apenas o de transferir conhecimento de forma mecânica. Aliás, mesmo o conhecimento não é neutro. A própria ciência não é neutra, como já discutimos na introdução a essa dissertação. Portanto, a Pedagogia também não é neutra.

Quando se faz um juízo de valor sobre a prática educativa, ele está ligado a interesses de classes ou de grupos e pode ser visto de ângulos diferentes. Valores não são neutros.

Por exemplo: "se, de um ponto de vista progressista, a prática educativa deve ser, coerentemente, um fazer desocultador de verdades e não ocultador, nem sempre o é do ponto de vista reacionário. E se o faz, o será de forma diferente. É que há formas

antagônicas de ver a verdade - a dos dominantes e a dos dominados" (FREIRE, 1993, p. 41).

Quando falamos em Qualidade na Educação, estamos pressupondo valores que podem ser antagônicos. Estes valores podem estar centrados nos interesses de manutenção do status das elites dominantes, que conflitam com os valores implícitos ou explícitos nos interesses das classes populares.

O discurso de um empresário cooperado da COOPEN, pai de aluno, no lançamento da pedra fundamental da sede própria desta cooperativa, pode exemplificar bem esta questão. Ele defendia explicitamente que a COOPEN deveria buscar a qualidade do ensino para formar aqueles que seriam a futura elite dirigente deste país. Isto, após fazer uma apologia à importância do empresariado para a economia nacional e reprovar "os esquerdistas ... que apenas ficam a criticar". E também não deixou de criticar a corrupção existente no país e amplamente divulgada pela imprensa.

Não seria necessária uma análise muito profunda das palavras deste cooperado para compreender que ele estava defendendo uma escola que fornecesse elementos para se reproduzir com competência o poder da classe dominante a que pertence através da educação.

É bem verdade que este pode não ser o pensamento de todos os pais e mães que têm filhos estudando na COOPEN. Há aqueles que podem estar pensando a qualidade como "a busca de uma educação séria, rigorosa, democrática, em nada discriminadora nem dos renegados nem dos favorecidos. Isso, porém, não significa uma prática neutra, mas desveladora das verdades, desocultadora, iluminadora das tramas sociais e históricas. Uma prática fundamentalmente justa e ética contra a exploração dos homens e das mulheres em favor de sua vocação de ser mais" (FREIRE, 1993, p. 42).

Pode ser também que, para aquele empresário, a sua expectativa de escola estaria sendo ética, dentro da sua visão de mundo.

Além disto, muitos pais e mães sequer têm muito claro o que seja qualidade de ensino.

Dependendo dos interesses de classe majoritários entre os cooperados da COOPEN, a prática educativa dos docentes estará marcada por uma postura mais reacionária e menos progressista.

Vejamos: na entrevista com um professor de formação ideológica progressista, ficou clara a dificuldade que ele encontrava para abordar a questão fundiária e a reforma

agrária no Brasil, em sala de aula. Segundo ele, este assunto deveria ser tratado com muito mais cuidado do que em outras escolas em que trabalhara, pois ali estavam inúmeros filhos de produtores rurais e de pessoas ligadas à U.D.R., por exemplo.

Como ensina Libâneo (1991, p.16), a educação, além de ser uma exigência da sociedade, é o processo que provê os "indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade".

Ela pode ser compreendida em um sentido amplo, não intencional (influências do contexto social e do meio ambiente sobre os indivíduos - educação informal), ou estrito, intencional, que pode ser não-formal (meios de comunicação, movimentos sociais) ou formal (nos sindicatos, partidos, empresas, igrejas, escolas) destacando-se aí a educação escolar, por servir de base para as demais.

De qualquer forma a educação é um fenômeno social. Ela é socialmente determinada pois o trabalho do professor, os objetivos e conteúdos do ensino "estão determinados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas" (LIBÂNEO, 1991, p.18).

A ação prática concreta dos homens, as relações sociais, determinam a distribuição do trabalho material e espiritual, bem como do produto do trabalho, o papel da educação, a divisão da sociedade em classes, enfim, a organização social e a desigualdade econômica. No capitalismo, basicamente, no processo de produção, capitalistas e trabalhadores situam-se em oposição, com interesses conflitantes.

Assim é que as classes economicamente hegemônicas tentam repassar a sua ideologia sobre as classes dominadas (70% da população brasileira é pobre), que ficam expropriadas do mínimo necessário para cobrir as suas necessidades vitais, espirituais (educativas) e culturais (LIBÂNEO, 1991, p. 20).

O que devemos ter em mente é que uma educação voltada para os interesses majoritários da sociedade efetivamente se defronta com limites impostos pelas relações de poder no seio da sociedade. Por isso mesmo, o reconhecimento do papel político do trabalho docente implica a luta pela modificação dessas relações de poder (LIBÂNEO, 1991, p. 21).

Desta forma, torna-se necessário reconhecer que a educação escolar, o ensino competente, tornam-se instrumentos de fundamental importância para as classes trabalhadoras, na medida em que possibilitam a compreensão crítica dos problemas sociais,

marcados por um sistema desumano de exploração e miséria, reforçado pela ideologia liberal.

Quanto mais completa a formação teórico-científica e a formação técnico-prática do professor, mediatizadas pela Didática, maior competência profissional ele demonstra nas relações ensino-aprendizagem. Aliás, prática e teoria devem estar em "inter-realimentação" constante.

Para Libâneo, a Didática é a síntese entre a teoria pedagógica e a prática educativa real, o que assegura a interpenetração e interdependência entre fins e meios da educação escolar, constituindo-se, assim, em teoria de ensino. "...A Didática se baseia numa concepção de homem e sociedade e, portanto, subordina-se a propósitos sociais, políticos e pedagógicos para a educação escolar a serem estabelecidos em função da realidade social brasileira" (LIBÂNEO, 1991, p. 28).

3.1.1.3 Distribuição de renda e cooperativismo

O surgimento das cooperativas de ensino não está circunscrito apenas ao problema da qualidade do ensino. Ele também está relacionado com a crise do capitalismo brasileiro e os reflexos na acumulação de capital da burguesia nacional, com a alta concentração de renda em uma minoria economicamente hegemônica.

Em um estudo sobre a obra de Marx, Giddens (1990, p. 94) lembra: "Uma crise é apenas a expansão da produção para além daquilo que o mercado pode absorver dentro de uma taxa de lucro considerada satisfatória. Uma vez verificado um excesso de produção, mesmo que num único setor da economia, esse fato pode dar origem a reações em ciclo vicioso. Havendo uma descida da taxa de lucro, o investimento diminui também, parte da força de trabalho fica desempregada, o que por sua vez vai diminuir o poder de compra do consumidor, produzindo nova descida da taxa de lucro, etc. A espiral continua até o desemprego atingir um nível tão elevado e os salários daqueles que continuam a trabalhar um nível tão baixo, que passam a verificar-se novas condições que permitem a elevação da taxa de mais-valia, o que vai estimular o recomeço dos investimentos."

Nesta altura da sua análise, ele afirma que durante a crise algumas empresas mais fracas entram em falência e as que sobrevivem podem apoderar-se da seção de mercado que ficou livre e dar início a um novo período de expansão.

Mas este não é o único meio de renovação do ciclo: novas empresas podem surgir, em busca do espaço livre do mercado, em um novo reordenamento do capital. Assim é que, acreditamos, surgem as empresas cooperativas de prestação de serviço na área do ensino, no interior do capitalismo brasileiro.

Ora, para Giddens, as crises não equivalem a uma "quebra" do sistema capitalista, pelo contrário, fazem parte do mecanismo regulador que permite ao sistema sobrepujar as flutuações periódicas a que o capitalismo está sujeito. O efeito de uma crise é restaurar o equilíbrio e tornar possível um desenvolvimento ulterior. Como o diz Marx, as crises são "soluções momentâneas e forçadas das contradições existentes. São erupções violentas, que restabelecem durante certo tempo o equilíbrio perturbado." (O Capital, op.cit.). Uma vez que a descida tendencial da taxa de lucro se encontra sempre presente, há sempre, e a todos os níveis do desenvolvimento capitalista, uma pressão sobre os lucros.

A crise tem o efeito de promover a concentração do capital, consolidando temporariamente o sistema (Idem). O capitalismo está pois sujeito a crises endêmicas, e se bem que a produção capitalista tenda para "o desenvolvimento incondicional das forças produtivas da sociedade", as relações de produção, que se baseiam numa relação de classe na qual a classe dominante explora a classe dominada, organizam-se unicamente em função da expansão do capital. Marx chega assim à sua famosa conclusão:

A barreira real que se põe à produção capitalista é o próprio capital. O capital e a sua expansão são o ponto de partida e de chegada, o motivo e o objetivo da produção; a produção é somente produção para o capital, e não o contrário, os meios de produção são meios de expansão constante do processo vital da sociedade de produtores (Idem). (GIDDENS, 1990, p. 91-94).

Como vimos anteriormente, portanto, a burguesia que começa a perder o capital acumulado, reorganiza-se contra essa concentração do capital e busca alternativas para a sua sobrevivência. O que significa, inclusive, a manutenção do domínio sobre outras classes.

Uma dessas alternativas, repetimos, é a via criada pelo cooperativismo, ao descobrir que, de fato, a associação de pessoas através de uma empresa cooperativa fortalece a economia individual abalada pela crise.

Assim é que são fundadas cooperativas nos diversos setores da economia. E é óbvio que elas não têm servido como instrumento econômico apenas à burguesia. Beneficiam-se delas ricos e pobres, burgueses e proletários. Se bem que, obviamente, a

importância das cooperativas para os primeiros é bem menor do que para os segundos. Além do mais, apesar de ser menos significativas para as classes dominantes, as cooperativas acabam sendo mais úteis e bem mais utilizadas por elas.

Mesmo as cooperativas criadas para atender especificamente à classe pobre, numa economia de mercado, fortalecem as contradições intrínsecas ao sistema capitalista, uma vez que este se funda na procura competitiva do lucro.

A doutrina cooperativista afirma que não visa o lucro. Os resultados econômico-financeiros positivos obtidos pela empresa cooperativa são considerados e têm a denominação sugestiva de sobras. Esta argumentação pode ser verdadeira quando se trata da relação cooperado-cooperativa. Mesmo porque, os ganhos são proporcionais às operações que cada associado faz com a empresa cooperativa. O que não exclui uma busca intrínseca pelo lucro.

Não se pode excluir também o fato de o cooperado ser dono de uma empresa que está imersa em uma economia de mercado, levando-a, portanto, a uma ação competitiva com as demais empresas concorrentes do setor, ou a uma ação de negócios com outras, todas visando o fim último do capitalismo que é o lucro.

Isto não lhes tira o mérito de fortalecer as economias individuais no seio das classes populares. É que, inseridas em um contexto capitalista elas não poderiam fugir aos condicionantes estruturais e super-estruturais do mesmo. Portanto, este fortalecimento é aparente e temporário, apesar de ser real.

4 COOPEN: EMPRESA COOPERATIVA DE ENSINO

Como dissemos anteriormente, uma cooperativa é uma sociedade de pessoas que se organizam em bases democráticas visando, através da ajuda mútua, alcançar objetivos comuns. É, ao mesmo tempo, associação e empresa. As cooperativas de ensino são empresas de prestação de serviços na área educacional.

Passaremos, agora, a analisar mais detalhadamente a Cooperativa de Ensino de Rio Verde Ltda - COOPEN. No decorrer do estudo, serão explicitadas algumas contradições que surgem no discurso e na prática cooperativista, dentro do Sistema Cooperativista Brasileiro, neste setor.

Esta cooperativa é um caso suficientemente completo, que poderá, se generalizado, auxiliar a compreensão das demais cooperativas de ensino, guardadas as peculiaridades próprias de cada uma.

4.1 Aspectos administrativos

A COOPEN foi fundada por um grupo de pessoas preocupadas com a Educação que está sendo praticada em nosso país e, segundo o grupo fundador, devido à pouca qualidade no ensino oferecido pelas instituições públicas ou particulares do município, principalmente a nível de 2º Grau (ver o sentido de "qualidade" em 3.1.1.2). Mas, como já vimos, este não era o único objetivo.

Atualmente ela possui mais de 540 cooperados e é a mantenedora de um colégio de 1º e 2º graus, desde a pré-escola, com mais de 450 alunos matriculados, filhos dos associados. Funciona em prédio alugado e, pela grande procura de novos alunos, começa a construir o prédio próprio para atender às necessidades de expansão.

Após vários meses de estudos pelo grupo fundador e, posteriormente, pela diretoria executiva, iniciou suas atividades (1988), com o objetivo de manter um colégio que oferecesse um ensino de boa qualidade, competente para a assimilação dos conteúdos pelos alunos e para que eles tivessem elementos para tornarem-se cidadãos, sujeitos da sua história, com uma visão crítica e transformadora de realidade, além de ter um bom desempenho como acadêmicos e profissionais. Estes objetivos foram amplamente discutidos pela diretoria e colocados em assembléias, mas a sua execução ainda está por ser feita.

Recentemente (início de 1994), uma pessoa ligada à diretoria executiva da COOPEN por várias gestões e responsável pelo acompanhamento do desempenho dos profissionais na área pedagógica, chegou a afirmar em uma das reuniões que a cooperativa havia se afastado dos objetivos iniciais colocados em sua fundação.

Mas a qualidade e a filosofia da educação não foram os únicos determinantes para a fundação da COOPEN. Como dissemos, a associação cooperativista nasce, principalmente, a partir de problemas econômicos comuns. A união de pessoas fortalece as economias individuais e facilita a resolução dos mesmos. Uma outra vantagem que os cooperados esperavam era a diminuição dos gastos com a educação escolar de seus filhos, eliminando custos na economia doméstica.

De certa forma isto ocorreu à medida que, além de possuir uma mensalidade equivalente e eventualmente até inferior às das escolas particulares do município, a cooperativa oferece mais serviços em termos de maior número de horas-aula, laboratórios e outros.

Para que isto acontecesse, sem dúvida que seria necessária a apropriação da mais valia oriunda do trabalho dos professores e outros funcionários, mesmo que de forma coletiva, pelos donos da cooperativa, ou seja, pelos cooperados.

Aliás, os salários pagos aos professores da COOPEN nem sempre foram superiores aos das escolas particulares. O que demonstra uma contradição com alguns dos objetivos iniciais, quando da sua fundação. No entanto, os salários da cooperativa, bem como o das escolas particulares, sempre foram bem superiores aos da escola pública estadual (ver Tabela II). É óbvio que isto interfere na seleção de professores e muito provavelmente na qualidade do ensino.

4.1.1 Pontos de resistência

Vejamos alguns pontos de resistência observados: um deles era a necessidade da eficácia enquanto empresa cooperativa (que, segundo a doutrina cooperativista, não visa lucro) em um sistema capitalista, com praticamente o dobro da carga horária, em relação às demais escolas, laboratórios completos, microcomputadores para aulas de informática a partir da 8ª série do 1º grau, até o 3º ano do 2º grau, salários bem mais altos, competindo com escolas particulares que possuíam salários e mensalidades baixos (posteriormente

elevados ao nível dos da cooperativa), pequena carga horária, inexistência de laboratórios e informatização, e uma qualidade de ensino bastante discutível.

Apenas o tempo e a efetiva melhoria da qualidade do ensino na cooperativa, puderam contornar as dificuldades causadas pelo "marketing de guerra" dos concorrentes.

Reações semelhantes são registradas pela bibliografia cooperativista, de empresas multinacionais ou nacionais de capital contra cooperativas, em outros setores

Outro ponto de conflito e resistência no interior da própria cooperativa: como dissemos anteriormente, as pessoas que puderam associar-se, em função das cotas partes vendidas e das mensalidades cobradas desde o princípio, pertenciam à burguesia. Parece difícil, portanto, a abertura da cooperativa às classes menos favorecidas financeiramente, como desejavam alguns diretores, participando da vontade expressa de "ampliação das efetivas possibilidades de acesso das grandes massas ao saber socialmente produzido, coisa que os defensores dos grupos econômica e/ou culturalmente privilegiados desejam manter como propriedade privada de setores restritos da sociedade" (CUNHA, 1985, p. 7).

Mesmo que alguns mecanismos(colocados em reuniões de diretoria) conseguissem ser praticados para tentar tornar isto possível, a tese acima, colocada por Cunha, sem dúvida que também pode ser observada nesta cooperativa de ensino, mesmo que de forma não explicitada. Isto possivelmente tornaria mais claros os focos de resistência à sua consecução.

O cooperado, portanto, ao comprar as cotas partes e pagar as mensalidades escolares, fornece o capital necessário para que a sua empresa preste mais e melhores serviços a ele mesmo.

4.1.2 Cooperativa: empresa e associação de pessoas, ao mesmo tempo

Esta é uma das características das cooperativas, também observada na COOPEN: o associado é, ao mesmo tempo, dono e usuário e a instituição possui o duplo papel de ser associação, por reunir pessoas, e empresa, por absorver capital para o seu desenvolvimento.

Como associação, a COOPEN tem possibilitado a participação dos associados-usuários dentro dos princípios democráticos do cooperativismo, apesar de mostrar alguns problemas que são inerentes a inúmeras outras cooperativas, como mostraremos em outro

ponto. Tem, ainda, buscado prestar de forma eficaz os serviços dentro dos objetivos para os quais foi fundada.

Como empresa, ela organizou uma estrutura administrativa que procura ser economicamente eficiente e eficaz, buscando aplicar os recursos para atender aos objetivos da associação. Os números que demonstram esta afirmação podem ser encontrados nas Tabelas e gráficos, no Anexo. Faremos uma análise deles na Conclusão.

Um detalhe observado, é o fato de se buscar um equilíbrio entre o aporte de capital via mensalidade e os custos do empreendimento, de tal forma a não onerar os associados, mantendo as mensalidades e os salários condizentes com o mercado, e permitir, ainda, o seu crescimento.

Desta forma, como as demais empresas cooperativas, a COOPEN passa a ser a ponte entre os indivíduos cooperados(associados) e a realidade do mercado, tanto no aspecto econômico, como no educacional e cultural (Figura 1).

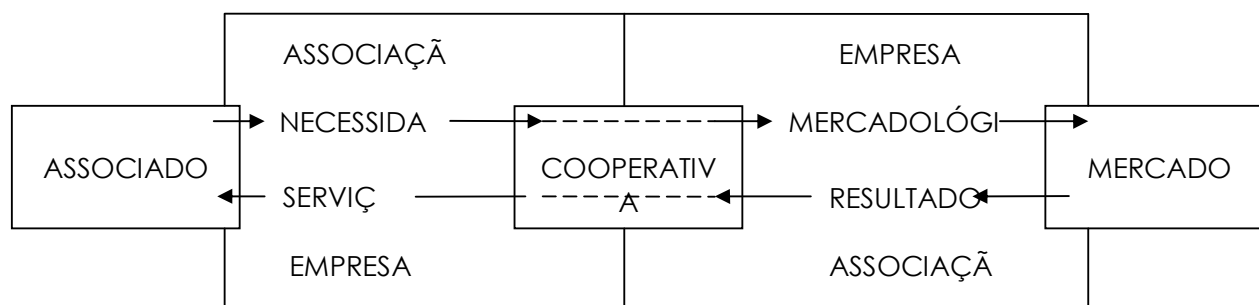


Figura 1 - in SCHULTZE, (1987, p.51). Adaptada

Ora, todas as organizações são estruturas políticas à medida que pessoas e classes sociais disputam a hegemonia do poder nos seus diversos níveis.

No caso da cooperativa, esta estrutura é um pouco mais complexa, principalmente em função das dualidades citadas acima. Nela, vários espaços de poder tangenciam-se e promovem contradições conflitantes.

Vejamos alguns pontos: as necessidades e interesses dos cooperados precisam ser administrados (por eles próprios, como donos e usuários), a partir da determinação associativa, de acordo com a realidade econômico-financeira da empresa inserida no mercado.

Para a definição dos objetivos e metas visando um planejamento, os associados precisam negociar e discutir as necessidades e interesses individuais, bem como os da empresa. Isto implica em participação política na administração da empresa cooperativa.

No interior da organização existe, também, uma estrutura piramidal hierárquica, em que trabalhadores contratados disputam a escassez de postos e a influência nas decisões. Tudo isto, sem perder de vista os objetivos da associação na prestação de serviços aos cooperados.

As cooperativas possuem, portanto, uma estrutura de poder complexa, para executar as suas funções empresariais.

Schulze (1987, p. 52) identifica quatro áreas de poder nas cooperativas (desconsideradas as forças externas), esquematizadas na figura 2:

"1a.- a da autoridade de tomar decisões, que é ampla junto ao associado, reduzindo-se na medida em que a pessoa envolvida se afasta do associado;

"2a.- a da participação na execução das decisões, que é restrita junto ao associado e se amplia na medida em que a pessoa envolvida se afasta do associado;

"3a.- a do exercício exclusivo do associado; e

"4a.- a do exercício segundo a adequação da formação profissional."

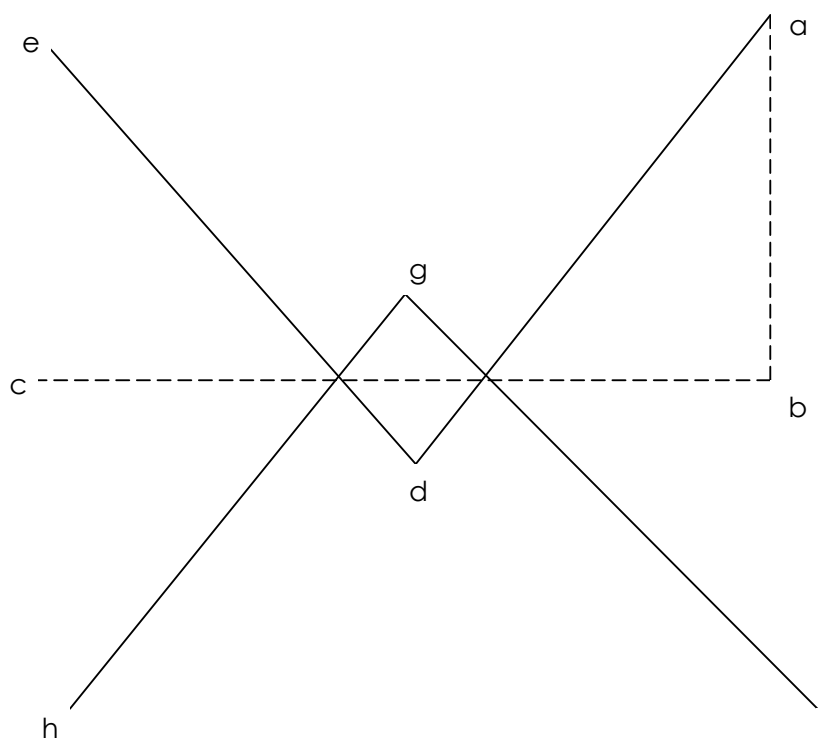


Figura 2 - "Ângulos: abc, face interna: área exclusiva do associado; face externa: área preferencial do pessoal e serviços contratados; ade: área de autoridade decrescente na aproximação do vértice; fgh: área de participação na execução crescente no afastamento do vértice."

Com esta delimitação de áreas poderemos explicar melhor a estrutura formal de poder da COOPEN, expressa em seu organograma e estabelecida em seus estatutos.

É interessante observar que os estatutos da COOPEN foram elaborados com base em um estatuto da Cooperativa de Ensino de Itumbiara, Ltda., fundada um ano antes, e estes inspirados no Estatuto Social da Cooperativa Mista dos Produtores Rurais do Sudoeste Goiano Ltda- COMIGO. Os estatutos é que regulam a estrutura e o funcionamento das cooperativas.

Como dissemos alhures, foi importante a influência de uma grande cooperativa de produtores rurais, bem sucedida economicamente, na constituição da COOPEN (no caso, a COMIGO), bem como na de outras cooperativas de ensino no estado de Goiás(influenciadas por outras cooperativas de produtores rurais). Este é um estudo que merece ser aprofundado, mas não o faremos nos limites deste trabalho.

Em seu estudo, Schulze afirma que existem quatro modelos básicos de estrutura de poder em cooperativas, com variações: o modelo norte-americano, o modelo germânico, o modelo latino e o modelo proposto pela lei 5.764, completado pela resolução nº 12 do CNC, em 23.04.1974, que permaneceu como tradição, possibilitando as diversas combinações possíveis.

4.1.2.1 A Assembléia geral

A organização formal que regula a estrutura de poder na COOPEN está expressa em seu estatuto social. Passaremos, agora, a descrever as diversas instâncias de poder na cooperativa, para, posteriormente analisar o funcionamento dos diferentes órgãos. (Ver Figura 3).

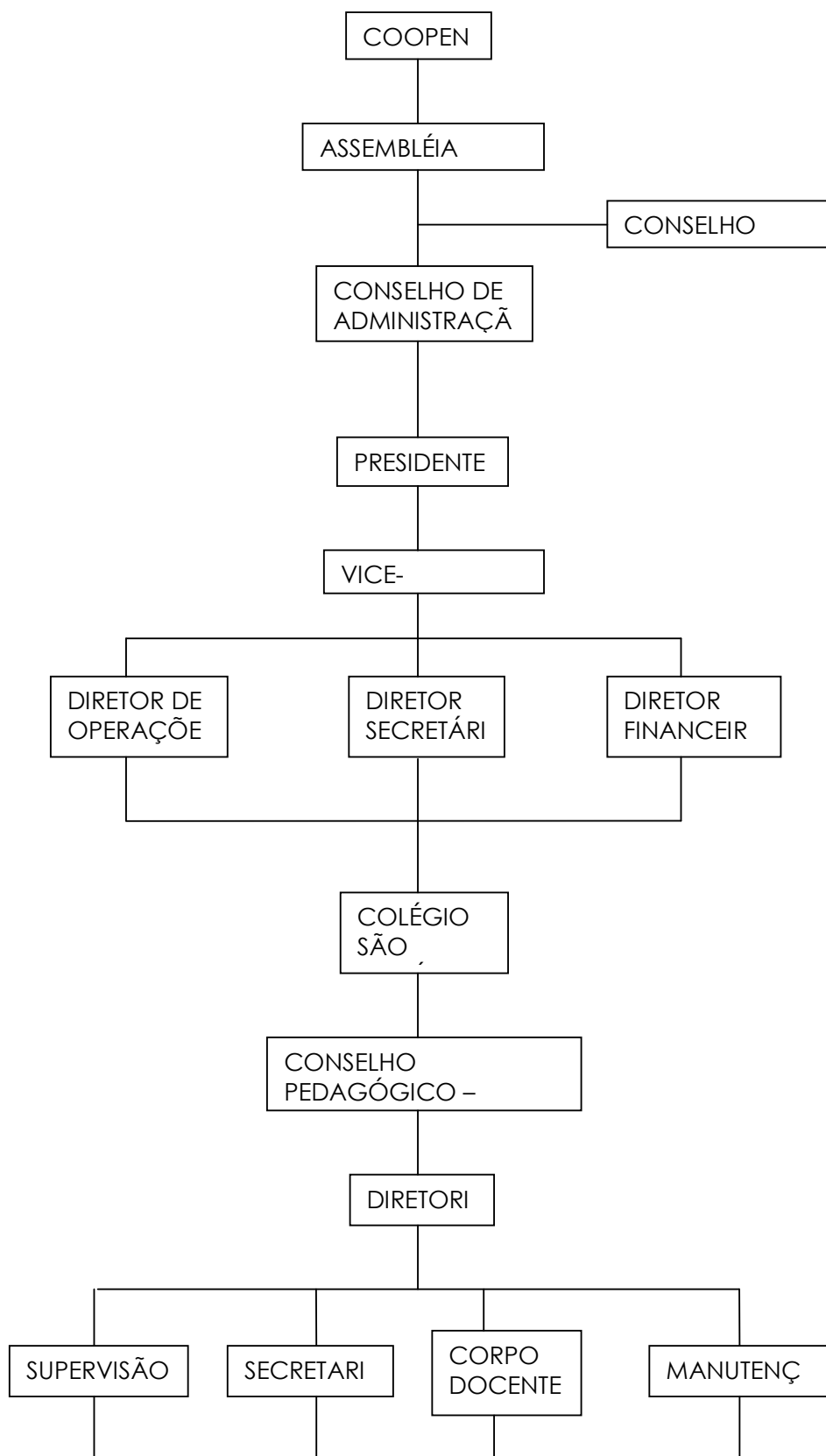


Figura 3

Comecemos pela Assembléia Geral dos cooperados, que pode reunir-se ordinária ou extraordinariamente. Este é o órgão supremo da Cooperativa; dentro dos limites da lei e do seu Estatuto toma toda e qualquer decisão de interesse da Sociedade e suas deliberações vinculam a todos, ainda que ausentes ou discordantes...(Estatuto da COOPEN, Cap. VI, Art. 24, pág. 09). Ela é composta, portanto, por todos os associados e traça a política geral da cooperativa.

a- Funcionamento:

Um dado significativo da pouca participação dos cooperados nas decisões administrativas e pedagógicas da COOPEN é o baixo índice de presença dos mesmos nas assembleias gerais ordinárias e extraordinárias (considerando-se uma média de 485 cooperados - nos anos de 1990 (413), 1991 (480), 1992 (526), 1993(522) - e que esta não variou significativamente desde a sua fundação até os dias atuais. Ver também TABELA VI, em ANEXOS):

ASSEMBLÉIAS

DATA	N.DE COOPERADOS PRESENTES	%
05.05.1988	54	11,13
28.11.1988	86	17,73
31.03.1989	12	2,47
04.09.1989	20	4,12
11.04.1990	23	4,74
29.08.1990	85	17,53
26.10.1990	60	12,37
08.02.1991	109	22,47
22.03.1991	53	10,93
27.06.1991	57	11,75
26.03.1992	49	10,10
07.05.1992	36	7,42
01.09.1992	38	7,84
18.02.1993	41	8,45
14.04.1994	12	2,47

Ademais, não existem mecanismos de participação mais direta, como os núcleos de base ou comitês educativos. Ela se dá apenas através da representação via Conselho Administrativo e Conselho Fiscal, que também possuem falhas em seu funcionamento.

