



MARIA CRISTIANI GONÇALVES SILVA

**OS PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO COOPERATIVISTA
NO ESTADO DE SÃO PAULO (1989 – 2011): Matrizes Pedagógicas e
contradições institucionais e políticas.**

CAMPINAS

2012



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Dissertação de mestrado

OS PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO COOPERATIVISTA NO
ESTADO DE SÃO PAULO (1989 – 2011): Matrizes Pedagógicas e contradições
institucionais e políticas.

Autora: Maria Cristiani Gonçalves Silva

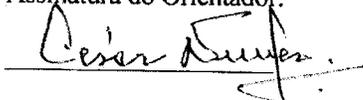
Orientador: César Aparecido Nunes

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Filosofia e História da Educação.


Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21662-0

Este exemplar corresponde à versão final da dissertação defendida pela aluna **MARIA CRISTIANI GONÇALVES SILVA** e orientada pelo Prof. Dr. **CÉSAR APARECIDO NUNES**

Assinatura do Orientador:



CAMPINAS

2012

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

Si38p	<p>Silva, Maria Cristiani Gonçalves, 1971- Os pressupostos filosóficos da educação cooperativista no Estado de São Paulo (1989-2011): matrizes pedagógicas e contradições institucionais e políticas / Maria Cristiani Gonçalves Silva. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.</p> <p style="text-align: center;">Orientador: César Aparecido Nunes. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p style="text-align: center;">1. Educação. 2. Cooperativismo. 3. Pedagogia. 4. Cooperação. 5. Filosofia. I. Nunes, Cesar Aparecido, 1959- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">12-221/BFE</p>
-------	---

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: The philosophical assumptions of cooperative education in the State of São Paulo (1989 - 2011): matrices educational and politics and institutional contradictions

Palavras-chave em inglês:

Education
Cooperative movement
Pedagogy
Cooperation
Philosophy

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

César Aparecido Nunes (Orientador)
Valério José Arantes
Claudia Ramos de Souza Bonfim
Arquilau Moreira Romão
Silvio Ancízar Sanchez Gamboa

Data da defesa: 04-12-2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: cristiani200@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**OS PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO COOPERATIVISTA NO
ESTADO DE SÃO PAULO (1989 – 2011): Matrizes Pedagógicas e contradições
institucionais e políticas.**

Autora: Maria Cristiani Gonçalves Silva

Orientador: Prof. Dr. César Aparecido Nunes

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por **MARIA CRISTIANI GONÇALVES SILVA** e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 04/12/2012

Assinatura Orientadora

COMISSÃO JULGADORA

The jury members' signatures are written in blue ink on three horizontal lines. The first signature is "César Nunes", the second is "Cândia Rosa", and the third is "V. T. C.". The signatures are written in a cursive, handwritten style.

CAMPINAS
2012

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos que ainda sonham que um mundo melhor é possível, seja através das ações cooperativistas ou pela vertente da educação emancipatória, onde a cooperação faz parte da formação do indivíduo em detrimento da competição predatória.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pelo dom da vida que me permitiu chegar até aqui.

As minhas filhas: Carla Catarina, minha versão racional de filha; Julia Beatriz, minha “maezona” e ao meu companheiro de longa data, José Geraldo, que sempre me ajudou a compreender como funciona a sociedade.

A minha querida e guerreira mãe Clélia Troleis Gonçalves e ao meu pai José Gonçalves (in memorium) que desde muito cedo me encaminhou para o mundo do saber e do querer saber mais.

As minhas irmãs Leda e Estela por sempre estarem a postos para quaisquer ajuda ou conselho.

Ao meu irmão Claudio pelo amor incondicional, vivendo intensamente o momento.

A todos os meus familiares que tiveram que conviver com minha ausência física e psicológica ao longo dessa pesquisa.

A minha amiga e conselheira para os assuntos do mestrado, Michelle Alexandra Fachini, que em momento algum negou informações, sempre dividiu suas experiências, alegrias e até dificuldades.

A minha amiga Rozana Gastaldi Cominal, que sempre me estimulou e ajudou nos momentos difíceis dessa empreitada, desde a revisão do projeto de pesquisa até a última leitura da Dissertação do Mestrado.

Aos professores, funcionários e colegas do Mestrado em Educação da Faculdade de Educação, Secretaria de Pós-Graduação da UNICAMP, pelas discussões que juntos construímos e a amizade que resultou de nossa convivência.

Aos membros da Banca Examinadora, Professora Doutora Claudia Bonfim, Professor Doutor Valério Arantes, Professor Doutor Silvio Gamboa e Professor Doutor Arquilau Romão, pelas observações e apontamentos pertinentes para a conclusão dessa pesquisa.

A CAPES, pela concessão da bolsa de estudos que viabilizou a realização deste trabalho.

Às Escolas Cooperativas de São Paulo que se propuseram a participar da pesquisa, respondendo aos questionários tão solícitamente dividindo conosco suas alegrias e angústias de gestar, lecionar, estudar ou ser cooperado numa escola como esta.

Às entidades responsáveis pela organização do cooperativismo no Brasil; OCESP, OCB e SESCOOP por disponibilizar documentos e atendimento imediato quando solicitados.

Em especial, ao professor Dr. CESAR NUNES, pelo seu apoio permanente e por sua postura como orientador desta pesquisa, permitindo a expressão de nossa liberdade e criatividade na construção do “caminho” de pesquisador.

Enfim, a todos os meus companheiros e companheiras que compreenderam, apoiaram e contribuíram com este estudo, pois é por pessoas que acreditam, registram e tem coragem de lutar por um mundo mais cooperativo que consegui subsídios para concluir essa pesquisa.

RESUMO

A dissertação analisa a trajetória histórica e institucional da expansão do cooperativismo educacional no Estado de São Paulo entre os anos de 1989 e 2011. Trata-se da busca de identificar as premissas políticas e éticas do movimento cooperativista internacional e analisar suas peculiaridades no desenvolvimento de uma educação e pedagogia de natureza cooperativista na tradição educacional paulista e brasileira. Analisa a organização da escola e os pressupostos filosóficos e políticos dessa trajetória, ao relacionar as transformações do trabalho e a questão da educação. O cooperativismo educacional ocupou um lugar de destaque nos anos de 1980 e 1990, com um discurso aparentemente renovador de uma escola que se anunciava como inovadora, pois tanto pretendia formar o indivíduo integralmente, afirmando superar a ética da competição pela ética da cooperação, pleiteando organizar-se pedagogicamente com a participação plena dos professores como colegiado, de modo a superar a tradição administrativa hierárquica da escola pública e privada e, apresentar, inclusive, disposições políticas emancipatórias para todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Produzida como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa a pesquisa também recolheu dados institucionais das entidades e escolas cooperativistas paulistas que se pautam pela busca de uma Pedagogia da Cooperação referenciada nesta pesquisa em Paulo Freire e Celestin Freinet. Analisa ainda os pressupostos psicológicos e educacionais de uma ontologia social da subjetividade e disposição para a ação cooperada na sociedade e cultura. Apresenta as contradições da educação e da escola cooperativista em vista das próprias contradições da cooperação como princípio de gestão econômica e social. Aponta possibilidades de formação de educadores para a cooperação e possíveis contribuições da adoção de uma Pedagogia da Cooperação para a emancipação humana.

Palavras-chave: Educação-Cooperativismo-Pedagogia-Cooperação-Filosofia.

ABSTRACT

The dissertation analyzes the historical and institutional trajectory of the expansion of the educational cooperativism in the State of São Paulo between the years 1989 and 2011. The research seeks to identify the political and ethical assumptions of the international cooperative movement and analyze their peculiarities in the development of an education and pedagogy based in the traditional cooperative educational paulista and brazilian. Examines the

organization of the school and the philosophical and politicians presuppositions of this trajectory relating the transformations in working with the issue of education. The educational cooperativism occupied a place of prominence in the years 1980 and 1990, with a speech apparently renovator of a school that is announced as innovative, because wanted to train the full individual, affirming overcome the ethic of competition by the ethic of cooperation, pleading organize educationally with the full participation of teachers as collegiate, so as to overcome the administrative tradition of hierarchical public and private school, and present, including provisions emancipatory politics for all involved in the teaching-learning process. Produced as a composing of qualitative research also collected institutional data entities and cooperative schools in São Paulo that are ruled by finding a Pedagogy of Cooperation referenced in this research Paulo Freire and Celestin Freinet. Also examines the psychological and educational assumptions of a social ontology of subjectivity and provision for the cooperative action in society and culture. Presents the contradictions of education and cooperative school in view of its own contradictions of cooperation as a principle of economic and social management. Pointing training opportunities for educators for cooperation and possible contributions from the adoption of a Pedagogy of Cooperation for human emancipation.

Keywords: Education-Cooperativism-Pedagogy-Cooperation-Philosophy.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. COOPERATIVISMO, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: CONTEXTOS HISTÓRICOS, CONDICIONANTES POLÍTICOS E CONTRADIÇÕES INSTITUCIONAIS DESSA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO ECONÔMICA E ADMINISTRATIVA.....	16
2.1. O Surgimento do Cooperativismo no Mundo	28
2.2. Principais precursores e ideais do Cooperativismo.....	30
2.3. O Cooperativismo no Brasil	36
3. A EDUCAÇÃO E A ESCOLA MODERNA COMO MATRIZES DA EDUCAÇÃO COOPERATIVA	42
3.1. A Pedagogia Cooperativa ou Pedagogia da Cooperação	44
3.2. A Pedagogia Cooperativa de Célestin Freinet	45
3.3. A Pedagogia Cooperativa de Paulo Freire	50
3.4. Os objetivos das cooperativas educacionais	53
3.5. Trajetória histórica das cooperativas educacionais brasileiras	54
3.6. A Educação Cooperativista	61
3.7. A trajetória histórica do cooperativismo educacional no Estado de São Paulo.....	71
4. OS PRESSUPOSTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO COOPERATIVISTA E A PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO.....	74
4.1. A Questão Teórica e Conceitual da Motivação Social: Cooperação, Competição e Individualismo.....	78
4.2. Os Pressupostos Psicológicos do cooperativismo educacional.....	82
4.3. A Psicologia da Cooperação no campo educacional.....	87
5. A EDUCAÇÃO COOPERATIVISTA NO ESTADO DE SÃO PAULO	90
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
8. ANEXOS.....	111
8.1. Lei Nº 5.764, de 16 de Dezembro de 1971.....	111
8.2. Manifesto do Segmento Educacional – Carta de Vila Velha, ES.....	137
8.3. Manifesto do Cooperativismo Educacional Paulista: Carta de São Pedro, SP.	139

1. INTRODUÇÃO

“A educação para a Cooperação supõe uma utopia, a emancipação ética, estética e política do Novo Homem para uma Nova Sociedade.”

César Aparecido Nunes

Esta pesquisa pretende tratar sobre a Educação Cooperativista no estado de São Paulo. Tal pesquisa localiza-se no grupo de pesquisas em Filosofia e Educação PAIDEIA, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, mais especificamente na linha de pesquisa denominada *Ética, Política e Educação*, nucleada na consideração das políticas educacionais dominantes e seus pressupostos.

O Cooperativismo Educacional, como uma forma de organização escolar, desenvolveu-se mais intensamente a partir das décadas de 1980 a 1990. Para caracterizar:

[...] tal expansão deu-se, sobretudo, a partir da visibilidade da crise da Educação Pública no modelo tecnicista vigente no período supracitado e diante da acentuada mercantilização da educação privada, inviabilizando o acesso de parte da classe média: seja pelo alto custo, seja pela forte disputa de vagas. (NUNES, 2003, p. 57).

A criação de Cooperativas Educacionais é um fenômeno recente na história do cooperativismo brasileiro e na história da educação brasileira. A primeira cooperativa educacional surgiu nos anos de 1980 e ganhou corpo nos anos de 1990. No entanto, os indicadores deste segmento cooperativo revelam índices significativos de crescimento e expansão. Apenas no Estado de São Paulo elas somam mais de 90 escolas, conforme aponta o Anuário Cooperativista de 2011, e estão presentes em pequenas e grandes cidades.

O cooperativismo educacional ocupou um lugar de destaque nos anos de 1990, com um discurso aparentemente renovador de uma escola que pretendia formar o indivíduo integralmente, superar a ética da competição pela ética da cooperação, organizar-se pedagogicamente com participação plena dos professores como colegiado, superar a tradição administrativa hierárquica da Escola Pública e Privada e, apresentar, inclusive, disposições políticas emancipatórias para todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, desde os

gestores, professores, funcionários, alunos, pais e proporcionar a participação efetiva da comunidade. Buscaremos analisar essas possibilidades e suas contradições ou obstáculos.

O movimento cooperativo que deu início às modernas cooperativas teve origem no final do século XVIII e no início do século XIX. Ele expressa a reação popular dos setores mais modestos e, ao mesmo tempo, mais numerosos da população frente às situações de injustiça que imperavam na época. O Cooperativismo como uma alternativa econômica, política e administrativa circunscreve-se a uma esfera das mudanças sociais e culturais operadas no seio do capitalismo moderno (NUNES, 2003).

As cooperativas educacionais sejam elas formadas por profissionais em educação, por pais ou até por alunos, estão organizadas dentro do estado de São Paulo pela OCESP - Organização das Cooperativas do Estado de São Paulo, que, por sua vez, está vinculada à OCB - Organização das Cooperativas do Brasil, que se encontra ligada à ACI – Aliança Cooperativa Internacional. Sendo que todas essas entidades estão fundamentadas pelo princípio da “*Sociedade dos Probos Pioneiros de Rochdale*”¹, quando 28 tecelões, buscando formas de melhorar sua precária situação econômica, fundaram essa primeira cooperativa de consumo, cujos princípios posteriormente constituíram os fundamentos da doutrina cooperativista mundial praticada até os dias atuais.

Neste contexto de problemas que ameaçavam a vida dos setores mais modestos da população, os movimentos sociais explodiram em toda a Europa e assumiram um caráter associativo e classista. Segundo Hobsbawm (1998), por meio do sindicalismo, do cooperativismo e do socialismo, as pessoas aliadas a uma mesma perspectiva ou necessidade desenvolviam atividades conjuntas, produtivas ou não, tendo em vista não somente melhorar suas condições de vida, mas também buscar superar o sistema capitalista causador de tantas mazelas. O

¹ Criada em 1844 por 28 operários - 27 homens e 1 mulher, em sua maioria tecelões, no bairro de Rochdale-Manchester, na Inglaterra, e reconhecida como a primeira cooperativa moderna, a "**Sociedade dos Probos de Rochdale**" (Rochdale Quitable Pioneers Society Limited) forneceu ao mundo os princípios morais e de conduta que são considerados, até hoje, a base do cooperativismo autêntico. A história do cooperativismo registra que em Rochdale, no dia 24.12.1844, os Pioneiros de Rochdale inauguraram um armazém, organizado e regido por normas estatutárias. Segundo (Pinho, 1982), os estatutos da sociedade dos Pioneiros de Rochdale, com seus princípios, normas e estrutura organizacional, passaram a ser os Fundamentos Doutrinários do Cooperativismo Internacional.

cooperativismo propunha a superação pacífica do sistema capitalista, diferente das ideias de Marx (1818-1883), que via na luta de classes o meio de transformação da sociedade.