No Colégio São Tomás, instância de poder hierarquicamente inferior, existem mecanismos de participação a partir de reuniões de pais e mestres, por classe, bem como o C.P.A., como explicaremos adiante, também com limitações em seu funcionamento, conforme foi constatado.

Um dos aspectos positivos que podemos destacar no funcionamento da Assembléia Geral, é a transparência com que a Diretoria Executiva procede na informação de planilhas de custo e outros temas de interesse dos cooperados, o que facilita o processo de decisão e votação. Além disto, a condução das assembléias tem se mostrado sempre bastante democrática, o que não é comum em muitas cooperativas.

A COOPEN, por exemplo, quando o governo Collor congelou as mensalidades escolares, levou uma planilha de custos bastante completa para a Assembléia Geral, mostrou as necessidades reais da cooperativa, ouviu os seus associados, que acabaram votando consensualmente por um aumento necessário ao bom funcionamento do Colégio.

Esta medida só foi possível por tratar-se de uma cooperativa em que os próprios pais(usuários) são os donos da empresa e porque a entrada de capitais é dirigida tão somente para cobrir os custos com pessoal e manutenção. Este procedimento é uma constante nas Assembléias Gerais da COOPEN.

Vale lembrar, também, que na COOPEN vigora o princípio doutrinário da democracia: uma pessoa equivale a um voto na Assembléia Geral. Independente de o associado possuir mais cotas-partes ou ter mais filhos matriculados no Colégio, possui o mesmo direito de voz e voto. Portanto, igual participação nas assembléias.

Isto já não acontece nas escolas particulares, pois existe um intermediário (interessado em lucro) entre os pais de alunos e a prestação de serviços educacionais.

Atualmente (1992), pais de alunos das escolas da rede privada lutam para que o Governo controle as mensalidades escolares, diminuindo excessos nos aumentos das mesmas. Defendem até a fiscalização dos custos para descobrir abusos, alegando que reivindicaram, sem conseguir, acesso às planilhas. Existe até legislação específica em tramitação no Congresso Nacional.

Os órgãos de defesa do consumidor "não conseguem frear a ânsia de lucros das escolas" e apenas "o custo real comprovado deve ser repassado às mensalidades", denunciam.

Os donos das escolas argumentam que o Governo não pode controlar apenas um segmento da economia, por tratar-se de uma discriminação contra as escolas em uma economia de livre mercado. Hoje, os aumentos das mensalidades são regulados pelas leis 8.170 e 8.178/91, que beneficiam as escolas particulares (Jornal O Popular).

4.1.2.2 O conselho de administração

Em seguida, em posição hierarquicamente inferior à Assembléia Geral, encontra-se o Conselho de Administração, com a função de administrar a cooperativa. Ele é composto por 11(onze) membros," todos cooperados, eleitos pela Assembléia Geral para um mandato de 02(dois) anos, sendo obrigatória, ao término de cada período de mandato, a renovação de no mínimo 1/3(um terço) dos seus componentes, tomando posse na própria assembléia que o elegeu (Art. 37)." Ao Conselho de Administração compete "planejar, traçar normas para operações e serviços da Cooperativa e controlar os resultados (Art.39, § 6º." Sempre de acordo com as deliberações da Assembléia Geral.

Logo abaixo, está a Diretoria Executiva da COOPEN, eleita de forma indireta pelo Conselho de Administração, composta por 05(cinco) diretores: Presidente, Vice-presidente, Diretor-Secretário, Diretor de Operações, Diretor Financeiro. A ela compete deliberar e estabelecer as normas e programas necessários ao desenvolvimento das atividades da cooperativa. Cuida, portanto, mais diretamente da administração da COOPEN. É o seu órgão de gestão.

- Funcionamento:

A educação cooperativista, com a organização do quadro social em núcleos de base, para a real participação nas decisões da empresa e na vida escolar dos filhos nela matriculados poderia incorporar-se ao trabalho do Conselho de Administração e em toda a estrutura da Cooperativa e do Colégio?

Mesmo tendo conhecimento da possibilidade da democratização das relações sociais e administrativas dos cooperados entre si ou com a empresa cooperativa, os

membros do Conselho de Administração, em sua maioria, mostraram-se céticos quanto à implantação de mecanismos de administração participativa.

Apesar desta dúvida, foi registrada a decisão pelo Conselho de Administração, nos começos da COOPEN (em 1989), da implantação de uma administração participativa no interior da cooperativa. Ela vinha ao encontro, inclusive, das resoluções votadas no X Congresso Brasileiro de Cooperativismo, promovido pela O.C.B. em 1988. (Sobre administração participativa remetemos o leitor ao item 4.2.).

Para a real participação dos cooperados, funcionários e alunos na administração da COOPEN, criaram-se, então, instrumentos de participação, que começaram a ser implantados por este pesquisador, membro da diretoria que possuía treinamento profissional na área.

Portanto, o relato que se segue é produto da observação participante deste pesquisador. Ou seja: não se pode excluir dele as suas impressões pessoais na avaliação dos fatos expostos (Ver a questão da pesquisa qualitativa na Introdução deste trabalho).

Os instrumentos eram: os círculos de controle de qualidade, previstos pela abordagem Z da administração participativa, para os funcionários(professores,técnicos administrativos e pedagógicos e outros), combinados com a estrutura de colegiado do colégio mantido pela cooperativa,com base na proposta de Neidson Rodrigues(1985), e os núcleos de base, ou comitês educativos, entre os associados.

As dificuldades encontradas em um primeiro momento impediram a execução imediata do projeto participativo. Assim, um dos aspectos distintivos da cooperativa, em relação ao ensino público e ao privado, não foi colocado em prática, ou seja, a maior possibilidade de participação dos pais na educação escolar de seus filhos. Passemos ao relato de algumas delas:

a) alguns integrantes da diretoria executiva sentiram-se ameaçados em seu espaço de poder, por ter sido destacado outro membro da diretoria para a implementação do projeto, colocando-o em real evidência e liderança, o que deflagrou ilhas de resistência política a um treinamento que deveria começar inicialmente por todo o conselho de administração e fiscal, e em seguida ser levado aos outros cooperados e toda a estrutura. O caminho inverso foi tentado, mas ficou insustentável à medida que as reuniões de treinamento aconteciam, por pressões de associados mobilizados por alguns diretores executivos e fiscais;

b) a mobilização de cooperados resistentes foi facilitada pelos fatores que passaremos a enunciar:

1- a organização dos associados em comitês educativos criariam uma cultura empresarial cooperativa democrática e participativa, o que contraria interesses de algumas lideranças fortes que detêm o controle de uma grande cooperativa de produtores rurais da região, pois grande parte dos cooperados da COOPEN também são associados desta outra cooperativa;

2- a proposta pedagógica progressista que começou a ser veiculada durante o treinamento e nas assembléias, entrou em conflito com os interesses de amplos setores entre os cooperados, compostos em sua maioria pela classe hegemônica política e economicamente na região e no país.

Além disto, o Conselho de Administração e Diretoria Executiva da COOPEN não são remunerados. Isto sempre impediu uma dedicação exclusiva dos seus Diretores na execução deste e de outros projetos, o que prejudicou a sua qualidade desde a implantação.

Chegou-se a discutir, em uma das assembléias, a necessidade de remuneração da Diretoria Executiva, proporcionalmente ao tempo de trabalho na Cooperativa. No entanto, para que a remuneração fosse justa, isto implicaria em um aumento significativo na planilha de custos, o que elevaria as mensalidades para além do que vinha sendo cobrado pelas escolas particulares do município. A Assembléia, portanto, votou contra, com a anuência da Diretoria Executiva. Esta atitude, porém, prejudica a empresa em outros aspectos, tornando a questão ciclicamente contraditória.

Fica, então, enunciado mais um problema que dificulta o funcionamento e o crescimento da Cooperativa: a falta de remuneração de seus Conselhos e Diretoria Executiva.

Outro desafio que se coloca para a administração das cooperativas, a partir do que foi explicitado na pesquisa sobre a COOPEN, é o fato de nem todos os Diretores Executivos, eleitos pelo Conselho de Administração, serem técnicos ou estarem ligados à área da Educação.

Este problema tem levado a uma morosidade e até mesmo impedimento na implantação de projetos pedagógicos e administrativos. Além do mais, a política interna, no jogo de forças para o estabelecimento de espaços de poder, quase sempre tem prejudicado temas que seriam mais do domínio de especialistas em educação.

Apesar de estar registrado o esforço por parte de alguns conselheiros em se atualizarem em Educação, a falta de conhecimento técnico no trato com algumas questões tem prejudicado o funcionamento do Colégio, fazendo com que determinados setores tenham que se desdobrar além dos limites de produtividade. Mostraremos alguns exemplos quando tratarmos dos aspectos administrativos e pedagógicos do Colégio.

4.1.2.3 O conselho fiscal

Outro espaço de poder observado na estrutura da COOPEN, a exemplo do que ocorre nas demais cooperativas, é o Conselho Fiscal, órgão avaliador e fiscalizador eleito pela Assembléia Geral para um mandato de um ano.

Com o objetivo de fiscalizar assídua e minuciosamente a administração da cooperativa, este conselho é constituído por 03(três) membros efetivos e 03(três) suplentes, todos cooperados, sendo permitida a reeleição de apenas 1/3(um terço) de seus membros. A eleição para o Conselho Fiscal ocorre anualmente.

- Funcionamento:

A ata da terceira assembléia geral ordinária da COOPEN, de 11.04.1990, registra que a Assembléia Geral, a pedido do Conselho Fiscal não aprovou as contas apresentadas pelo Conselho de Administração e Diretoria Executiva, face a irregularidades demonstradas na sua contabilidade. Isto fez com que a cooperativa transferisse a sua conta para um escritório especializado em contabilidade de empresas cooperativas. Após haverem sido regularizadas, as contas foram aprovadas por uma assembléia geral extraordinária especialmente convocada para este fim.

Esta ação do Conselho Fiscal demonstra a sua importância como órgão de representação fiscalizadora para os cooperados.

O trabalho do Conselho Fiscal, segundo a orientação dos órgãos cooperativistas, em todo o sistema cooperativista, seria o de não apenas fiscalizar a contabilidade e o desenvolvimento financeiro das cooperativas. Ele deveria ser também, na cooperativa de ensino, um órgão de avaliação: dos aspectos administrativos e econômicos, em sentido mais amplo; do funcionamento administrativo e pedagógico do colégio e de outros setores. A partir desta avaliação, exercer a função de aconselhamento para o Conselho de

Administração e Diretoria Executiva, com informações mais completas e seguras acerca do funcionamento da cooperativa para a Assembléia de cooperados.

Isto exigiria um treinamento constante do corpo de conselheiros e uma permanência mais duradoura em seu mandato.

Ora, com eleições anuais e previsão de reuniões mensais para o Conselho Fiscal, este trabalho de avaliação e aconselhamento fica totalmente prejudicado. Quando os conselheiros começam a compreender e estar aptos para exercer a sua função, o mandato deles já está no fim.

Mesmo porque, eles não passam por treinamento sobre administração cooperativista e muitos não conhecem os processos da contabilidade de empresas.

A contabilidade da empresa cooperativa é ainda mais complexa, pois faz o registro individual de cada cooperado, obedecendo o princípio da distribuição das sobras em proporção às operações de cada um.

Sob o ponto de vista econômico-financeiro, esta fidelidade e transparência da contabilidade prejudica a saúde empresarial da cooperativa, impossibilitada de possuir o "caixa-dois" e realizar a sonegação (que é generalizada nas demais empresas), em uma economia com tantos impostos como a brasileira. Este é um fator que diminui o seu poder competitivo com as demais empresas prestadoras de serviço na área do ensino.

Portanto, como vimos, o Conselho Fiscal fica prejudicado, por uma questão estrutural, até mesmo nas suas funções básicas de fiscalização contábil.

Muito mais ainda para a possibilidade de avaliação pedagógica do colégio, que exigiria conhecimentos técnicos na área de educação, que muitos não possuem.

No entanto, como espaço de poder no interior da cooperativa, estes conselheiros também são procurados por pais e mães de alunos para reclamações e interferências no setor pedagógico. Isto toma muito tempo e energia de diretores e supervisores e não deixa de interferir na relação professor-aluno em função das reações decorrentes da verificação dos fatos.

4.1.2.4 Diretoria não remunerada

A organização formal da COOPEN, portanto, adota o modelo latino de estrutura de poder em cooperativas, adaptado à realidade brasileira, com a variação "Conselho de Administração de Diretores e Vogais" (Figura 3).

Até este ponto, na estrutura de poder formal da COOPEN, os cargos e funções não são remunerados e os serviços são prestados por cooperados voluntários. Tal procedimento tende a se tornar um problema para a cooperativa, como já dissemos anteriormente. De certa forma, conforme alguns depoimentos, desobrigaria os Conselheiros e Diretoria Executiva de uma produtividade e dedicação à empresa, nos limites exigidos pelo seu funcionamento e crescimento, por que eles possuem "as suas atividades profissionais particulares", ou "impediria a entrada de pessoas interessadas apenas na remuneração da diretoria executiva e dos conselhos".

Esta atitude torna-se um contrasenso administrativo na medida em que a empresa cooperativa necessita desta maior dedicação. Ora, uma diretoria remunerada tenderá a ser mais competente e poderá ser questionada se não estiver sendo administrativamente produtiva.

Alguns cooperados e diretores justificam a não remuneração dizendo que os custos seriam por demais elevados, onerando os cooperados. Este argumento, mais uma vez, comprova o amadorismo administrativo que pode ocorrer no interior das cooperativas, tornando-as menos competitivas com o mercado.

Os estatutos facultam à Diretoria Executiva, no entanto, a assessoria de número suficiente de profissionais, conforme o estado de desenvolvimento da cooperativa, que poderá tornar-se, de acordo com as suas dimensões econômico-financeiras, uma estrutura gerencial. Mas, afinal, que profissionais que compõem a diretoria irão gerenciar estes profissionais?

O problema poderia ficar satisfatoriamente resolvido se a pessoa que estivesse na direção do Colégio (técnica, com experiência comprovada em administração escolar) fosse também eleita Presidente da Cooperativa de Ensino, e os restantes dos cargos da Diretoria Executiva preenchidos por profissionais da área, retirados de seus quadros de cooperados. Isto talvez pudesse resolver, tanto o problema técnico, como o da remuneração.

No entanto, os estatutos da cooperativa não permitem a eleição de cooperados funcionários para estes cargos e não existe disposição dos atuais dirigentes em promover uma discussão para mudança do Estatuto.

Sem dúvida que poderiam surgir alguns problemas com o aumento do poder da direção do Colégio, que acumularia também a presidência da Cooperativa. No entanto, um Conselho Fiscal e de Administração conscientes e também fortes (representativos e participativos) impediriam ou solucionariam problemas administrativos e pedagógicos.

Eles estariam permanentemente aconselhando e fiscalizando o funcionamento da COOPEN (e conseqüentemente, do Colégio São Tomás), com poderes, inclusive, para convocar uma Assembléia Geral e destituir a Diretoria Executiva, se necessário.

4.1.3 Competição individual x cooperação

Passaremos a abordar alguns aspectos da participação dos cooperados na gestão das cooperativas, relacionando a orientação da Doutrina Cooperativista e as políticas traçadas pelo X Congresso Brasileiro de Cooperativismo que, de certa forma, têm sido realimentadas pela O.C.B. e O.C.Es. junto às cooperativas filiadas.

Como dissemos, historicamente os objetivos e interesses comuns que levam indivíduos a se organizarem em bases associativas para formarem uma cooperativa são, por natureza, essencialmente econômicos.

Na economia de mercado, a empresa cooperativa estrutura-se para participar, com maior poder de concorrência, dentro das leis que regem a produção e a distribuição social desta produção. E isto depende da maior competência gerencial, nesta face empresarial da cooperativa.

Para Frantz (1985, p. 55), cabe à organização cooperativa, enquanto empresa estruturada a serviço dos associados, compensar as suas posições individuais de força econômica inferiorizada, no processo competitivo do mercado.

Sob este aspecto, diz Frantz (1985, p.55), "a ação cooperativa não tem por objetivo a eliminação da competição. A cooperação não é uma proposta de inversão da ordem competitiva mas uma nova estratégia de competição, (...) a cooperação busca a competição, (...) expressa o esforço pela retomada da capacidade competitiva, agora alicerçada em princípios associativos, através dos quais cada um necessita orientar seu novo comportamento de associado".

Ora, o sucesso econômico das organizações cooperativas, demonstra que, realmente, os associados saem fortalecidos, ao somarem as suas economias individuais, atingindo objetivos e interesses comuns.

Estas organizações, por serem associações de pessoas (não de capitais, o que as diferencia das empresas capitalistas, apesar de serem uma estratégia do capitalismo, como já discutimos), criam, organizam e estruturam as empresas cooperativas, exatamente com esta finalidade. No entanto, talvez devido ao condicionamento que a economia de mercado

exerce sobre as pessoas, formando um arraigado sentimento competitivo, o novo comportamento marcadamente cooperativista que se espera do associado fica limitado aos interesses imediatistas, de curtíssimo prazo.

Ele, que deveria fortalecer a empresa cooperativa, como instrumento mais eficaz, para trabalhar neste mesmo jogo competitivo, começa, por esta visão imediatista, a concorrer com o seu co-associado e até mesmo com a cooperativa (que pertence a ele).

Também na COOPEN detectou-se esta atitude generalizada, conforme o depoimento de seus dirigentes. Os concorrentes imediatos desta cooperativa de ensino são as escolas da rede privada. Como não existe cultura cooperativista entre os cooperados (em sua maioria), o que eles esperam da COOPEN é apenas uma prestação de serviços a preços mais baixos do que o mercado e uma qualidade de ensino muito acima do que este oferece. Esta é uma questão importante que impregna todas as ela relacionadas.

Em um sistema capitalista, talvez este seja sempre o objetivo perseguido pelos associados-cooperados, enquanto não existir uma cultura social-cooperativista. No entanto, existe a questão do equilíbrio gerado pelos custos, sempre colocado em Assembléia pelos dirigentes. Vários cooperados, que não possuem o princípio da Identidade Cooperativista, encaram a COOPEN como apenas mais uma escola (esquecendo-se que a empresa pertence a eles também), simplesmente transferem seus filhos para outras escolas, quando suas expectativas imediatistas não são atendidas.

A COOPEN presta serviços a um custo bem inferior, na medida em que presta muito mais serviços cobrando praticamente a mesma mensalidade das demais instituições privadas. Isto, também, tem sido de difícil compreensão para muitos associados. Estes associados, ou alimentam uma opinião pública contrária à empresa, ou simplesmente retiram seus filhos da escola. Mesmo assim, a empresa tem demonstrado um crescimento seguro, tanto em número de alunos e cooperados, como no setor financeiro.

Estes são apenas alguns casos citados nas entrevistas. Poderíamos descrever inúmeros outros que demonstram a falta de cultura cooperativista e participação dos cooperados na administração da cooperativa, o que os afasta dos princípios cooperativistas.

Esta é uma atitude de contradição interna (inerente à proposta) prejudicial à cooperativa como um todo, que pretende-se mudar através do que o sistema chamado de Educação Cooperativista, na verdade uma mistura de conceitos de Marketing, Comunicação Social e Educação, com base nos conceitos da Doutrina Cooperativista.

Espera-se que à medida que se tiver uma melhor compreensão desta característica diferenciada da cooperativa - enquanto associação e empresa- e quando a participação do cooperado na gestão da cooperativa e a consciência cooperativista estiver substituindo a extremada postura competitiva do ser humano, ela conseguirá cada vez mais espaços na economia de mercado.

No entanto, aqui surge uma nova contradição interna imobilizante: ao mesmo tempo em que o sistema percebe a necessidade de uma maior participação dos cooperados na gestão da cooperativa, com cultura cooperativista, inúmeras cooperativas não criam mecanismos de participação e educação entre seus associados, pois seus dirigentes ficam com receio de ter seus espaços de poder invadidos.

Via Departamentos de Comunicação Social e Educação Cooperativista são criados, em várias cooperativas, os chamados Núcleos de Base ou Comitês Educativos, onde grupos de associados (em número limitado) reúnem-se para estudar o cooperativismo e discutir as políticas e problemas da cooperativa, traçando soluções, projetos e reivindicações, posteriormente encaminhadas à reunião da Assembléia Geral ou às reuniões do Conselho de Administração por um coordenador escolhido entre eles.

Esta parece ser a solução para o problema, estimulada pela O.C.B., mas que permanece apenas no discurso de vários dirigentes.

4.1.3.1 Comunicação social e educação cooperativista

Sem querer aprofundar o tema, podemos dizer que a história da Educação no Brasil mostra um sistema educacional a serviço dos detentores do poder, em todos os níveis, reforçando uma estrutura de dominação.

A partir de 1964, no período do governo militar, por exemplo, ela tentou impregnar quase todas as instituições com a ideologia autoritária, servindo aos propósitos das classes opressoras sobre as oprimidas. Desde a estrutura familiar, as escolas, empresas, até a administração pública foram inundadas com esta ideologia, tentando condicionar o comportamento dos indivíduos para a aceitação do regime militar que visava implantar um determinado projeto capitalista.

Com a tomada do poder pelas oposições através das eleições de 1982, as idéias democráticas que a censura proibia manifestarem-se, puderam ser divulgadas e começou-

se a fazer, de uma forma mais generalizada, uma reflexão crítica sobre a realidade econômica, política, social e cultural em nosso país.

Estudos sobre educação popular e a elaboração da tendência pedagógica progressista, amplamente discutida nas universidades e escolas brasileiras, começaram a influenciar as propostas de educação cooperativista (no sentido em que o sistema cooperativista brasileiro tem dado a ela: misto de transmissão de conteúdos da doutrina cooperativista rochdaleana; organização do quadro social; comunicação social e marketing).

No entanto, as técnicas de comunicação social e marketing vinculadas à chamada educação cooperativista, utilizando-se a mídia eletrônica, recursos audio-visuais e os meios de comunicação de massa, estão sendo rapidamente disseminadas no cooperativismo, sem uma postura crítica. Mais como propaganda da "mística cooperativista", por condicionamento. Esta atitude é incompatível com as propostas educacionais da tendência pedagógica progressista. Eis aí mais uma contradição inerente ao sistema cooperativista.

(Outro ponto que merece ser aprofundado, no estudo do cooperativismo brasileiro, com base nas teorias da educação e teorias da comunicação).

O desenvolvimento tecnológico avança rapidamente e os meios que facilitam o trânsito das mensagens entre o emissor e o receptor, no processo de comunicação, estão cada vez mais sofisticados e vêm sendo muito utilizados pelas cooperativas de maior poder econômico.

Esta tendência do marketing cooperativista, ao mesmo tempo em que favorece o fortalecimento da empresa cooperativa e da cultura cooperativista nas regiões onde é aplicada, pode criar um conflito com os ideais do comunicador e educador de tendência progressista, por faltar a este elementos de uma visão mais ampla do que compõe as partes e o todo do sistema cooperativista inserido em uma economia de mercado.

À medida que os profissionais encarregados deste departamento nas cooperativas, estejam comprometidos com a mudança social para a liberdade, a justiça, a fraternidade, a solidariedade, enfim, para que a hegemonia do poder político e econômico não fique nas mãos de uns poucos privilegiados enquanto a grande maioria da sociedade permanece excluída dos benefícios da civilização, poderão surgir grandes conflitos com os objetivos das classes hegemônicas e da administração das empresas cooperativas que estão nas mãos destas últimas.

Ora, o comunicador e educador progressista sabe que cabe a ele também fornecer às pessoas elementos para uma análise crítica e transformadora da realidade, resgatando, assim, o exercício pleno da cidadania. Toma como missão aprender e ensinar a leitura crítica do contexto-realidade, para desvelar a estrutura profunda dos discursos, que muitas vezes mostram na superfície das atitudes opressoras a ilusão de democracia, participação e igualdade, pela gramática gerativa dos hipócritas.

Ou seja, quebrar as correntes de dominação impostas a indivíduos e classes oprimida por indivíduos e classes opressoras, em uma didática cooperativista nova, onde teoria e prática assumam os traços semânticos, uma da outra, na dialética da libertação, para que o homem torne-se sujeito da sua própria história.

Isto não exclui a necessidade de municiar a empresa cooperativa com os elementos para a sua modernização empresarial, fortalecendo-a para a competição econômica, inserida no sistema capitalista.

É necessário questionar a quais cooperados a cooperativa está atendendo. A que classes ela estaria servindo. Em uma cooperativa de produtores rurais, por exemplo, qual seria a situação do pequeno produtor (maioria dos cooperados), em termos de participação real dos benefícios que a sua empresa pode oferecer, e em termos de participação nas decisões administrativas.

O fortalecimento das empresas cooperativas indica que elas poderão regular uma nova ordem econômica, à medida que e somente se a auto-crítica com bases em sua doutrina democrática passar por todo o sistema cooperativista.

De certa forma, pudemos depreender uma tendência para esta postura no X Congresso Brasileiro de Cooperativismo.

4.1.3.2 X Congresso Brasileiro de Cooperativismo

Este congresso, segundo o então presidente da O.C.B., Roberto Rodrigues, foi um divisor de águas no Cooperativismo e um marco histórico na prática do processo democrático e da participação ativa das bases na definição do seu próprio caminho, do associado na condução dos destinos da cooperativa e do sistema cooperativista.

A própria metodologia do congresso favoreceu amplas discussões e sugestões, desde os associados, nas cooperativas, para que estas possam ter uma estrutura que possibilite aos cooperados o seu exercício de poder decisório, "através de um processo de

organização do quadro social, onde o mesmo passaria a exercer, com maior consciência e responsabilidade, o papel de dono e usuário" (O.C.B., 1988, p. 327-356).

No capítulo da educação e capacitação, constatou-se que a realidade vivenciada "não está sendo adequada à prática cooperativista" (O.C.B., 1988, p. 333-336). O diagnóstico, portanto, foi realizado, os problemas apontados e as propostas para resolvê-los aprovadas pelos representantes das cooperativas, após intensas consultas aos associados.

Neste momento, a comunicação social vinculada à educação nas cooperativas terá papel relevante, como ensina José Odelso Schneider:

Sem um bom e eficiente sistema de comunicação e informação entre dirigentes, técnicos e cooperativados, o associado fica prejudicado na sua função de dono e usuário da cooperativa e a organização cooperativa passa a distanciar-se progressivamente de sua função primordial, que é a prestação de serviços aos associados; transformando-se numa empresa ineficiente, por não conseguir o suficiente grau de adesão dos associados, carentes das informações necessárias para se comprometerem mais com sua organização, ou transforma-se numa empresa eficiente, progressista (no sentido de proporcionar progresso econômico. O parêntesis é nosso.), mas apenas uma empresa como outra qualquer, valorizando apenas a dimensão econômica e relegando a dimensão social a segundo ou terceiro plano... um bom grau de informação assegura também uma adequada educação cooperativista.... (SCHNEIDER, 1979, p. 49-68).

Uma outra forma de se incorporar a educação cooperativista a partir do interior das cooperativas de ensino, seria através de um trabalho interdisciplinar, em que os conteúdos de história, doutrina e administração cooperativista, por exemplo, pudessem ser trabalhados por todos os professores e técnicos da escola, com os alunos (e pais de alunos), de uma forma teórico-prática.

Por uma questão de disponibilidade financeira, a COOPEN não possui ainda um Departamento de Comunicação Social e Educação Cooperativista. Os seus cooperados não estão, também, organizados em Núcleos de Base ou Comitês Educativos. Não possui programas de atualização e aperfeiçoamento para funcionários, cooperados, alunos ou dirigentes, em História e Doutrina Cooperativista. Quando acontecem, são esporádicos e sem continuidade. As iniciativas neste sentido não tiveram continuidade, ou por falta de recursos financeiros e humanos ou por falta de interesse de grupos hegemônicos em se implantar tal processo.

4.2 Moderna administração em cooperativas

Desejamos, aqui, acrescentar as reflexões que fizemos em outro trabalho (Giffoni, 1989, p. 30-43), com o objetivo de contribuir com notas introdutórias a uma moderna administração da empresa cooperativa.

É bem verdade que os estilos de administração, quaisquer que sejam eles, uns mais do que outros, podem ser utilizados tão somente para aumentar o nível de exploração da burguesia detentora dos meios de produção sobre aqueles que vendem a força do seu trabalho.

No entanto, parece-nos que a diminuição do nível de exploração não é incompatível com a humanização das relações no interior das empresas e com a aplicação de novas tecnologias administrativas que possibilitem maior qualidade e produtividade.

Aliás, sem querer esgotar o tema, que poderá ser estudado em outra oportunidade, a implantação da abordagem participativa poderá ter a possibilidade de ser um primeiro passo para experiências mais amplas de co-gestão e auto-gestão na empresa.

É claro que não estamos defendendo simplesmente a transposição, sem uma análise crítica, dos métodos da moderna tecnologia administrativa empresarial para o interior das cooperativas de ensino ou das escolas. Mesmo para a sua implantação nas demais empresas devem ser seguidos alguns passos que exigem o trabalho de especialistas na área.

Aliás, a filosofia da administração participativa e os C.C.Qs. são apenas alguns dos instrumentos que se podem utilizar na busca pela chamada Qualidade Total.

Não se trata aqui de se postular uma volta ao tecnicismo educacional que se tentou implantar em nosso país em um período da história da sua educação ou de se adotar a postura dos tecnicistas.

Acreditamos, também que, antes de se tentar implantar o sistema de Qualidade Total, deve-se fazer uma reflexão crítica sobre o significado de "qualidade". Esta reflexão, a nosso ver, passa pelo que já mostramos em 4.1.1.2

Tudo isto precisa ser bastante estudado pelos especialistas em administração escolar. Mas, sobretudo, por todos os envolvidos com o trabalho da educação escolar: professores, pais de alunos, alunos, pedagogos, diretores de escola e todos os demais.

Se a proposta das cooperativas de ensino é seguir a orientação doutrinária do sistema cooperativista, os esforços pelo resgate do signo participação na empresa

cooperativa não podem ficar circunscritos apenas à relação empresa-associado. Eles exigem uma mudança na filosofia da cooperativa, um enriquecimento humanista na cultura empresarial, envolvendo inclusive sua estrutura funcional.

Mostraremos agora, de forma bem sucinta, os diversos pontos de vista que a história da administração nos legou desde Taylor até os dias atuais. Para tanto, tomaremos por base a obra de Hampton (1983, p. 7-27).

4.2.1 Abordagem da administração científica

Frederick W. Taylor é considerado o pai da administração científica. Ele se preocupava em observar os elementos contidos em cada tarefa (movimentos) e o tempo gasto para executá-los e, desta forma, estabelecer uma base científica para se conceber e executar trabalhos.

4.2.1.1 Fred Taylor e os Gilbreth: ênfase na tarefa

A ênfase estava na tarefa em sua concepção de administração, e ele via justificativas para que ela fosse autoritária e dura.

O funcionário que executasse suas funções seguindo as instruções dadas, completamente, era considerado "de valor" e poderia receber aumento no salário como prêmio.

Várias pessoas usaram os seus métodos e acrescentaram outros, para que a eficiência na indústria fosse aumentada. Franck e Lilian Gilbreth foram os primeiros a desenvolver o estudo dos tempos e movimentos na indústria, identificando dezessete unidades destes, chamados por eles de "Therbligs".

A contribuição de Taylor e dos Gilbreth ao se concentrarem na administração não pode ser desprezada, apesar das grandes limitações de suas teorias. Eles aumentaram a produtividade e os salários dos trabalhadores, reduzindo a fadiga.

Para Taylor, o administrador tem como funções planejar, organizar, dirigir e controlar o trabalho. Os trabalhadores não devem escolher o melhor método de trabalho.

4.2.2 Abordagem das relações humanas

Elton Mayo tomou uma direção oposta à de Taylor, para aumentar a eficiência nas empresas e é considerado como o fundador do movimento das relações humanas na indústria.

4.2.2.1 Elton Mayo: ênfase nas pessoas

Mayo afirmou que a teoria econômica, nos seus aspectos humanos, era totalmente inadequada e absurda, pois ela estabelecia que os indivíduos eram motivados por interesses egoístas.

Ele mostrou que em qualquer grupo social, os indivíduos encontram sua felicidade e segurança pessoal, desde que haja a subordinação do indivíduo a um objetivo comum, pois o homem solitário é muito infeliz.

Ao trabalhar com problemas concretos como rotatividade de pessoal, produtividade, fadiga, ele demonstrou que a administração, para obter sucesso, deve dar condições para a cooperação espontânea dos grupos na realização de suas atividades, o que conduz a uma maior responsabilidade assumida por todos.

4.2.2.2 Diferença essencial

Em essência, a diferença que reside nas abordagens de Taylor e Mayo está na forma como encaram a natureza humana.

Para o primeiro, os empregados são naturalmente apáticos, o que era reforçado quando trabalhavam em grupos. Mayo, no entanto, discordava da tese da apatia e dizia que esta pode surgir nas pessoas pela relação a um estímulo adverso, do meio.

4.2.3 Teorias X e Y

Douglas MacGregor denominou Teoria X à abordagem tradicional da administração científica e Teoria Y, à das relações humanas. Ele mostrou, também, como se opõem as premissas dessas duas teorias.

"TEORIA X

1 - A média da humanidade tem uma repulsa natural pelo trabalho e o evitará sempre que possível.

2 - Por causa dessa repulsa característica pelo trabalho, a maioria das pessoas precisa ser coagida, controlada, dirigida e ameaçada com punição, para que se esforce no sentido de realizar os objetivos organizacionais.

3 - A média da humanidade prefere ser dirigida, deseja evitar a responsabilidade, tem relativamente poucas ambições e quer segurança acima de tudo.

TEORIA Y

1 - O dispêndio de esforços físico e mental no trabalho é tão natural quanto o descanso ou a diversão.

A média da humanidade não herda o desgosto pelo trabalho. Dependendo das condições controláveis, trabalho talvez seja a fonte de satisfação (e poderá ser voluntariamente desempenhado) ou a fonte de punição (e poderá ser evitado, se possível).

2 - O controle externo e o medo da punição não são as únicas formas de orientar os esforços para os objetivos organizacionais. As pessoas, desde que comprometidas, exercitarão a autodireção e o autocontrole a serviço dos objetivos.

3 - O compromisso com os objetivos é função das recompensas associados à sua realização. As mais significativas dessas recompensas, e g., a satisfação do ego e das necessidades de auto-realização, podem ser resultado direto do esforço dirigido para os objetivos organizacionais.

4 - Em condições adequadas, a média da humanidade aprende a não apenas aceitar, mas também a buscar responsabilidades. A fuga da responsabilidade, a falta de ambição e a ênfase na segurança são em geral decorrentes da experiência, e não características inerentes aos seres humanos.

5 - A aptidão para exercitar um nível relativamente alto de imaginação, engenhosidade e criatividade na solução dos problemas organizacionais, está distribuída na população de modo disperso, e não concentrado.

6 - Sob as condições da moderna vida industrial, as potencialidades intelectuais da média da humanidade são usadas apenas de forma parcial".

4.2.4 Abordagem administrativa gerencial

Henry Fayol debruçou-se sobre as funções gerais da administração e "deu ênfase ao dever dos administradores de planejar, organizar, dirigir e controlar para que os recursos humanos e as tarefas pudessem ser combinados de modo a produzir um desempenho eficiente das organizações, que estivesse aliado à satisfação humana".

4.2.4.1 Henry Fayol: ênfase na administração

As seis funções que envolvem as atividades do corpo empresarial - organização vista por Fayol como um todo - são: técnica (produção); comercial (compra, venda e troca); financeira (procurar e aplicar capital); segurança (proteção da propriedade e das pessoas); contábil (inclusive estatística) e administrativa (planejamento, organização, comando, coordenação e controle).

Para ele "não existe nada rígido ou absoluto quando se trata de problemas de administração: é tudo uma questão de proporção". Os procedimentos gerenciais ou princípios, identificados e aplicados por Fayol, são em número de quatorze: divisão do trabalho; autoridade; disciplina; unidade de comando; unidade de direção, subordinação dos interesses individuais ou interesse geral; remuneração do pessoal; centralização; cadeia escalar (linha de autoridade); ordem; equidade; estabilidade do pessoal; iniciativa e "esprit de corps".

4.2.5 Abordagem sistêmica

Hampton afirma que a teoria administrativa contemporânea enfatiza a natureza das organizações como sistemas em que tudo está interligado.

Além disto, qualquer prática gerencial depende das características particulares da situação a que está sendo aplicada - contingência (veremos esta abordagem logo a seguir).

4.2.5.1 A organização como sistema

Esta abordagem compara a organização com o corpo humano e afirma que nela, as pessoas, tarefas e administração, são interdependentes.

Os problemas podem surgir na empresa, por exemplo, ao se realizar uma reestruturação que, portanto, dever ser feita tendo-se em mente todo o corpo organizacional.

O autor de "Administração Contemporânea" mostra as diferenças básicas entre pensamento linear e pensamento sistêmico.

4.2.5.1.1 Pensamento linear

"Na administração o pensamento linear implica premissas como:

- 1 - Existe um problema.
- 2 - Tem uma única causa.
- 3 - Necessita de uma única solução.
- 4 - A solução pode ser avaliada apenas em termos do impacto sobre o problema.
- 5 - A solução permanecerá estável".

Ele destaca que "uma das falhas do pensamento linear é que o que se consegue enxergar nem sempre é o que se consegue obter".

4.2.5.1.2 O pensamento sistêmico

"Na administração, o pensamento sistêmico envolve premissas como:

- 1 - Existe um problema.
- 2 - Faz parte de uma situação.
- 3 - Requer uma solução.
- 4 - A solução apresentará efeitos diversos além do impacto esperado sobre o problema.
- 5 - Faz sentido tentar antecipar esses efeitos.
- 6 - A solução pode ser avaliada pela identificação e ponderação da mistura de efeitos pretendidos e inesperados.
- 7 - A solução não será estável, uma vez que a situação é dinâmica."

Ao ilustrar o enfoque sistêmico na ação administrativa, Hampton adverte que como na Medicina, uma intervenção no corpo organizacional pode ter efeitos colaterais "bem mais significativos que os resultados esperados".

4.2.5.1.3 Interdependência

A abordagem contingencial retoma o conceito de interdependência do pensamento sistêmico, mas estuda também, como pessoas, tarefas e administração integram entre si, como partes de uma organização, ajudando a escolher os melhores modos para o administrador intervir nelas.

Segundo Hampton, as pesquisas mostram que em certas características da tarefa e das pessoas, algumas práticas gerenciais funcionam melhor que outras: "O que a abordagem contingencial urge, no entanto, é que se evite a aplicação impensada de qualquer esquema, mas que antes se mantenham as mentes abertas à questão pragmática de qual esquema é melhor para cada situação específica".

Quando falta visão sistêmica e contingencial, o aparente aperfeiçoamento administrativo em um setor pode desencadear uma série de problemas em todas as outras partes da estrutura organizacional.

4.2.6 Administração participativa

Rafael Carbonell de Masy (1979, p. 9) lembra que:

Se o crescimento de uma cooperativa não é orientado e controlado, melhor seria dissuadi-la de crescer. Mas isto, frequentemente, já não é possível. Quando avançamos contra a corrente, deter-nos equivale a perder no mundo da concorrência.

A preocupação principal da moderna administração de empresas está em investir em seus recursos humanos e desenvolver a sua capacidade de coordenar pessoas, para conseguir produtividade, com a máxima qualidade, pois o avanço da tecnologia é item obrigatório para todas no processo de concorrência e crescimento.

Para tanto é necessário conseguir um compromisso por parte dos empregados para a abordagem menos egoísta e mais cooperativa do trabalho - ensina Ouchi (1986, p.102) criador da Teoria Z em administração.

Ele adverte que antes de ocorrer este compromisso, é necessário entendimento, advindo da manifestação aberta do ceticismo, através de um processo de debate e análise.

É essencial que se desenvolva "um nível suficiente de confiança, de modo que os indivíduos falem sinceramente com os iguais, subordinados e superiores"

A Teoria Z está estruturada inclusive, dentro das abordagens sistêmica e contingencial. É holística e o alvo da mudança não é um indivíduo, mas a organização inteira, que consiste não apenas na empresa, mas em seus fornecedores, clientes e a comunidade.

Insere-se, portanto, nas aspirações de mudança propostas pelos representantes das cooperativas, no X Congresso Brasileiro de Cooperativismo.

4.2.6.1 A Filosofia Z

Ouchi mostra que na medida em que "as decisões empresariais práticas e sensatas forem provenientes de um conjunto de ideais coerentes e integrados, elas têm mais probabilidade de obter êxito a longo prazo. Uma filosofia pode ajudar uma organização a manter seu sentido de singularidade, ao declarar o que é e o que não é importante".

Oferece, ainda, eficiência em planejamento e coordenação entre pessoas, facilitando o fluxo de informações administrativas por desobstruir os canais no interior da organização.

4.2.6.1.1 Os pressupostos

Charboneau (1983, p.210) sintetizou com muita objetividade os pressupostos que alimentam esta filosofia:

- 1 - Sendo o homem um ser racional, portanto reflexivo e comunicativo, é necessário que na práxis empresarial ele seja promovido do status depreciativo de instrumento ao status gratificante de pessoa.
- 2 - Uma nova prática empresarial se impõe e ela é aplicada nos chamados CCQ - Círculos de Controle de Qualidade - que promove o operário, dando-lhe possibilidade de avaliar, de opinar, de planificar o seu trabalho.
- 3 - Deve-se perceber que é indispensável à saúde da empresa a valorização máxima e integral do potencial humano, criando assim, num processo irreversível, a integração Homem/Empresa, fundamental.
- 4 - Tal prática que leva operários e administradores à comunhão quanto aos ideais, aos objetivos, aos processos de produtividade da empresa, e o fazem chamando gradativamente os trabalhadores a participarem das decisões que dão à sua vida o seu ritmo, faz com que eles cheguem à libertação profissional. Deixam então, conforme o exige uma visão humana da empresa, de ser objetos manipulados por terceiros e se tornam sujeitos que se sentem livres no quadro do seu trabalho.

- 5 - O parcelamento será substituído por uma solidariedade estreitíssima que os fazem passar de uma mentalidade analítica (e divisória) para uma mentalidade sistêmica que faz deles elementos integrados num projeto comum.
- 6 - É preciso responder às necessidades primárias (que são de ordem vital) mas igualmente às necessidades secundárias que são ligadas à natureza racional e livre do ser humano e que assegura, além de recursos vitais, condições indispensáveis à sua dignidade".

4.2.6.1.2 Elementos básicos

No capítulo 4º de seu livro, Ouchi mostra os elementos básicos da administração da Empresa Z. Eles foram resumidos por Charbonneau (1983: 212-213) da seguinte forma:

- 1 - A empresa que trabalha com os CCQs assegura uma evolução muitíssimo mais rápida e muito mais precisa do que empresas tradicionais.
- 2 - O caráter organizacional da empresa leva a uma interdependência que somente é assegurada pela comunhão de forças em jogo no plano da produtividade.
- 3 - É comprovado que a Teoria Z, que defende a integração do trabalhador na empresa no plano da administração, é fonte de um notável acréscimo (dramatic surge) em termos de venda e de lucro.
- 4 - O processo participativo transforma os mecanismos de produção e assegura a disseminação das informações necessárias a uma melhoria em termos de produtividade e de custos.
- 5 - Numa organização empresarial do tipo Teoria Z, o processo decisório é rigorosamente consensual, e como tal providencia as informações, a partilha dos valores, e gera um engajamento cada vez mais sólido dos trabalhadores na empresa. A organização é, pois, muito mais sólida e muito mais fecunda.
- 6 - Semelhante processo administrativo leva em conta de forma muito mais extensa, as preocupações e o bem-estar dos operários, fazendo com que eles se considerem como co-trabalhadores. As relações humanas dentro do ambiente de trabalho são assim consideravelmente melhoradas, e tornam a empresa mais estável e os seus participantes mais felizes, o que resulta numa produtividade muito superior.
- 7 - A empresa se torna, na medida em que integra administrados e administradores, uma organização do tipo holista... Como tal, ela passa a ser uma estrutura na qual todas as forças que nela atuam relacionam-se nos diversos níveis como seres humanos; ela cria as condições nas quais a despersonalização é impossível, a autocracia contra-indicada; apóia-se sobre uma comunicação aberta, sobre a confiança recíproca e o compromisso firme de permanecer parte integrante de dada empresa.
- 8 - A organização do tipo Z, sendo holística, faz o igualitarismo que permite a cada pessoa trabalhar com discernimento e autonomia, sem que seja necessária uma odiosa fiscalização, já que os trabalhadores merecem confiança. A importância da confiança que a Teoria Y já valorizava, adquire uma dimensão que a torna elemento essencial da empresa tipo Z...
- 9 - Este contexto empresarial profundamente humano (e por isso infinitamente mais eficaz em termos de produtividade) assegura ao trabalhador, clima de autonomia pessoal e de liberdade máxima que gera o maior entusiasmo na sua participação no empreendimento comum.
- 10 - Assim é superado o machismo administrativo (Boy Scout Macho) que tranca o administrador numa autoridade hipertrofiada que acaba sendo ineficiente e literalmente contraproducente. Quando o administrador se afirma como macho empresarial, a produtividade forçosamente regride.

4.2.6.1.3 O controle da qualidade

Há algum tempo fomos despertados para a Administração Participativa por Carlos Sebastião Andreani, administrador de empresas, especialista na área financeira, assessor do Grupo Silva Neto, em Brasília-DF., e da Mercedes Benz do Brasil, onde está implantando os Círculos de Controle de Qualidade - CCQs - e diretor da empresa de consultoria Diagrama, com sede em Brasília-DF.

Ele participou da fundação e integra o Núcleo de Administração Participativa do DF., ligado à Associação Comercial daquela Capital e já implantou com sucesso os CCQs na CAVESA - Capital Veículos S.A., revendedora Ford daquele Grupo.

Tivemos a oportunidade de acompanhar algumas atividades dos CCQs da Cavesa e pudemos comprovar a sua importância para produtividade e qualidade na venda de serviços e produtos da empresa, através de relatos de funcionários desde os menos tecnicamente qualificados nas oficinas, até o mais alto gerente de setor administrativo.

O que presenciamos foi um comprometimento total dos funcionários com a empresa e um tratamento humano desta para com eles. Enfim, observamos a prática da Teoria Z da Administração Participativa, perfeitamente adequada à nossa realidade.

Andreani relatou-nos a sua experiência com os Círculos de Controle de Qualidade e mostrou, inclusive, alguns paralelos da Administração Participativa com o Cooperativismo.

Colhemos, também, o depoimento de um gerente que com ele trabalhou quando implantou os CCQs na Cavesa, que nos possibilitará conhecer alguns aspectos da reação dos setores gerenciais das empresas a essa forma de administrar.

Acreditamos que as empresas cooperativas precisam acompanhar este desenvolvimento da moderna administração, sob pena de perder importantes espaços na competição com outras empresas.

4.2.6.1.3.1 Uma experiência com os círculos de controle de qualidade

Andreani explicou que há quinze anos atrás, quando pela primeira vez teve contato com o sistema de trabalho desenvolvido no Japão, ficou impressionado com a conduta do funcionário em relação à empresa. Estava claro, para ele, que as empresas

japonesas estavam preocupadas em desenvolver primeiramente as pessoas e em segundo lugar, desenvolver os produtos.

Embora acreditasse ser aquela a situação ideal também para as nossas empresas, via uma distância muito grande entre Japão e Brasil. No Japão, com sua cultura, raça única, disciplina, dedicação ao trabalho, humildade das pessoas, o sistema desenvolvia-se muito bem. No Brasil parecia-lhe impossível vender seus conhecimentos na área administrativa, por não haver campo adequado àquele sistema.

Somente voltou a rever o assunto algum tempo depois, quando, ocupando a função de coordenador de serviços da Mercedes-Benz do Brasil, tomou conhecimento que desde o ano de 1972, tanto a Volkswagen do Brasil, como também a Johnson & Johnson tinham implantado a filosofia japonesa de trabalho em grupo, com a denominação de CCQ - Círculo de Controle de Qualidade. A partir daí começou a estudar mais detidamente a literatura existente sobre o assunto que na época era bem escassa.

Iniciou a aplicação de alguns conceitos deste sistema junto à sua equipe de campo, que na ocasião procurava assessorar os concessionários de veículos da região.

Os seus representantes tinham o hábito de realizar relatórios descrevendo os problemas das empresas, mas sem apresentar soluções. Sentia que o pessoal não estava comprometido com aquele trabalho e o objetivo das visitas ficou sendo o de preencher relatórios.

Segundo afirma, realizou então a revisão da missão do trabalho com o grupo, que descobriu que era agente de mudanças e tinha a obrigação de contribuir com o concessionário para que ele fosse cada dia melhor. A atividade de campo, para ser coerente com a missão, passou a ser de colaborar com as mudanças, numa atitude ativa, relatando nos relatórios as mudanças ocorridas durante as visitas. Conseguiu, assim, a contribuição efetiva dos funcionários, que se sentiam bem pois eram mais valorizados.

Em 1983, quando foi convidado a participar da administração da Cavesa - Capital Veículos S.A. - distribuidor Ford, que ainda estava sendo estruturada para sua inauguração, sugeriu o início de atividades da empresa já dentro do sistema de trabalho participativo, o que foi aceito.

O resultado foi que praticamente todos os funcionários se engajaram nos CCQs independentemente de área (oficina, vendas, escritório, etc.). Quando deixou a empresa, em novembro de 1987, já tinha realizado três convenções dos funcionários para a apresentação de trabalhos para a diretoria.

Os aspectos positivos, segundo o administrador, foram os seguintes: "somente as pessoas que convivem com este tipo de trabalho conseguem acreditar no grande potencial humano existente dentro da organização e que normalmente não é aproveitado. A energia liberada pelos CCQs é algo marcante. Os funcionários começam a vestir a camisa. Os projetos dos funcionários, na sua grande maioria, visavam a melhoria do método de trabalho para se conseguir melhor qualidade de trabalho, melhoria de produtividade e redução de custos. O CCQ leva os funcionários a se comprometerem mais com o trabalho."

Após ter liderado este projeto, começou a acreditar que o Brasil tem potencial equivalente ao Japão quanto à criatividade e trabalho, em harmonia com produtividade no que depende da mão-de-obra. Basta que o funcionário seja tratado de forma adequada.

As dificuldades apontadas por Andreani: "a formação dos nossos gerentes (1) é para postura autocrática, com alto teor de sinais de poder na comunicação com os funcionários. Muitas vezes uma idéia não é aceita porque não partiu da chefia, já que a sua aceitação poderia fazer destaque ao funcionário que a formulou, criando, com o decorrer do tempo, uma sombra para este chefe.

"Nesta situação, que é comum em nosso País, a comunicação do chefe com a equipe não é das melhores e o comprometimento no trabalho por parte dos funcionários é praticamente zero. Assim sendo, é necessário maior atenção ao grupo dos chefes que agem desta forma, não por má vontade, mas porque aprenderam que assim era a melhor forma de se trabalhar."

Na primeira fase de implantação do trabalho na empresa, foi necessário treinamento das chefias. Nesta época o treinamento em qualidade e tempo de realização deixou a desejar, não se conseguindo empenho das chefias para um bom funcionamento. Após a implantação do CCQ, foi necessário retomar ao treinamento das chefias.

No mundo inteiro, conforme pode ser visto nos registros da bibliografia existente, a maior dificuldade encontrada para implantação da Administração Participativa está na média gerência. Normalmente a diretoria fica convencida da necessidade de implantação do processo e os funcionários ansiosos em participar mais da vida da empresa.

Um aspecto importante deste trabalho é a impossibilidade de uma chefia conhecer, em detalhes, todas as operações em seu departamento. Desta forma, a pessoa mais indicada para sugerir melhoras no trabalho é o próprio funcionário, que está vivendo o dia-a-dia naquela função. Uma administração não é efetiva partindo só do seu corpo administrativo, sendo necessária a participação de todos para um bom resultado.

A Cavesa foi considerada empresa nº1 na área de Administração Participativa, em 1987, pela Ford do Brasil S.A.. A própria Ford, em 1986, iniciou a implantação deste trabalho nas revendedoras do Brasil inteiro.

Andreani destacou, também, o comprometimento necessário da sua diretoria com esta nova filosofia. Durante os 4 primeiros anos houve uma atenção especial da diretoria a este trabalho.

(1) Sistema participativo x autoritário

(depoimento de um gerente).

Julgamos oportuno mostrar aqui um outro depoimento que colhemos de um gerente envolvido neste mesmo trabalho coordenado por Andreani. Nele vamos encontrar a mudança do comportamento autoritário para o democrático-participativo.

O seu primeiro contato com o novo sistema de administração foi no ano de 1986. Naquela ocasião, participava de reuniões de estudo sobre os quatorze pontos de DEMING.

Após este primeiro contato, o gerente afirma que ficou convencido da necessidade das mudanças propostas. Acreditava que as idéias eram como que a materialização de sentimentos que já cultivava. Portanto, já se considerava um praticante da administração participativa.

A sua empresa, pouco tempo depois, adotou o CCQ como ferramenta das mudanças na busca da qualidade. O seu departamento conseguiu formar rapidamente três grupos de CCQ, um dos quais após identificação dos problemas, elegeu balanço de estoque como a maior prioridade.

Na posição de chefe do departamento e convencido da utilidade e correção do novo sistema, facilitou de todas as maneiras a elaboração deste projeto, tendo, inclusive, sido convidado a participar de algumas reuniões como consultor.

Concluído o trabalho, o grupo recebeu os cumprimentos pelo espírito de equipe e firmeza de propósitos, sendo destacado para apresentar seu projeto, em ocasião especial, na presença dos diretores de todas as empresas do Grupo.

Paralelamente, segundo ele, experimentava grande sucesso na gestão do seu departamento, alcançando as metas definidas com a diretoria, o que lhe dava, cada vez mais, a certeza de já estar integrado ao sistema.

Quando da apresentação do projeto na primeira convenção de CCQ da empresa, experimentou sentimentos fortes, que passou a relatar:

"na parte do projeto, que demonstrava a verdadeira situação, foram relacionados problemas que surpreenderam. A realidade contrariava a opinião que eu tinha de mim mesmo. Como eu, que me julgava um ótimo e competente chefe, podia cometer tamanhos erros? Os resultados do meu departamento eram ótimos e alimentavam o meu ego... acreditava. Naquele momento pude sentir o choque dos dois sistemas, devido à transparência proporcionada pelos CCQs.

"Tive vontade de sair correndo e meus olhos se encheram de lágrimas de vergonha, pois todos estavam ali assistindo à crítica pelos fatos. O sistema autocrático alimentava o meu orgulho e o sistema participativo me conduzia para a humildade, simplicidade, naturalidade e cooperação. Sentimentos difíceis de cultivar, mas de extrema importância para que o nosso sucesso fosse alcançado"

5 O COLÉGIO SÃO TOMÁS

5.1 Aspectos administrativos do colégio

Como a única unidade em funcionamento da COOPEN, atualmente, é o Colégio São Tomás, a cooperativa ainda não possui a figura do Gerente Geral. (A Cooperativa de Ensino poderia ter outras unidades empresariais subordinadas a ela. Chegou-se a levantar a hipótese, por exemplo, de se montar uma livraria-papelaria que estaria aberta ao consumo dos cooperados, alunos e não cooperados).