Schneider (1981) observa que a História se encarregou de revelar o quão utópica foi a proposta de superação da sociedade de classes defendida pelos ideólogos do movimento cooperativista, afirmando que as forças propulsoras do sistema capitalista acabaram por incorporar o cooperativismo na própria dinâmica de expansão do capital.

De acordo com Nunes (2003) sob o ponto de vista institucional, o ramo cooperativista educacional assumiu uma nova identidade, mas não constituiu um profundo estudo sobre o cooperativismo como expressão de uma determinada forma de pensar o mundo e, por conseguinte, de pensar a organização política, econômica, cultural, social e educacional.

Para tanto nos questionamos: Será o cooperativismo educacional uma possibilidade *transformadora ou até revolucionária* da educação? Teria o cooperativismo condições políticas de gerar uma nova escola a partir de novas relações entre os envolvidos no processo educacional? Que elementos éticos, estéticos e políticos estariam presentes nessa novidade institucional do cooperativismo nessas dimensões?

Por outro lado: Não seria o cooperativismo um *reformismo* adequado aos interesses de classe, moldados à necessidade de consumo da classe média, reproduzindo os elementos competitivos e autoritários do sistema educacional anterior?

As duas possibilidades não são excludentes, existem escolas com alguma novidade pedagógica institucional e também existem as que produzem um mascaramento da pedagogia cooperativista, referenciada pela pedagogia freireana e frenetiana, que são as matrizes mais frequentes nessas proposições institucionais e educativas. Debateremos, no transcorrer da presente dissertação, as possibilidades e contradições das apropriações do pensamento de Paulo Freire e de Célestin Freinet pelas cooperativas educacionais, de modo a destacar suas singulares potencialidades e eventuais equívocos ou desarticulações.

O referencial teórico-metodológico que nos sustenta pode ser compreendido como presente na esfera da concepção *dialética da educação e da pesquisa*. Trata-se de compreender os

fenômenos educacionais e suas concepções pedagógicas como decorrentes da prática social, portanto, sujeitos às determinações econômicas, políticas e culturais de determinadas formações. Entendemos que se trata de uma pesquisa crítico-dialética, precedida de uma contextualização histórica e filosófica, amiúde coletada na recuperação bibliográfica, seguida de estudos de campo, na tarefa de reconstituir o movimento de expansão institucional do cooperativismo educacional no estado de São Paulo e suas características principais. As fontes que dispusemos para essa reconstituição foram as próprias escolas cooperativistas, alguns esparsos documentos, o relato de alguns protagonistas dessa conjuntura, pesquisadores e educadores, bem como algumas informações presentes no órgão administrativo estadual do Cooperativismo, a OCESP. Não há muitas informações ou dados, visto que o Cooperativismo Educacional é o mais recente e o menor ramo de atuação cooperada em São Paulo e no Brasil.

No primeiro capítulo apresentaremos uma reflexão sobre o contexto e as contradições do surgimento do Cooperativismo como ideologia e proposta de ação, econômica, política e social. Nessa etapa recuperamos com algumas questões de fundo a identidade propalada do Cooperativismo e suas matrizes políticas e sociais.

No segundo capítulo buscaremos analisar a educação cooperativista no contexto da educação moderna, suas principais apropriações, já nominadas, o pensamento de Célestin Freinet e Paulo Freire, bem como o contexto de sua emergência, consolidação e potencialidades. Alinharemos essas considerações com uma digressão sobre a história da educação e o cotejo das principais ideias pedagógicas presentes na tradição educacional do Brasil. Buscaremos finalizar esse capítulo com uma breve descrição da expansão do Cooperativismo educacional no estado de São Paulo.

Cooperação, competição e individualismo consistem em temas de fundamental relevância na contemporaneidade, em razão de sua vinculação com a intrínseca dimensão humana e suas possibilidades subjetivas e coletivas. No terceiro analisaremos a contribuição da Psicologia que, entre outras dimensões, busca estudar os múltiplos e variados fatores que, de forma dinâmica, atuam no desenvolvimento de padrões interativos, nas crenças e no conjunto dos valores específicos que dão origem a ações e interações que irão, afinal, constituir o cotidiano das relações humanas em sociedade.

No quarto capítulo, interpretaremos as contradições e avanços, os obstáculos e indisposições, as representações e identidades do Cooperativismo educacional paulista, em seu movimento e conformações recentes, de modo a lograr analisar seu peso político, sua suposta originalidade pedagógica e seu possível ordenamento administrativo inovador. Será esse o esforço interpretativo a se configurar como tarefa para essa dissertação de mestrado.

Uma pesquisa é um estudo datado, cronológica e politicamente. Assim entendemos a presente pesquisa e sua apresentação nesse momento, como relatório parcial de investigação. Sabemos que a educação e o próprio cooperativismo guardam intensas e amplas dimensões, nosso estudo não esgotará o assunto nem tampouco lhe dará um ponto final. Trata-se de um esforço de entender o cooperativismo, como princípio político, econômico e cultural, nos limites da abordagem institucional da escola, numa conjuntura pródiga de modelos, pobre de realizações.

2. COOPERATIVISMO, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: CONTEXTOS HISTÓRICOS, CONDICIONANTES POLÍTICOS E CONTRADIÇÕES INSTITUCIONAIS DESSA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO ECONÔMICA E ADMINISTRATIVA

O primeiro capítulo dessa dissertação pretende contextualizar histórica e politicamente as condições sociais que criaram as condições objetivas para a eclosão das diretrizes e premissas que deram origem ao cooperativismo, como proposta econômica e administrativa, no final do século XIX, no transcorrer do século XX e nos inícios desse século XXI. Trata-se de uma parte estrutural da pesquisa, a ser amiúde relatada, de modo a fornecer os elementos de bastidores, para a compreensão da originalidade e das contradições do cooperativismo, considerado como proposta matricial. Embora nosso estudo seja sobre a dimensão educacional da organização cooperativista, precisamos compreender o contexto maior para derivar as coordenadas e disposições de análise e interpretação do cooperativismo como proposta educacional e escolar, pedagógica e administrativa.

Andrioli (2008) afirma que em todas as fases históricas da humanidade a cooperação e o trabalho coletivo estiveram presentes na produção da vida humana, seja de forma objetiva, maneira de viver em comunidade da sociedade ou implícita, ações humanas isoladas, independente da forma em que a sociedade está organizada.

Toda atividade produtiva é sempre social e a sociabilidade, se entendida como um processo humano, não ocorre por instinto, mas por relações intencionalmente construídas. É a necessidade que gera a relação cooperativa entre os seres humanos. Ou seja, quando o ser humano se torna consciente de sua incapacidade de resolver individualmente um problema, a tendência é solicitar o auxílio de seu semelhante. (ANDRIOLI, 2008, p. 31).

Já Nunes (2003) diz que a razão do ato cooperativo está na dificuldade, na dependência, na insuficiência do agir individualizado para a satisfação das necessidades mais ou menos imediatas. Isso não significa abandonar a ideia de que os seres humanos, quando organizados em cooperativas, cultivam uma *utopia* de que é possível construir uma sociedade em que não haja exploração, injustiças sociais e dominação. Ou seja, a centralidade do ato cooperativo não está meramente no ideal, mas na necessidade concreta de organização.

De acordo com Marx (1973, p.37): “*não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência*”. Assim, o cooperativismo se dá como necessidade intrinsecamente emergente da dimensão social e associativa da vida e ação humana. O cooperativismo é decorrente de uma necessidade humana comum e da consciência de superação conjunta de problemas, com vistas à obtenção de benefícios aos que cooperam.

Para que ocorra o cooperativismo, portanto, são necessárias condições objetivas e subjetivas. A condição objetiva é a situação vivenciada geradora de problemas ou necessidades; a condição subjetiva é a tomada de consciência de que os problemas são comuns e de que, com a união, é possível superá-los, proporcionando vantagens mútuas (ANDRIOLI, 2008).

A exemplo da *Comunidade de Probos*, como são denominados os pioneiros ingleses do Cooperativismo, percebemos que aos poucos os diversos sujeitos sociais foram tomando consciência de sua força e começaram a se unir em cooperativas a fim de se opor aos excessos dos produtores e dos intermediários. Desse modo, o movimento cooperativo representou inicialmente um corretivo aos desequilíbrios resultantes do liberalismo.

Porém, desde o início do século XX no mundo, as cooperativas passaram a ser utilizadas nas mais diversas e heterogêneas estruturas econômicas, destacando-se principalmente como elemento de progresso das economias em desenvolvimento.

Gomes (2006) afirma que para Marx (1866), o cooperativismo não pode ser considerado uma terceira via de organização social, um sistema econômico possível de viabilidade prática, semelhante ao capitalismo ou ao socialismo, mas deve ser entendido como uma atividade que busca, mediante ação coletiva dos cooperados, meios materiais para a valorização das pessoas e não do capital. Sua realização pode se efetivar tanto em uma sociedade capitalista quanto em uma sociedade socialista. É uma prática humana, não econômica ou política.

Muitas cooperativas se organizam buscando trabalhar conceitos que levam à cooperação. Para entendermos um pouco do que pretendem, observemos alguns conceitos:

Cooperar: É praticar ações em conjunto com outras pessoas, com o mesmo objetivo, na busca de resultados comuns a todos, superando as dificuldades individuais.²

Cooperativismo: De acordo com SCHNEIDER³ é uma doutrina, um sistema, um movimento ou, simplesmente, uma atividade que considera as cooperativas como forma ideal de organização da humanidade, baseado na economia solidária, na democracia, na participação, nos direitos e nos deveres iguais para todos, sem discriminação de qualquer natureza, para todos os cooperados.

Cooperação: É o método de ação pelo qual indivíduos, famílias ou comunidades, com interesses comuns, constituem um empreendimento. Neste, os direitos de todos são iguais e o resultado alcançado é repartido entre seus integrantes, na proporção de sua participação nas atividades da organização⁴.

Em nossa pesquisa abordaremos *Cooperação* como um método de ação pelo qual indivíduos, famílias ou comunidades, com interesses comuns, constituem um empreendimento. Neste, os direitos de todos são iguais e o resultado alcançado é repartido entre seus integrantes, na proporção de sua participação nas atividades da organização. E *Cooperativismo* como um movimento internacional, que busca constituir uma sociedade justa, livre e fraterna, com bases democráticas, através de empreendimentos que atendam às necessidades reais dos cooperantes, e remunerem adequadamente a cada um deles.

Durante o congresso do Centenário da Aliança Cooperativa Internacional – ACI, realizado em 1995 na cidade de Manchester – Inglaterra, a definição de cooperativa ficou assim estabelecida: “*Cooperativa é uma associação autônoma de pessoas que se unem, voluntariamente, para satisfazer aspirações e necessidades econômicas, sociais e culturais comuns, por meio de uma empresa de propriedade coletiva e democraticamente gerida*”.

² MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1987.

³ SCHNEIDER, J. O. Pressupostos da educação cooperativa: a visão de sistematizadores da doutrina do cooperativismo. In: SCHNEIDER, J. O. (Org.). **Educação cooperativa e suas práticas**. Brasília: SESCOOP, 2003. p.58.

⁴ SCHNEIDER, J. O. Pressupostos da educação cooperativa: a visão de sistematizadores da doutrina do cooperativismo. In: SCHNEIDER, J. O. (Org.). **Educação cooperativa e suas práticas**. Brasília: SESCOOP, 2003. p.59.

Conforme orientação para constituição de cooperativas da Organização das Cooperativas Brasileiras – OCB, cooperativa é “uma sociedade de, no mínimo (20) pessoas físicas, com um interesse em comum, economicamente organizada de forma democrática, isto é, com a participação livre e igualitária dos cooperantes, aos quais presta serviços, sem fins lucrativos”.

Os princípios básicos do cooperativismo, aprovados em 1884 sofreram reformulações ocorridas em 1845 e 1854. Diante das transformações sociais e tecnológicas do mundo do trabalho, os princípios que norteiam a constituição de cooperativas foram revistos e atualizados às exigências da sociedade moderna. Em sucessivos congressos da Aliança Cooperativa Internacional – ACI, órgão que congrega o cooperativismo mundial, realizados em 1937 (Paris – França), 1966 (Viena – Áustria) e 1995 (Manchester – Inglaterra), os princípios do cooperativismo ficaram assim estabelecidos:

1. Adesão voluntária e livre

As cooperativas são organizações voluntárias, abertas a todas as pessoas aptas a utilizar os seus serviços e assumir as responsabilidades como membros, sem discriminação de sexo, ou de ordem social, política e religiosa.

2. Gestão democrática pelos membros

As cooperativas são organizadas de forma democráticas, controladas pelos seus membros, que participam ativamente na formulação de suas políticas e na tomada de decisões. Os homens e mulheres, eleitos como representantes dos demais membros, são responsáveis perante estes. Nas cooperativas de primeiro grau, os membros têm igual direito de voto (uma pessoa – um voto); as cooperativas de grau superior são também organizadas de maneira democrática.

3. Participação econômica dos membros

Os sócios contribuem equitativamente para o capital das suas cooperativas e controlam esse capital democraticamente. Parte desse capital é, normalmente, propriedade comum da cooperativa. Os membros recebem, habitualmente, se houver uma remuneração limitada ao

capital integralizado, como condição de sua adesão. Os membros destinam os excedentes a uma ou mais das seguintes finalidades:

- a) Desenvolvimento da cooperativa, possibilitando o estabelecimento de fundos de reserva, parte dos quais, pelo menos, será indivisível;
- b) Benefícios aos associados na proporção de suas operações com a cooperativa e
- c) Apoio a outras atividades aprovadas em assembleia.

4. Autonomia e independência

As cooperativas são organizadas de forma autônoma e independente, de ajuda mútua, controlada pelos seus membros, se estas firmarem acordos com outras organizações, incluindo instituições públicas, ou recorrerem ao capital externo, deverão fazê-lo em condições que assegurem o controle democrático pelos seus membros de modo que seja mantida sua autonomia.

5. Educação, formação e informação

As cooperativas promovem a educação e formação dos seus membros, representantes eleitos e dos trabalhadores, de forma que estes possam contribuir eficazmente para o desenvolvimento de suas atividades junto às cooperativas, além de informam ao público em geral, particularmente os jovens e formadores de opinião, sobre a natureza e as vantagens da cooperação.

6. Intercooperação

As cooperativas trabalham em conjunto, através de estruturas locais, regionais, nacionais e internacionais aumentando a força do movimento cooperativo.

7. Preocupação com a comunidade

As cooperativas trabalham para o desenvolvimento sustentado das suas comunidades, através de políticas aprovadas pelos seus membros.

Durante os mais de 170 anos de existência, o movimento cooperativista já foi objeto de estudos sob diversos aspectos, o que possibilitou o aprimoramento do movimento e a sua

divulgação no meio acadêmico e leigo, no entanto, devido a sua complexidade, muitos outros aspectos precisam ser explorados para permitir que o arcabouço teórico se aprimore e o movimento possa se fortalecer através da compreensão mais apuradas de seus fenômenos.

Percebemos que, ao se difundir em realidades econômico-sociais tão diversas, a doutrina cooperativa tem sofrido algumas modificações por causa das peculiaridades de cada sociedade em que se dá sua constituição. Todavia, quaisquer que sejam os sistemas econômicos em que se desenvolvem as cooperativas, determinados princípios doutrinários fundamentais não desapareceram. A permanência desses princípios vem mostrar não só o eventual rigor e a flexibilidade dessa doutrina, mas também a utilidade de sua aplicação.

Schneider (1981) critica a disseminação desta visão apologética do sistema cooperativista calcada numa pretensa imutabilidade dos seus princípios. Ele entende que são as condições estruturais concretas que determinam a natureza e o funcionamento das cooperativas e não a divulgação de um conjunto de princípios normativos ligados à doutrina cooperativista. Desse modo, a concepção idealista do cooperativismo pouco contribui para o debate em torno do real significado do cooperativismo no contexto da realidade econômica e social do Brasil.

O lugar, o contexto histórico e os interesses em que as cooperativas estão inseridas podem distinguir significativamente as experiências cooperativas. Elas podem assumir características mais ou menos participativas, dependendo dos estágios democráticos de cada país.

Rech (1995) observa que nos países como Suécia, Noruega e Israel, onde a democracia deixou de ser mero discurso político para se transformar em benefício e direito, as cooperativas assumem características comunitárias e participativas de vanguarda, convertendo-se em base organizacional de uma caminhada em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Os princípios do cooperativismo que orientam a organização de empreendimentos cooperativos não podem estar dissociados dos valores que os sustentam. Vimos que o empreendimento cooperativo possui dupla natureza: uma *econômica* e a outra *social*. Estes dois elementos são inseparáveis. Segundo Drimer & Drimer (1973), nenhuma associação de pessoas é verdadeiramente cooperativa se não cuidar dos aspectos sociais inerentes a ela mesma. Isto quer dizer que as cooperativas não podem descuidar das relações sociais que se estabelecem não

apenas entre e os membros da cooperativa, mas também entre a cooperativa e a comunidade mais ampla na qual está inserida. O cooperativismo é, portanto, uma dimensão decorrente de uma necessidade humana comum e da consciência de superação conjunta de problemas, com vistas à obtenção de benefícios aos que se articulam para cooperar mutuamente.

Para Andrioli (2008) o processo de tomada de consciência e de organização é educativo, gerando conhecimento e sociabilidade. A atividade educativa, como processo de humanização, mostra a necessidade que temos de nos relacionarmos com as outras pessoas para nos tornarmos humanos. O trabalho do educador, que se educa com sua prática educativa, é perguntar sobre a finalidade do que é humano e construir consciências que possam, livremente, escolher, optar e se responsabilizar pelas suas ações.

Os homens são seres da práxis. São seres do quefazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não “admiram” o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho. (FREIRE, 1987, p. 121).

É neste sentido que nos referimos à pedagogia da práxis cooperativa onde a aprendizagem, assim como o trabalho, está diretamente ligada à formação da consciência humana.

As relações sociais decorrentes do trabalho produtivo é que constroem a consciência humana. Nas relações sociais de produção, um ser humano, confrontando-se com outro, na sua interação, percebe sua própria identidade e, com sua presença, contribui na descoberta da identidade do outro. (ANDRIOLI, 2008, p. 48).

O modo como o conhecimento é construído e reconstruído baseia-se na *práxis*, um processo dialético de relação entre teoria e prática que, gerando novas teorias, propicia novas práticas. É um movimento de constante ação e reflexão, reflexão da ação e ação a partir da reflexão, num trabalho contínuo, dinâmico e ininterrupto, no qual uma parte tensiona o outro polo.

Para Frigotto (1998), Marx e Engels dão suporte a esta conclusão, quando afirmam ser a *práxis* o fundamento do conhecimento, posto que o homem só conhece aquilo que é objeto ou produto de sua atividade e porque atua, age e conhece o que conferirá materialidade ao

pensamento. A verdade objetiva, dizem os autores, enquanto concordância entre pensamento e realidade, não é um problema que se possa resolver teoricamente pelo confronto entre diferentes pensamentos; a verdade só se constituirá a partir da relação entre pensamento e realidade, e só assim será *prática*. A prática social da educação é geradora de consciências e a formação da cultura humana é o que mantém ou transforma a estrutura da sociedade.

É assim que surge a necessidade da organização cooperativa, pois a construção da consciência humana é um processo em constante movimento. Mesmo assim, é possível conceber algumas formas diferenciadas no processo, não de maneira estática, mas pela própria dinamicidade de seu desenvolvimento, baseado em contextos históricos e culturais diferenciados da vivência dos sujeitos. O ponto de partida, entretanto, é a *prática*, as relações entre si e com a natureza, que os seres humanos vivenciam e que passam a ser interiorizadas como representações mentais de uma realidade objetiva e concreta.

Gramsci (1982) compreende que o papel da educação é exatamente esse: organizar a cultura humana. Assim, como as estruturas sociais são criações humanas, a educação, imersa nesse “caldo cultural”, absorve a carga ideológica da tradição e atribui significados a tudo o que herda da sociedade. Podemos afirmar que a educação está fundada no meio social onde ela se constitui e, por isso, não é neutra: pode atuar como reprodutora do meio ou contribuir para a sua superação. Nesse sentido:

A tendência hoje é a de abolir qualquer tipo de “escola desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiência de orientação profissional passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Em síntese, quando se direciona essas premissas para as escolas cooperativas podemos afirmar que as escolas eficazes valorizam o desempenho acadêmico e estabelecem

objetivos claros e bem definidos de aprendizagem. Há contínuo acompanhamento do progresso de cada aluno. Possui ambiente ordenado voltado para atividades de ensino/aprendizagem. Contam com a presença de uma liderança administrativa e pedagógica da direção ou coordenação pedagógica. Desenvolvem uma proposta institucional de autonomia de alunos e professores que estimula e que valoriza a cultura do sucesso. Isto requer um senso histórico que seja capaz de incorporar o que funcionou bem no passado. A história da escola sempre foi contada como uma história de progresso, vinculada ao projeto moderno e burguês de estabelecer os consensos mínimos. Os estudos que priorizam a relação histórica e institucional entre Estado e Sociedade deixaram de lado um terceiro foco de avaliação: a família-comunidade.

Tanto a *educação* como a *cultura* são produtos históricos da ação humana e formam o que conhecemos por consciência, o resultado social da relação da humanidade com o ambiente e da relação desse ambiente transformado e reproduzido pelas diversas gerações com as gerações futuras. É a cultura que forma a história humana e essa tradição serve de ponto de partida para a vivência da humanidade em determinado período histórico que, com sua ação diferenciada, pode construir um novo rumo para a própria história. A história da humanidade é, portanto, a base da educação e da cultura. Vale ressaltar que:

Em primeiro lugar, é preciso definir o que se entende por Educação. Filósofos, historiadores e pedagogos definem a Educação, em sua acepção genérica, como a *produção social do homem*. Nessa definição, a educação seria inerente à condição humana, educar seria *hominizar-se*, transformar-se em homem, produzir-se como homem, diferenciando-se da natureza e do mundo instintivo, considerado mundo selvagem, que é o estado natural. O homem seria distinto da natureza pela capacidade de descobrir, inventar, de produzir os meios de sobrevivência, e transmiti-los culturalmente para o grupo social. Assim, nessa dinâmica, a educação, no *sentido lato*, seria a produção social do homem, sua constituição como homem, conhecida ainda como *endoculturação*. Endoculturar significa trazer para dentro da cultura, integrar ou introduzir no grupo humano, as novas gerações; as formas e técnicas, os instrumentais simbólicos e materiais, representativos e reais, que produziram a inserção de cada ser humano no universo simbólico e cultural, da tradição e da cultura, da realidade econômico-formal e cultural ou ideológica. A educação, portanto, no *sentido lato*, seria identificada como o próprio processo civilizatório, dotando as pessoas, os grupos e as gerações dos equipamentos necessários para a vida em sociedade. Nessa direção, a educação coincidiria com a própria trajetória de produção da condição humana. Já no *sentido restrito* a educação seria a capacidade e a potencialidade institucional de produzir a realidade do homem em sociedade, através das instituições formais. Nesta direção, a educação seria entendida como o processo

de *escolarização*. A educação estaria vinculada a instituição da escola. (NUNES, 2003, p. 58-59).

O lugar da educação, conforme Gramsci (1982) se constitui para além da escola formal, nas diferentes formas de ação coletiva dos seres humanos. No espaço não formal, aquele que apresenta uma intencionalidade, mas não se dá no espaço formal da escola, a educação é uma prática social. A educação, portanto, depende do trabalho social. O cooperativismo e a educação são práticas sociais e, em consequência dessa condição, ambos são espaços de poder na sociedade. Entendemos como dialeticamente articulam-se estas dimensões.

Para tanto o cooperativismo como a educação surgiram e foram estruturados como produtos sociais decorrentes de necessidades humanas. O cooperativismo é posterior à prática da cooperação, assim como a escola é mais recente que a educação. Uma nova relação entre escola e sociedade tem que se basear num respeito pelos direitos das famílias a participarem na ação educativa e num respeito pela autonomia e competência profissional dos professores.

A prática educativa é uma atividade existente em todas as sociedades, pois é necessária e torna os indivíduos capazes de atuar no meio social. Estes indivíduos transformam esse meio quando necessário, assim como são por ele influenciados, graças aos conhecimentos e experiências culturais desenvolvidos, como valores, crenças, modo de agir, técnicas e costumes adquiridos pela prática educativa. As influências educativas são, então, tanto não intencionais (do contexto social e do meio ambiente) quanto intencionais (quando há intenções e objetivos definidos).

A educação escolar se destaca entre as interações intencionais, principalmente na sociedade atual. Assim, quem lida com a educação deve ser capaz de descobrir as relações sociais reais, visto que a educação escolar coloca ao professor a responsabilidade de permitir aos alunos um desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para entendimento crítico dos problemas sociais e das atividades práticas.

Importa lembrar que, para Gramsci (1982), discutir a escola numa formação social capitalista é discutir a hegemonia, é pôr a questão do intelectual. O que está posto como pano de fundo no seu pensamento é a construção de uma nova sociedade pelo processo de hegemonização

de uma nova cultura, que virá em substituição da cultura burguesa que se fez pelo pensamento liberal.

Há, portanto, uma subordinação ideológica caracterizada pelo senso comum por parte da classe dominante que consegue manter oprimida e alienada a classe dominada. O senso comum produzido, acriticamente, na sociedade burguesa, traz em seu bojo relações que apresentam determinadas concepções de mundo a partir do conformismo sócio-político das massas que possuem a crença e a fé nas supostas verdades dogmáticas, preparadas e objetivadas pela classe dominante e reforçada por convicções religiosas.

Numa consideração de organicidade é que pensamos a atuação da educação e escola cooperativista: esse seria o papel fundamental das escolas cooperativistas, formarem intelectuais orgânicos comprometidos em darem continuidade ao projeto de emancipação dos trabalhadores.

O intelectual tem por função homogeneizar a concepção do mundo da classe à qual está organicamente ligado, isto é, positivamente, de fazer corresponder esta concepção à função objetiva desta classe numa situação historicamente determinada ou, negativamente, de a tornar autônoma, expulsando desta concepção tudo o que lhe é estranho. O intelectual não é, pois, o reflexo da classe social: ele desempenha um papel positivo para tornar mais homogênea a concepção naturalmente heteróclita desta classe. (PIOTTE, 1975, p. 19. In.: MOCHCOVITCH, 1988, p. 18).

O intelectual orgânico enquanto dirigentes e organizadores de um movimento social, no caso o cooperativismo, da organização desse movimento, ao contrário do senso comum, trabalha pelo bom senso. Trata-se do intelectual orgânico da educação cooperativista que irá produzir a disputa pela hegemonia de construção das matrizes pedagógicas da educação. Seu adversário, representante da classe dominante, é o próprio tipo e identidade de Estado que não vê com bons olhos algo que surge das bases e tentam cooptá-lo em seus discursos e em suas demandas.

O Estado, na concepção de Gramsci (1982), dá legitimidade para uma classe manter a hegemonia sobre outra classe. Assim, na realidade cooperativista, é o Estado que legitima a propriedade privada e sua expansão em cooperativas/empresas determinando com que os cooperados se tornem a classe dominante hegemônica em relação aos desempregados, sem escola

de qualidade e assim sucessivamente. A classe hegemônica tem duas funções básicas, a de dominar o grupo social oposto e a de dirigi-lo moral e intelectualmente.

Neste sentido, a educação se apresenta como instrumento de luta conforme nos esclarece Dermeval Saviani apud Mochcovitch (1988, p. 26):

... luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado”. Na tradição marxista-gramsciana existe uma antítese entre sociedade civil e Estado. A sociedade civil se encontra na superestrutura, já o Estado faz parte da estrutura social. Daí a distinção entre o pensamento de Marx e Gramsci. Para Gramsci, a superestrutura apresenta dois momentos: o positivo e o negativo. No momento positivo se encontra a sociedade civil e no momento negativo se encontra a sociedade política. Dessa forma, podemos explorar o conceito de Gramsci acerca do Estado. O Estado para Gramsci é a dialogia entre sociedade política (momento negativo) e a sociedade civil (momento positivo). A sociedade política representa o momento da força, da coerção. A sociedade civil representa a rede complexa de elementos ideológicos. Dessa dialogia é que surge o que Gramsci vai chamar de hegemonia revestida de coerção ou hegemonia coercitiva. Neste sentido, para Gramsci, os homens ou são filósofos por natureza ou se encontram num estado de conformismo. (1988, p. 26)

Para Gramsci (1984) a filosofia da práxis não poderia ser imediatamente assimilada pelas classes subalternas em uma instituição mecânica com formas atrasadas de educação, visto que qualquer processo de transformação da consciência passa forçosamente pelo senso comum criticado e pelo bom senso elaborado.