Logo abaixo da Diretoria Executiva, começando a outra estrutura de poder no interior da COOPEN (o próprio Colégio), encontramos o Conselho Pedagógico-Administrativo, órgão máximo de decisões em seu interior, com estatuto próprio.

5.1.1 O conselho pedagógico-administrativo

O Conselho Pedagógico-Administrativo (C.P.A.), segundo seu estatuto, "é o órgão colegiado máximo, deliberativo, consultivo e normativo da escola em assuntos pedagógicos e administrativos, que em assessoramento à direção da escola, tem por finalidade traçar a política geral da escola e superintender, coordenar e controlar todas as suas atividades, inclusive as que se referem ao relacionamento entre a escola e comunidade...(Estatuto do C.P.A., pág.01, Art. 2º).

A constituição do C.P.A. mostra, de certa forma, a organização política e os espaços de poder organizados do colégio.

O estatuto prevê a seguinte constituição: um presidente, que é a diretora do Colégio São Tomás; os coordenadores de turno (ainda não existentes); um representante do Serviço de Supervisão Pedagógica, eleito entre seus pares, em assembléia geral; um representante do Serviço de Orientação Educacional, eleito entre seus pares, em assembléia geral; um representante de cada área de ensino, eleito entre seus pares em assembléia geral;⁰³(três) representantes docentes, sendo um do jardim à 4a. série do 1º grau, um da 5a. à 8a. série do 1º grau e outro do 2º grau, respectivamente eleitos entre seus pares, em assembléia geral; um representante da secretaria, eleito entre seus pares, em assembléia geral; um representante da biblioteca, eleito entre seus pares, em assembléia geral; um representante dos serviços, incluindo inspetores de alunos, serventes e cantineiras, eleito

entre seus pares, em assembléia geral; representantes discentes, sendo um da 5a. à 8a. séries e outro do 2º grau.

Apesar de os pais cooperados já estarem representados nos Conselhos de Administração e Fiscal da COOPEN, eles possuem, também, representantes no C.P.A.. E, mais ainda, toda a Diretoria Executiva da COOPEN, bem como um representante do seu Conselho Fiscal, também pertencem aos quadros do C.P.A.. Esta medida, sem dúvida que dilui o poder dos quadros do Colégio e fortalece aqueles da sua mantenedora, a cooperativa de ensino.

Podemos perceber uma grande contradição entre a estrutura de gestão da cooperativa de ensino e a do colégio. Aquela concentra o poder, o sistema de gestão tende a ser burocrático, hierarquizado. É onde se joga o destino econômico-financeiro da instituição. Este possui a ingenuidade de alguns "cristãos progressistas, das mulheres humanistas" que tentam implantar uma estrutura idealizada, autogestionária, com pinceladas de educação supostamente crítica. Parece que, realmente, conforme o comentário de um educador (Libâneo), "a burguesia permite que os educadores brinquem de democracia, de eleições e concede as margens de liberação de ideais cristãos, libertários, para, em troca, impedir qualquer negociação no âmbito dos interesses do capital."

- Funcionamento:

Como dissemos acima, a primeira tentativa de se implantar o Colegiado na COOPEN(1989) ficou prejudicada por uma série de fatores já analisados. Um deles foi a inexperiência da diretora da escola, na época, com a prática da administração colegiada.

Com a entrada da nova diretora, o tema foi retomado e o C.P.A. pôde ser reestruturado. Mesmo porque, como mostraremos abaixo, criou-se um clima favorável para a implantação deste instrumento de participação na administração do colégio.

Neidson Rodrigues (1985, p.77) mostra três perigos que se devem evitar na concepção e funcionamento dos colegiados (aqui adaptados):

1º - se for implantado como órgão auxiliar da administração escolar ele ficará reduzido a um apêndice, convertido em arma da direção do colégio ou da mantenedora (no caso a Cooperativa de Ensino). Na COOPEN, o C.P.A. tem a característica de assessoramento à Direção do Colégio, conforme determina o seu estatuto.

No entanto, percebe-se um esforço por parte da diretoria do Colégio, para que ele seja cada vez mais democrático, tentando-se exercitar a participação dos representantes dos diversos setores.

Segundo os depoimentos colhidos junto à própria direção do Colégio e integrantes, após a observação e análise de algumas reuniões, o colegiado ainda está muito distante do funcionamento ideal. Mesmo porque, com a renovação constante de representantes, em um tempo relativamente curto, não é possível que se formem lideranças preparadas para o exercício democrático e participativo em seu interior.

Assim, ao mesmo tempo em que estes representantes não "amadurecem" para a prática colegiada, a direção do Colégio não tem como coordenar as reuniões encarando o C.P.A. como algo mais do que simples assessoramento.

Ao invés de tornar-se "instrumento permanente de debate, de geração de idéias, de administração de conflitos, de busca de alternativas"...garantindo "a formação e a prática democrática da escola", o C.P.A. transforma-se em "simples anteparo de problemas, apto somente a proteger decisões centralizadoras e autoritárias..." (RODRIGUES, 1985, p.74).

Há aqui outro comportamento que reforça o ciclo autoritário:

A Diretoria Executiva, através da Direção de Operações, fiscaliza o aspecto pedagógico no interior do Colégio. Esta fiscalização implica em uma cobrança direta sobre a Direção do Colégio, que repassa para professores, técnicos pedagógicos e outros.

A Direção reclama dos recursos humanos, considerados "despreparados" em muitos aspectos, inclusive no domínio dos conteúdos, didática, ou no comportamento democrático.

Conseqüentemente, o estilo administrativo passa a ser autoritário e centralizador. Como acontece freqüentemente, o discurso passa a ser populista, paternalista e aparentemente "democratizante".

Ora, isto pode até provocar uma certa eficácia administrativa, no sentido tayloriano do termo, em um colégio ainda pequeno. Mas, como já está comprovado pela moderna administração voltada para a qualidade total, se não houver uma democratização administrativa, em todos os níveis, criando-se mecanismos reais de participação, esta eficácia fica limitada e, com o tempo, deteriora-se.

"2º - entender o C.P.A. como órgão para dismantelar a administração e a direção da escola." Como já dissemos, a formação do C.P.A. do Colégio S. Tomás tende a diluir o poder do seu quadro executivo e aumentar o poder da diretoria da COOPEN.

"3º - considerá-lo como instância de reivindicações de interesses corporativos." Isto não tem acontecido porque as relações trabalhistas e reivindicações de classe são discutidas com a Diretoria Executiva da COOPEN, diretamente, de forma transparente e democrática.

Aliás, os salários têm sido reajustados segundo os índices da inflação e, antes dos aumentos, sempre negociados para ser levada uma proposta desta diretoria à Assembléia Geral. Esta proposta tem sido aprovada, geralmente com poucas modificações.

Portanto, um novo estilo administrativo deverá ser adotado para que o colegiado possa exercer a sua função como agente pedagógico e administrativo no Colégio (de fato), com decorrências para o aprendizado e o exercício da democracia pelos cidadãos envolvidos, fora dele.

5.2 Aspectos pedagógicos

A Organização das Cooperativas do Estado de Goiás (O.C.G.) começa a discutir com as cooperativas de ensino, e por solicitação destas, as diversas correntes pedagógicas encontradas na história da educação brasileira, através de seminários, em sua sede, em Goiânia.

Algumas destas cooperativas, desde a sua fundação, vêm discutindo o pensamento pedagógico brasileiro e chegam a ter um esboço de proposta pedagógica apresentada.

Mas, será que existe uma identidade pedagógica no interior de cada cooperativa de ensino e entre elas? Se existe, como se traduz em seu funcionamento?

Se não existe explicitada, qual a que aparece a partir da prática pedagógica interna aos colégios mantidos por elas?

Como elas estão buscando esta identidade?

O último encontro estadual do segmento educacional acontecido na sede da O.C.G., em Goiânia, em junho de 1992, foi importante para se obter a resposta a algumas destas questões.

Ele teve a participação das cooperativas de ensino de Pontalina, Acreuna, Inhumas, Goiânia, Cidade de Goiás, Rio Verde, Jaragua, Edeia e membros da O.C.G.. Foi elaborado um relatório que passaremos a analisar.

Os objetivos do encontro eram:

- a) levantar subsídios para a operacionalização do Programa de Desenvolvimento e Integração do Cooperativismo Brasileiro, aprovado no XI Encontro de Presidentes e Executivos do Sistema O.C.B., em dezembro de 1992,
- b) buscar o conhecimento dos elementos envolvidos nas cooperativas educacionais a nível local, regional e nacional,
- c) conhecer a estrutura de funcionamento do cooperativismo educacional a nível de O.C.E. e O.C.B.,
- d) propiciar a troca de experiências entre os participantes tendo em vista a elaboração e execução de ações comuns para o segmento.

Após as discussões sobre a estrutura do Sistema Cooperativista a nível nacional, concluiu-se que a maioria dos participantes a desconhecem e consideram a O.C.B. um organismo "distante, burocrático, que não tem ação política."

Todos foram unânimes em considerar que falta à O.C.B. promover a integração dos diversos setores que compõem o sistema cooperativista e estar mais próxima das bases. Além disto, falta-lhe "promover" o cooperativismo e criar leis apoiando o mesmo. Detectaram, também, a necessidade de maior orientação na constituição e formação de cooperativas educacionais de pais de alunos.

Somente um dos elementos participantes demonstrou conhecer a estrutura da O.C.B. e sugeriu a inversão da estrutura organizacional voltada para as bases, "como pré-condição de maior participação das cooperativas no Sistema".

Este posicionamento mostra as contradições com os objetivos propostos pela própria O.C.B.(expostos acima, neste trabalho), para o seu funcionamento.

A nível estadual, o desconhecimento da estrutura e funcionamento da Organização não foi menor. Foi considerada "tímida" a atuação da mesma, em relação às cooperativas educacionais.

O grupo sugeriu à O.C.G. que ela deveria: ser um órgão integrador das cooperativas; de representatividade para as cooperativas educacionais junto aos Conselhos Estadual e Federal de Educação, bem como Secretarias de Educação, tentando, inclusive, a aprovação do ensino de cooperativismo nas escolas; proporcionar apoio jurídico, administrativo e pedagógico às cooperativas; viabilizar um programa de reciclagem de professores nas diversas áreas de ensino.

Foi perguntado ao grupo qual o "tipo de educação que se deseja alcançar". As conclusões colocadas no relatório foram as seguintes:

1. É consenso dos participantes que se quer uma educação de qualidade, democrática, cooperativista, instrutiva, participativa, formativa (cidadania e da sociedade), crítica e consciente, onde a família possa participar do processo educativo;

2. Levantou-se a questão das correntes e tendências pedagógicas na educação, proporcionando grande discussão. O assunto não se esgotou, exigindo em outro momento, uma maior reflexão para se definir a linha pedagógica no cooperativismo educacional."

Assim, levantaram-se três problemas: "a ausência de uma linha pedagógica definida; a falta de organização do quadro social; a falta de recursos humanos especializados".

Para a solução a esses problemas, o grupo solicitou a realização de seminários; encontros de estudo em rodízio nas cooperativas; troca de informações e experiências entre elas, acompanhadas pela O.C.G.; assessoria técnica pela O.C.G. e O.C.B.; promoção de treinamentos, recrutamento, seleção e triagem de profissionais, pela O.C.G.

Este encontro comprovou ainda mais a distância entre o cooperativismo praticado pelas cooperativas e seus órgãos representativos, daquele proposto doutrinariamente. No entanto, esforços estão sendo realizados para que se resgate a doutrina cooperativista no cotidiano das cooperativas.

5.2.1 As correntes pedagógicas

Portanto, foi detectada a ausência de uma linha pedagógica definida entre as cooperativas de ensino em Goiás, fato considerado como problema para este segmento cooperativista. Mais ainda, julgou-se importante a definição de uma linha pedagógica para elas.

Assim, acreditamos oportuno mostrar, ainda que de forma bastante sumária, a classificação das tendências pedagógicas feitas por Libâneo, a partir das concepções fundamentais de Filosofia da Educação estabelecidas por Saviani. O que poderá também situar o leitor no referencial teórico-metodológico que adotamos em nosso estudo.

Em sua obra o professor Libâneo (1986, p. 20-21) afirma:

...Face a essas constatações, pretende-se, neste texto, fazer um levantamento, ainda que precário, das tendências pedagógicas que têm-se firmado nas escolas pela prática dos professores, fornecendo uma breve explanação dos pressupostos teóricos e metodológicos de cada uma.

É necessário esclarecer que as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática concreta. São, aliás, as limitações de qualquer tentativa de classificação. De qualquer modo, a classificação e descrição das tendências poderão funcionar como instrumento de análise para o professor avaliar sua prática de sala de aula." (Os negritos são nossos.)

Dermeval Saviani, em seu trabalho "Tendências e Correntes da Educação Brasileira" (1985, p.19), considera "tendências determinadas orientações gerais à luz das quais e no seio das quais se desenvolvem determinadas orientações específicas, subsumidas pelo termo "correntes".

Adotaremos, neste estudo, a classificação sistemática das diferentes concepções da Filosofia da Educação que estabelece as tendências pedagógicas, recentemente ampliadas por ele: humanista tradicional, humanista moderna, analítica, crítico-reprodutivista e dialética. Esta última é chamada por Saviani, também, de histórico-crítica e, de certa forma, é a mesma em que se insere a pedagogia crítico-social dos conteúdos nomeada por Libâneo (1986, p. 217).

Ainda mais: seguindo a classificação que Libâneo faz, a partir de Saviani, organizaremos em dois grandes grupos estas tendências:

5.2.1.1 Pedagogia liberal

Tradicional;
Renovada Progressivista;
Renovada Não-Diretiva;
Tecnicista.

5.2.1.2 Pedagogia progressista

Libertadora;
Libertária;
Crítico-social dos Conteúdos.

Veremos, em seguida, sucintamente, as características gerais de cada uma delas.

Pedagogia Liberal

Segundo Lara (1988, p.70-74), o liberalismo tem suas raízes no racionalismo e no empirismo do século XVII, e, envolvido no clima de exaltação iluminística do século XVIII, nasce como ideologia que defende a liberdade e os interesses da burguesia, principalmente em dois setores: o econômico e o político.

O liberalismo econômico tem como tese fundamental a seguinte afirmação: "a melhor maneira de se chegar a uma ordem econômica ótima é deixar as atividades comerciais completamente livres, entregues ao jogo natural da lei da oferta e da procura." (LARA, 1988, p. 71).

Para a política, o liberalismo postula que "o Estado é fruto do pacto que surgiu entre indivíduos igualmente livres. O indivíduo precede ao estado," (LARA, 1988, p.71) que é apenas o guardião da ordem pactuada e nela intervém o mínimo possível.

Com ele, e em oposição ao pensamento medieval, foi incentivado o ideal naturalista, racionalista e individualista do humanismo renascentista.

Como sintetiza Libâneo (1986, p. 21):

A doutrina liberal apareceu como justificação do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade.

Este ideal individualista reflete-se na escola, que passa a ter a função de preparar os indivíduos, através das aptidões deles próprios, para os papéis sociais estabelecidos pelas classes sociais.

Libâneo (1986, p. 22), adverte que a "ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições."

Pedagogia Liberal Tradicional

A educação que ela prega é humanista e parte de uma concepção essencialista do homem. Este possui uma essência imutável, à qual deve adaptar-se à educação.

A liberdade individual do aluno deve levá-lo a apreender por seu próprio esforço e iniciativa a verdade, a moralidade e a natureza veiculadas por um ensino de cultura geral.

Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual (LIBÂNEO, 1986, p. 22).

Pedagogia Liberal Renovada Progressivista

Anísio Teixeira fala da educação progressiva, que tem a função de desenvolver as aptidões individuais dos alunos, em uma civilização em mudança, decorrente do desenvolvimento científico.

A escola deve adequar as necessidades individuais ao meio social, retratando a vida. "Como o conhecimento resulta da ação a partir dos interesses e necessidades, os conteúdos de ensino são estabelecidos em função de experiência que o sujeito vivencia..." (LIBÂNEO, 1986, p. 25) e os métodos são adequados ao desenvolvimento da personalidade do aluno. O professor não é mais o centro, como na tradicional. Ele ajuda o desenvolvimento livre e espontâneo do aluno.

Pedagogia Liberal Renovada Não-diretiva

Nasce a partir do trabalho psico-terapêutico de Carl Rogers, para quem "o resultado de uma boa educação é muito semelhante ao de uma boa terapia" (LIBÂNEO, 1986, p. 27). O ensino é centrado no aluno. O professor "não transmite o conteúdo, dá assistência, sendo um facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém das próprias experiências dos alunos" (MIZUKAMI, 1986,p.38.).

Pedagogia Liberal Tecnista

Saviani explica que esta pedagogia defende a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional, "a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade...", na tentativa de identificar o trabalho pedagógico ao trabalho fabril (SAVIANI, Esc. e Dem.,1989, p. 23). Como consequências surgiram propostas pedagógicas como " o enfoque sistêmico, o microensino, o teleensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc" (SAVIANI, Esc. e Dem.,1989, p. 35).

O elemento principal é a organização dos meios. As técnicas são mais importantes que o conteúdo. Professor e aluno ficam em posição "secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção , planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais."(Saviani, Esc. e Dem.,1989, p. 24). É neste momento que surge a escola como preparadora dos recursos humanos para as empresas. A educação subordina-se à sociedade.

O behaviorismo, a engenharia comportamental, a ergonomia, a informática, a cibernética, com inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista, formam, segundo Saviani (Op.cit.) o suporte teórico desta educação.

Pedagogia Progressista

Libâneo afirma categoricamente que esta pedagogia não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista. "O termo 'progressista', emprestado de Snyders, é usado ... para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação" (SAVIANI, Esc. e Dem.,1989, p.24.)

Pedagogia Progressista Libertadora

Mantendo o diálogo como método, esta tendência, iniciada no Brasil por Paulo Freire, propõe uma leitura da realidade, pelo homem, para que este a transforme.

A partir de temas extraídos da prática dos alunos, propõe uma metodologia em que os conteúdos e os textos são gerados sob a orientação do educador.

Este mantém uma relação horizontal com os alunos e ambos são sujeitos da ação pedagógica, que se baseia na codificação-decodificação e problematização da situação para a conscientização. "O que o educando transfere, em termos de conhecimento, é o que foi incorporado como resposta às situações de opressão, ou seja, seu engajamento na militância política" (LIBÂNEO, 1986, p. 32).

Pedagogia Progressista Libertária

Para esta tendência, o objetivo político e pedagógico é a autogestão, que passa a ser ao mesmo tempo conteúdo e método.

A vivência grupal de mecanismos de participação crítica visa minar a burocracia como instrumento da ação dominadora do Estado, a partir dos níveis subalternos.

Ela recusa qualquer forma de poder ou autoridade; os alunos e os professores são livres e a avaliação da aprendizagem dos conteúdos não é realizada.

Maurício Tragtemberg no livro "Descaminhos da educação pós-68" cita os pontos principais desta pedagogia: auto-gestão, autonomia do indivíduo, solidariedade operária, auto-gestão do ensino, educação gratuita e total liberdade sindical.(Ghiraldelli,1990, p. 204).

Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos

É também chamada de pedagogia dialética ou histórico-crítica e o termo nasceu a partir da orientação de Saviani a Libâneo. Com a denominação histórico-crítica Saviani reteve o caráter "crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado porém à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista" (SAVIANI, 1991, p. 75). Este termo é preferido por ele.

Ela propõe ultrapassar as limitações da visão reprodutivista que é capaz de fazer a crítica do existente, "de explicitar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo. "O problema, no entanto, que os educadores enfrentavam extrapola este âmbito, porque, a questão central era justamente como atuar de modo crítico no campo pedagógico, como ser um professor que, ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico" (SAVIANI, 1991, p. 72).

Assim, segundo Libâneo, "a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade" (LIBÂNEO, 1986, p. 39).

Ele exclui a não-diretividade no ensino pois a relação adulto-aluno é desigual. "O adulto tem mais experiência acerca das realidades sociais, dispõe de uma formação (ao menos deve dispor) para ensinar, possui conhecimento e a ele cabe fazer a análise dos conteúdos em confronto com as realidade sociais" (LIBÂNEO, 1986, p. 41).

5.2.2 As tendências pedagógicas na COOPEN

Tendência liberal tradicional e renovada progressivista.

No decorrer da pesquisa, descobrimos atitudes pedagógicas com características escolanovistas e tradicionais no interior da Cooperativa de Ensino de Rio Verde (COOPEN) e do Colégio São Tomás, apesar de existir o anseio expresso por determinados setores e alguns professores de se implementar uma pedagogia de tendência progressista.

Em 1991, desenvolvendo pesquisa exploratória, perguntamos à diretora do Colégio São Tomás sobre a corrente pedagógica que adotava em suas atividades e que, certamente, tentava imprimir aos professores e técnicos.

Sem responder com considerações teórico-metodológicas, demonstrando desconhecimento do seu posicionamento em termos de filosofia da educação, ela afirmou que tinha como seu "livro de cabeceira" a obra "A escola secundária moderna", de Lauro de Oliveira Lima (1.ed. em 1962), e defendeu veementemente aquilo que julgava como qualidades pedagógicas do livro.

Ora, sabemos que este autor divulgou intensamente a pedagogia escolanovista piagetiana em nosso país: "A idéia central de A escola secundária moderna pautou-se por traduzir, para o plano dos procedimentos didáticos, as conclusões pedagógicas da teoria de Jean Piaget divulgadas pelo Centro Internacional de Epistemologia Genética (Genebra). Segundo o autor, o piagetianismo no Brasil - aquilo que ele chamava de "método psicogenético"- assentava-se historicamente nas "técnicas propostas" pela "literatura pedagógica criada ou divulgada no Brasil por Lourenço Filho e Anísio Teixeira". Tratava-se, portanto, segundo Lauro de Oliveira Lima, de uma continuidade em relação à Pedagogia Nova mas, ao mesmo tempo, de uma incrementação, pois a teoria piagetiana

colocava o procedimento do professor em graus maiores de cientificidade” (GHIRALDELLI, 1990, p.195-196).

5.2.3 Liberalismo na educação brasileira

O período da Escola Nova

Após constatarmos que o comportamento pedagógico na COOPEN e Colégio S. Tomás era pautado pela tendência liberal tradicional e escolanovista, fizemos um estudo que visava esclarecer um pouco mais as raízes históricas destas duas tendências e explicitar a ideologia liberal contida nelas. A sua existência no cotidiano escolar demonstra que estão ainda vivas entre os educadores e fortes o suficiente para se sobreporem às tentativas de implantação de uma pedagogia progressista.

Ao inseri-lo nesta dissertação, esperamos oferecer elementos para a reflexão daqueles que, direta ou indiretamente, estão ligados à implantação e desenvolvimento de projetos pedagógicos cooperativistas.

Acreditamos também que, a partir deste estudo, poderemos localizar as raízes históricas do processo econômico-político brasileiro. Deste modo, situar de forma mais compreensiva os embates de classes e as decorrências pedagógicas e educacionais, em nossa história presente, ao abordar o período em que começaram a proliferar as cooperativas de ensino em nosso país, desde 1987.

Como referencial teórico para a pesquisa bibliográfica, adotamos o proposto por Goldmann (1967, p. 03-25), orientado para uma análise materialista e dialética de fatos empíricos isolados e abstratos. Neste sentido, o "pensamento dialético afirma...que nunca há pontos de partida absolutamente certos, nem problemas definitivamente resolvidos; afirma que o pensamento nunca avança em linha reta, pois toda verdade parcial só assume sua verdadeira significação por seu lugar no conjunto, da mesma forma que o conjunto só pode ser conhecido pelo progresso no conhecimento das verdades parciais. A marcha do conhecimento aparece assim como uma perpétua oscilação entre as partes e o todo, que se devem esclarecer mutuamente" (1967, p. 5-6).

Para chegar à essência concreta do fato empírico que é o ponto de partida da nossa pesquisa, tentamos concretizá-lo na integração ao conjunto "que permite ultrapassar o fenômeno parcial e abstrato... O pensamento é apenas um aspecto parcial de uma realidade menos abstrata: o homem vivo e inteiro. E este, por sua vez, é apenas um elemento do

conjunto que é o grupo social. Uma idéia, uma obra só recebe sua verdadeira significação quando é integrada ao conjunto de uma vida e de um comportamento. Além disso, acontece freqüentemente que o comportamento que permite compreender a obra não é o do autor, mas o de um grupo social(ao qual o autor pode não pertencer) e sobretudo, quando se trata de obras importantes, o comportamento de uma classe social" (GOLDMANN, 1967, p. 8).

Este estudo expõe os traços da ideologia liberal e inicia-se com duas manifestações pedagógicas antagônicas produzidas em uma fase do capitalismo brasileiro, no interior da Segunda República: O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", redigido por Fernando de Azevedo, com vinte e seis signatários, e o texto "Philosophia Pedagógica", de Alceu Amoroso Lima, representante dos intelectuais católicos. Em seguida, aborda os principais autores representantes do movimento escolanovista e liberal, a partir de textos selecionados.

Aparentemente, o que a realidade nos oferece é apenas a reação católica ao movimento da Escola Nova. Mas, após percorrer o caminho que nos leva dos textos aos indivíduos que os produziram, partimos destes aos seus grupos sociais e pudemos perceber que aquele conflito era apenas parte de uma luta no interior da mesma classe, em uma luta de classes que integravam o todo do esforço de hegemonia na economia urbano-industrial nascente.

Além do mais, apesar de sua extensão e delimitação temática, ele pode estimular estudos mais aprofundados sobre o problema do ensino público e privado e seus determinantes liberais, em um estado intervencionista. Afinal de contas, por mais paradoxal que pareça o convívio daquelas duas tendências em nossas instituições educacionais atuais, o seu conflito surge em um momento em que a economia brasileira vive o final do ciclo da hegemonia agrário-exportadora e o início da urbano-industrial, após a revolução de 1930.

O instrumento objetivo e controlável, que permite separar em uma obra o essencial do accidental, extrair a essência concreta, proposto por Goldmann (1967, p. 16), é a noção de visão do mundo. Instrumento conceitual de trabalho, "indispensável para compreender as expressões imediatas do pensamento dos indivíduos"..., expressa uma realidade que não é puramente individual e que se exprime através das suas obras (GOLDMANN, 1967, p. 17). É a consciência coletiva, o principal aspecto concreto do

fenômeno a ser descrito, pois a quase totalidade das ações humanas tem por sujeito os grupos, as classes sociais. (GOLDMANN, 1967, p. 18).

Em geral, o indivíduo só tem uma consciência relativa desta visão de mundo, desse "conjunto de aspirações, de sentimentos e de idéias que reúne os membros de um grupo (mais freqüentemente, de uma classe social) e os opõem aos outros grupos". Os filósofos e escritores podem atingir, no entanto, o máximo de consciência possível do grupo social que exprimem, aproximando-se da coerência esquemática de uma visão de mundo (GOLDMANN, 1967, p. 20).

Mas o pesquisador precisa estudar, além das visões de mundo as suas expressões concretas, questionando sobre "as razões sociais ou individuais que fazem com que esta visão (que é um esquema geral) tenha sido expressa nessa obra, nesse lugar e nessa época, precisamente desta ou daquela maneira..." (GOLDMANN, 1967, p. 22).

Isto que tentamos no decorrer do estudo sobre a pedagogia tradicional e a escolanovista, apesar das limitações da síntese, bem como desta produção do trabalho coletivo que é a cooperativa de ensino.

A visão de mundo mostrada pelos professores e técnicos pedagógico-administrativos (e também nos textos estudados), pelos indivíduos e os grupos sociais a que pertencem, é aquela orientada pelo Liberalismo. Para bem compreendê-la, tivemos como referência as categorias básicas da ideologia liberal (HORTA, 1985, p. 195-239), que passaremos a mostrar sumariamente.

5.2.3.1 Ideologia Liberal: categorias básicas.

Horta, em um texto sobre planejamento educacional (1985, p. 195-239), analisa as relações entre Estado e Educação, mostrando a forma de Estado Liberal para uma melhor compreensão do Estado Intervencionista.

Ele lembra (a partir de A. Vachet. *L'Ideologie Liberale*, Paris: Anthropos, 1970), que o Liberalismo, como ideologia jurídico-política da supra-estrutura dominante, surge no final da Idade Média como produto das transformações do poder e do jogo de forças que o utilizam, formando uma nova sociedade e justificando o domínio das classes burguesas.

Como categorias básicas da ideologia liberal o autor enuncia: o individualismo, a liberdade, a igualdade, a propriedade, a segurança e uma nova concepção de justiça (HORTA, 1985, p. 198).