A teoria pedagógica histórico-crítica, sistematizada por Saviani (1991, p. 94), aponta uma perspectiva de poder de mudança, partindo do pressuposto de que esta teoria é viável, mesmo numa sociedade capitalista: “... *uma educação que não seja, necessariamente, reprodutora da situação vigente, e sim adequada aos interesses da maioria, aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira, explorado pela classe dominante...*” .

Embora consciente da determinação exercida pela sociedade sobre a educação, fato que a torna crítica, acredita que a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação.

As teorias utilizadas integram-se, apontando caminhos para a construção emancipatória da educação, dentro da perspectiva materialista dialética, o que entendemos ser de extrema necessidade para a prática da educação cooperativista potencialmente emancipatória. Em síntese, entendemos que o cooperativismo é uma novidade filosófica, econômica, cultural e social. Como expusemos, cooperar significa agir em equipe, trabalhar coletivamente, atuar em conjunto, produzir e viver solidariamente. Desse modo, a novidade institucional do cooperativismo se apresenta nessa direção, de mudar radicalmente as estruturas de nossas formas de produzir, viver, organizar o trabalho e a nossa própria sociedade, afirma Cesar Nunes em entrevista para Revista Conviver, da Uniced, Porto Alegre (abril/2009).

Entendemos que as escolas cooperativistas assumem o cooperativismo como “princípio pedagógico e administrativo” das escolas e da própria educação. Trata-se de uma nova pedagogia, de um jeito novo de organizar a educação e a escola, sua natureza institucional, currículo, avaliação, seu dia-a-dia, enfim. Essa dissertação representa a proposta de definição dos limites e contradições de uma educação cooperativista, de uma escola cooperativista e de um novo horizonte para a educação brasileira.

Nunes (2009) aponta que as perspectivas para o cooperativismo estão imbricadas na marcha dos sujeitos e vanguardas sociais emancipatórias. Em sua opinião o Cooperativismo é chamado hoje a superar as práticas históricas de dependência do Estado ou ainda a objetiva intencionalidade de reproduzir a matriz estreita do capitalismo atual, tomado aqui como sistema de produção e não como conceito ideológico. A cooperação como “ethos” da produção e organização da ação coletiva e produtiva deve ter a coragem de mudar a gestão, a convivência, a produção, a distribuição de seus produtos. O paradigma da sustentabilidade, humana e ambiental, deve ser seu parceiro e inspiração. Trata-se de novos rumos e disposições políticas para esse modo de organizar a vida e a educação.

2.1. O Surgimento do Cooperativismo no Mundo

As origens do Cooperativismo e de seu legado não tiveram uma época específica de surgimento. As experiências existentes antes do século XIX consistiam em cooperações

informais e não sistemáticas e caracterizavam-se por formas de ajuda mútua entre os povos do campo em diversos países e culturas do mundo.

Algumas experiências de exploração coletiva rural foram levadas a cabo por grupos religiosos na Idade Média e no início da Idade Moderna. Na mesma época, também surgiram, nas parcas sociedades urbanas, grupos como *guildas* de comerciantes e as corporações de ofício que possuíam um caráter mais formal (SCHNEIDER, 2003).

O Cooperativismo como uma alternativa econômica remete a situações históricas específicas e, com conceituação e concretude, surgiu no século XIX e, conforme Pinho (1977) consistiu num movimento de reação contra os problemas socioeconômicos gerados pelo advento do modo de produção capitalista na Europa através da Revolução Industrial. Nessa organização não havia a separação do trabalho de seus meios de produção e o artesão detinha sob seu controle todas as faces da produção da mercadoria.

Esse processo deixou de ocorrer a partir da Revolução Industrial, quando o modo de produção capitalista fixou suas bases. O artesão perdeu o controle dos meios e das fases de produção e a produção sofreu divisões. Também o trabalho foi dividido, obrigando os trabalhadores a executarem tarefas parciais no sistema produtivo. Como os trabalhadores, no capitalismo, passaram a não deter mais a propriedade dos meios de produção, a qual o capitalismo passou a deter, os primeiros obrigaram-se a vender para o último a única mercadoria que lhes restava: suas forças de trabalho (MARX, 1999).

Nesse contexto, eclodiram diversos movimentos oriundos da classe operária denominados como *socialistas*, pois desenvolviam ideias e concepções nas quais os meios de produção deviam estar sob controle dos trabalhadores. Schneider (2003) ressalta que os movimentos socialistas do século XIX tinham como estratégia a construção de movimentos de cunho cooperativista. Ainda segundo este autor, os movimentos socialistas superariam o sistema capitalista, não através da luta e do confronto direto, mas mediante a organização dos trabalhadores em torno de cooperativistas de consumo e de produção. Por meio das cooperativas, a classe operária seria dona dos meios de produção e dos excedentes gerados no processo produtivo.

Assim, ainda segundo Schneider (2003), o cooperativismo constituiu num modo de organização produtiva que visou superar o egoísmo privado do capitalismo. Pois, seus ideais, surgidos no auge da exploração capitalista sobre os trabalhadores, buscavam superar a situação na qual o privado sobrepunha-se ao público. Desse modo, empenhavam-se na cooperação institucional e sistemática para recuperar uma posição destacada para o interesse coletivo e comunitário.

Porém, conforme Duarte (1986) a visão apresentada pelo autor acima foi contestada por outros autores. Para esses, o Cooperativismo não representava apenas um modelo organizacional produtivo alternativo ao capitalismo, mas também ao socialismo. De acordo com esse enfoque, o bom desempenho das cooperativas dependia de elementos constitutivos que as caracterizavam como empresas e sociedades de pessoas.

Dessa forma, os principais focos de análise das cooperativas centravam-se nas suas próprias condições internas de desenvolvimento, como: formas de capitalização, gestão, educação dos cooperadores e outros, diante da presença do Estado e do mercado. De acordo com Lauschner (apud DUARTE, 1986), o cooperativismo, sendo uma forma autogestionada de organização, consistiu-se num modo específico de produção distinto do modo de produção capitalista e do socialismo estatal. Esse autor buscou definir o Cooperativismo na sua essência e dar-lhe uma generalização mais ampla perante a comunidade nacional e internacional.

Apesar das divergências conceituais entre os autores acima, pode-se afirmar que o Cooperativismo surgiu num contexto adverso para os trabalhadores. A Revolução Industrial. Ao lançar bases materiais do modo de produção capitalista, acelerou o seu processo de acumulação e reprodução provocando o arrefecimento da exploração dos trabalhadores. Uma das respostas a essa exploração deu-se através da criação de um novo modelo de trabalho e produção baseado na ajuda e cooperação mútua, o Cooperativismo.

2.2. Principais precursores e ideais do Cooperativismo

Do Século XVIII ao XIX, apareceram os principais precursores do modelo cooperativo espalhados em diferentes países e em ramos distintos. Na Inglaterra, as experiências

cooperativas localizavam-se, especialmente, no setor de consumo; Na França, no segmento de produção industrial; e, na Alemanha, no de crédito.

Dentre os principais precursores do Cooperativismo, de acordo com Pinho (1966), então os seguintes pensadores: P.C. Plockboy e John Bellers, na Inglaterra, no Século XVIII. Robert Owen e William King, na Inglaterra; François Charles Fourier, Michel Derrion, Philippe Buchez e Louis Blanc, na França, todos do século XIX. Os pensadores Robert Owen e François Charles Fourier integravam a corrente pré-marxista denominada Socialistas utópicos.

A utilização desse termo foi justificada pelo fato desses socialistas acreditarem que seria possível realizar a transformação da sociedade sem que houvesse um conflito entre burgueses e proletários. Em certa medida, a preocupação dos utópicos em resolver as desigualdades sem o choque entre as classes nos mostra uma influência da ótica liberal na perspectiva destes pensadores.

Dentre os diversos pensadores do socialismo utópico, nos ateremos aos dois mais ligados ao cooperativismo.

O francês Charles Fourier (1772 - 1837) apontou que as relações econômicas deveriam se organizar em instituições fundadas por princípios de associação e cooperativismo. Dessa forma, idealizou a concepção de comunidades produtivas, compostas por aproximadamente 1.800 trabalhadores, chamadas de *falanstérios*. Ao longo de sua vida, Fourier nunca conseguiu o apoio de empresários e investidores simpáticos ao seu modelo econômico.

Robert Owen (1771 – 1858) pode ser visto como um dos mais atuantes pensadores do socialismo utópico. Na condição de administrador, teve a oportunidade de observar claramente as penosas condições às quais os trabalhadores eram submetidos. A partir dessa experiência, resolveu dedicar-se à criação de cooperativas que negassem o individualismo e a lógica egoísta das empresas capitalistas.

Na Escócia, após assumir o controle de uma empresa produtora de algodão, Owen estabeleceu um regime de trabalho de dez horas e oferecimento de instrução escolar a seus empregados. Passado algum tempo, o sucesso alcançado por seu modelo acabou gerando fortes

manifestações oposicionistas. Com isso, foi para os Estados Unidos e criou uma nova cooperativa chamada New Harmony. Quando retornou à sua terra natal, Robert Owen se deparou com a completa falência das cooperativas que tinha ali concebido. De fato, seria um tanto quanto difícil ir contra a lógica e os demais padrões que imperavam na maioria das atividades econômicas. Com isso, talvez decepcionado pela falência de seu projeto, acabou se dedicando à criação das primeiras associações de trabalhadores, conhecidas como *trade-unions*.

Do ponto de vista crítico, não podemos simplesmente acreditar que os ideólogos do socialismo utópico eram superficiais ou completamente equivocados. Mesmo não observando a aplicabilidade de suas teorias, as noções lançadas pelos membros desse movimento de ideias tiveram papel fundamental para que outros intelectuais pudessem conceber novas reflexões sobre a sociedade capitalista.

Após a exposição dos nomes dos pensadores acima, tem-se a base para trabalhar alguns dos ideais referenciais do Cooperativismo assim como a experiência de Rochdale, que foi e é considerada até nossos dias como o marco histórico da origem dessa nova forma de organização social e produtiva.

A despeito das considerações sobre o Cooperativismo que o definiam como um modelo de organização social e produtivo alternativo ao capitalismo, Pinho (1966) ressaltou que um dos ideais fundamentais das cooperativas baseava-se no respeito ao consumidor. Para essa autora, se na ordem política o cidadão era o soberano, na ordem cooperativa essa soberania pertencia ao consumidor. Desse modo, segundo a autora, o consumidor seria o principal elemento utilizado pela cooperativa na reforma da sociedade, e ao mesmo tempo seria, também, o fim precípua do Cooperativismo. Através da união dos consumidores, poder-se-ia atingir o “reinado do consumido”. Contudo, para se chegar a tal estágio, as cooperativas deveriam organizar-se por toda sociedade.

Para Siqueira (2001) esse processo de organização promoveria a instalação de chamar “Republica Cooperativa” ou “Democracia Econômica”. No entanto, Pinho (1966) afirma que para se chegar a esse ponto seriam necessárias algumas etapas:

- 1) Estabelecimento de cooperativas de consumo onde o lucro capitalista seria abolido, no intuito de obter-se o “preço justo”;
- 2) Criação de cooperativas de produção industrial, oriundas de fundos acumulados pelas cooperativas de consumo;
- 3) Organização de cooperativas de produção agrícolas. A partir daí, tanto nas cooperativas industriais como nas agrícolas, poderia ser abolido o trabalho assalariado.

Para Florão (1995), o ato da cooperação, fundamento do Cooperativismo, teria variantes de acordo com o ambiente em que estiver inserido. Desse modo, se o Cooperativismo estivesse inserido numa ordem social e econômica do cunho socialista, a cooperativa fundamentar-se-ia em doutrinas que privilegiam a dimensão comunitária. No caso de ser capitalista, conforme o autor, a cooperativa tenderia a efetuar um processo de distribuição desigual do produto. Assim, no regime capitalista, mesmo que o cooperativismo apresentasse uma proposta democrática, de acordo com os princípios rochdaleanos (adesão livre, gestão democrática, juros baixo ao capital, retorno proporcional às operações e transições em dinheiro), no essencial ele passaria a refletir no meio em que estivesse atuando, as contradições do capitalismo.

Diante dessas visões diferenciadas, cabe, então, o conhecimento do processo de formação de modelo de cooperativa de Rochdale e dos princípios que o guiaram. Os princípios de cooperação e de ajuda mútua, consagrados pelos pioneiros de Rochdale, nortearam e norteiam até hoje a formação das cooperativas do mundo contemporâneo.

No início do século XIX, diante das transformações operadas pela Revolução Industrial e apesar do crescimento produtivo causado por ela, a situação dos trabalhadores era muito difícil: fome, carência de alimentos saudáveis, desemprego, podendo se acrescentar baixos salários e precárias condições de trabalho. Todo esse quadro de degradação social e econômico atingiu, sensivelmente, os habitantes de Rochdale, uma cidade que havia atraído muitos migrantes do interior da Inglaterra devido ao apogeu da indústria têxtil na região.

Diante desse quadro desolador, uma parte da população de Rochdale planejava imigrar para os Estados Unidos, pois não suportava mais tamanha crise social. Outra parte, no

entanto, acreditava no crescimento dos movimentos operários e que um dia a classe operária seria vitoriosa. Um terceiro grupo, ainda, tinha a crença na criação e multiplicação das cooperativas, sobretudo, as de consumo. Para isso seriam importantes instrumentos de libertação da classe trabalhadora, libertando-a da exploração capitalista, ou pelo menos diminuindo, significativamente, a expropriação sobre os proletários (SCHNEIDER, 2003).

Desse modo, após o fracasso de uma greve de tecelões, deflagrada em fins de 1843, surgiram as primeiras manifestações em favor da criação de uma nova cooperativa. Os trabalhadores em greve reivindicavam melhores salários e condições de trabalho, porém a opressão capitalista foi maior e esses não conseguiram a satisfação de suas reivindicações tendo, ainda, dez companheiros de luta demitidos (IBID.).

Diante desses fatos, os trabalhadores decidiram pela deflagração de um movimento para discussão e amadurecimento de um novo modelo de organizações cooperativas. Foram feitas inúmeras reuniões. Sob a influência dos ideais de Robert Owen e dos socialistas, convenceram-se que era preciso mudar o contexto social, criando um espaço de maior dignidade para os trabalhadores. O modelo da cooperativa a ser adotado, inicialmente, seria o de consumo baseado tão somente na autoajuda. Desse modo os trabalhadores colocaram-se a arrecadar as contribuições para a formação de um fundo comum. Os recursos foram levantados com a doação de dois *peniques* semanais, sendo aumentado, posteriormente, para três *peniques* por semana.⁵

Assim, quando o fundo atingiu o valor de 28 libras esterlinas, os trabalhadores decidiram abrir o armazém cooperativo de consumo (IBID.). Então, em 15 de agosto de 1884, na cidade de Rochdale, na Inglaterra, foi registrada oficialmente, sob o nome de Friendly Society, a Cooperativa de Consumo de Rochdale composta por 28 membros, sendo vinte tecelões e os restantes alfaiates, carpinteiros e marceneiros. Os fundadores da Cooperativa de Rochdale estabeleceram um elenco de princípios, que serviu de base para as futuras cooperativas, sendo utilizado até os dias atuais. Conforme Pinho (1966), esses princípios passaram a reger as cooperativas de consumo, servindo de base para o Cooperativismo.

⁵ O sistema monetário é representado pelo conjunto de moedas legais em circulação. A principal função da moeda é a mensuração (ato ou efeito de medir) do valor das mercadorias. Hoje em dia, incluem-se no seu conceito todos os instrumentos de crédito utilizáveis pelo sistema econômico: os depósitos, títulos de créditos, cartões de crédito e fundos do tesouro.

Seguem os princípios pioneiros de Rochdale:

A sociedade tem por objetivo e como planos, tomar medidas com vistas ao interesse pecuniário e ao melhoramento das condições sociais e familiares de seus membros, reunindo uma quantidade suficiente de capital divididos em participações de uma libra cada uma, para colocar em prática os seguintes projetos:

- O estabelecimento de um armazém para a venda de viveres, de vestuário, etc.
- Construir, comprar ou edificar um número de casas destinadas aos membros que desejam ajudar-se mutuamente para melhorar suas condições doméstica e social.
- Começar a fabricação daqueles produtos que a sociedade julgue conveniente para empregar os sócios que se encontram sem trabalho ou que sofram repetidas reduções nos seus salários.
- Para proporcionar aos membros desta sociedade um aumento de benefícios e de segurança, a sociedade comprará, ou tomará em arrendamento uma ou várias terras, que serão cultivadas pelos sócios que se encontrarem sem emprego ou cujo trabalho seja mal remunerado.
- Logo que seja possível esta sociedade empreenderá a organização das forças da produção, da distribuição, da educação e do governo ou, dito em outros termos, o estabelecimento de uma colônia que se baste a se mesma e na qual se unirão os interesses, ou prestará ajuda a outras sociedades para estabelecer colônias desta classe.
- Para desenvolver a sobriedade, se abrirá uma sala de Temperança, tão logo que se julgue conveniência, em uma das casas da sociedade. (SCHNEIDER, 2003, p.45).

Assim, baseada nesses princípios, a experiência de Rochdale começou a funcionar. Concomitantemente, iniciaram-se na Europa outras experiências similares. Surgiram inúmeras federações nacionais de cooperativas. Começaram as discussões sobre as bases de um movimento cooperativo de alcance maior, inclusive como alternativa ao capitalismo e ao socialismo (PINHO, 1996).

Por exemplo, a partir da iniciativa de liderança cooperativista da Inglaterra, França e Alemanha foi fundada, em 1895, a Aliança Cooperativa Internacional- ACI.

De acordo com Schneider (2003), o objetivo da criação da ACI, além de realizar um antigo sonho de Robert Owen, era fundar uma entidade representativa, em nível internacional,

que promovesse a interação das diversas cooperativas, nos Países onde elas existissem. Essa integração seria de cunho doutrinário, educativo e técnico, para no futuro evoluir para uma cooperativa internacional de consumo.

No primeiro congresso, realizado no ano de sua fundação, a ACI foi permeada por intenso debate. De um lado, os que propunham um modelo de cooperativa direcionada para os consumidores associados, e do outro aqueles que pregavam um modelo voltado á cooperativa de produção para os operários associados (PINHO, 1982).

A proposta que triunfou foi, no entanto, a de supremacia do consumidor, que passou a ser, então, a posição da ACI, inclusive sendo considerada a autêntica do padrão rochdaleano. Embora essa tenha sido a proposta vencedora, não significou que os demais modelos de cooperativas tivessem sido excluídos da ACI. Ao contrário, foram incorporadas como setores ou ramos dentro da entidade, formando partes do movimento cooperativo internacional.

Dessa maneira, pode-se afirmar que uma característica presente no Cooperativismo foi a incorporação, nos seus pressupostos básicos, da diversidade de opinião. Segundo Pinho (1966), o debate de opiniões sobre cooperativismo tem sido uma constante dentro da ACI. Isso é tão verdade que, de acordo a autora, já foram reformuladas três vezes as declarações formais sobre os princípios cooperativos: em 1937 e em 1995.

Após o relato do contexto histórico e dos principais ideais do Cooperativismo, em nível mundial, no próximo tópico buscaremos descrever sua trajetória e identidade no Brasil. Havia a necessidade de situar o Cooperativismo, em nível mais abrangente, para poder enquadrá-lo no contexto brasileiro.

2.3. O Cooperativismo no Brasil

Pesquisando a história, podemos verificar que a construção de um estado cooperativo em bases integrais começou em 1610, com a fundação das primeiras reduções jesuíticas no Brasil, por mais de 150 anos, esse modelo deu exemplo de sociedade solidária, fundamentada no trabalho coletivo, onde o bem-estar do indivíduo e da família se sobrepunha ao interesse econômico da produção. A ação dos padres jesuítas se baseou na persuasão, movida pelo amor

cristão e no princípio do auxílio mútuo (mutirão), prática encontrada entre os indígenas brasileiros e em quase todos os povos primitivos, desde os primeiros tempos da humanidade.

Porém, somente dois séculos depois, em 1847, é que a história registra o início do movimento cooperativista no Brasil. Foi quando o médico francês Jean Maurice Faivre, adepto das ideias reformadoras de Charles Fourier, fundou nos sertões do Paraná, juntamente com um grupo de europeus, a colônia Tereza Cristina, organizada em bases cooperativas. Apesar de sua breve existência, essa organização contribuiu na memória coletiva como elemento formador do florescente cooperativismo brasileiro.

Para Siqueira (2001) a primeira cooperativa, na concepção rochdaleana, foi a cooperativa de consumo de Limeira, São Paulo, em 1891. No Rio de Janeiro, 1894. E em Pernambuco, na cidade de Camaragibe, 1895 e também na cidade de Campinas, São Paulo, em 1897.

De acordo com Schneider (2003), houve uma lacuna na história do movimento cooperativo brasileiro, que foi de 1913 até 1929, pois não existem dados e informações sobre as cooperativas brasileiras nesse período. A partir desse último ano, diante do contexto da crise mundial, ocorreu um novo surto de cooperativas no país, das quais se destacam as dos setores vitivinícolas, agrícolas, e de consumo. Nesse contexto, em relação ao Brasil, a região sul foi a que mais se destacou.

As cooperativas que surgiram nesse período foram constituídas dentro de um contexto político que marcou esta unidade do país: *o positivismo*. O positivismo teve origem na Europa e seu principal pensador foi Augusto Comte. A matriz ideológica do positivismo centrava-se na defesa da classe burguesa e do fortalecimento do desenvolvimento capitalista, atribuindo ao Estado, como papel principal, funções técnico-administrativas e não políticas (SIQUEIRA, 2001).

Para Siqueira (2001), diante desse fato, principalmente na região Sul e Sudeste do país, pode-se afirmar que as organizações cooperativas que surgiram no período de 1890 a 1930, sofreram a influencia da doutrina positivista que permeou a organização política, social e econômica desse período.

A partir de 1930 surgiram muitas cooperativas no Nordeste brasileiro, principalmente as de cunho agrícola, de crédito e de consumo. Porém nesse caso a iniciativa não partiu de um grupo de pessoas organizadas para lutar contra a lógica capitalista e sim já se tratava da apropriação do Estado do modelo cooperativista como alternativa para fomentar os setores econômicos, política estabelecida por Getúlio Vargas, quando assumiu como Chefe de Governo Provisório, a 3 de novembro de 1930, já que o Brasil se encontrava numa profunda crise econômica (SIQUEIRA, 2001).

No final da década de 1970, com as mudanças estruturais na economia mundial, quando ocorreu a maior liberação da economia, os Estados Nacionais tiveram reduzido seu poder de intervenção direta no processo econômico (SIQUEIRA, 2001). Posteriormente, em meados da década de 1980, com a intensificação desse processo, com uma maior liberação do fluxo do comércio e dos capitais financeiros, quebrou-se a noção de desenvolvimento conjugado, em que a participação do Estado era preponderante. Na agricultura, o afastamento do Estado da economia provocou sérios impactos, principalmente para os países em desenvolvimento.

Schneider (2003) também alerta para os perigos da persistência da intervenção estatal sobre as cooperativas. O autor reconhece a importância do apoio do Estado do desenvolvimento cooperativista nos países periféricos, especialmente no Brasil. Sem o apoio legal, técnico e financeiro, principalmente no início da implantação das cooperativas, o seu surgimento não seria possível. Porém, se mantida uma constante ingerência do Estado sobre as cooperativas, ocorreria uma ameaça ao processo autônomo e democrático do desenvolvimento cooperativista, gerando expectativas paternalistas, protecionistas e de dependência. Dessa maneira, os associados e dirigentes tenderiam a acostumar-se com os favores e privilégios oficiais, inibindo suas iniciativas, criatividade e capacidade de assumir riscos de maneira autônoma.

O Estado brasileiro tinha a intenção, além das ressaltadas anteriormente, de fomentar a concentração dos produtores em associações cooperativas para que essas exercessem a nobre função de aperfeiçoar, organizar e estimular a concorrência, para possibilitar a ocorrência de uma economia de mercado (PERIUS, 1983). Assim, as cooperativas organizariam e fomentariam a concorrência, unindo os agricultores que sozinhos não conseguiriam participar na comercialização de seus produtos agrícolas.

Para Benetti (1988), o Estado repassava à iniciativa privada - especificamente às cooperativas - tarefas que, em princípio, seriam de sua responsabilidade. A função de legitimação do Estado era delegada às cooperativas, servindo assim, de um instrumento privilegiado para implementação das estratégias macroeconômicas do Estado brasileiro.

As tarefas repassadas pelo Estado brasileiro às cooperativas levaram-nas a apresentar um crescimento e uma modernização considerável na década de 1960. Elas evoluíram de estruturas produtivas similares à de pequenos depósitos e armazéns, para formas empresarias complexas. Destaca-se que esse processo ocorreu em pouco mais de uma década periódica em que as cooperativas apresentaram duas estruturações características: de empresa comercial e de complexo agroindustrial (BENETTI, 1988).

No entanto, para Benetti (1988) foi a partir da década de 1970 que as cooperativas sofreram uma metamorfose extraordinária. Elas abandonaram a fase do cooperativismo comercial ou de expansão horizontal do associativismo. Deixaram de atuar apenas localmente. Passaram, ainda, a diversificar sua base de produção; a prestação de serviços transcendeu o corpo de associados, direcionando-se a qualquer agente econômico que os demandasse, como numa empresa capitalista; diversificaram também suas atividades no próprio setor de comercialização e prestação de serviços.

O processo de crescimento levou as cooperativas a uma crise financeira, devido ao endividamento para ampliação, a maioria das cooperativas não tinha capitalizado no período anterior ao do crescimento o que favoreceu a crise. Inicialmente o Estado brasileiro forneceu recursos fartos e abundantes às cooperativas com juros reais negativos, no intuito de possibilitar os investimentos pleiteados pelas mesmas. Assim as cooperativas passaram a substituir o Estado em diversas funções, mesmo aquelas em que havia o receio de investimentos por parte do capital privado, como estruturas físicas e para comercialização (BENETTI, 1988).

Essa situação promoveu uma extrema dependência das cooperativas por recursos oriundos das políticas estatais. No final de 1982, entretanto, diante de alterações na política econômica internacional, o governo brasileiro modificou sua política no que concernia à expansão do crédito, provocando profundas mudanças nas regras do jogo para as cooperativas,

que passaram a não mais contar com os recursos fartos e baratos para financiar suas estruturas produtivas (BENETTI, 1988).

O processo agravou-se em meados dos anos de 1980, quando o Estado retirou-se do papel de indutor da economia. A partir daí, as cooperativas ficaram com dificuldades de liquidez, não conseguindo refinar suas dívidas com o aporte de novos recursos e com juros mais baixos. Assim a descolagem entre a capacidade de pagamento e o crescimento do endividamento foi ampliando-se significativamente (BENETTI, 1988).

Pode-se afirmar, portanto, que o endividamento levou o cooperativismo a uma crise generalizada que inviabilizou uma parcela significativa de cooperativas, tornando-as inviáveis do ponto de vista econômico e financeiro. Muitas delas faliram ou foram incorporadas por outras que sobreviveram. Assim, diante dos ajustes estruturais promovidos na economia brasileira, as cooperativas sofreram alterações nos seus perfis.

O cooperativismo sempre ressurgiu em períodos de crise. É uma forma de organização econômica entre as pessoas, para amenizar os problemas sociais. Nos anos 30, a Grande Depressão e a crise do café levaram o governo Getúlio Vargas a estimular as cooperativas e criar a primeira lei para regulamentar e fiscalizar o seu funcionamento.

Siqueira (2001) afirma que nos anos 1950, sob o ritmo desenvolvimentista do presidente JK, novas cooperativas surgiram, as centrais se fortaleceram e houve até a tentativa de unificar o movimento, mas que não avançou. O golpe militar, em 1964, acirrou o controle do governo sobre o cooperativismo. Foi criado o Sistema Financeiro Nacional, que quase extinguiu as cooperativas de crédito mútuo abertas à população. Por outro lado, os militares incentivaram as cooperativas agrícolas como questão de segurança alimentar.

No início da década de 1970, com os esforços do secretário da agricultura de São Paulo, Antonio José Rodrigues Filho, e o apoio do ministro da Agricultura, Luiz Fernando Cirne Lima, o cooperativismo se unificou na Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB). Em 1971, foi promulgada a Lei 5.764 que, entre outras regras, exigia que todas as cooperativas se registrassem previamente no Conselho Nacional do Cooperativismo. Apesar disso, a lei reconheceu a OCB como representante do movimento no País e definiu as relações entre os

cooperados e a cooperativa, o chamado Ato Cooperativo. Com o fim da ditadura militar e a promulgação da nova Constituição, em 1988, o cooperativismo se livrou do controle estatal, iniciando a autogestão. Antes do plano Real, nos anos 1980/90, o país passou por crises na economia, com inflação galopante, graves reflexos na agricultura e aumentos sucessivos no índice de desemprego. Muitas cooperativas agrícolas sucumbiram e, no meio urbano, as de trabalho e de crédito surgiram como alternativa pra os trabalhadores driblarem as dificuldades econômicas. (SIQUEIRA, 2001).