Ora, para a análise dos textos que tomamos como "partes incompletas" visando a compreensão do todo expresso pela realidade concreta, no período estudado, identificamos estas categorias no discurso dos autores. Desta forma, chegamos à visão de mundo defendida pelos autores e suas classes, a qual, por hipótese era a Liberal. Apesar de não encontrá-las todas explícitas nos fragmentos estudados, mostraram-se traços suficientes para a sua comprovação.

Esta é uma etapa da abordagem de "dentro para fora", que completa a pesquisa "de fora para dentro" e permite a aquisição da essência concreta pelo pesquisador, atingindo a máxima consciência possível daquele ciclo.

Portanto, para que se chegue a este ponto, torna-se necessário o estudo do ciclo econômico-político pós-revolução de 1930. Mesmo porque, assim poderemos desvelar a ideologia que passa a impregnar os aparelhos institucionais, dentre os quais a Educação.

5.2.3.2 Desenvolvimento capitalista a partir de 1930

Segundo Oliveira (1972, p. 10), após a revolução de 1930, a estrutura produtiva de base urbano-industrial, no Brasil, dá fim ao ciclo econômico de hegemonia agrário-exportador. Isso se realizará mediante o seguinte processo: "A nova correlação de forças sociais, a reformulação do aparelho e da ação estatal, a regulamentação dos fatores, entre os quais o trabalho ou o preço do trabalho tem o significado, de um lado de destruição das regras do jogo segundo as quais a economia se inclinava para as atividades agrário-exportadoras e, de outro, de criação das condições institucionais para a expansão das atividades ligadas ao mercado interno. Trata-se, em suma, de introduzir um novo modo de acumulação qualitativa e quantitativamente distinto que dependerá substantivamente de uma realização parcial interna crescente" (OLIVEIRA, 1972, p. 10-11).

Como aspecto relevante ele cita a regulamentação das leis de relação entre o trabalho e o capital, na regulamentação da oferta e demanda dos fatores no conjunto da economia. Ela possibilita um novo modo de acumulação e a população, especialmente a que emigrava do campo à cidade, transformava-se em "exército de reserva", o que era útil a reprodução do capital.

Ora, o custo de reprodução da força de trabalho expresso no salário mínimo sem incorporação dos ganhos de produtividade do trabalho, orienta o cálculo econômico

empresarial e a legislação trabalhista igualava pela base, reduzindo o preço da força de trabalho, prejudicando a todas as categorias e beneficiando a acumulação.

Além disto, Oliveira destaca "a intervenção do Estado na esfera econômica, operando na regulamentação dos demais fatores, além do trabalho: operando na fixação de preços, na distribuição de ganhos e perdas entre os diversos estratos ou grupos das classes capitalistas, no gasto fiscal com fins direta ou indiretamente reprodutivos, na esfera da produção com fins de subsídio a outras atividades produtivas". Assim, o estado transfere recursos e ganhos para as empresas industriais, tornando-as o centro do sistema (OLIVEIRA, 1972, p. 13-14).

Mostra, também, a importância da agricultura como subsetor dos produtos de exportação e como mantenedora das massas urbanas para que não se eleve o custo da alimentação e das matérias primas, facilitando o processo de acumulação urbano industrial. Aborda o problema da questão agrária afirmando que em nosso caso não houve uma expropriação da propriedade do homem do campo mas do excedente na posse transitória da terra e a agricultura primitiva concorre com a agricultura que se utiliza da tecnologia.

Ele conclui que o processo da industrialização foi orientado pelas necessidades da acumulação e não as do consumo. Em seguida, "o processo dirigiu-se à produção dos bens de consumo duráveis, intermediários, e de capital" (OLIVEIRA, 1972, p. 22). Além do mais, "o incremento da urbanização no Brasil obedece a lei do decréscimo da participação da agricultura no Produto Total" (OLIVEIRA, 1972, p. 27). Esse processo levou a uma concentração da renda, da propriedade e do poder.

Oliveira defende, em seu ensaio, que a história e o processo da economia brasileira pode ser compreendido como a expansão de uma economia capitalista. Diferente, no entanto, daquelas observadas nos países desenvolvidos.

Sob o enfoque político, ele mostra que a articulação interna das forças sociais interessadas na reprodução de capital buscava a substituição das classes proprietárias rurais no poder pelas novas classes burguesas empresárias industriais, sempre com exclusão das classes trabalhadoras. Aliás, para tanto, houve a necessidade de um pacto entre estas duas últimas classes com bases na legislação trabalhista, que não atinge as relações de produção agrária, mantendo o modo de "acumulação primitiva", importante para a expansão do sistema. Inclusive, a revolução de 1935, afirma ele, foi um momento de indecisão entre as velhas e as novas classes dominantes.

Externamente, após a Segunda Guerra, existe o esforço de reconstrução das economias dos países "ex-inimigos" para que não haja a expansão do Socialismo nos países desenvolvidos. Na divisão do trabalho a nível internacional, os países não-industriais têm a responsabilidade de produzir matérias-primas e produtos agrícolas.

Neste ponto, vejamos a constatação de Oliveira, bastante sumária, mas esclarecedora: "Nessas circunstâncias, a expansão do capitalismo no Brasil repousará, essencialmente, na dialética interna das forças sociais em pugna; serão as possibilidades de mudança no modo de acumulação, na estrutura do poder e no estilo de dominação, as determinantes do processo. No limite, a possibilidade significará estagnação e reversão à economia primário-exportadora. Entre essas duas tensões, emerge a revolução burguesa no Brasil. O populismo será sua forma política e essa é uma das "especificidades particulares" da expansão do sistema" (OLIVEIRA, 1972, p. 30).

O autor continua a sua análise profunda da história econômica e política do país, mostrando a aceleração do plano de metas, colocando as pré-condições da crise de 1964 e a expansão pós-64, concluindo com um estudo crítico da concentração da renda e a realização da acumulação. No entanto, o quadro que resumimos, dentro dos limites que assumimos para o presente estudo, é suficiente para situarmos o nascimento do movimento escolanovista brasileiro. Passemos a ele.

5.2.3.3 Escola Nova e Reação Católica

Apoiado por uma coalizão de revolucionários (constitucionalistas e nacionalistas semi-autoritários) e "não-revolucionários" (militares superiores, plantadores de café e dissidentes da elite política existente), Getúlio Vargas assume a presidência do Brasil em novembro de 1930, depondo o presidente Washington Luís e não permitindo que tomasse posse Júlio Prestes, seu adversário vitorioso nas eleições de março do mesmo ano. É o início de um período ditatorial que se estende até 1945 (SKIDMORE, 1982, p.21 a 64).

O período de 1930 a 1937 é considerado pelos historiadores como o da segunda república. Nele podem-se distinguir as seguintes correntes político-econômicas, que se opunham à oligarquia agro-exportadora que detinha o poder até o momento da revolução e veriam nascer a hegemonia de tecnocratas, militares e industriais, coligação que assumiria o governo. São elas: a dos liberais, identificados com o pensamento urbano-industrial democrático, composto por intelectuais que apoiavam a Pedagogia Nova (os profissionais

da educação), que publicaram o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", em 1932; a dos católicos, que se opuseram aos liberais e à sua proposta pedagógica, defendendo a Pedagogia Tradicional, ligados à ultraconservadora Ação Integralista Brasileira (AIB) e fundadores da Liga Eleitoral Católica (LEC), que faria "lobby" na Constituinte de 1934; o governo, que tentou intermediar este conflito, mas impôs sua política educacional autoritária, elitista e populista, através do Ministro Francisco Campos; e a Aliança Nacional Libertadora (ANL), representante das classes populares, antiimperialista e antifacista, defensora das propostas educacionais do Movimento Operário (Primeira República) e de democratização do ensino, do P.C. do B (GHIRALDELLI, 1990, p. 39-41).

Em 1931, a Associação Brasileira de Educação promoveu a IV Conferência Nacional de Educação, em que ficou claro o conflito entre liberais e católicos. Estiveram presentes Vargas e Campos, este último, com tradição liberal, escolanovista, e no movimento do otimismo pedagógico, mas também com trânsito fácil entre os católicos. Não esperou os resultados da Conferência e implantou uma reforma na educação, a nível nacional.

5.2.3.3.1 Movimento escolanovista

Em 1932, o grupo heterogêneo de liberais lança o "Manifesto", que possui influências da pedagogia de Dewey, da sociologia de Durkheim e Pareto, e propõe a "reconstrução educacional no Brasil", com espírito modernizante e contra a educação tradicional.

Nele, defendem a primazia da educação em qualquer plano de reconstrução nacional. Ela deve ter bases científicas e renovadoras, perder o sentido "aristológico" e assumir o "caráter biológico", com ênfase nas aptidões naturais e capacidade do indivíduo, com finalidades "para além dos limites das classes".

A educação nova tem, "por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com uma certa concepção do mundo....certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola

com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação..." (AZEVEDO, 1932, p. 59-64).

Propõe um ensino essencialmente público, uma escola para todos, comum ou única, apesar de estimular (sob a vigilância do Estado) o ensino privado. Defende, ainda a co-educação, sua laicidade, gratuidade e obrigatoriedade.

O seu programa de política educacional nasce a partir da "seleção dos alunos nas suas aptidões naturais, a supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica, a incorporação dos estudos do magistério à universidade, a equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho, a correlação e a continuidade do ensino em todos os seus graus e a reação contra tudo que lhe quebra a coerência interna e a unidade vital..." (AZEVEDO, 1932, p. 68). Deve ter sua autonomia garantida por um fundo especial ou escolar e ser descentralizada.

Se antes o processo era centrado no professor, agora o conceito funcional da educação o transfere para a criança, reforçando o fator psicobiológico do interesse.

Estabelece, também, um plano de reconstrução educacional, em um sistema educacional a partir da escola pré-primária, primária, secundária e superior, que atenda às novas exigências profissionalizantes, em um país que começa a industrializar-se e ter fortalecidas as atividades mercantis e urbanas. Este plano pressupõe a formação e valorização dos professores, estabelece o papel da escola na vida e a sua função social, ..."aparelhada de todos os recursos para estender e fecundar a sua ação na solidariedade com o meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas" (AZEVEDO, 1932, p.79).

Assim, pela educação, será possível consolidar-se uma revolução e, apenas por ela, implantada uma doutrina democrática, "fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação" (AZEVEDO, 1932, p.81).

5.2.3.3.2 A reação católica

Como dissemos anteriormente, a oposição dos católicos ao movimento da Escola Nova foi violento e organizado. Um de seus representantes, Alceu Amoroso Lima (Tristão de Athayde), secretário da Liga Eleitoral Católica, considera o movimento generalizado, de um evolucionismo e naturalismo integral e determinista (que precede o materialismo), com

raízes no nominalismo medieval, que alcança todos os setores. Para ele esta é uma ameaça às "melhores forças da nacionalidade brasileira e ao próprio futuro do Brasil como nação independente..." (LIMA, 1944, p.142).

Em sua "Filosofia Pedagógica" ataca principalmente a um dos escolanovistas, Lourenço Filho, cuja obra é considerada por ele superficial e arrogante. Impregnada do sistema de Dewey (sociologismo pedagógico), que considera empirista (Locke), sensualista e pragmática, juntamente com o "realismo" de Tolstoi, expressa, segundo ele, o pensamento pedagógico daquele educador, que tem por base os princípios da psicologia genética.

Lima afirma que Lourenço Filho e seus seguidores destituem da filosofia o status de ciência mestra, reduzindo-a (como os pós-Kantianos) a uma simples teoria ou gênese do conhecimento e confundindo-a com a moral, apesar de dizerem que a pedagogia tem larga base filosófica.

Eles reduzem "o seu âmbito para o efeito da pedagogia, ao da psicologia, arrancando esta afinal ao campo filosófico para convertê-la num simples ramo da biologia (LIMA, 1944, p.154) ...simples atitude opinativa do indivíduo perante a vida"... (p.155)... "Negando, além disso, a inteligência e a vontade na educação e hipertrofiando a sensibilidade- introduz essa pedagogia nova o desequilíbrio mais perigoso na formação das crianças. Aniquilamento da personalidade, negação da vida superior do espírito, supressão de todo esforço ascensional da alma, submissão constante da inteligência à afetividade, subordinação da autoridade à liberdade, predomínio do automatismo sobre a vontade e a razão, e, sobretudo, eliminação do sobrenatural, eis os falsos postulados derivados de uma falsa filosofia que vão informar essa "escola nova" de que o Sr. Lourenço Filho se faz o arauto, juntamente com todo o modernismo pedagógico que nos ameaça." (p.160).

Lima faz, de certa forma, apologia à educação medieval que era dominada pela finalidade transcendental do homem, o que não atrapalhava as suas finalidades imediatas. Isto não acontece com o naturalismo pedagógico, introduzido no Brasil, por Lourenço Filho, que, aliás, trabalha "o caminho para a pedagogia comunista" (p.164), filosofia burguesa da vida (naturalismo agnóstico) que prepara terreno para a filosofia proletária (materialismo anti-religioso).

E cita o pedagogo russo Shulgin com as bases da escola de trabalho, que "prepara campeões do ideal das classes proletárias, construtoras de uma sociedade comunista", em

oposição aos "partidários burgueses da escola do trabalho", que é a escola nova de Lourenço Filho - considera.

No calor destes embates, a Assembléia Nacional Constituinte de 1934 superou as expectativas da Associação Brasileira de Educação, tendo sido mais conservadora que o Manifesto em função da influência exercida pela ALC, mas aprovando medidas progressistas importantes.

Em 1935, Vargas fechou a ANL, e em 1937 desferiu novo golpe no regime constitucional, impede os debates na educação e impõe uma política educacional agora mais ainda dirigida por pressupostos ditatoriais. É o fim da Segunda República e o início do Estado Novo.

5.2.3.3 Manuel Bergstrom Lourenço Filho

Enquanto o grupo de liberais igualitaristas ficavam contra a proposta educacional da ditadura Vargas, no Estado Novo (1937 a 1945), assim como alguns liberais elitistas (Fernando de Azevedo, por exemplo), outros educadores que compunham esta última tendência aderiram a ela e ao governo. Foi o caso de Lourenço Filho, também um dos signatários do "Manifesto".

Segundo a apreciação de Ghiraldelli (1990, p. 94), este educador teria se afastado da proposta escolanovista, tendo, inclusive, defendido as teses fascistas que caracterizaram o governo, na época.

Com ampla contribuição em diversos setores da administração educacional, recebeu a incumbência do Governo Vargas de "dar forma e vida ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos" - INEP. Além disto, publicou o resultado de várias pesquisas de cunho mais específico em educação, além de haver traduzido algumas obras e ministrado cursos na área da psicologia e sociologia. Administrador, psicólogo, mestre e escritor, Lourenço Filho busca os fundamentos sociais da educação em Durkheim.

No artigo "A Educação, problema nacional", publicado em julho de 1944, Lourenço Filho analisa, com a utilização de alguns dados estatísticos, o problema em seus aspectos mais gerais, históricos, políticos, organizacionais, quantitativos e dos recursos destinados à educação.

Para ele, em uma visão bastante durkheimiana, o problema da educação confunde-se com o de organização social e deverá ser "obra de integração social e de liberação humana" (p.370).

Com enfoque especial à necessidade de uma educação nacional ele expõe resumidamente aspectos da história da educação brasileira, para deter-se na Constituição imposta em 1937. Ao invés de denunciar o retrocesso em diversos pontos que se mostravam democratizantes e progressistas na Carta de 1934, o psicólogo considera que "a mesma ampla política nacional de educação é reafirmada, e, nalguns pontos, ainda esclarecida..." (p.374).

L. Filho argumenta que aquela Constituição expressa as "duas grandes funções da educação do ponto de vista social...: Homogeneizar, na base dos instrumentos mínimos de cultura; diferenciar, segundo as aptidões e tendências, para as atividades produtivas, ou seja, para o trabalho. Por essa forma, pretende-se atender ao ponto de vista do grupo e ao do indivíduo." (p.376).

Defende, então, o chamado dualismo educacional previsto na Constituição de 1937 e referendado pela Reforma Capanema, em que organiza-se um ensino secundário público para as elites condutoras e um ensino profissionalizante para as classes populares (Ghiraldelli, 1990, p. 84; L. Filho, 1944, p. 375-7). Sob a mesma inspiração do trabalhismo populista e nacionalista de Getúlio.

Afinal de contas: "O problema da educação nacional, neste ponto, vem a confundir-se com o da organização do trabalho e com o da renovação e aperfeiçoamento das formas e tipos da produção" (L. Filho, 1944, p.377). Isto vinha atender perfeitamente a burguesia industrial, agrária e financeira, bem como os tecnoburocratas e militares que compunham as classes dominantes do Estado Novo.

5.2.3.3.4 Anísio Teixeira

Um dos signatários mais importantes do Manifesto é, sem dúvida, o liberal Anísio Teixeira.

Com vasto curriculum de uma vida dedicada à luta pela renovação do sistema educacional brasileiro, Teixeira foi, juntamente com outros colegas escolanovistas, injustamente acusado pelos católicos de defensor do comunismo soviético.

Em sua obra "Educação para a democracia", podem-se perceber os mesmos traços que orientavam o ideário da Escola Nova. Se bem que com as distinções que dividiam a corrente dos liberais em duas tendências: a dos liberais elitistas (Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, por ex.) e a dos liberais igualitaristas (Anísio Teixeira e outros) (GHIRALDELLI, 1990, p. 42).

Na "Justificativa" ao seu livro, Teixeira tenta mostrar que o trabalho de um técnico não deve misturar-se ao do político. Além disso, o progresso deve advir de uma ação "inteligente e enérgica, mas pacífica" (TEIXEIRA, 1953, p.10).

A violência gerada pelo conflito de interesses poderá ser resolvida apenas através da Educação, que evitaria a revolução. Aliás, reforçando as suas convicções democráticas, as transformações só ocorrem pelas idéias e livre debate.

Com uma visão positivista de mundo, Teixeira afirma que vivemos a civilização industrial e a leitura e escrita (educação) tornaram-se essenciais aos modos especiais de vida e trabalho.

Para ele, a educação é um fenômeno de civilização e nasce de condições sociais determinadas. O papel da escola será o de perpetuar e consolidar "determinados processos sociais ou determinadas capacidades de fazer as coisas, laboriosamente conquistados pela experiência humana."(p. 20).

Alfabetizar é civilizar e nós precisamos copiar e imitar outros países que estão mais avançados no processo civilizatório do que o nosso.

Segundo Teixeira a "Educação é a função natural pela qual a sociedade transmite a sua herança de costumes, hábitos, capacidades e aspirações aos que nela ingressam para a continuarem. A educação escolar é um dos modos por que se exerce tal função. Na escola ela se faz dirigida e intencional....A escola regula a distribuição social...."(p.21).

Assim, toda educação escolar tem marca profissional e todas as escolas são técnicas. Vivemos uma civilização técnica e um dos objetivos da Educação é a redistribuição dos homens pelas ocupações.

As escolas têm sido mais casas de saber literário, formando mais professores, escritores, poetas e filósofos. Se bem que a filosofia tem a sua importância, pois interfere na qualidade humana da civilização, pois esta atualmente é quantitativa, mecânica.

Vivemos, no entanto, o período da ciência, que traz um reflexo na educação escolar. Por este motivo, encontramos nas escolas estes dois objetivos (às vezes conflitantes) para a formação do homem: "literário" e científico.

O conceito de cultura, naquele momento, passava pelo de produção, mas uma nova cultura começava a se formar, surgindo uma civilização "tornada consciente, interpretada, formulada em uma filosofia, uma arte, quiçá, em uma nova religião... As escolas reproduzirão os novos aspectos dessa civilização..." por uma humanidade mais eficiente e feliz (p. 25).

Como o sistema escolar mostra-se paradoxal, em seus diversos níveis, ele propõe uma unidade no interior da escola, entre a cultura e a técnica, bem como uma articulação entre escolas e níveis para uma civilização íntegra e harmoniosa como o foram outras passadas.

Para ele, a Educação deve ser a "expressão de uma civilização e base para a sua crítica e constante revalorização". As escolas são organizações intelectuais e sociais e, para que os fins elevados desta nova Educação sejam alcançados, há a necessidade de uma renovação dos professores para a reconstrução do sistema escolar. Uma política educacional neste sentido deve iniciar com a busca dos elementos para a renovação em outros países mais civilizados.

Em entrevista publicada como anexo de seu livro, Teixeira reafirma que a sua teoria de educação está impregnada das expressões da filosofia de vida, que considera moderna, atual: democracia (como ética social) e ciência.

O sistema de educação deverá ser "livre, gratuito, que permita a qualquer indivíduo percorrê-lo do jardim de infância à Universidade, com a só limitação de sua capacidade inata, e que dê a todos os indivíduos a indispensável formação econômica e social que os habilite a cooperar e a participar na civilização do país"... segundo os seus méritos e capacidade. (p.227).

É contra a ação centralizadora da União, que deve apenas traçar a política geral para a educação, e favorável às iniciativas e experiências regionais locais.

Como o estado democrático não aceita imposições doutrinárias, a educação deve formar "inteligências esclarecidas, críticas e livres". É contra, portanto, o ensino religioso e a imposição de qualquer dogmatismo filosófico ou domínio sectário e político, prejudiciais à liberdade doutrinária e igualdade entre os homens.

Finalmente, ao analisar o capítulo da Educação na Constituição de 1934, Teixeira afirma que ela não permitiu que a matéria fosse focalizada "na sua verdadeira significação e nos seus devidos termos" (p.232), contrariando as propostas da V Conferência Nacional de Educação.

5.2.3.3.5 Clemente Mariani Bittencourt

O baiano Clemente Mariani Bittencourt viveu quase um século (1900-1981) de intensas atividades. Formado na Faculdade de Direito da Bahia, atuou como advogado e jornalista, tendo sido eleito deputado estadual em 1924, mandato que abandonou para assumir a cadeira de direito comercial naquela faculdade. Após exercer outras funções concomitantes ao magistério, ele reelegeu-se deputado estadual em 1928.

Com a ascensão de Vargas (1930), a quem fazia oposição, Bittencourt volta ao magistério e à advocacia. Ajudou a fundar o P.S.D., em 1933, e elegeu-se deputado constituinte por este partido. Combateu o comunismo e o integralismo, bem como o regime implantado do Estado Novo. Candidatou-se, novamente, a deputado constituinte em 1945, desta vez pela U.D.N., após a queda de Getúlio Vargas.

Foi ministro da educação e saúde entre 1946 e 1950, presidente do Banco do Brasil, de 1954 a 1955, e ministro da fazenda, em 1961, no governo Jânio Quadros. Foi também empresário, banqueiro e desenvolveu atividades políticas ligadas à ARENA.

No Ministério da Educação e Saúde, Bittencourt coordenou a elaboração do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, após formar comissão, com este objetivo, composta por grandes nomes da educação: Lourenço Fº, Pedro Calmon, Fernando de Azevedo, Antônio Ferreira de Almeida jr., Cesário de Andrade, Mário Paulo de Brito, Pe. Leonel Franca, Levi Fernandes Carneiro, Alceu Amoroso Lima, Artur Fº, Joaquim Faria Góis, Maria Junqueira Schmidt, Antônio Carneiro Leão, Mário Augusto Teixeira de Freitas, Cel. Bethlem, Celso Kelly e Anísio Teixeira.

Na "Exposição de Motivos" (1987, p. 623-63), ele faz um breve retrospecto da educação brasileira, de 1882 a 1891, condenando o "processo educativo antidemocrático e antieconômico, agravado no ensino secundário e superior, pelo seu aspecto intelectualista e ornamental." (p. 623). Crítica, da mesma forma, a educação na Primeira República e Estado Novo, considerando-a elitista.

Defende a descentralização do ensino "porque o seu próprio processo exige autonomia...e porque o País é demasiado extenso e variado para um modelo único."(p. 625).

Segundo ele, a Constituição de 1945 possibilitaria a abertura para a democratização e reorganização visando um "sistema contínuo e articulado de educação

para todas as classes, desde o ensino infantil até o superior", valorizando os indivíduos mais capazes. (p. 626).

Aquela Lei teria como essência a unicidade nos objetivos e a variedade nos métodos do sistema educacional, obedecendo o princípio da equivalência pedagógica e contra o falso princípio da uniformidade pedagógica.

Com ela, Bittencourt pretendia uma verdadeira revolução, seguindo as novas orientações da Constituição que previa uma "política de educação, com objetivos definidos, liberta da influência de sistemas filosóficos, incompatíveis com a sua própria essência e vivificada ao sopro dos novos, porque exuberantemente renascidos, ideais da nacionalidade."(p. 630). Visa, ainda, corresponder às necessidades reais do povo, flexibilidade dos currículos e formação de uma cultura rica e solidária.

O sentido nacionalista é reafirmado: "As aspirações e os processos da educação nacional, como bem determina a Constituição, têm por definição uma premissa necessária: a de ser nacional o seu objetivo. Isto é, a de visar, em última análise, à integridade da Nação, às condições do seu progresso conjunto e à reafirmação constante daqueles valores que a criaram e que a sustentam', entre os quais, 'o culto das tradições e dos antepassados, o sentimento da continuidade nacional, a formação do caráter e da moral, o não menor cuidado com a alma do que com o corpo.'"(p. 631).

O Estado deveria interferir na educação para transformá-la em órgão da sociedade, em prol da unidade nacional, da democracia, da solidariedade, da cooperação, da ordem, promovendo a "redistribuição das novas gerações pelas diversas ocupações e meios de vida "; e não usá-la como instrumento de domínio.

Em seguida, Bittencourt fala das atribuições da escola primária, do ensino de grau médio e do superior e sua autonomia "responsável". Defende, também, a divisão da sua pasta em dois ministérios.

Bittencourt remeteu a Lei para aprovação da Câmara em 1947, mas o projeto permaneceu arquivado por mais de dez anos. Além da reforma dos currículos escolares, dos quais expurgou os conteúdos ideológicos estadonovistas, ele fechou a U.N.E., pela sua "inspiração comunista".

Sem dúvida que o nacionalismo expressamente colocado por Bittencourt em sua "Exposição de Motivos", teve determinantes de certa forma diferentes daquele defendido por Lourenço Filho, por exemplo. Neste, podia-se perceber impregnado o sentido populista na defesa da nacionalidade, que um governo ditatorial usava em sua propaganda. Naquele,

buscava-se a imunização do país do "perigo comunista", o resgate da ordem democrática, a unidade nacional para o desenvolvimento. Em ambos, a defesa dos interesses liberais.

6 CONCLUSÃO

6.1 Resistências a uma proposta inovadora

Em seguida mostraremos alguns pontos de resistência à implantação deste projeto educacional inovador que puderam ser detectados e analisados. Alguns deles já foram abordados acima. Trataremos, nesta conclusão, dos que estão relacionados com a área pedagógica.

A Cooperativa de Ensino de Rio Verde iniciou suas atividades após vários meses de estudos pelo grupo fundador e, posteriormente, pela diretoria executiva, com o objetivo de manter um colégio "que oferecesse um ensino de boa qualidade, competente para a assimilação dos conteúdos pelos alunos e para que eles tivessem elementos para tornarem-se cidadãos, sujeitos da sua história, com um visão crítica e transformadora da realidade, e ter um bom desempenho como acadêmicos e profissionais".

A corrente pedagógica adotada seria a progressista libertadora e as obras de Paulo Freire e outros autores progressistas chegaram a ser lidas por alguns membros da diretoria da cooperativa.

Mas, para a prática desta tendência pedagógica não obtivemos registro de que aquele grupo tenha levado em consideração algumas questões: a que classes esta escola está servindo? Quem estaria, efetivamente, nela matriculado? Para a remuneração justa de bons profissionais, qual deveria ser a mensalidade (é, portanto, paga) e quem a suportaria? A estas classes interessa realmente esta pedagogia? Que profissionais da educação ela contrataria? (Alguns destes problemas já foram abordados anteriormente.)

A seleção dos profissionais da educação tentou ser coerente com a proposta pedagógica inicial, dentro das limitações de recursos humanos da região.

Este fato gerou novo conflito entre os cooperados (com expectativa de respostas e ações imediatas) e corpo administrativo-pedagógico, pois a tentativa de implementação de uma tendência progressista, sem o tempo necessário para a formação competente e madura de todo o corpo, gerou uma instabilidade que refletiu negativamente na prática pedagógica, desde a questão da autoridade-autoritarismo, disciplina, planejamento de conteúdos, e outros.

Observaram-se, ainda, algumas deficiências na área de recursos humanos, como falta de coordenador pedagógico, orientador educacional e psicólogo educacional, e baixa

qualificação profissional de muitos professores, bem como da própria direção da escola, na época.