Diante de tais contextualizações, notam-se as condições políticas de emergência e continuidade do Cooperativismo no mundo e de suas singulares identidades no Brasil. Esperamos apontar, no capítulo seguinte, as premissas e ações do Cooperativismo na Educação Brasileira e seu núcleo gerador, o estado de São Paulo, no transcorrer das décadas de 1980 e 1990, bem como sua atual disposição.

3. A EDUCAÇÃO E A ESCOLA MODERNA COMO MATRIZES DA EDUCAÇÃO COOPERATIVA

O capítulo que ora iniciamos tem como objetivo primordial reunir elementos para produzir a identificação, filosófica e educacional, da Educação Cooperativa e do Cooperativismo Educacional, como derivações institucionais e pedagógicas da Educação Moderna e suas disposições. Pretendemos fornecer condições para a contextualização da proposta pedagógica cooperativista em São Paulo e debater suas originalidades, bem como suas possíveis contradições.

Os princípios que norteiam a educação cooperativa não têm origem no próprio movimento cooperativo. Antes tem assento nos princípios da educação e escola moderna, principalmente no “*movimento de renovação pedagógica que tendeu a modificar em profundidade a estrutura e os processos habituais do ensino e da educação*” (HUBERT, 1976, p.123). Inspirado em experiências pedagógicas isoladas, levadas a efeito por humanistas a partir do século XV, o movimento de renovação pedagógica, denominado como movimento das “escolas novas”, adquiriu força e disseminou-se pela Europa e América principalmente no século XX. Segundo estudo realizado pelo autor, o movimento procede de várias origens:

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

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

Em terceiro lugar, as preocupações sociais tendentes a fundar a organização das democracias contemporâneas no livre consentimento, na adesão espontânea das consciências individuais, que seriam levadas a procurar a existência coletiva como meio natural de seu desenvolvimento.

Em quarto lugar, a tendência a pretender liberar o indivíduo de todos os entraves postos pela sociedade ao desabrochar de sua personalidade e a procurar, no retorno a uma vida mais natural e mais simples, a restauração de seu equilíbrio físico e moral e a garantia da felicidade. (HUBERT, 1976, pp. 123 – 124).

Outra fonte apresenta a seguinte análise sobre o movimento:

As correntes renovadoras, desde seus precursores como Rousseau e, de alguma forma, também Pestalozzi e Froebel (SUCHODOLSKI, 1978, P. 39-41), passando por Kierkegaard, Stirner, Nietzsche e Bergson (Idem, p. 47-53 e 68-69) e chegando ao movimento da Escola Nova, às pedagogias não diretivas (SNYDERS, 1978), à pedagogia institucional (Lobrot, Oury) e ao construtivismo desembocam sempre na questão de como aprender, isto é, em teorias da aprendizagem, em sentido geral. Pautando-se na centralidade do educando, concebem a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem. O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade. Tais pedagogias configuram-se como uma teoria da educação que estabelece o primado da prática sobre a teoria. A prática determina a teoria. Esta deve se subordinar àquela, renunciando a qualquer tentativa de orientá-la, isto é, de prescrever regras e diretrizes a serem seguidas pela prática e resumindo-se aos enunciados que vierem a emergir da própria atividade prática desenvolvida pelos alunos com o acompanhamento do professor. Essa tendência ganha força no início do século XX, torna-se hegemônica sob a forma do movimento da Escola Nova até o início da segunda metade desse século e, diante das contestações críticas que enfrenta, assegura seu predomínio assumindo novas versões, entre as quais o construtivismo é, provavelmente, a mais difundida na atualidade. (SAVIANI, 2005, p. 2).

A educação cooperativa ganhou expressão por meio do trabalho de educadores do movimento de renovação pedagógica que reconheceram as virtudes das atividades cooperativas na formação integral do homem. Dentre eles podemos citar: Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827); Fridrich Fröebel (1782-1852); John Dewey (1859-1952); Célestin Freinet (1896-1966). Percebeu-se que a participação dos sujeitos em atividades cooperativas desenvolve o sentido de responsabilidade na escolha e execução de determinadas tarefas, promove a persistência e o esforço, determina a prática de uma disciplina consciente e corresponsável, fomenta a solidariedade social e preocupação para alcançar o bem-estar de todos (DRIMER; DRIMER, 1973, p. 463 - 464).

A educação cooperativa, segundo Drimer & Drimer (1973, Op. Cit.), envolve vários aspectos e inclui:

- a) O processo de apreensão dos conhecimentos sistematizados necessários à compreensão dos fenômenos físicos, sociais, econômicos;

- b) O domínio de informações necessárias ao aperfeiçoamento técnico das atividades da cooperativa;
- c) Conhecimentos específicos do cooperativismo – história do movimento cooperativo, fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos e informações sobre a legislação;
- d) Conhecimentos gerais que possibilitam aos sócios exercer as funções de deliberar, dirigir, controlar de modo eficaz e dentro das normas democráticas que caracterizam o ideal cooperativo.

Os autores reconhecem que a organização cooperativa, por fundamentar suas ações no esforço próprio e ajuda mútua entre seus membros, constitui-se, por si só, em lugar privilegiado de educação, favorecendo a formação de homens corresponsáveis e solidários, na compreensão que tem sobre essas dimensões os próprios sujeitos e autores.

3.1. A Pedagogia Cooperativa ou Pedagogia da Cooperação

As cooperativas educacionais possuem características que as diferenciam das demais cooperativas. Para Oliveira (1994, p. 54) o cooperativismo educacional pode ser conceituado como o *“conjunto de empreendimentos cooperativos que tem como objetivo promover a educação nas escolas, a fundação de estabelecimentos de ensino ou a manutenção de tais estabelecimentos”* e complementa o conceito através da afirmação de Nascimento (1992) apud Oliveira (1994) afirmando que o cooperativismo educacional é uma proposta de gestão democrática na educação e para ser considerado bem sucedido precisa conciliar diretrizes do cooperativismo e diretrizes pedagógicas, ressaltando ainda que mais importante que o discurso e a divulgação do movimento cooperativista é a interação dos princípios cooperativistas na prática pedagógica, ou seja, interação entre a prática e a teoria.

Outra definição que abrange senão toda a complexidade do cooperativismo educacional, mas a maior parte de seus elementos é apresentada a seguir:

Tipo de empreendimento educacional destinado a oferecer educação formal aos cooperados, seus filhos e outros dependentes, assim como às pessoas da sociedade, garantida financeiramente por intermédio de determinada empresa

cooperativa (entidade mantenedora) criada com tal finalidade, de forma que não incentive e vise a lucro, muito menos extraia mais-valia por meio das atividades escolares e culturais que venha a desenvolver, com gestão administrativo-pedagógica participativa e coletiva dos associados, devendo possuir projeto político pedagógico (contendo filosofia definida, objetivos educacionais, níveis de ensino a serem oferecidos), proposta pedagógica (com proposição de uma educação alternativa e pautada nos valores do cooperativismo) e projeto de viabilidade econômica e administrativa (claro e exequível). (GOMES, 2006, p.12).

Para Nunes (2003) o cooperativismo tem todas as condições pedagógicas, teoria da educação, institucionais, formas de organizar o trabalho escolar, para ser uma novidade na Educação Brasileira.

Segundo os autores, para atender a definição de cooperativa educacional, é necessário que as escolas cooperativas pautem os seus trabalhos nos valores cooperativos, além de aplicá-los em sua gestão. Esses valores e suas inspirações estiveram na pauta de nosso capítulo primeiro da presente dissertação.

3.2. A Pedagogia Cooperativa de Célestin Freinet

Entre os educadores preocupados com a educação escolar dos setores populares numa perspectiva cooperativa, destacamos o trabalho do pedagogo francês Célestin Freinet (1896-1966). Crítico da escola tradicional dissociada dos interesses e necessidades da criança, Freinet desenvolveu uma "pedagogia ativa e cooperativa". Suas ideias atraíram a atenção de educadores de todo o mundo e até hoje são referência àqueles que se propõem a desenvolver uma pedagogia de troca, ajuda mútua e de trabalho cooperativo.

Qualificado por muitos estudiosos como um "educador audacioso", "revolucionário a seu tempo e época" e essencialmente "comprometido com a transformação da sociedade e da escola", a sua trajetória de sua vida nos revela uma pessoa sensível à realidade social e educacional, engajada politicamente na luta pela transformação da sociedade e da escola e pela construção de uma escola do povo, livre dos condicionamentos da escola burguesa.

Além disso, sua história de vida nos mostra um educador comprometido com a instauração de uma vida cooperativa. Em 1924, junto com os aldeões de Bar-sur-Loup – Alpes

Marítimos criou uma cooperativa de consumo para comercializar os produtos locais; em 1928, junto com os professores, criou a Cooperativa de Ensino Laico (CEL), para a troca de ideias, de experiências e de materiais pedagógicos; com os alunos criou a cooperativa escolar - essência de sua pedagogia - para possibilitar a organização da vida cooperativa na escola.

Desse modo, por valorizar a vida cooperativa, a Pedagogia Freinet é o resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido, não apenas por Freinet, mas também por muitos educadores que, sensíveis à necessidade de mudar a escola e adeptos de suas ideias, passaram a se comunicar com ele e entre eles para partilhar experiências, dúvidas e conquistas e assim, pôr em prática a pedagogia cooperativa, construindo conhecimentos de modo coletivo. Segundo estudos realizados por Elias (1998), Freinet participou, como combatente, da I Guerra Mundial e, em 1920, ainda sofrendo os efeitos físicos e psicológicos causados pela guerra, com 23 anos de idade, foi nomeado professor para uma escola primária de meninos situada na aldeia de Bar-sur-Loup - Alpes Marítimos. Em condições adversas - saúde frágil decorrente de problemas pulmonares e ignorância em relação à função de ensinar - iniciou suas atividades obstinado a combater, através do trabalho, aquilo que ele tanto condenou: a morte, a destruição, o isolamento.

Ao iniciar suas atividades de educador, trazia consigo um "profundo respeito às crianças". Observava-as atentamente no modo de ser e de agir, procurando compreender seus interesses, aptidões, dificuldades, necessidades, desejos, reações. Almejava conhecê-las melhor para poder adequar o ensino às suas necessidades. Como um professor "investigador de sua própria ação", registrou tudo o que lhe chamava atenção: comportamentos, dúvidas, falas significativas, sentimentos, descobertas. Os registros diários foram fundamentais à sua produção intelectual e divulgação de sua pedagogia experimental.

No exercício de suas atividades, ele percebeu que a escola pouco motivava as crianças, pois o ensino era abstrato, enfadonho e desprovido de sentido. As crianças revelavam comportamento apático e desinteressado em relação ao conhecimento, pois a escola exigia das crianças uma atitude passiva, o que, segundo sua avaliação, não produzia resultados positivos. Assim, Freinet percebeu que precisava mudar o modo de ensinar e se viu impelido a buscar novos caminhos. Estudou os filósofos que influenciavam o pensamento da Escola Nova e ficou indignado com a distância existente entre sua prática de professor de uma escola carente e o

"idealismo" das teorias de autores como Rousseau, Rabelais e Montaigne. As teorias em geral ficavam distantes dos reais desafios que a prática colocava. Conheceu Adolphe Ferrière (Escola Ativa) e identificou-se profundamente com suas ideias, encontrando nele os fundamentos que justificariam suas ações.

O suíço Claparède defendia a ideia da escola "sob medida", mais preocupada em adaptar-se a cada criança do que em encaixar todas no mesmo molde. Ferrière e outros pedagogos, como o belga Decroly (1871-1932), insistiam que o interesse e as atividades dos alunos exerciam um grande papel na construção de uma "escola ativa". No trabalho de Ferrière como pedagogo, por exemplo, os passeios e o trabalho em equipe eram especialmente valorizados.

A Escola Ativa, que também faz parte do movimento da Escola Nova ou Progressista, recebeu muitas críticas. Foi acusada principalmente de não exigir nada, de abrir mão dos conteúdos tradicionais e de acreditar ingenuamente na espontaneidade dos alunos.

Desde o início de suas atividades de professor, Freinet estudou muito, participou de encontros de educação e apropriou-se das contribuições dos educadores da Escola Ativa: Decroly, Cousinet, Dewey, com os quais manteve diálogo (NASCIMENTO, 1995).

Tendo em mente mudar a escola e o ensino, Freinet observava as crianças, procurando identificar o que as interessava realmente, de que sentiam necessidade, o que desejavam, como viam e percebiam o mundo e como aprendiam. Mas, deparou-se com um problema: como poderia obter tais respostas se não permitisse que elas se mostrassem? Como poderia conhecê-las melhor senão pelo caminho da vida, do movimento, da expressão, da comunicação e da atividade? Como poderia desempenhar a tarefa de educar se ignorasse as necessidades das crianças?

Então, ele buscou resposta ao problema da apatia e do desinteresse, que tornavam tão cansativas as aulas, por meio da observação sensível da vida das próprias crianças e procurou audaciosamente propor atividades em função de suas necessidades de criar, agir, falar, observar, de viver em grupos, de se organizar. Ele experimentou e desenvolveu técnicas pedagógicas que modificavam significativamente a atmosfera da aula, o comportamento do professor e dos alunos

e a relação das crianças com o conhecimento. As técnicas, ferramentas de sua pedagogia, envolviam as crianças indistintamente, num trabalho organizado, prazeroso e cooperativo; num trabalho que promovia, de modo significativo, a construção de conhecimentos.

Assim, o imobilismo e a abstração foram sendo superados com as "aulas passeio", que possibilitavam às crianças ver, ouvir, observar, admirar. De volta para a classe ele constatou que as crianças sentiam vontade de expressar livremente, por meio de desenhos, relatos orais e escritos, os acontecimentos e descobertas ocorridas durante o passeio. Desse modo, a "expressão livre" dos sentimentos, dos desejos, dos pensamentos deu origem ao "texto livre", fruto, como dizia Freinet, da "necessidade individual e social da escrita-expressão", da necessidade de comunicar a alguém o que a criança trazia dentro de si.

Mas Freinet se perguntava: como romper com o isolamento da escola e ampliar as possibilidades de comunicação das crianças? Como socializar os textos produzidos pelas crianças, permitindo que outras pessoas os lessem? Ele começou utilizar uma pequena impressora na escola da aldeia de Bar-sur-Loup, possibilitando às crianças imprimir os textos que produziam. Assim, "o texto livre ganha a forma de texto impresso" (NASCIMENTO, 1995, p.16), favorecendo a composição do "Livro da Vida", a criação do jornal escolar e da correspondência interescolar. Dessa maneira, o trabalho realizado na sala de aula extrapolava os limites da escola, atingindo os pais, os colegas de outras escolas e a comunidade mais ampla.