Problemas educacionais reais observados culminaram com a suspensão da implementação do projeto participativo (citado acima) e a demissão da primeira diretora do colégio, vinda de um grande centro, que adotava uma tentativa de prática pedagógica libertária mesclada a uma tendência liberal renovada não-diretiva muito mal conduzida.

Em seguida, a diretoria executiva da COOPEN promoveu a contratação de uma diretora aposentada da rede escolar estadual, nascida na cidade de Rio Verde, com bom conceito entre os habitantes, pelo desempenho administrativo demonstrado na escola em que havia trabalhado anteriormente e possuidora de uma prática pedagógica de tendência liberal tradicional com incursões na liberal renovada progressivista. Registramos que esta diretora sempre pertenceu ao Conselho de Administração, desde a fundação da cooperativa.

Na assembléia geral de abril de 1990, o Presidente da COOPEN, José Lopes Ribeiro chegou a afirmar: "Em 1988, quando da venda das primeiras cotas, na expectativa do início das atividades do Colégio São Tomás, tínhamos consciência das dificuldades que iríamos enfrentar na implantação do novo projeto pedagógico. Mas na realidade essas dificuldades foram ainda maiores, decorrentes, principalmente, dos problemas de adaptação do corpo docente e dos próprios alunos, acostumados anteriormente a um regime autoritário. A transição para uma atitude democrática, onde é fundamental que cada um tenha plena consciência de sua liberdade e da responsabilidade de executar suas tarefas, é sempre um processo lento e difícil. Sempre lutamos por uma maior participação dos pais na cooperativa, visando um entrosamento melhor entre todos. Houve apoio e participação por parte dos cooperados, mas houve também aqueles que trabalharam contra a própria cooperativa, tumultuando a execução do projeto pedagógico com boatos e inverdades..."

Estes fatos aconteceram nos dois primeiros anos de funcionamento da cooperativa. No terceiro ano (1991), o projeto do colegiado pôde ser retomado, devido à conjugação de fatores que diminuíram os focos de resistência citados acima.

Dentre eles, podemos registrar: o desempenho da nova diretora, com o comportamento esperado pelos associados que compõem a classe hegemônica; estabilidade nas relações pedagógicas, com o estabelecimento da tendência liberal tradicional mesclada a alguns aspectos da liberal renovada progressivista; melhoria da qualidade do ensino em relação aos anos anteriores e às outras escolas; grande procura de matrículas, com opinião

pública favorável à instituição; renovação de alguns membros do conselho de administração, da diretoria executiva e do conselho fiscal, com menores conflitos nas relações de poder.

Além disto, houve a renovação de vários trabalhadores da educação, mais afinados com a linha de trabalho da nova diretora do colégio, apesar de ainda observarem-se graves problemas no setor dos recursos humanos, como a insuficiência de coordenadores pedagógicos, falta de orientador educacional e psicólogo educacional, baixa qualificação profissional de vários professores, apesar de ser aparentemente melhor em relação aos anos anteriores.

Um outro fator de resistência observado está no poder público, conforme relato de alguns conselheiros. Ele vê com desconfiança uma associação de pessoas, do tipo cooperativa, que nasce com força política e econômica capaz, inclusive, de contestar a qualidade do ensino que se pratica na rede escolar que ele mantém e a própria proposta pedagógica estabelecida. Pelos mesmos motivos, a reação contrária observada no interior de algumas escolas públicas que sentem-se incomodadas.

Além das críticas e atitudes contrárias à cooperativa de ensino, emanadas destas instituições, foram registradas também outras, a partir de alguns membros do sindicato dos professores, que acusavam-na de ser elitista e, portanto, não deveria existir.

Ficam, assim, resumidamente enunciados alguns pontos de resistência à implantação e funcionamento da Cooperativa de Ensino de Rio Verde, um projeto alternativo inovador na história da educação brasileira, pelo menos no que diz respeito aos aspectos que a diferenciam da escola particular e da pública, bem como à proliferação deste tipo de cooperativas no estado de Goiás.

6.2 Breve análise econômico-financeira

Como dissemos em 4.1.2, a COOPEN organizou uma estrutura administrativa que busca ser economicamente eficaz para atender aos objetivos de seus associados.

Os dados da TABELA I e seu gráfico mostram que ela é a segunda maior cooperativa de ensino de Goiás, em número de alunos, e que tem recebido novos alunos com regularidade, todos os anos.

A Tabela V e respectivo gráfico mostra um crescimento constante de número de alunos desde a sua fundação, com ligeiro decréscimo de 1992 para 1993.

O número de associados (Tabela III e gráfico) também cresceu constantemente, estabilizando-se em 1992 e 1993. É interessante notar que nem todos os associados possuem filhos que estudam na COOPEN. Não possuímos os dados que mostram este número, mas a sua proporção é bem menor do que aqueles que possuem filhos matriculados no colégio da cooperativa. Cresceu constantemente, também, o número de cotas de participação (Tabela IV e seu gráfico).

Passaremos a uma análise rápida, a partir dos seus demonstrativos contábeis, de alguns índices que poderão traçar um perfil econômico-financeiro desta cooperativa.

Como a empresa cooperativa está sujeita às leis de mercado, este tipo de análise poderá ser útil na tomada de decisões gerenciais e até mesmo servir como indicador da sua "saúde" administrativa e financeira.

Zdanowicz (1992, p. 241) explica que a análise econômico-financeira a partir de indicadores tem como objetivos: a) estabelecer relações entre os dados econômico-financeiros da empresa; b) determinar os pontos de estrangulamento e de desequilíbrio da empresa; c) utilizar os dados internos e externos à empresa; d) comparar os dados obtidos com os padrões pré-fixados pela empresa; e) constatar o progresso ou o retrocesso da empresa."

Precisamos alertar, no entanto, que a análise tem limitações. Ela precisa ser acompanhada de outras informações que partem de outras fontes.

Santos (In: Pinho, 1986, p. 24) destaca: "as possibilidades de marketing; a capacidade dos diretores; a atitude da cooperativa em relação ao mercado e a seus credores... A rentabilidade para a gerência cooperativa não tem perspectiva de ganho. O que conta é o desempenho operacional. Então a produtividade passa a ser a idéia-chave e não o lucro. Isto sem perder de vista os serviços a serem prestados ao cooperado, objetivo maior da empresa cooperativa."

Este autor sugere quatro indicadores básicos para a análise econômica. Nós os enumeraremos aqui apenas como breve informação que merece ser aprofundada: a Margem de Ganho que se obtém dividindo a Sobra Operacional pela Receita Operacional Líquida (vendas líquidas); o Giro do Ativo Operacional, que é a Receita Operacional Líquida (vendas líquidas) dividida pelo Ativo Operacional; o Retorno do Ativo Operacional que é igual à Sobra Operacional dividida pelo Ativo Operacional, multiplicados por cem; o Desempenho por Cooperado, resultado da divisão da Receita Operacional Líquida pelo Número de Associados.

Além destes, podemos utilizar indicadores sociais, como o Índice de Presença de Cooperados nas Assembléias que pode ser obtido dividindo-se o Número de Cooperados Presentes às Assembléias a cada ano (vezes cem por cento), pelo Número Médio de Cooperados (no decorrer dos anos que se quer analisar).

Este indicador poderá, por exemplo, mostrar o grau de participação dos cooperados nas decisões maiores da cooperativa, votadas em assembléia.

Na COOPEN, repetimos, este índice mostra uma participação muito pequena dos cooperados em assembléias (Ver Tabela VI e respectivo gráfico nos Anexos). Com exceção das duas primeiras assembléias realizadas no ano de 1988, para a sua fundação e as do final de 1990 e início de 1991(principalmente para decidir salários e mensalidades), houve um decréscimo acentuado de presença de cooperados nas assembléias.

Além de pesar no aspecto de organização para a participação democrática do quadro de associados, este dado poderia ser utilizado para novas estratégias de marketing cooperativo.

Vejamos, agora, alguns índices financeiros mais frequentemente utilizados e a sua aplicação tendo por base as peças contábeis da COOPEN, nos anos de 1988 a 1993. (Eles estão colocados de forma a facilitar a visualização na Tabela VII e VIII e seus gráficos, em Anexos.)

O Índice de Liquidez Imediata é medido dividindo-se o Disponível(caixa, bancos e aplicações financeiras) pelo Passivo Circulante. Ele mostra a capacidade da cooperativa em saldar dívidas a curto prazo, utilizando-se apenas as disponibilidades existentes.

Não há um Índice de Liquidez ideal, em geral, mas os dirigentes cooperativistas devem estabelecer um índice padrão satisfatório para a realidade de cada cooperativa e revisá-lo sempre.

No final de 1993, por exemplo, a COOPEN teria apenas 50% de disponibilidades para pagar todas as suas dívidas a curto prazo (o índice foi de 0,50). Podemos observar que, ano a ano, desde a sua fundação, este índice decresceu fortemente, aumentando apenas em 1993.

Já o Índice de Liquidez Corrente é conseguido dividindo-se o Ativo Circulante pelo Passivo Circulante. Ele é a relação entre o conjunto de bens e direitos realizáveis líquidos de curto prazo e as obrigações de curto prazo.

No final do ano de 1991, por exemplo, a COOPEN demonstrou um índice de 1,09 (o maior de todos os anos). Ou seja, para cada \$ 1 de exigibilidade de curto prazo (valor

contábil), ela possuía \$1,09 para saldar (ou \$ 0,09 de respaldo financeiro para cada \$1,00 de dívida).

O normal seria um índice de 1,5 aproximadamente (Zdanowicz, 1992, p.246). Quando ele se aproxima de um(1) demonstra uma capacidade financeira vulnerável a "qualquer acontecimento, como atraso nos recebimentos da empresa ou uma retração no mercado".

O Índice de Liquidez Seca é o Ativo Circulante menos os Estoques, divididos pelo Passivo Circulante. No ano de 1993, este índice foi de 0,68, ou seja, para cada unidade monetária de obrigações a cooperativa precisaria de \$0,68 de valores disponíveis ou facilmente transformáveis em disponibilidades. Para se obter este índice Zdanowicz sugere as seguintes correções de valores a receber: dedução (da conta dos clientes) dos títulos negociados ou descontados pela empresa; deduzir a provisão para créditos de liquidação duvidosa; deduzir os devedores duvidosos e incobráveis.

O índice que demonstra a situação financeira da empresa a longo prazo (a relação entre a totalidade dos capitais circulantes próprios da empresa e o conjunto dos capitais de terceiros) é o Índice de Liquidez Total ou Geral.

Ele é conseguido dividindo-se o Ativo Circulante mais o Ativo Realizável a Longo Prazo pelo Passivo Circulante mais o Passivo Exigível a Longo Prazo.

Na COOPEN, no decorrer dos anos, observa-se uma oscilação muito grande deste índice, também. Em 1993 ele foi de 0,55. Isto significa que para cada \$ 1 de pagamento de exigível, a valor contábil, ela dispõe de \$ 0,55. O aceitável seria um mínimo de \$ 1, caso não houvesse investimentos para sua expansão. Não é o caso, pois ela está imobilizando-se, com a construção do prédio próprio.

O indicador financeiro Solvência Geral é obtido pela divisão do Ativo Total pelo Passivo Exigível. Ele avalia a capacidade financeira da empresa a longo prazo para satisfazer os compromissos assumidos perante terceiros, exigíveis a qualquer prazo.

No caso da COOPEN, em todos os anos este índice foi superior à unidade, o que significa que ela possui bens e direitos, a valor contábil, suficientes para cobrir todas as exigibilidades de curto e longo prazo.

Segundo Zdanowicz (1992, p.248), o grau de solvência aceitável seria de no mínimo igual a dois. A análise deste índice deverá ser feita de forma comparativa com os demais, e em série histórica, para ser válida.

O Grau de Endividamento é medido dividindo-se o Passivo Exigível pelo Ativo Total. "Quanto menor for o grau de endividamento, maior será a capacidade financeira da empresa a longo prazo" (ZDANOWICZ, 1992, p. 249).

Para trabalhar com boa estabilidade o grau de endividamento deveria estar próximo de zero. No caso da COOPEN ele aproximou-se de 1,00 apenas em 1989. Neste caso, o seu ativo total estava sendo financiado quase que apenas por recursos de terceiros e seu capital próprio tendeu a zero.

Outro índice importante é o que mede o Grau de Imobilização do Capital Próprio. Este mesmo autor (1992, p. 250-51) explica que os bens e direitos do ativo permanente devem ser financiados com prioridade pelos recursos próprios. Quando insuficientes, complementados por recursos derivados de terceiros, mas com amortizações a longo prazo.

Em 1988, ano da fundação da COOPEN, esta cooperativa registrou um Grau de Imob. de Cap. Próprios superior a três. Ou seja, o ativo permanente era todo financiado por capitais próprios e parte dos recursos poderiam ser liberados para itens do ativo circulante e ativo realizável a longo prazo (capital de giro).

Em 1989 este indicador caiu drasticamente para 0,99. Praticamente, portanto, o ativo permanente foi constituído exclusivamente por capitais próprios, sem margem para financiar o capital de giro. Este comportamento próximo à unidade também aconteceu nos anos de 1991 e 1992.

Esteve criticamente abaixo da unidade (0,18) em 1990 e registrou 0,77 em 1993. Isto significa que a cooperativa esteve operando com capitais de terceiros que foram aplicados no ativo permanente. Ou seja, ela "não possui autonomia sobre o seu ativo permanente e todo o capital de giro será financiado por capitais de terceiros" (ZDANOWICZ, 1992, p. 249).

Finalmente, mostraremos o Grau de Garantia de Capital de Terceiros, que se calcula dividindo o Patrimônio Líquido pelo Passivo Circulante mais o Exigível a Longo Prazo.

No ano de 1990 ele foi bem menor do que um, na COOPEN (0,13). Ou seja, ela não oferecia cobertura aos capitais de terceiros alocados.

Nos demais anos este indicador foi maior do que a unidade, o que demonstra que a cooperativa está financiando o seu ativo em maior proporção com capitais próprios em relação aos de terceiros.

Zdanowicz (1992, p.250) afirma que quanto mais alto for o grau de garantia de capital de terceiros, maior segurança haverá para os credores que emprestarem recursos à empresa.

Portanto, pelas análises feitas, esta cooperativa de ensino mostrou pontos fortes que poderão ser explorados administrativamente e alguns pontos fracos que precisam ser trabalhados.

Por se tratar de uma empresa cooperativa não se pode fazer apenas uma análise econômico-financeira da mesma. É fundamental que se analise o seu desempenho enquanto associação de pessoas. Sobre este tema acreditamos já haver discutido de forma satisfatória anteriormente.

6.3 A queda do comunismo, a crise do capitalismo e o cooperativismo

Faremos agora uma breve reflexão sobre a relação existente entre o Cooperativismo, o Capitalismo e o Socialismo.

Retomaremos, também, as questões: qualidade do ensino, escola pública, escola privada e cooperativas de ensino como escolas "coletivas".

Com a implosão do Comunismo, o ano de 1989 foi o marco dramático de uma nova fase para a história mundial.

A crise do chamado socialismo real, com a "vitória do Capitalismo", arremessou as nações daquele bloco a uma condição de barbárie violenta.

Vejamos alguns efeitos, já bastante comentados: o esfacelamento no tecido social da antiga União Soviética, com o recrudescimento da miséria da população; as revoluções incruentas nos países do Leste Europeu; a hedionda repressão a movimentos democráticos, com destaque exemplar para o da Praça da Paz Celestial, em Pequim...

Diversas causas têm sido apontadas para o fracasso do comunismo histórico: a sua incapacidade em realizar, de forma concreta, os ideais do socialismo marxista; as distorções de aplicação das propostas leninistas, deterioradas pela ditadura stalinista com sua "oligarquia burocrática"; a situação de atraso econômico e tecnológico daqueles países, que negligenciaram a evolução das relações extremamente complexas de mercado, tanto internamente como internacionalmente; a militarização, acompanhando as mesmas regras do jogo ocidental; e muitas outras.

Apesar de tudo, não pode ser diminuída a importância do movimento comunista na história. A sua existência, bem como a da crítica socialista, mudaram os rumos do próprio capitalismo.

A teoria sociológica e econômica elaborada por Marx e continuada pelos pensadores de tradição marxista permanecerá atual, enquanto o capitalismo requerer esta crítica. Seria infantilidade intelectual ou dolo político querer eliminar o marxismo pela derrota do comunismo.

A derrocada do comunismo tem, inclusive, oferecido farto material para a análise histórico-crítica, com auto-crítica, dos pensadores socialistas.

Estes acontecimentos nos remetem, também, a outros pensadores que, como N. Bobbio, sempre defenderam ser fundamental ao desenvolvimento do socialismo as normas e instituições da democracia liberal.

Além do mais, a proposta liberal e neo-liberal, que dá suporte ao capitalismo, não conseguiu resolver os graves problemas que ocasionaram o nascimento da opção comunista. Não pode ser ético um sistema econômico que produz tanta miséria, fome, analfabetismo, prostituição, doença e, até, escravidão.

A constatação da própria realidade brasileira atual, com os números assustadores divulgados pelo governo e o IBGE, demonstram ser perversa a lógica do capital, que busca o lucro a qualquer custo e de forma irrefreável.

Sem falar dos resultados negativos do neo-liberalismo aplicado em países do primeiro mundo, como a Inglaterra de Thatcher e os Estados Unidos de Reagan.

Após ter esboçado este quadro de crise do socialismo e crise do capitalismo, gostaríamos de lembrar que a proposta cooperativista é considerado por muitos teóricos como uma terceira via entre os sistemas capitalista e socialista.

Vale repetir que as cooperativas surgiram como organizações mais completas, apenas no final do século XVIII e início do XIX, como reação popular ante os abusos e injustiças cometidas nas relações de produção, de uma economia de mercado, em plena "revolução industrial". Ou seja, no interior de uma crise do capitalismo.

No século XIX aparece o movimento associacionista, em três principais manifestações: o cooperativismo, o sindicalismo, o socialismo e outros movimentos de tendência popular.

O cooperativismo é produzido, então, como doutrina, sistema e movimento que consideram as cooperativas como uma forma ideal de organização das atividades sócio-econômicas da humanidade.

No Brasil e no mundo, no sistema capitalista ou socialista, o cooperativismo tem demonstrado ser uma força econômica e social que não pode mais ser ignorada.

Ora, a via criada pelo cooperativismo é uma das alternativas que as classes encontram para reorganizar-se contra a concentração do capital e buscar alternativas para a sua sobrevivência.

De fato, a associação de pessoas através de uma empresa cooperativa fortalece a economia individual abalada pela crise.

Assim é que cooperativas são fundadas nos diversos setores da economia e têm servido como instrumento forte de desenvolvimento econômico.

É verdade que até mesmo as cooperativas nascidas como organização da própria classe trabalhadora, numa economia de mercado, fortalece as contradições intrínsecas ao sistema capitalista, uma vez que este se funda na procura competitiva do lucro.

A doutrina cooperativista afirma que não visa o lucro. Os resultados econômico-financeiros positivos obtidos pela empresa cooperativa são considerados e têm a denominação sugestiva de sobras. Na realidade, esta argumentação pode ser verdadeira quando se trata da relação cooperado-cooperativa. O que não exclui uma busca intrínseca pelo lucro.

Não se pode excluir também o fato de o cooperado ser dono de uma empresa que está imersa em uma economia de mercado, levando-a, portanto, a uma ação competitiva com as demais empresas concorrentes do setor, ou a uma ação de negócios com outras, todas visando o fim último do capitalismo que é o lucro. Inseridas em um contexto capitalista elas não poderiam fugir aos condicionantes estruturais e super-estruturais do mesmo.

No entanto, isto não lhes tira o mérito de fortalecer as economias individuais, regular e humanizar a economia de mercado que tem demonstrado ser tão injusta e dolorosa para a grande maioria da população.

A força do movimento cooperativista encontra-se exatamente neste ponto. O seu crescimento rápido e poderoso no interior do capitalismo, principalmente em época de crise, talvez acabará por transformá-lo em suas estruturas e super-estruturas.

Quem sabe dando origem a um novo sistema nascido das cinzas do próprio capitalismo: a implantação de um sistema que não seja nem capitalista, nem socialista mas social-cooperativista.

Isto porque, afirmam alguns teóricos cooperativistas, as raízes do cooperativismo estão no socialismo. (LAMBERT, 1975, p. 54). O socialismo de Owen, Fourier e outros.

Teoricamente, no entanto, não se pode negar que o cooperativismo identifica-se também com o socialismo marxista. O tema merece ser aprofundado em uma outra oportunidade.

Lavergne (1971, p. 43) afirma que "o socialismo cooperativo é a ordem dentro da qual a propriedade eminente dos principais meios de produção econômica pertence, de pleno direito, à coletividade dos consumidores e na qual a gestão dos meios de produção está a cargo dos delegados diretos e indiretos de consumidores e produtores associados, assim como do estado. Em síntese, a ordem cooperativa é aquela em que os consumidores, objeto e fim de toda produção, gozam de influência preponderante."

Afasta, assim, qualquer possibilidade ao cooperativismo em ser uma estratégia do capitalismo. No entanto, como a realidade concreta demonstra, ele pode fazer parte de um movimento de reorganização tanto do capitalismo quanto do socialismo. As experiências cooperativistas em países capitalistas e socialistas confirmam esta afirmação.

6.4 Cooperativas educacionais, escola pública e democratização do ensino

No meio de uma das crises do capitalismo brasileiro, repetimos, surgem as cooperativas educacionais (ou cooperativas de ensino), aparentemente uma outra forma de escola, coletiva: nem pública, no sentido que se lhe atribui, nem privada, com o significado que se lhe dá.

A denominação correta, parece-nos, seria: escola coletiva privada do tipo cooperativa. Coletiva por pertencer a uma associação de pais, ou a uma associação de professores ou, ainda, a uma associação de pais e professores. Privada por não ser gerida pelo Estado, mas pelos donos cooperados, pessoas físicas. É, portanto, uma empresa do tipo cooperativa.

Por estar inserida no sistema capitalista tem que fazer o seu jogo, sob pena de não sobreviver. E também assumir as consequências de algumas regras que precisam ser

absorvidas em função de um sistema maior, com bases na doutrina cooperativista. Consequências que poderão ser positivas ou não, como vimos anteriormente.

Existe a possibilidade de a cooperativa de ensino implementar uma educação escolar com qualidade. Mas, como vimos, o sentido de qualidade vai depender da prevalência dos interesses das classes hegemônicas que compõem os quadros da cooperativa.

Assim é que as cooperativas de ensino surgem como instituições muito mais complexas do que as aparências sugerem. Por serem fenômeno muito recente, está por ser feita uma análise mais específica da sua situação, enquanto escolas, no conflito de classes: a questão da reprodução, da ideologia, dos conteúdos ...

Há inclusive o risco de tornarem-se instrumentos para a tendência privatizante do ensino, por serem instituições coletivas, retirando a responsabilidade do Estado na Educação. Sem dúvida que isto fortaleceria o aspecto anti-democrático do capitalismo concentrador.

No entanto, em nome de uma tendência estatizante, não se poderia negar a sua existência e a das escolas particulares, desde que estejam oferecendo um ensino de boa qualidade. E, na nossa opinião, se o sentido de qualidade não excluísse os interesses das classes oprimidas (discutimos a questão Educação e Qualidade no item 3.1.1.2.).

Mas não podemos perder de vista o fato de que é necessário o fortalecimento da escola pública para que ocorra a democratização do ensino. Guiomar Namó de Mello afirma que a "escola não resolve sozinha as injustiças sociais, nem a passagem por ela pode mudar a condição de classe. Mesmo assim ela é importante para as camadas subalternas, pois pode lhes transmitir elementos úteis às suas estratégias de melhoria de vida e de organização política" (CUNHA, 1985, p. 11).

Não se pode ficar alheio ao movimento nacional por um ensino público, gratuito e com qualidade. Principalmente em um momento de retomada neo-liberal, que tenta atingir inclusive escolas públicas, com o objetivo de privatizá-las.

Nem sempre a escola particular é de melhor qualidade que a pública. Mais ainda, o marketing feito por aquela geralmente esconde a realidade no que diz respeito à efetiva aprendizagem.

Sem contar que ainda assistimos à migração de alunos de uma escola para outra porque está sendo difícil "passar de ano". Existem escolas que facilitam ou negociam a aprovação escolar.

É verdade que existem escolas particulares que barateiam o ensino, em todos os sentidos. Mas também existe o ensino particular realizado com seriedade.

E não é possível fazer um ensino com boa qualidade se não for a um custo mais alto, remunerando melhor os trabalhadores na educação e aparelhando melhor as escolas.

Por ser caro o ensino, a escola pública precisa receber mais verbas e o sistema público de ensino aplicá-las melhor.

Muito se tem falado sobre democratização social e política da sociedade. Mas, qual será o sentido de democratização que interessa à maioria da sociedade?

Acreditamos, com Libâneo (1991, p. 34) que democratização é a "conquista, pelo conjunto da população, das condições materiais, sociais, políticas e culturais que lhe possibilitem participar na condução das decisões políticas e governamentais". E sem a educação escolar ela provavelmente não será alcançada.

É de Guiomar Namó de Mello (in: Libâneo, 1991, p.35) uma das mais lúcidas sínteses sobre o papel da educação:

"A escolarização básica constitui instrumento indispensável à construção da sociedade democrática, porque tem como função a socialização daquela parcela do saber sistematizado que constitui o indispensável à formação e ao exercício da cidadania. Ao entender dessa forma a função social da escola, pressupõe-se que não é nem redentora dos injustiçados e nem reprodutora das desigualdades sociais e, sim, uma das mediações pelas quais mudanças sociais em direção da democracia podem ocorrer.(...) Uma tal concepção sobre o papel da educação (...) estabelece como objetivo maior da política educacional a efetiva universalização de uma escola básica unitária, de caráter nacional. Só essa escola será democrática no sentido mais generoso da expressão, porque garantirá a todos, independentemente da região em que vivam, da classe a que pertençam, do credo político ou religioso que professam, uma base comum de conhecimentos e habilidades."

O poder público não tem realizado o seu papel na garantia do ensino com qualidade e gratuito, em todos os níveis. Basta olhar para a precária realidade educacional brasileira para se confirmar isto. Ora, para a transformação dessa realidade um trabalho político-pedagógico e pedagógico-político deve ser realizado dentro e fora da escola. Como o sistema sócio-econômico determina o trabalho escolar, a relação ensino-aprendizagem, a mudança da educação escolar para melhor, depende da mudança da sociedade. Mas, também o trabalho educativo competente e eficaz no interior da escola deve integrar a consciência política do educador.

Afinal de contas afirma Libâneo (1991, p. 39),

A escola é um meio insubstituível de contribuição para as lutas democráticas, na medida em que possibilita às classes populares, ao terem o acesso ao saber sistematizado e às condições de aperfeiçoamento das potencialidades intelectuais, participarem ativamente do processo político, sindical e cultural. Uma pedagogia voltada para os interesses populares de transformação da sociedade compreende o trabalho pedagógico e docente como o processo de transmissão/assimilação ativa dos conteúdos escolares, inserido na totalidade mais ampla do processo social. É uma pedagogia que articula os conhecimentos sistematizados com as condições concretas de vida e de trabalho dos alunos, suas necessidades, interesses e lutas.

Agora, algumas palavras sobre o problema da exclusão escolar das classes populares, pelas classes hegemônicas. Um problema que, examinadas as últimas estatísticas do IBGE, transforma o Brasil em um imenso país de analfabetos, com um sistema educacional incompetente em todos os níveis, salvo exceções que confirmam a realidade.

Um problema que tem raízes externas e internas à escola. No entanto, é no seu interior que fato se consoma, pois ela não está apta, curricular e metodologicamente, a atender o aluno pobre(imensa maioria da população brasileira): os objetivos visam um aluno idealizado e não o aluno concreto; problemas na organização do ensino, a partir de objetivos e programas; inadequação à maturidade do aluno e sua capacidade de assimilação; a falta de vinculação com os fatos e acontecimentos do meio natural e social; os modos de organização da rotina escolar; enfim, uma organização pedagógica, didática e administrativa ineficiente tem sido uma das causas do fracasso escolar do estudante brasileiro.

E por fracasso escolar entendemos não apenas a exclusão ou a repetência, mas também a aprovação, ou seja, alunos que continuam "passando de ano", sem o domínio do conteúdo necessário ao seu bom desempenho profissional (dentro de uma visão histórico-crítica).