Foi desse modo, conforme análise de Élise Freinet (1979), que o texto livre, a aula passeio, a correspondência interescolar, a imprensa na escola, o jornal escolar, a cooperativa de classe, entre outras técnicas pedagógicas, foram se afirmando pouco a pouco, mudando o clima e o trabalho da classe, instaurando a vida onde a tradição mantinha seus direitos, operando uma inversão decisiva de toda a prática escolar, abrindo novos caminhos para o comportamento da criança real e sensível.

Mas a luta de Freinet pela edificação de uma escola prazerosa, alegre, cheia de vida, onde a criança desejasse estar para descobrir e aprender, o desafiava a avaliar criticamente a escola tradicional, reprovando a educação e o ensino vigente nas escolas da época. Ele condenou a educação autoritária e dogmática por forjar "almas de escravos", com pensamentos doutrinados e comportamentos condicionados. Em suas palavras:

Nos habituamos todos de tal forma a comandar as crianças e a exigir delas uma obediência passiva que não pensamos na possibilidade de haver uma outra solução para a educação que não seja a fórmula autoritária. (FREINET, 1978).

Queremos atividades escolares vivas, associadas ao interesse e ao profundo dever das crianças, que sejam muito mais do que um jogo ou passatempo, que sejam um trabalho autêntico, fruto de uma necessidade, que se veja que é útil, ao qual uma pessoa se entrega de todo o coração e que, por todos esses motivos, se torna um ser poderoso gerador de dinamismo e de proveito pedagógico. (FREINET, 1978).

Construir uma pedagogia pautada na experiência, associada às necessidades e interesses da criança, portanto uma pedagogia viva, ativa e vinculada ao meio social, onde as atividades escolares pudessem assumir a configuração de um verdadeiro trabalho cooperativo, organizado de modo que possibilitasse a vivência democrática e, conseqüentemente, a formação de um ser social responsável e autônomo, eis o que Freinet persegue não somente na escola da aldeia de Bar-sur-Loup, mas também numa escola pública em Saint-Paul de Vence (1928 a 1933) e, na primeira escola proletária particular, em Vence, a partir de 1935.

Os princípios e as técnicas pedagógicas seguintes inspiram a Pedagogia Freinet:

- Os Métodos Naturais de Aprendizagem asseguram a liberação de toda energia criadora e o respeito ao patrimônio cultural dos alunos e professores.
- O Tateamento Experimental e a Organização Planificada do Trabalho são introduzidos desde os primeiros anos de escola, ajudando a criança a desenvolver as suas aptidões para a pesquisa científica.
- A Valorização da Expressão Livre permite uma troca real entre as próprias crianças da turma e com as crianças de diferentes culturas, em todas as formas de expressão.
- A Organização Cooperativa da Classe contribui ativamente para com o desenvolvimento da socialização e da solidariedade entre as crianças, o respeito mútuo e a transferência de poderes.
- O Texto Livre, a Correspondência, a Imprensa, o Jornal Escolar, os Seminários de Alunos, os Meios Audiovisuais, assim como a aproximação crítica às novas tecnologias de comunicação e de produção, permitem à criança estar constantemente em contato com a realidade do mundo em marcha em pleno século XXI.
- A Pedagogia é atual, fundada sobre valores culturais — Responsabilidade,

Autonomia, Cooperação e Solidariedade.

- A Pedagogia é centrada na criança, aquele que está aprendendo, levando em conta três componentes de sua personalidade: individualidade, diversidade e universalidade.
- A Pedagogia é aberta para o mundo exterior. A criança não vive só na escola, mas também na família, na sociedade. As técnicas Freinet dão grande importância à sua vida familiar, cultural, social e afetiva, permitindo-lhe falar, trazer propostas para o seu trabalho na escola, tendo como ponto de partida a sua própria vivência pessoal, sua família, seus amigos, sua comunidade.
- Ela fornece instrumentos e métodos de trabalho. No ano 2010, 75% das crianças que estão na escola atualmente trabalharão em profissões que não existem ainda. 90% das crianças trabalharão com máquinas ainda não inventadas. Por isso é vital ensinar a criança como aprender e essa é uma das nossas mais importantes tarefas.
- A Pedagogia abrange temas importantes da atual pesquisa em Ciência Educacional. Com a universidade de aprendizagem, as estratégias cognitivas personalizadas em multiplicidade de estímulos situacionais, buscando promover um meio seguro e estimulante a criança. Aprender significa fazer confrontação e oposição assim como a correção dos próprios erros.

Freinet, por via de sua Pedagogia, colocou a serviço da criança os meios mais modernos de comunicação. Quando ele introduziu a imprensa na classe, o mais importante não era o instrumento em si, mas o fato de possibilitar às crianças um meio que permitisse que elas se comunicassem com o mundo exterior, um público maior que a sua classe, a sua escola, a sua cidade.

3.3. A Pedagogia Cooperativa de Paulo Freire

Paulo Freire nasceu no Recife, Pernambuco, Brasil, em 1921. Embora tendo se formado em Direito, logo descobriu sua vocação de Educador. Porém, não um educador formal, profissional, mas um educador para a liberdade. Sua primeira experiência foi no SESI – Serviço Social da Indústria, onde trabalhou com famílias operárias nos “Círculos de Pais e Professores”; e experimentou o que ele mesmo chamou de “uma educação social”. No SESI esteve por 10 anos,

de 1947 a 1957. Essa foi a base concreta sobre a qual Paulo Freire elaborou sua tese de docência para a cadeira de História e Filosofia da Educação, na Escola de Belas Artes de Pernambuco, defendida em 1959. Esse trabalho só seria publicado, muito mais tarde, em 2001, quatro anos após sua morte, que ocorreu em 1997, e se chamou: “Educação e Atualidade Brasileira”. Foi seu primeiro trabalho de fôlego, denso, com reflexões que seriam aprofundadas em suas obras posteriores, entre elas: “Educação como prática da liberdade”, “Ação Cultural para a liberdade”, “Pedagogia do oprimido”, entre tantas outras (SOUZA, 2001).

Para Souza (2001) o período mais fértil da experiência e reflexão de Paulo Freire se deu nos últimos anos da década de 50 e início dos anos 60. Nesse período ele organizou o “Serviço de Extensão Cultural” da Universidade Federal de Pernambuco e participou ativamente do Movimento de Cultura Popular. Foi quando, junto com sua esposa Elza, que também era educadora, e uma equipe de colaboradores, desenvolveu um método de alfabetização que permitia o aprendizado da leitura e da escrita em 45 dias. Este não era um método abstrato de aprendizagem, mas um jeito concreto de ensinar e aprender as palavras e o mundo. Uma proposta pedagógica que promovia alfabetização política; o que significa muito mais do que se apropriar dos códigos da leitura e da escrita. Uma pedagogia que, partindo da realidade concreta e suas formas de interpretação, busca superá-las e construir um conhecimento novo.

Tal conhecimento novo, continua Souza (2001), já não é mais apenas o conhecimento teórico do educador ou o conhecimento empírico do educando, mas algo diferente. Um conhecimento que integra prática e teoria, e desperta ambos os sujeitos do processo educativo – educando e educador; dirigente e dirigido; liderança e base – para a luta de transformação da realidade.

De acordo com o educador Paulo Freire (2006), o homem constrói sua história e sua cultura, como um ser da práxis ele emerge da natureza para transformá-la.

Esta educação proposta por Freire é um ato político que reeduca todos os sujeitos envolvidos. É mais do que transmissão de conteúdos. Envolve postura e atitude diante do mundo e do OUTRO (coletivismo), que é diferente do EU (individualismo). Não é a teoria ou os conceitos abstratos que educam. É a prática concreta que, sendo pensada à luz da teoria freiriana,

transforma a realidade, explica Souza (2001). Esta é a pedagogia de Paulo Freire – uma *práxis* transformadora das estruturas e das pessoas.

Ele mesmo dizia que não era criador de um “método de alfabetização ou de conscientização”, mas o que propunha era um conjunto de princípios, de valores pedagógicos “encharcados” de realidade. Por isso não é possível estudar Paulo Freire, sem olhar para nossa própria prática.

Souza (2001) afirma que a pedagogia freireana é uma pedagogia radical, que propõe subverter a ordem social vigente em todos os seus níveis: pessoal, micro e macroestrutural. Não é uma didática, ou uma tática política. Ainda que um conjunto de técnicas ou pequenas ações, como: o feito de dispor as carteiras numa sala de aula, o debate em círculos, o jeito de coordenar uma reunião, a distribuição coletiva de tarefas, o estudo em pequenos grupos, façam parte do exercício democrático, do combate ao autoritarismo e, portanto, da desconcentração de poder. Porque todas essas pequenas ações restituem, gradativamente, a palavra àquelas pessoas que, historicamente, aprenderam apenas a ouvir e obedecer. Ajudam a construir autonomia com responsabilidade. Desafiam a superar limites pessoais.

Neste sentido, embora tenha sido pensada a partir da realidade brasileira e latino americana, a pedagogia freireana serve para qualquer lugar do mundo, onde existam oprimidos e opressores. Para Paulo Freire, sua “teoria da ação dialógica” pressupõe dois momentos fundamentais: o reconhecimento da desumanização e o engajamento em um processo de humanização. Em suas próprias palavras:

Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens.”
(FREIRE, 2006, p. 91)

Souza (2001) destaca alguns valores e princípios pedagógicos na teoria *freiriana*, o principal deles, para a autora, é a “dialogicidade”, porque para Freire, o diálogo é a matriz da democracia. O segundo é o trabalho coletivo e o respeito ao conhecimento. E acrescenta a ética, a tolerância, a política, a esperança, a indignação e a autonomia. A autora conclui afirmando que todos esses princípios constituem “tijolos” na construção do protagonismo e da educação

emancipatória e não podem ser pensados isoladamente, mas de forma integrada, totalizante. Esses princípios nos permitem olhar a vida e as potencialidades humanas em todas as suas dimensões.

[...] Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação.

Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo. (FREIRE, 2002, p. 68).

Agora buscaremos destacar alguns aspectos identitários dessa proposta de organização da escola e das relações de ensino e aprendizagem. Princípios pela definição de seus objetivos, ainda que nominais.

3.4. Os objetivos das cooperativas educacionais

A partir das definições de cooperativas educacionais veremos os seus objetivos atribuídos a este ramo do cooperativismo. Gomes (2006) salienta que o objetivo da criação de cooperativas educacionais deu-se pela necessidade de ofertar ensino formal regular em condições econômicas e financeiras adequadas às condições socioeconômicas de um grupo de famílias de classe média que até então tinham seus filhos frequentando escolas particulares, o processo foi desestimulado no período da ditadura militar devido a pouca liberdade para a consecução de projetos associativista, principalmente de caráter educacional, mas na década de 80, o processo volta com todo vigor e passa a fazer parte da história educacional brasileira.

Nascimento (2000) tece suas considerações a respeito do papel das cooperativas educacionais:

A autogestão no cooperativismo e na educação não é uma proposta alternativa ao ensino público e nem pretende deslocar interesses das chamadas escolas particulares. O Estado deverá continuar com seu papel constitucional e as escolas mercantis devem manter o espaço do qual se acham donas, por isso que a cooperativa educacional não pode ser criada de acordo com os mesmos parâmetros e conteúdo. Se concebidas de forma adequada poderão, isto sim, com

as inovações que introduzir, promover substanciais avanços qualitativos nos dois segmentos, em benefício do conjunto da população. A escola cooperativada é uma opção de qualquer grupo que pretenda, de forma responsável e consequente, direcionar a educação de pais, filhos e dependentes, portanto, de característica essencialmente privada. (NASCIMENTO, 2000, p. 19 e 20).

Enquanto Gomes (2006) ressalta o objetivo financeiro para a constituição da cooperativa educacional, ou seja, a oportunidade de gerenciar de forma direta os recursos destinados à educação dos dependentes dos associados, Nascimento (2000) destaca a inovação na gestão possibilitando o direcionamento das ações educacionais de forma que atenda as expectativas do grupo.

A OCB (2008), no entanto, ressalta o objetivo social e ideológico das cooperativas educacionais em detrimento ao aspecto econômico. Destaca ainda que o bem maior deste segmento é a formação educacional da criança e do adolescente melhor preparado e capaz de intervir como agentes na história e por este motivo o seu êxito não deve ser mensurado através das sobras como nos demais segmentos.

Todavia, no transcorrer da pesquisa, pudemos observar que há profundas contradições entre as disposições institucionais e normativas, próprias da OCB e suas entidades federadas, e as próprias aspirações das escolas e movimentos de educação cooperativista, em suas diversidades regionais e contextuais. Buscaremos oferecer uma digressão histórica da origem das cooperativas educacionais no Brasil para melhor delinear essas contradições.

3.5. Trajetória histórica das cooperativas educacionais brasileiras

Diante dos objetivos postos para essa pesquisa é necessário estudar como as cooperativas educacionais vêm se estabelecendo no cenário nacional como veremos a seguir. A primeira experiência brasileira e latino americana do cooperativismo envolvendo estabelecimentos de ensino surge em março de 1948 na cidade de Belo Horizonte/MG, com a fundação por professores da instituição Escolas Reunidas Cooperativa Limitada, que depois passou a chamar-se Cooperativa de Trabalho Educacional Ltda. (Cotel). O Colégio Tito Novais, primeiramente batizado por Escola Técnica de Comércio Tito Novais, mantido pela Cotel, foi

criado em 1950 visando ofertar ensino fundamental, curso pedagógico, e curso técnico-comercial e de Contabilidade (GOMES, 2006).

Segundo Gomes (2006) outras experiências cooperativistas ocorreram: no Estado do Rio de Janeiro na década de 50 através da criação de uma associação educacional entre pais de alunos e pessoas da comunidade; e no Estado de Goiás na década de 70, através da criação de cooperativa educacional; na década de 80 é formada uma cooperativa de professores da rede pública e da rede particular no Distrito Federal.

A Cooperativa Mangueira é um exemplo dessas experiências, Pereira e Pereira (1985) relatam a criação da Escola Mangueira, formada por pais de alunos, entre 1977 e 1985 na cidade de Contagem/MG. O texto dá ênfase maior às práticas pedagógicas, mas é possível encontrar nas descrições das atividades administrativas a gestão participativa entre os pais dos alunos e a dificuldade em manter a participação de todos associados no processo de gestão, além do rateio em partes iguais das despesas escolares entre os pais, sem visar à geração de lucro.