Para que se consiga uma escola democrática, torna-se necessário resolver o problema do fracasso escolar e da qualidade do ensino. Esta última Libâneo (1991, p. 42) é "inseparável das características econômicas, sócio-culturais e psicológicas da clientela atendida. Só podemos falar em qualidade em relação a algo: coisas, processos, fenômenos, pessoas, que são reais. Isso significa que programas, conteúdos, métodos, formas de organização somente adquirem qualidade - elevam a qualidade de ensino - quando são

compatibilizadas com as condições reais dos alunos, não apenas individuais, mas principalmente as determinadas pela sua origem social. Deficiências e dificuldades dos alunos não são naturais, isso é, não são devidas exclusivamente à natureza humana individual, mas provocadas pelo modo de organização econômica e social da sociedade, determinante das condições materiais e concretas de vida das crianças".

Para encerrar, passaremos a enumerar algumas tarefas da escola pública democrática, expostas por Libâneo (1991, p. 44-45):

- 1) Proporcionar...escolarização básica e gratuita, assegurando a todos as condições de assimilação dos conhecimentos sistematizados e a cada um o desenvolvimento de suas capacidades físicas e intelectuais..."(A gratuidade nas cooperativas de ensino somente seria possível se houvesse repasse de verbas federais, estaduais ou municipais para a sua manutenção).
- 2) Assegurar a transmissão e assimilação dos conhecimentos e habilidades que constituem as matérias de ensino...
- 3) Assegurar o desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais, sobre a base dos conhecimentos científicos, que formem o pensamento crítico e independente, permitam o domínio de métodos e técnicas de trabalho intelectual, bem como a aplicação prática dos conhecimentos na vida escolar e na prática social...
- 4) Assegurar uma organização interna da escola em que os processos de gestão e administração e os de participação democrática de todos os elementos envolvidos na vida escolar estejam voltados para o atendimento da função básica da escola, o ensino....

A partir do exercício profissional e ético dos educadores comprometidos com a sociedade, a escola pública que cumprisse estas tarefas sem dúvida que poderia colocar ... "os alunos em condições de continuarem estudando".

Como alternativa ao ensino privado, o cooperativismo educacional poderá ser uma opção menos "massificante" do que são algumas empresas particulares de ensino, além de poder adotar propostas pedagógicas mais próximas aos interesses e necessidades da sua clientela.

Mas, acreditamos, o movimento das cooperativas de ensino não poderá retirar a responsabilidade do Estado em possibilitar o acesso democrático de todo cidadão à Educação.

Assim, gostaríamos de terminar esta dissertação defendendo o fortalecimento da luta pelo ensino público com qualidade, democrático e gratuito.

REFERÊNCIAS

ANDRIANI, Carlos Sebastião. **Como implantar um sistema de qualidade para a redução de custos e o aumento da vendas**. São Paulo: Tama, 1991.

_____. **A maneira correta de trabalhar**. ed. especial. Brasília, Mercedes-Benz do Brasil, 1989.

ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e suas regras**. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

_____. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Autores Associados, São Paulo, Cortez, 1988. (Coleção polêmicas de nosso tempo).

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Notes on The Design & Writing of Projects** . São Paulo, Cortez, 1980.

ANABB. **Anotações para o ensino do cooperativismo**. Brasília, Associação Nacional dos Funcionários do Banco do Brasil, 1986.

ANDE. **LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo, Cortez, 1990.

_____. **Revista da associação nacional de Educação**. São Paulo, Cortez, 1988. N. 13.

_____. **Revista da ass. nacional de Educação**. São Paulo, Cortez, 1989. N. 14.

_____. **Revista da ass. nacional de Educação**. São Paulo, Cortez, 1991. N.17.

ANPED. **Teses em Educação**. Porto Alegre, ANPED; Brasília, INEP, 1991.

_____. **Neoliberalismo e Educação, Ciência e Tecnologia**. Belo Horizonte, ANPED, 1990. N.1-2.

_____. **Política de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Belo Horizonte, ANPED, 1991. N.3.

_____. **Rumo à 15.reunião anual:** informativo. Porto Alegre, ANPED, 1991. N.3.

_____. **Programação geral:** informativo. São Paulo, ANPED, 1991. N. 1.

_____. **LDB A Escola pública mais uma vez ameaçada.** Porto Alegre, ANPED, 1991. N. 2.

APPLE, Michael W. **Education and Power.** Boston, London, Ark Paperbacks, 1982.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando:** introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1986.

ARANTES, Paulo Eduardo.(Consultor).**Textos Escolhidos** / Walter Benjamim, Theodor W. Adorno, Jurgen Habermas; traduções de José Lino Grunnewald...[et al.]. São Paulo, Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

BAQUERO, Godeardo. **Métodos de pesquisa pedagógica:** Estatística Psico-Educacional. São Paulo, Edições Loyola, 1978.

BARROS, Aidil Jesus Paes de. **Fundamentos de Metodologia.** Um guia para a iniciação científica./ Barros , Neide Aparecida de Souza Leheld. São Paulo, McGraw Hill, 1986.

BASTOS, Cleverson Leite. **Aprendendo a Aprender.** Introdução à Metodologia Científica. 2. ed., Vicente Keller e Bastos. Petrópolis, 1991.

BECKER, Fernando. **Apresentação de trabalhos escolares.** 8. ed Porto Alegre, Prodil, 1978.

BELUZZO, Luiz Gonzaga M. (org.) **Desenvolvimento capitalista no Brasil:** ensaios sobre a crise / L. G. M. Beluzzo, Renata Coutinho(org.). São Paulo, Brasiliense, 1982. V. 1.

_____. **Desenvolvimento capitalista no Brasil:** ensaios sobre a crise / L. G. M. Beluzzo, Renata Coutinho (org.). São Paulo, Brasiliense, 1982. V. 2.

BENECKE, Dieter W. **Cooperação e desenvolvimento**: o papel das cooperativas no processo de desenvolvimento econômico nos países do terceiro mundo. Porto Alegre, Coojornal, Recife, Assocene, 1980.

_____. **Las Cooperativas en America Latina 1.** /Dieter W. Benecke e Rolf Eschenburg (org). EDUNI-SUL, 1987.

BERLIN, Isaiah. Vico e Herder. Trad. de Juan Antônio Gili Sobrinho. Brasília, Edit. Universidade de Brasília, 1982. (Coleção Pensamento Político, 49).

BITTENCOURT, Clemente Mariani. **Exposição de Motivos**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 68(160):623-663, Setembro/Dezembro, 1987.

BOETTCHER, Erik. **Las cooperativas en una economia de mercado**. Trad. Dr. Rogelio Villegas V.. Buenos Aires, INTERCOOP Edit. Cooperativa Ltda, 1981.

BORDENAVE, Juan Díaz. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. 9.ed. Petrópolis, Vozes, 1986.

BOTTOMORE, T. B. **Introdução à Sociologia**. 6. ed. Rio de Janeiro, ZAHAR, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 11. ed. São Paulo, Brasiliense, 1984.

_____. **O que é Método Paulo Freire**. 13. ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.

BRITTO, Sulami Pereira. **Psicologia da aprendizagem centrada no estudante**. 3.ed. ampl. e rev, Campinas, Papyrus, 1989.

BRUM, Argemiro J.. **A Construção do Poder na organização e condução das lutas populares**. Contexto e Educação, UNIJUI, 1986

BUFFA, Ester. **A Educação negada**: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo, Cortez, 1991. (Coleção biblioteca da educação. Série 1. Escola, v. 17).

CAMPBELL, Donald Thomas. **Delineamentos experimentais e quase experimentais de pesquisa** / Donald T., Julian C. Standey, trad. de Renato Alberto T. De Dio. São Paulo, E.P.U. / EDUSP, 1979.

CARBONELL de MASY, Rafael. **Moderna administração de empresas cooperativas agrárias**/ Rafael Carbonell de Masy. Porto Alegre, Fundação para o Desenvolvimento de Recursos Humanos, 1979.

CARNOY, Martin. **Educação, Economia e Estado**: base e superestrutura; relações e mediações. São Paulo, Cortez, 1984.

CARRACEDO, Orlando. **Economía Social Agraria**. Teoría y acción de cooperativismo en el ambito rural. Buenos Aires, Depalma, 1984.

CASTRO, Antonio Barros de. **A economia brasileira em marcha forçada** / A. B. de Castro, Francisco E. P. de Souza. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

CASTRO, Claudio de Moura. **A prática da pesquisa**. São Paulo, Mc-Graw-Hill do Brasil, 1977.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é Capitalismo**. São Paulo, Abril Cultural, Brasiliense, 1984. (Coleção primeiros passos)

CAVALLERO, Jorge Ricardo Bragulat. **Sistema Cooperativo de enseñanza**: Aplicacion al nivel infantil / Jorge Ricardo Bragulat Cavallero. Madrid, Centro de Publicaciones, 1987.

CBE. Política Nacional de Educação. **6a. conferência**. São Paulo: Harbra, 1991.. Resumos. 6a. conferência. São Paulo, Harbra, 1991.

CEDES. Educação & Sociedade. **Revista Quadrimestral de Ciência da Educação**. São Paulo, Vértice, agosto de 1990. Nº36.

_____. **O Público e o Privado na Educação Brasileira Contemporânea**. 1. ed., São Paulo, Papirus, 1991

_____. **Educação Ambiental**. 1. ed. São Paulo, Papirus, 1993.(29)

_____. **O Sucesso Escolar:** um desafio pedagógico. 1. ed. São Paulo, Papirus, 1992. (28)

_____. **Sociologia e Educação:** Diálogo ou Ruptura. 1. ed. São Paulo, Papirus, 1992. (27)

_____. **Educação:** a encruzilhada do ensino rural. São Paulo, Cortez, 1986.

_____. **A Construção Social da consciência:** teoria psicanalítica e sociedade. 1. ed. São Paulo, Papirus, 1992. (26)

_____. **Pensamento e Linguagem:** estudos na perspectiva da psicologia soviética. São Paulo, Papirus, 1991. (24)

_____. **Educação e Sociedade.** Campinas, Papirus, 1991. N.38

_____. Campinas, Papirus, 1991. N.39

_____. Campinas, Papirus, 1992. N.41

_____. Campinas, Papirus, 1992. N.42

_____. Estado e Educação. Campinas, Papirus, 1992.

CERVO, Amado Luiz. **Metodologia científica:** para uso dos estudantes universitários. Cervo e Pedro Ascino Bervian. 3. ed São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CHARBONNEAU, Paul-Eugène. **Entre Capitalismo e Socialismo:** a Empresa Humana. São Paulo, Pioneira, 1983. (Novos umbrais)

_____. **Educar:** de ontem para amanhã. São Paulo, A Tribuna de Santos - Jormal e Editora Ltda, 1985.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos.** Ed. compacta. São Paulo, Atlas, 1985.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo, Cortez, 1991.

COLOMER, J. Castaño. **La cooperativa de enseñanza**. (mimeo) Barcelona, CEAC, 1985.

COMIGO. **Estatuto Social**. Rio Verde, 10 de maio de 1986.

CORADINI, Odacir Luiz. **Agricultura, Cooperativas e Multinacionais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Democracia e socialismo**: questões de princípio & contexto brasileiro. Autores Associados, São Paulo, Cortez, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.51).

CRITELLI, Dulce Mára. **Educação e dominação cultural**: tentativa de reflexão ontológica. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1981.

CUNHA, Luis Antônio. **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez, 1985. (Coleção educação contemporânea)

_____. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ, Ed. da U.F.Fluminense; Brasília, DF, FLACSO do Brasil, 1991.

_____. **O Golpe na Educação**: Brasil, os anos de autoritarismo. Análise, balanço, perspectivas. / Cunha e Moacyr de Góes. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985.

CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia educação brasileira**: Católicos e Liberais. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1984. (Coleção Educação Contemporânea)

_____. **Educação e Contradição**. 2. ed. Autores Associados, São Paulo, Cortez, 1986.

D'ANTOLA, Arlette. **Disciplina na Escola**: Autoridade versus Autoritarismo (org). São Paulo, EPU, 1989. (Temas básicos de educação e ensino).

_____. **A observação na avaliação escolar**: um estudo experimental. 2. ed. São Paulo, Loyola, 1981.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. In: René Descartes . São Paulo, Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores).

DRIMER, Alicia Kaplan de. **Las Cooperativas: Fundamentos-História-Doctrina.** / Alicia Kaplan de Drimer e Bernardo Drimer. 3 ed. Buenos Aires, Intercoop, 1981.

_____. **Las Cooperativas Escolares.** / Alicia K. de Drimer e Bernardo Drimer. 3. ed. rev. e atualizada. Buenos Aires, 1987.

DUARTE, Laura Maria Goulart. Capitalismo & Cooperativismo no R.G.S. **O cooperativismo empresarial e a expansão do capitalismo no setor rural do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre, L & PM, Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisas em Ciências Sociais, 1986.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico.** 14. ed. São Paulo: Nacional, 1990.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** Metodologia. São Paulo, Perspectiva, 1989.

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA. **Revista semestral.** Uberlândia, UFU, 1986.V.1 n.1

ENGUITA, Mariano Fernández. **Trabalho Escola e Ideologia.** Marx e a crítica da educação. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

ESCHENBURG, Rolf. **Idéias para o aprimoramento da auditoria em cooperativas no Brasil.** Uma tentativa para estimular a discussão científica. Traduzido por Maria Cristina Dresler e Alf Oliver Dresler. UNISINOS, 1986.

FARIA, Wilson. **Teorias de ensino e planejamento pedagógico.** São Paulo, EPU, 1987. (Temas básicos de educação e ensino).

FEITOSA, Vera Cristina. **Redação de textos científicos.** Campinas, SP, Papirus, 1991.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial?** 4. ed. Autores Associados, São Paulo, Cortez, 1989. (Coleção educação contemporânea).

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: Ensaio de interpretação sociológica.** Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

_____. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

_____. **Nova República?** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar , 1986.

_____. **Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada**. 2. ed. São Paulo, Pioneira, 1971.

_____. **O que é Revolução**. São Paulo, Abril Cultural, Brasiliense, 1984. (Coleção primeiros passos; 14)

FLEURY, Maria Tereza Leme. **Cooperativas agrícolas e capitalismo no Brasil**. São Paulo: Global, 1983.

FLORENZANO, Modesto. **As Revoluções Burguesas**. 9.ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. (Tudo é História.)

FOLLMANN, José Ivo. **Participação cooperativa e mudança social**. In: UNISINOS, São Leopoldo, R.S. Perspectiva econômica-Cooperativismo 6. Ano XV, VOL 10, N. 27, 1980, p. 51.

FRANCO, Homero M. **Comunicação e educação cooperativista**. Florianópolis, Imprensa Universitária da UFSC, 1985.

FRANTZ, Walter. **O cooperativismo e a prática cooperativa**. In: UNISINOS, São Leopoldo, R.S. Perspectiva econômica-Cooperativismo 16. Ano XIX, N. 51, 1985, p. 53.

_____. **Comunicação e educação em cooperativas: retrospectiva histórica e importância atual**. In: UNISINOS, São Leopoldo, R.S. Perspectiva econômica-Cooperativismo 11. Ano XVIII, Vol. 13, N. 39, 1983, p. 135.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire** 3. ed. São Paulo, Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. **Extensão ou comunicação?** tradução de Rosisca Darcy de Oliveira / Prefácio de Jacques Chonchol 8. ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1983.

_____. **Ação cultural para a liberdade.** 6. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

_____. **A educação na cidade** / prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; notas de Vicente Chel. São Paulo, Cortez, 1991.

_____. **Educação e mudança** tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 14. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979 (Coleção Educação e Comunicação vol.1).

_____. **Organização e Poder em Cooperativas.** Contexto e Educação, Universidade de Ijuí, 1986. (mimeo)

_____. **Medo e Ousadia.** O Cotidiano do Professor. / Freire e Ira Shor. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986. (Coleção Educação e Comunicação,18)

_____. **A Importância do ato de Ler:** em três artigos que se completam. 26. ed. Autores Associados. São Paulo, Cortez, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo;v.4)

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 6.ed. rev. São Paulo, Moraes, 1986. (Coleção educação universitária).

FREITAS, Maria Ester de. **Cultura Organizacional:** Formação, Tipologias e Impacto. São Paulo, Makron, McGraw-Hill, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação :** um estudo introdutório / São Paulo, Cortez, 1987. (Coleção educação contemporânea).

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro** . São Paulo, Ática, 1987.

_____. **Uma só Escola para todos:** caminhos da autonomia escolar. Petrópolis, RJ, Vozes, 1990.

GARTEIZ-ARRUECOA, Javier Divar. **La alternativa cooperativa:** una respuesta ante la crisis. Barcelona, CEAC, 1985. (mimeo)

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção Magistério- 2º grau. Série formação do professor).

_____. **O que é Pedagogia**. 5. ed. São Paulo, Brasiliense. 1991.

_____. **Educação e movimento operário no Brasil**. São Paulo, Cortez, 1987.

_____. **As Razões da Pós Graduação**. Uberlândia, UFU, 1990.

GIDDENS, Anthony. **Capitalismo e moderna teoria social: uma análise das obras de Marx, Durkheim e Max Weber** 3. ed. Lisboa, Editorial Presença, 1990.

GIFFONI JR, Alexandre Avelino. **Comunicação Social e Educação Cooperativista: uma abordagem sistêmica, contingencial e participativa na administração da empresa cooperativa**. Goiânia, Ed. do autor, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo, Atlas, 1991.

GOLDMANN, Lucien. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

GÓMEZ, José Luiz. **La cooperativa de trabajo**. Barcelona, CEAC, 1983. (mimeo)

GORBACHEV, Mikhail. **Perestroika. Novas idéias para o meu país e o mundo**. Tradução de J. Alexandre. São Paulo, Best Seller, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

GUELFAT, Isaac. **Cooperacion y Ciência Economica**. Traducción de Manuel Garcia Gallardo. Espanha, Zaragoza, 1977.

HABERMAS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. 2. ed. São Paulo, Brasiliense, 1990.

_____. Textos de Jürgen Habermas. In: **Textos escolhidos**. Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor Adorno, Jürgen Habermas; traduções de José Lino Grünnewald...[et al.]. São Paulo, Abril Cultural, 1980.

HAGUETTE, André. (et alii). **Dialética Hoje**. Teresa Maria F. Haguette (org), prefácio de Leandro Konder. Petrópolis, RJ, Vozes, 1990.

HAMPTON, David R. **Administração contemporânea: teoria, prática e casos**. Trad. Lauro Santos Blandy, Antônio C. Amaru Maximia- no. 2. ed. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1983.

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementais do materialismo histórico**. 6. ed. revista e ampliada, (Sem Edit..), 1971.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo, Loyola, 1993.

HORKHEIMER, Marx. **História, metafísica y escepticismo**. Madrid, Alianza, 1982.

HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza do Homem**. Trad. de Waltensir Dutra. 13. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro, 1934.

KALLSCHEUER, Otto. (et alli) **História do Marxismo XII: o marxismo hoje** (segunda parte). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983-1989. (mimeo)

KLENNER M., Arno. **El logro de la participación en la empresa autogestionada**. Suplemento A.C.L., Santiago, Mayo, 1981.

KLOES, Me. Luiz Salgado. **História de pioneiros do movimento cooperativista no Brasil**. In: UNISINOS, São Leopoldo, R.S. Perspectiva econômica-Cooperativismo 12.Ano XVIII, N. 42, 1983, p. 11.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica:** As relações de produção e a educação do trabalhador . 2 ed. São Paulo, Cortez, 1986.

LAIDLAW, Alexander F. **Las Cooperativas en el año 2000.** Buenos Aires, Intercoop Editora Cooperativa Ltda, 1981.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicação de trabalhos científicos / E. M. Lakatos, Marina de Andrade Marconi. 3.ed. São Paulo, Atlas, 1990.

_____. **Metodologia científica** / E. M. Lakatos, Marina de Andrade Marconi. São Paulo, Atlas, 1986.

_____. **Fundamentos da metodologia científica/** E. M. Lakatos, Marina de Andrade Marconi. 2. ed. rev. e ampl São Paulo, Atlas, 1990.

LAMBERT, Paul. **La Doctrina Cooperativa** . 4 ed. Buenos Aires, Intercoop, 1975.

LARA, Tiago Adão. **Caminhos da razão no ocidente:** a filosofia ocidental do renascimento aos nossos dias .3 ed. Petrópolis, Vozes, 1988.

_____. **Caminhos da razão no ocidente:** a filosofia nas suas origens gregas . Petrópolis, RJ, Vozes, 1989. (Coleção Caminhos da razão; 1).

LASSERRE, Georges. **El Hombre Cooperativo** .Buenos Aires, Inter-coop Editora Cooperativa Ltda. 1980

LAUSCHNER, Roque. Lógica Formal. **Técnica do Desenvolvimento do Raciocínio.**4. ed. rev. e atual. Porto Alegre, Sulina / UNISINOS, 1984.

_____. **Agro-Indústria Y Desarrollo Economico.** Santiago de Chile, Sulina / UNISINOS, 1975.

_____. **Estratégias de desenvolvimento agroindustrial na região sul do Brasil.** Porto Alegre, UNISINOS, 1976.

_____. **O Cooperativismo Argentino** (Relatório de Visitas). São Leopoldo, UNISINOS, 1983.

_____. **O Problema da Posse e Uso da Terra:** Visão Capitalista e Socialista e Doutrina Social Cristã. São Leopoldo, UNISINOS, 1981.

_____. **Agroindústria como fator de fortalecimento do setor rural.** São Leopoldo,, UNISINOS, 1980.

_____. **A União Soviética e o Cooperativismo.** São Leopoldo, (mimeo.) 1987.

LAVERGNE, Bernard. **El socialismo con rostro humano.** Argentina, Intercoop, cuadernos de cultura cooperativa, 1971.

LEBRUN, Gérard. **O que é Poder.** São Paulo, Abril Cultural, Brasiliense, 1984. (Coleção primeiros passos; 4)

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal / Lógica Dialética.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 4 ed. São Paulo, Loyola, 1986. Didática. São Paulo, Cortez, 1991. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LIMA, Alceu Amoroso. **Humanismo Pedagógico** (Estudos de Filosofia da Educação). Rio de Janeiro, Stella Editora, 1944.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Escola Secundária Moderna.** Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1967. (mimeo)

LIMA, Maria Gasparina de. **Cooperativas de Ensino em Goiás:** A busca de uma nova Escola. Goiânia PUC/OCG (MIMEO), 1992.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano.** In: John Locke. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

LOSADO, Carlos. **Marketing para cooperativas.** Barcelona, CEAC, 1981. (mimeo)

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Educação, Problema Nacional**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, 65(150): 369-383, Maio/Agosto, 1984.

LÖWY, MICHAEL. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 5. ed. São Paulo, Cortez, 1989.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada**: Administração, Supervisão e Orientação Educacional. 4. ed. Petrópolis, 1983.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo, Cortez, 1991. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor)

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas / Menga Ludke, Marli E.D.A. André. São Paulo, EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

LUGON, Clóvis. **A república "comunista" cristã dos guaranis**. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

MAGGIO, Mirta Marisa. **La Cooperativa en la Escuela** / Mirta Marisa Maggio e Maria Cristina Ruffini de Lasagna. Buenos Aires, Intercoop.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Caetano Lomônaco; revisão da tradução Rôsa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. Autores Associados, São Paulo, Cortez, 1989.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira; revisão técnica de Paolo Nosella; prefácio de Dermeval Saviani. São Paulo, Cortez, 1991. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 5).

_____. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Educação, teoria e crítica. Tradução de William Lagos. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

MANENT, Pierre. **História Intelectual do Liberalismo**. Trad. De Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Imago Ed., 1990.

MARQUES, Mário Osório. **Comunicação e educação cooperativista no Brasil**. In: UNISINOS, São Leopoldo, R.S. Perspectiva econômica-Cooperativismo 12. Ano XV, vol 10, N. 27, 1980, p. 33.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves; revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1983. (Novas direções).

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978.(Os Pensadores).

_____. **The Communist Manifesto**. Australia, Penguin Books, 1967.

_____. **O Capital** (crítica da economia política) O Processo de Produção do Capital. 7. ed. São Paulo, DIFEL, 1982. V.2

_____. **Breve nota biográfica com uma exposição do marxismo**. São Paulo, Socialista, 1981.

MAURO, Frédéric. **História do Brasil**. São Paulo, Difel, 1974.

MELLO, Guiomar Namó de. **Social democracia e educação**: teses para discussão. São Paulo, Cortez, 1990. (Polêmicas do nosso tempo; v. 35).

_____. **Educação e transição democrática** / Guiomar Namó de Mello e outros. 3. ed. Autores Associados, São Paulo, Cortez, 1986.

_____. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. Autores Associados, São Paulo, Cortez, 1982.

MERQUIOR, José Guilherme. **O Liberalismo - antigo e moderno**. Tradução Henrique de Araújo Mesquita. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1991.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo, EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)

MONTORO FILHO, André Franco(et al.). **Manual de Economia**. / Coordenadores: Diva Benevides Pinho, Marco Antônio Sandoval de Vasconcellos. 2.ed. São Paulo, Saraiva, 1992.

NETO, José Paulo. **Crise de socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo, Cortez, 1993. (Coleção questões da nossa época v. 20)

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. Autores Associados, São Paulo, Cortez, 1990. - (Educação contemporânea).

OCB - OCEMG. **ANAIS do X Congresso Brasileiro de Cooperativismo**. Centro de Convenções, Brasília, 07 a 11 de março de 1988.

OCB. **X Congresso Brasileiro de Cooperativismo**. Documento final. Brasília: O.C.B., 1988.

ANAIS do III Seminário Brasileiro das Cooperativas de Trabalho 1987. Brasília, DF.

_____. **Manual de Assessoria de Imprensa**. Brasília, 1988.

_____. **O Cooperativismo Internacional**. Brasília, 1990.

_____. **Cooperativism and Environment**. by Celso Claro de Oliveira. coordinator, Brasília: Ministry of Agriculture and Agrarian Reform. National Department of Rural Development and Cooperativism, Brazilian Cooperative Organization, 1992.

_____. **Seminário de análise da legislação cooperativa**. Rio Grande do Sul, 18 a 20 de agosto de 1980.

_____. **Cooperativismo; Panorama Brasileiro**. Brasília, março de 1988.

_____. **Panorama do Cooperativismo Brasileiro**. Brasília, 1985.

_____. **Panorama do Cooperativismo Brasileiro**. Brasília, 1988.

_____. **Panorama do Cooperativismo Brasileiro**. Brasília, 1990.

_____. **Relatório final da comissão de análise do sistema cooperativista brasileiro**. Brasília, fevereiro de 1988.

_____. **As cooperativas na balança comercial brasileira.** Brasília, 1990

_____. **O sistema cooperativista brasileiro.** Brasília: O.C.B., 1992.

_____. **Anuário do Cooperativismo Brasileiro.** Brasília: OCB, 1993. - OHLWEILER, Otto Alcides. **O Capitalismo Contemporâneo.** Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.

_____. **Evolução Sócio-Econômica do Brasil:** do descobrimento à Nova República. Porto Alegre, Tchê, 1985.

OLIVA, Alberto. **Epistemologia:** a cientificidade em questão. Alberto Oliva (org). Campinas, SP, Papirus, 1990.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento Estratégico. Conceitos, Metodologia e Práticas.** 3. ed. São Paulo, Atlas, 1988.

OLIVEIRA, Francisco de. **A economia da dependência imperfeita** . 2. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1977.

_____. **Questionando a economia brasileira** / F. de Oliveira, Francisco de Sá Jr. Seleções CEBRAP 1 . São Paulo, Brasiliense/CEBRAP, 1975.

OLIVEIRA, Nestor Braz de. **Cooperativismo:** guia prático. 2. ed. Porto Alegre, OCERGS, 1984.

OLIVEIRA, Terezinha Cleide. **O Desenvolvimento das Cooperativas de Trabalho no Brasil.** Série Difusão Cooperativista nº 2. São Paulo, OCB, 1984.

OUCHI, William. **TEORIA Z:** como as empresas podem enfrentar o desafio japonês. Trad. de Auriphebo Berrance Simões. 10. ed. São Paulo, Nobel, 1986.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar:** introdução crítica. 5. ed. São Paulo, Cortez, 1991.

_____. **Escola e Formação Profissional:** um estudo sobre o sistema regular de ensino e a formação de recursos humanos no Brasil. São Paulo, Cultrix, 1983.

PEDRO, Jose San. **Cooperativismo para docentes** . Buenos Aires, Intercoop, 1985.

PENTEADO, Wilma Millan Alves. **Psicologia e ensino** / Organizadora: Wilma Millan Alves Penteado. (et al.) São Paulo, Papelivros, 1980

PEREIRA, Luiz Bresser. **Pactos políticos**: do populismo à redemocratização. São Paulo, Brasiliense, 1985.

_____. **A crise do Estado**: ensaios sobre a economia brasileira. São Paulo, Nobel, 1992.

_____. **Lucro, acumulação e crise**. São Paulo, Brasiliense, 1986.

_____. **Economia Política**: uma introdução crítica. 6.ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.

_____. **Economia Brasileira**: uma introdução crítica. 6. ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.

PERIUS, Vergilio. **Problemas Estruturais do Cooperativismo**. Porto Alegre, Corag, 1983.

_____. **Nova Lei Cooperativista**. Persp. Econômica. V.25 N.70, UNISINOS, 1990. (mimeo)

_____. **O Cooperativismo na Constituinte**. Brasília, OCB, 1989. (mimeo)

_____. **Da impossibilidade da integração do capital subscrito** - "Ad imposssibilianemo tenetur". Caso Coopave – em liquidação. Porto Alegre, Estudos Jurídicos Ano XVII N.43 1985. (mimeo)

_____. **A responsabilidade limitada nas sociedades cooperativas** (Caso COOPAVE). Porto Alegre, Persp. Econômica Ano XVIII N.42 1983. (mimeo)
PFROMM NETTO, Samuel. **Psicologia da aprendizagem e do ensino** . Sao Paulo, EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da Educação**. 7. ed. São Paulo, Ática, 1989.

PINHO, Diva Benevides. **A doutrina cooperativa nos regimes Capitalista e Socialista** . 2 ed. São Paulo, Pioneira, 1966.

_____. **Economia e cooperativismo** . São Paulo, Saraiva, 1977.

_____. **A empresa cooperativa**: análise social, financeira e contábil. 18. ed. São Paulo, Coopercultura, 1986.

_____. **Manual de Economia**. / Diva Benevides Pinho...(et alii). 2. ed. São Paulo, Saraiva, 1992.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 3.ed. Autores Associados. São Paulo, Cortez, 1985. (Coleção educação contemporânea)

POMENRANZ, Lenina. **Elaboração e Análise de Projetos**. 2. ed. São Paulo, Hucitec, 1988.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 9. ed. São Paulo, Cortez, 1989. (Coleção educação contemporânea).

PONTES, B. R. **Administração de cargos e salários**. 2. ed. rev. ampl., São Paulo, edit. LTDA, 1988.

_____. **Avaliação de Desempenho**: uma abordagem sistêmica. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo, edit. LTDA, 1987.

POPPER, Karl R. **A Lógica da Pesquisa Científica**. São Paulo, Cultrix, 1974.

PRADO, Caio Junior. **História econômica do Brasil**. 37. ed. São Paulo, Brasiliense, 1976

PRAIS, Maria de Lourdes Melo. **Administração colegiada na escola pública**. Campinas, SP, Papirus, 1990.

PRESTES, Maria de Lourdes A. **A Pesquisa Qualitativa na Educação**. In: revista Educação e Filosofia. Uberlândia: UFU, 4(7):91-104, jul./dez. 1989

PREUSS, Dr. Walter. **El Cooperativismo en Israel y en el Mundo**. Israel, Cuarta Edición. 1981.

PRO-POSIÇÕES. Revista quadrimestral da faculdade de Educação * UNICAMP. São Paulo, Cortez, 1990. N.1.

_____. Rev. quadr. da faculdade de Educação * UNICAMP. São Paulo, Cortez, 1990. N.2.

_____. Rev. quadr. da faculdade de Educação * UNICAMP. São Paulo, Cortez, 1990. N.3

_____. Rev. quadr. da faculdade de Educação * UNICAMP. São Paulo, Cortez, 1991, N.4.

_____. Rev. quadr. da faculdade de Educação * UNICAMP. São Paulo, Cortez, 1991. N.5

REALE, Miguel. **Introdução à filosofia.** São Paulo, Saraiva, 1988.

RESENDE, André Lara. **Dívida Externa, Recessão e Ajuste Estrutural:** O Brasil diante da Crise. / org. Pêrsio Arida. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **A formação política do professor de 1º e 2º graus.** Autores Associados. São Paulo, Cortez, 1984.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola:** o transitório e o permanente na educação São Paulo, Cortez, 1985.(Coleção educação contemporânea).

ROGERS, Carl R.. **Liberdade para aprender.** Belo Horizonte, Interlivros, 1978. (mimeo)

ROLANDO, Horacio Ayala. **Manual de administracion y financiamiento cooperativo.** Argentina, Intercoop, 1981. (mimeo)

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.**4.ed. Petrópolis, Vozes, 1983.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica, elaboração de trabalhos científicos.** 9. ed. rev.amp. Porto Alegre, Sulina, 1981.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação; curvatura da vara; onze teses sobre educação e política . 22 ed. São Paulo, Cortez, 1989.

_____. **Filosofia da Educação Brasileira** / Dermeval Saviani (et al.); coordenação de Durmeval Trigueiro Mendes. 2 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica** : primeiras aproximações. São Paulo, Cortez, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.40)

_____. **Desenvolvimento e educação na América Latina**. / Saviani...(et alii). Autores Associados, São Paulo, Cortez, 2. ed. 1984.

_____. **Política e Educação no Brasil**. O papel do congresso nacional na legislação do ensino. 2. ed. Autores Associados, São Paulo, Cortez, 1988.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética de Aristóteles a Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo, Brasiliense, 1988.

SCHNEIDER, José Odelso. **A comunicação nas cooperativas**. In: Comunicação e Consciência Crítica. Neotti, Clarêncio(org.). São Paulo, Loyola, 1979.

SCHULZE, Edgar. **Estrutura do Poder em Cooperativas**. São Leopoldo, (mimeo.) 1987.

SCHWARTZMAN, Simon. **Pesquisa universitária em questão** / Simon e Cláudio de Moura Castro (org). São Paulo, Editora da UNICAMP, Ícone, 1986

SEMLER, Ricardo. **Virando a própria mesa**: uma história de sucesso empresarial made in Brazil. São Paulo, Best Seller, 1988.

SEVERINO, Antonio Joaquin. **Metodologia do trabalho científico**. 18. ed. São Paulo, Cortez, 1992.

SILVA, Ademir Alves. **Política social e cooperativas habitacionais**. São Paulo, Cortez, 1992.

SILVA, Oscar Vieira da. **Elaboração de trabalho escrito**: uma orientação. Belo Horizonte, Universidade Católica de Minas Gerais, 1973

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org) **Teoria Educacional Crítica Em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

_____. **Trabalho, Educação e Prática Social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991. (Série Educação: teoria e crítica).

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Filosofia empresarial e educação do trabalhador**: um estudo de caso. Piracicaba, UNIMEP, 1989.

SINGER, Paul. **Aprender economia**. 14. ed. São Paulo, Brasiliense, 1992.

_____. **Curso de introdução à economia política**. 13. ed. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1991.

_____. **Dominação e desigualdade**: estrutura de classes e repartição de renda no Brasil. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

_____. **A crise do "milagre"**: interpretação crítica da economia brasileira. 8. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil**: de Getúlio a Castelo. 7. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

_____. **Brasil**: de Castelo a Tancredo, 1964-1985. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

SOUSA, Aluísio José Maria de. (et alii) **Iniciação à Lógica e à Metodologia da Ciência**. São Paulo, Cultrix, 1974.

SUCUPIRA, Eduardo Filho. **Introdução ao pensamento dialético**. O Materialismo, da Grécia clássica à época contemporânea. São Paulo, Alfa-Omega, 1984

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a Democracia**: Introdução à Administração Educacional. 2.ed. São Paulo, Ed.Nacional, 1953.

TEORIA & EDUCAÇÃO. **Teorias da reprodução e da resistência**. Porto Alegre, Palmarinca, 1990. N.1

_____. **A nova direita e a educação o mito da alfabetização os saberes escolares.** Porto Alegre, Pannonica, 1990. N.2

TEORIA & EDUCAÇÃO. **Dossiê: Sociologia da Educação.** Porto Alegre, Pannonica, 1991. N. 3.

TEORIA & EDUCAÇÃO. **Dossiê: Interpretando o trabalho docente.** Porto Alegre, RS. Pannonica, 1991. Nº 4.

_____. **Discurso Pedagógico, cultura e poder.** Porto Alegre, Pannonica, 1992. N.5

_____. **Dossiê: História da Educação.** Porto Alegre, Pannonica, 1992. N.6

TRAGTENBERG, Maurício. **Administração, Poder e Ideologia.** 2. ed. São Paulo, Cortez, 1989. (Biblioteca da educação. Série 2, economia da educação, v. 1).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, Atlas, 1987.

TURRA, Clódia Maria Godoy. **Planejamento de Ensino e Avaliação.** (et alii) Porto Alegre, PUC, EMMA, 1975.

UNISINOS. **Banco de dados das Cooperativas Gaúchas.** Rio Grande do Sul, 1986.

VALLE, José Gabriel dos Reis. **Dialética - de Heráclito a Marx.** Belo Horizonte, UCMG, 1980.

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional.** 3. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985. (mimeo)

VERTES, Dr. Alexandre. **Iniciação à Dupla Contabilidade Geral.** 5.ed. rev. e amp. Porto Alegre, Sulima, 1983.

VIAL, Vicente Dominguez. **A Autogestão e as empresas autogestionadas.** Pers. Econômica Ano XVII Vol.12 N.36, 1982. (mimeo)

VIANA, Ilca Oliveira de Almeida. **Planejamento Participativo na Escola**: um desafio ao educador. São Paulo, EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)

VICO, Giambattista. **Princípios de (uma) ciência nova** . In: Giambattista Vico. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil**: a construção do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961) Campinas, SP, Papirus, 1990.

ZALESNIK, Abraham. **O Poder e a Mente Empresarial**: como líderes e executivos acumulam e usam o poder. / Zaleznik e de Vries. São Paulo, Pioneira, 1975.

ZDANOWICS, José Eduardo. **Fluxo de Caixa**: uma decisão de planejamento e controle financeiros. 5.ed.Porto Alegre,SAGRA,-D.C.Luzzatto, 1992.

WACHOUVICZ, Lílían Anna. **O método dialético na didática**. 2.ed. Campinas, SP, Papirus, 1991. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

WEBER, Max. **A "objetividade" do conhecimento nas ciências sociais** / Reproduzido de Weber, M. "Die 'Objektivität' Sozial wissenschaftlicher und Sozialpolitischer Erkenntnis." In: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 4. ed., org. e rev. por Johannes Winkelmann. Tübingen, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1973. P. 161-214. Trad. por Gabriel Cohn.

WEFFORT, Francisco. **O populismo na política brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

Tabela I -	Das cooperativas de ensino.....	162
Tabela II -	Dos salários.....	164
Tabela III -	Do quadro social.....	165
Tabela IV -	Das cotas de participação.....	166
Tabela V -	Do quadro de matrículas.....	167
Tabela VI -	Da presença de cooperados nas assembléias.....	168
Tabela VII -	Índice de análise econômico financeiro.....	169
Tabela VIII -	Análise econômico-financeira.....	170

TABELA I - DAS COOPERATIVAS DE ENSINO

a) Quadro Demonstrativo das Cooperativas de Ensino no Estado de Goiás

ESCOLAS	Funcionamento		Nº Alunos					Informações 1º e 2º												Nº Associados		
	Coop.	Esc.	1988	1989	1990	1991	1992	Matrículas Efetuadas			Total JD	Profº		Formação dos Profº				Sede Própria				
								JD	Pré	1ºG		2ºG	1º	2º	2º	3º Grau		P G	M		Sim	Não

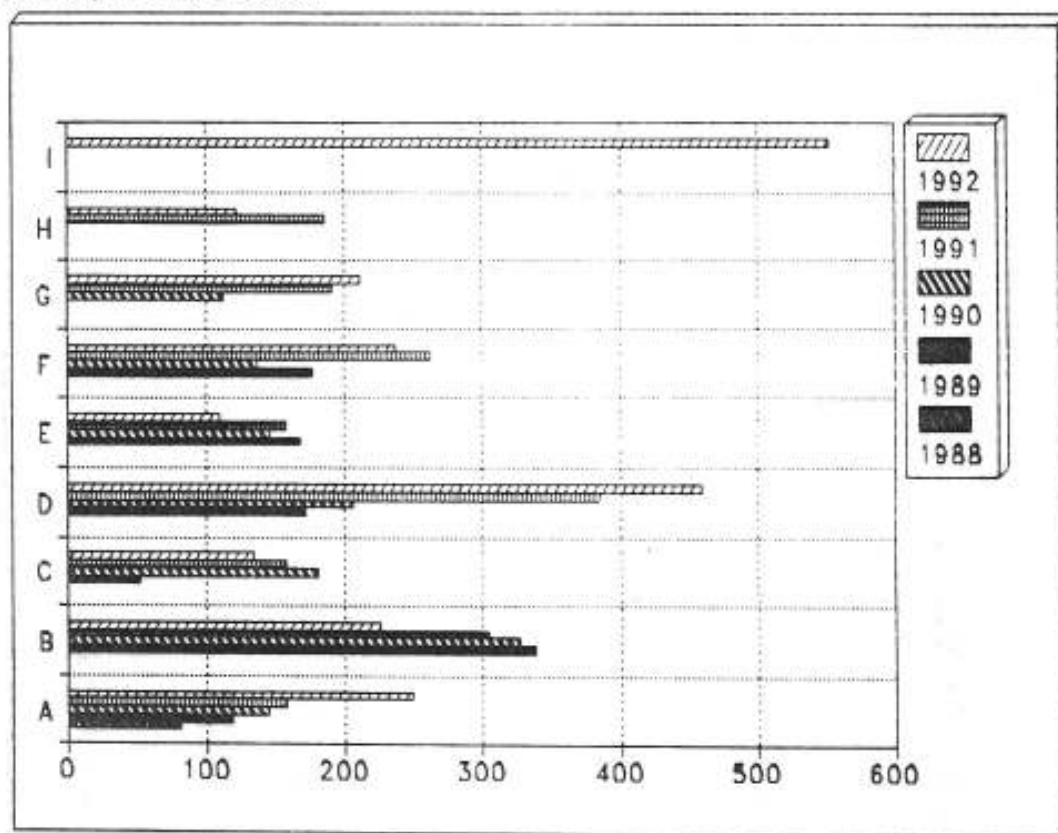
																Inc.	Com.					
A	1988	1980	81	118	145	158	249	-	-	138	81	-	15	15	04	01	16	11	01	-	1	318
B	1988	1989	-	339	327	304	225	-	29	136	38	03	18	11	-	11	21	-	-	-	1	375
C	1988	1989	-	52	181	158	135	-	-	34	63	-	14	16	04	07	11	-	-	-	1	230
D	1988	1989	-	172	207	385	400	28	49	223	111	06	17	16	06	07	11	10	-	-	1	509
E	1988	1989	-	168	146	158	110	30	19	61	-	03	10	-	04	06	06	01	-	1	-	125
F	1988	1989	-	178	137	262	237	-	-	178	91	-	15	09	07	07	07	-	-	1	-	230
G	1989	1990	-	-	112	191	211	12	19	144	39	02	15	09	08	08	08	01	-	1	-	150
H	1991	1991	-	-	-	186	122	08	08	85	10	02	09	05	07	04	04	03	-	-	1	160
I	1911	1992	-	-	-	-	552	59	59	435	-	06	22	-	-	22	22	05	02	-	1	300
TOTAL			81	1027	1802	1802	2301	193	193	1494	433	22	135	81	40	106	106	31	03	03	06	239

FONTE: Secretarias das Escolas das Cooperativas de ensino.(In: LIMA, 1992.)

LEGENDA:

- A - Cooperativa de Ensino de Itumbiara (CEI) - Colégio Cora Coralina
- B - Cooperativa de Ensino de Quirinópolis (CEQ) - Colégio Educacional de Quirinópolis
- C - Cooperativa de Ensino da Cidade de Goiás (COOPECIGO) - Colégio Alternativo
- D - Cooperativa de Ensino de Rio Verde (COOPEN) - Colégio São Tomás
- E - Cooperativa de Ensino de Acreúna (COENA) - Colégio São Benedito
- F - Cooperativa de Ensino de Pontalina (CEP) - Colégio Integração
- G - Cooperativa de Ensino de Edéia (CEDEL) - Colégio Cooperativa Educacional de Edéia
- H - Cooperativa de Ensino de Jaraguá (CENJA) - Educandário Genius
- I - Cooperativa de Ensino dos Funcionários do Banco do Brasil (CEFUNBB-GO) - Colégio São Paulo

Gráfico para análise da Evolução



Fonte: Lima, 1992.

TABELA II – DOS SALÁRIOS

Salário de professores da 2ª fase do 1º grau.

Meses/ano	Escola pública estadual	Escola particular	Coopen
01/91	1,55	5,17	2,31
02/91	2,45	4,23	2,93
03/91	2,39	4,13	2,86
04/91	2,19	3,17	2,62
05/91	2,04	2,89	2,44
06/91	1,86	3,30	3,56
07/91	1,69	3,71	3,23
08/91	1,50	4,12	3,84
09/91	1,32	4,51	4,20
10/91	0,97	4,13	3,87
11/91	0,78	3,37	3,12
12/91	0,60	2,89	2,39
01/92	0,48	2,20	1,90
02/92	0,38	3,50	3,07
03/92	0,32	3,27	2,54
04/92	0,25	3,15	3,05
05/92	0,21	3,00	2,59
06/92	0,17	2,75	2,14
07/92	0,14	2,01	1,77
08/92	0,12	2,50	2,19
09/92	0,09	3,19	2,64
10/92	0,07	3,27	2,39
11/92	0,06	3,15	2,19
12/92	0,05	3,00	2,03

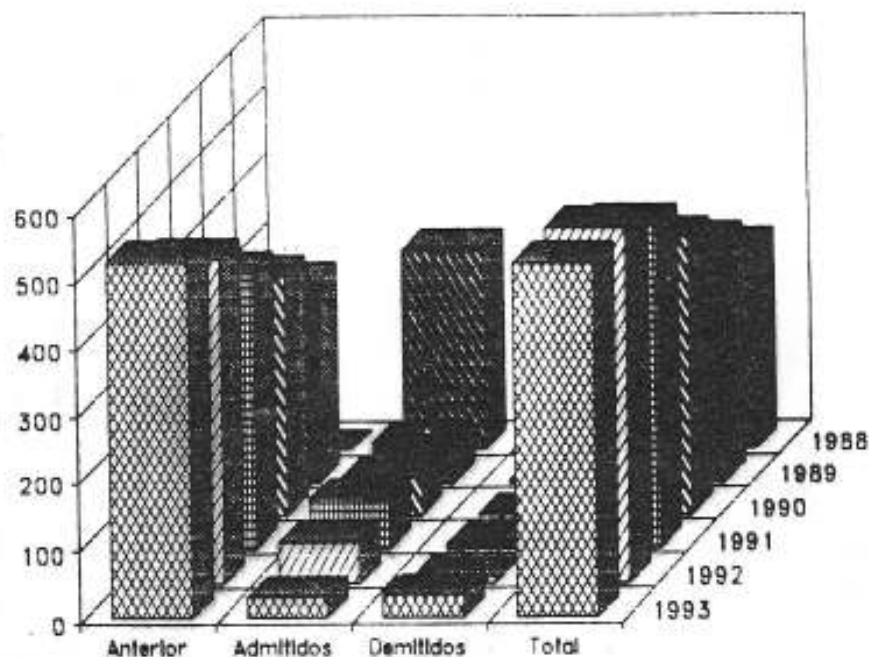
TABELA III – DO QUADRO SOCIAL

Evolução do quadro social.

a) Tabela de Evolução

Ano	NUMERO DE ASSOCIADOS			
	Anterior	Admitidos	Demitidos	Total
1988	0	298	0	298
1989	298	59	1	356
1990	356	57	0	413
1991	413	72	5	480
1992	480	57	11	526
1993	526	28	32	522

b) Gráfico para análise da evolução



Fonte: NELTAR ASSESSORIA E INFORMATICA LTDA

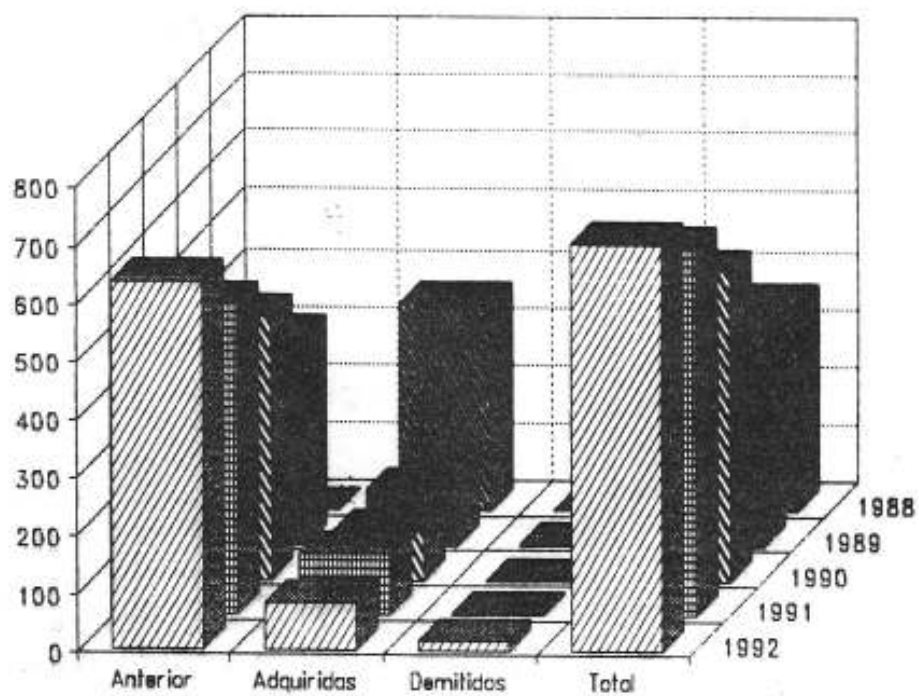
TABELA IV – DAS COTAS DE PARTICIPAÇÃO

Evolução das cotas de participação.

a) Tabela de Evolução

Ano	NUMERO DE ASSOCIADOS			
	Anterior	Admitidos	Demitidos	Total
1988	0	359	0	359
1989	359	96	1	354
1990	454	82	0	536
1991	536	104	5	635
1992	365	81	14	702

b) Gráfico para análise da evolução



I Fonte: NECTAR ASSESSORIA E INFORMATICA LTDA

TABELA V – DO QUADRO DE MATRÍCULAS

Evolução do número de alunos.

a) Tabela de Evolução

Ano	NUMERO DE ASSOCIADOS		
	Anterior	Matriculados	Total
1988	0	0	0
1989	0	179	179
1990	179	31	210
1991	210	161	391
1992	391	30	421
1993	421	(4)	417

b) Gráfico para análise da evolução

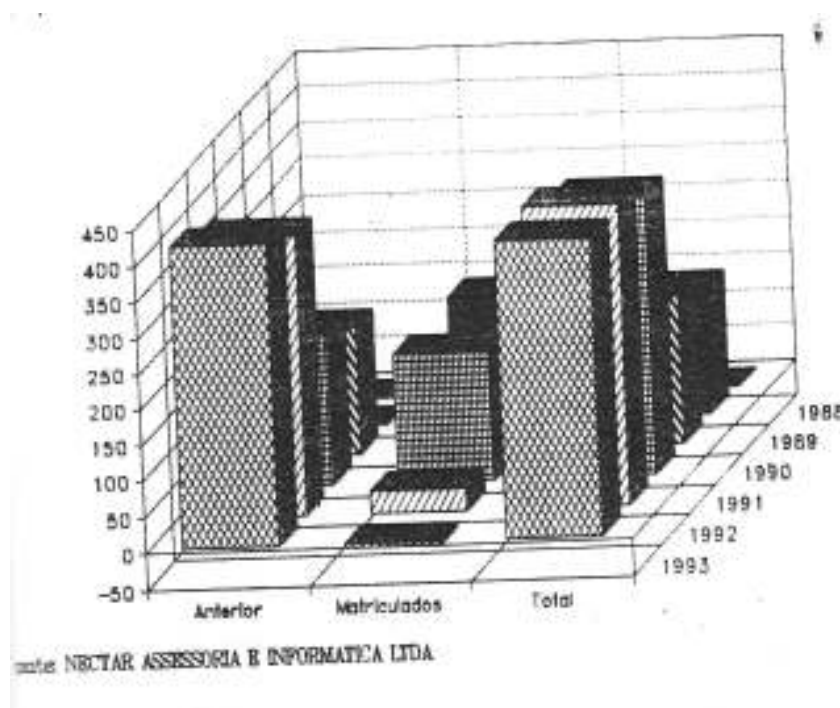


TABELA VI – DA PRESENÇA DE COOPERADOS NAS ASSEMBLÉIAS

Assembléias

a) Índice de presença de cooperados (média)

Legenda	Ano	Presentes	% média	N. médio
A	05.05.1988	54	11.13	485
B	28.11.1988	86	17.73	485
C	31.03.1989	12	2.47	485
D	04.09.1989	20	4.12	485
E	11.04.1990	23	4.74	485
F	29.08.1990	85	17.53	485
G	26.10.1990	60	12.37	485
H	08.02.1991	109	22.47	485
I	22.03.1991	53	10.93	485
J	27.06.1991	57	11.75	485
K	26.03.1992	49	10.1	485
L	07.05.1992	36	7.42	485
M	01.09.1992	38	7.84	485
N	18.02.1996	41	8.45	485
O	14.04.1994	12	2.47	485

b) Gráfico para análise da evolução

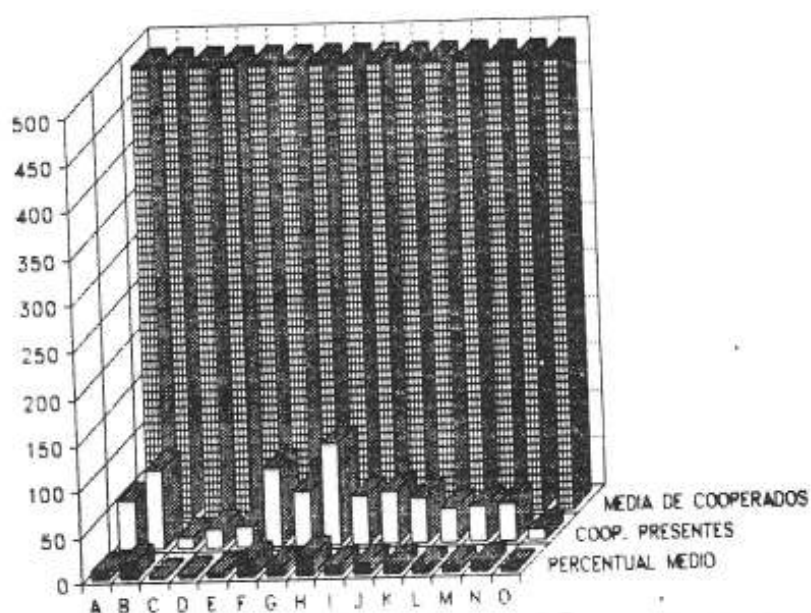


TABELA VII – ÍNDICE DE ANÁLISE ECONÔMICO FINANCEIRO

COOPEN – Cooperativa de Ensino de Rio Verde							
Departamento de Planejamento							
Índices de razão							
Liquidez Imediata	Disponível	0,50	0,29	0,31	0,38	0,92	1,00
Liquidez Corrente	Pass. Circ. Ativ. Circ	0,68	1,03	1,09	0,44	0,99	1,00
Liquidez Seca	Pass. Circ. Ativ.Carc. -Estoq	0,67	1,02	1,09	0,42	0,96	1,00
Liquidez Total	Pass. Circ. Ativ.Carc.+R.L.P.	0,55	1,03	1,09	0,44	0,99	1,00
Solvência Geral	Pass. Circ. + E.L.F. Ativo Total	2,53	3,14	2,13	1,13	3,18	100,00
Grau de Endividamento	Pass. Exigível P. circ. + E. L. P	0,40	0,32	0,47	0,89	0,31	0,00
Grau de Imobil. de Cap. Próprios	Ativo Total Patrio Liquido	0,77	1,01	1,09	0,18	0,99	3,11
Grau de Garantia de Capital	Ativo Permanente Patria Liquido	1,53	2,14	1,13	0,13	0,18	100,00
	Pass. Circ. + E.L.P						

Fonte: Nectar Assessoria e Informática Ltda

TABELA VIII – ANÁLISE ECONÔMICO-FINANCEIRA

Evolução