No entanto, há poucos estudos sobre essas experiências, que não alcançaram expressividade nacional. O fator mais relevante para que essas experiências não sejam reconhecidas é desvinculação delas a OCB (GOMES, 2006).

O marco de surgimento do cooperativismo de ensino é considerado pela OCB a criação da Cooperativa de Ensino de Itumbiara (CEI), mantenedora do Colégio Cora Coralina, em 15 de dezembro de 1987. (OCB; 1993 apud OLIVEIRA, 1994). Para Gomes (2006) a criação da CEI, leva a OCB reconhecer o ramo educacional a partir de então, apesar dos 40 anos de história já experimentados pela Cotel. É necessário reconhecer que a CEI inaugura um forte movimento de criação de cooperativas educacionais, muito provavelmente devido à influência do período de reivindicações de mudanças político-sociais vivenciados pela sociedade brasileira entre as décadas de 80 e 90.

A expansão do ramo educacional também pode ser verificada pela diversidade de cooperativas que atuam no ramo educacional. Para facilitar a análise elas podem ser classificadas de acordo com a origem dos sócios ou de acordo com a função assumida pela cooperativa no processo educacional. Podemos igualmente entender que a expansão das escolas cooperativas

deu-se num momento de aguda crise do modelo de educação vigente no Brasil, de um lado as escolas públicas, em flagrante deterioração, e por outro as escola particulares, com acentuada inspiração mercadológica.

Para compreender a diversidade das cooperativas educacionais será necessário ver como elas podem ser classificadas, para Pinho (2004) e para a OCB (2008) as cooperativas educacionais podem ter a seguinte composição: cooperativas de professores, de alunos de escolas agrícolas, de pais de alunos e de atividades afins. Já Nascimento (2000) evidencia a existência de quatro configurações de cooperativas no ramo educacional. A primeira delas formada apenas por pais, a segunda por professores, a terceira pela associação de pais e professores e a quarta são as cooperativas mantidas pelo setor público. Oliveira (1994) classifica as cooperativas educacionais em quatro grupos baseadas principalmente no papel assumido pelos cooperados no empreendimento, sendo elas: Cooperativa-Escola; Cooperativa Escolar; Cooperativas de Professores (ou de Trabalho) e Cooperativa de Ensino.

a) **Cooperativa-Escola** – São formadas basicamente por alunos de escola técnica ou de nível superior de cursos agropecuários e comercializam os excedentes e auxiliam a manutenção da escola (OLIVEIRA, 1994). O seu funcionamento fundamentam-se na Lei nº 5.764, Resolução CNC nº 23/82 e [...] à portaria do MEC nº 4.033 de 24/11/2005, que regulamenta o novo perfil das cooperativas-escolas, bem como suas relações jurídico-formais com as instituições federais de educação profissional e tecnológica, cuja finalidade é educativa e tem por objetivo o desenvolvimento dos princípios cooperativistas e apoio a projetos pedagógicos das instituições de ensino.

As Cooperativas das Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo estão vinculadas ao Centro Paula Souza “têm seu funcionamento autorizado pela Deliberação CEETEPS nº 17/94” (Centro Paula Souza, 2008). Para exemplificar a atuação dessas cooperativas podemos citar Marques e Love (1993). Eles relatam a experiência da cooperativa–escola na Escola Técnica Agrícola de Inconfidentes/MG que foi criada para atender a quatro objetivos:

- fornecer insumos e serviços às atividades curriculares da escola técnica;
- possibilitar a prática do cooperativismo para os alunos da disciplina cooperativismo;
- comercializar a produção da escola para financiar as atividades de produção e

- fornecer produtos ao refeitório da escola. Nesta experiência, é possível verificar a preocupação em propiciar a vivência prática na administração de empreendimentos cooperativos aos alunos, sem, contudo, perder de vista a importância da compreensão teórica envolvida no modelo de produção cooperativista.

Oliveira (1994) ressalta que este tipo de cooperativa era patrocinado pelo Ministério da Educação e da Cultura, pois a maior parte das instituições de ensino que possuíam Cooperativas-Escola eram Escolas Técnica Federais. Além das Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo, que são administradas pelo Centro Paula Souza, é possível encontrar cooperativas-escolas em diversas regiões do país, como por exemplo: Cooperativa Escola dos Alunos da Escola Agrotécnica Federal de Bento Gonçalves Ltda., Cooperativa-Escola dos Alunos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá Cooperativa-Escola dos Alunos da EAFMuz Ltda., mas também não estão disponíveis informações mais detalhadas sobre as condições atuais dessas sociedades.

b) **Cooperativa Escolar** – Segundo Oliveira (1994) são cooperativas constituídas por alunos de primeiro e segundo graus (atualmente ensino fundamental e médio) sob a responsabilidade dos professores visando à aquisição de materiais didáticos e outros insumos escolares além de propiciar a formação cooperativista dos alunos. O ápice desse tipo de cooperativa se deu entre as décadas de 40 e 60 (OLIVEIRA, 1994). As características se assemelham à cooperativa de consumo, no entanto, as cooperativas de consumo foram desestruturadas após a reforma tributária de 1965/1967.

c) **Cooperativas de Professores (ou de Trabalho)** – Neste tipo de cooperativa, o grupo de professores ou profissionais da educação constitui a cooperativa para fundar a escola. Os professores são donos do empreendimento educativo, e, portanto, guarda relação tanto com as cooperativas educacionais quanto com as cooperativas de trabalho, de acordo com Oliveira (1994), e complementa seu raciocínio afirmando que no período de seu estudo, esta forma de cooperativismo estava em ampla expansão. Essa informação corrobora com os dados de Schulze (2002) quando afirma que a partir da década de 70 as cooperativas de trabalho se tornam as mais numerosas dentre a classificação da OCB.

Nascimento (2000) argumenta que este tipo de cooperativa terá sempre um número limitado de cooperados devido ao limite imposto pela demanda atendida pela escola. Ele ainda aponta as limitações do ponto de vista operacional e conceitual, pois o caráter corporativo de classe se mantém e a capacidade de formação de capital necessária à ampliação das atividades escolares fica restrita a um pequeno número de sócios.

Por outro lado, muitas críticas são feitas a esse tipo de cooperativa devido ao argumento de precarização da relação de trabalho (GOMES, 2006). Essa crítica está intimamente relacionada às críticas que são feitas ao ramo do cooperativismo de trabalho (DRUMOND, 2006).

Segundo Drumond (2006), para evitar tal problema é necessário diferenciar as cooperativas de fachada das cooperativas autênticas. Seguindo seus argumentos, as cooperativas de fachada são aquelas que se utilizam dos benefícios concedidos aos empreendimentos cooperativos, o que possibilita a flexibilização das relações trabalhistas e diminuição dos custos, sem, contudo possibilitar a atuação dos “cooperados” na gestão participativa do empreendimento, divisão das sobras do exercício e outras características de uma verdadeira cooperativa.

A situação pode agravar-se de tal forma, a ponto da empresa constituir sua cooperativa, definir o administrador e convidar seus funcionários para associar-se. (DRUMOND, 2006). Muitas vezes, o trabalhador desconhece a prática cooperativista, abre mão de seus direitos trabalhistas e aceita compor o quadro de associados da cooperativa para evitar o desemprego ou conseguir a colocação no mercado de trabalho estando subordinado à mesma relação trabalhista de empresas comuns por um lado, mas sem acesso aos benefícios previstos em lei por outro (DRUMOND, 2006).

É ainda Drumond (2006) que ressalta, mais uma vez, que não basta a alteração na razão da natureza jurídica da sociedade para a formalização de uma cooperativa de trabalho, é necessária a existência da participação democrática e de equidade na distribuição dos rendimentos para que a cooperativa de trabalho seja realmente considerada e beneficiada como tal.

Nascimento (2000, p.19) critica duramente a atuação das cooperativas, no que ele chama de “*assunção de responsabilidades do poder público*”, seus argumentos são: [...] são verdadeiras aberrações e devem ser citadas aspeadas. Para o autor nada tem a ver com cooperativismo e significam apenas uma fuga disfarçada do Estado (município, estado ou união) dos seus deveres constitucionais de manutenção do ensino público, criando uma situação insustentável a médio e longo prazo, além de gerar expectativas impróprias a respeito do papel das cooperativas, pois os usuários passam a considerá-las meras extensões do poder público.

Aos professores seguramente é propiciada uma situação pior do que a anterior, enquanto servidores, o exemplo mais patético de como a intervenção dos agentes públicos se opera de forma deplorável. As cooperativas continuam sendo empresas privadas que, pela extensão dos indiscutíveis benefícios de natureza social que podem gerar, devem ser apoiadas pelo Estado de forma adequada, mas os sócios devem ter consciência das responsabilidades inerentes à criação de uma cooperativa, do ponto de vista de sua capitalização e manutenção, para optarem pela educação privada. E essa opção não pode ser de governos que querem se desobrigar dos encargos educacionais, colocando "sócios", professores e estudantes a reboque de interesses subalternos (NASCIMENTO, 2000, p. 19).

Apesar do nome de cooperativa, ao conhecer os detalhes de atuação dos empreendimentos fica clara que a melhor definição é a de Microgestão privada, pois as atividades dessas escolas não estavam baseadas nos princípios cooperativistas como: Gestão e controle democrático; Participação econômica dos sócios e Autonomia e independência.

Atualmente outra polêmica se apresenta em relação à atuação das cooperativas de professores como profissionais terceirizados das escolas particulares. Muitas escolas particulares vêm passando por problemas financeiros e, visando a redução dos custos da folha de pagamento, passaram a requisitar a atuação dos professores através de empresas jurídicas, dentre elas as cooperativas de trabalho. Enquanto alguns juristas e tributaristas são favoráveis a essa nova relação trabalhista, outros são contrários devido à decisão pretoriana que proíbe a contratação sem a observância da CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas) de profissionais que exercem a atividade fim do negócio. Essa também é a interpretação dos Procuradores Federais que impetraram ações civis e penais a instituições que adotaram este regime de contratação alegando

que há subordinação dos professores a direção das escolas, mas são impedidos de receber os direitos trabalhistas.(CALDERÓN; LOURENÇO, MARTINS; MORAES, 2008).

d) *Cooperativa de Ensino* – As cooperativas são formadas pelo grupo de pais que se organizam para criar e manter escolas, tentando equacionar os problemas relacionados à qualidade de ensino ofertada aos seus filhos e o alto custo das mensalidades cobradas no mercado, até de questões relacionadas à compra de insumos escolares. A proposta da cooperativa é oferecer ensino de qualidades rateando as despesas pelo número de alunos da escola (OLIVEIRA, 1994).

O mesmo Nascimento (2000) defende que este tipo de cooperativa também possui limitações, por ser formada apenas por pais de alunos e pode incorrer no erro de transformar o estabelecimento educacional em mais uma entidade que visa apenas a exploração da mão de obra dos professores e funcionários sem atentar para a melhoria das condições dos profissionais da educação, sem a preocupação da manutenção da qualidade de ensino em detrimento das questões financeiras, interferindo muitas vezes até nos processos didático-pedagógicos do colégio devido ao poder econômico exercido pelos associados, uma vez que são os mantenedores das escolas.

Para superar as dificuldades apresentadas tanto pela cooperativa de professores quanto pela cooperativa de pais de alunos, Nascimento (2000) defende a formação das cooperativas de pais e professores como a alternativa viável. Desta forma seria possível conciliar os interesses utilitaristas de cada grupo redução do valor do custeio das mensalidades para os pais e remuneração melhor para os professores com melhorias das condições de trabalho sem, contudo, que um influencie predatoriamente os interesses do outro grupo, preservando dessa forma a qualidade de ensino, uma vez que a escola se torna um projeto conjunto de pais, professores e alunos. O autor destaca a necessidade em definir no estatuto da cooperativa claramente o papel de cada associado na instituição. A contribuição e a participação de todos os associados precisam existir na cooperativa educacional, mas não pode ser aceito a interferência dos sócios nas questões econômicas em detrimento das questões pedagógicas. A independência da área pedagógica deve ser garantida nos limites da lei e do Estatuto e a escola deve ser a própria cooperativa, como defende em sua a afirmação de que a cooperativa é a escola e não uma mantenedora, que poderia criar uma escola em cada esquina. Isso seria uma descaracterização do

cooperativismo, que é um processo interativo de várias pessoas com motivações individuais, completamente dissociadas, mas que se confundem no núcleo básico que é a empresa cooperante. Quanto mais se fragmenta mais perde essas características (NASCIMENTO 2000, p. 22).

Segundo a OCB (2007) em 2006 eram filiadas à OCB 327 Cooperativas Educacionais com 69.786 associados e 2.808 funcionários. Em 2008 os dados foram atualizados até dezembro de 2007, e segundo a instituição havia 337 Cooperativas Educacionais, representando 4% das cooperativas brasileiras, com 62.152 associados e 2913 funcionários (OCB, 2008). Atualmente, com dados atualizados até dezembro de 2011, constam nos registros da OCB 303 Cooperativas, 57.547 associados e 3.349 funcionários (OCB, 2012).

Torna-se imprescindível fazer uma ressalva neste aspecto, é fato que a partir da Constituição Federal de 1988 o registro da Cooperativa na OCB deixou de ser obrigatório (SILVA FILHO, 2007). Portanto, os dados fornecidos pela OCB podem estar defasados, todavia não há outra fonte de pesquisa que possua os dados compilados. Essa foi uma das estruturais dificuldades de definir fontes de investigação.

Como Drumond (2006) frisa, outro aspecto que precisa ser considerado é que a simples alteração da natureza jurídica não caracteriza uma cooperativa. Para isso, é necessário aplicar os princípios cooperativistas para a validação do empreendimento como cooperativa, e desta forma esses dados podem não refletir a realidade das cooperativas educacionais.

Convergente com esta afirmação, Nascimento (2000) defende um papel específico para as cooperativas educacionais, uma vez que se constata a carência de educação cooperativista em nossa sociedade o papel dessas cooperativas vai além da constituição de escolas, elas teriam o papel fundamental na formação da juventude com cultura cooperativista.

Desta forma se faz necessário abordar alguns aspectos referentes à Educação Cooperativista relacionando-os às cooperativas educacionais, de modo a expressar essa conjuntural dificuldade, entre a expansão e a identidade nominal e a desafiadora dimensão de constituir uma original proposta institucional e pedagógica.

3.6. A Educação Cooperativista

A educação sempre esteve presente na história do cooperativismo a qual se tornou um dos pilares de sustentação do movimento. A partir de agora abordaremos o conceito de educação cooperativista e algumas ações que visam divulgar e implementar o conceito, como o SESCOOP, organismo criado pelo governo brasileiro para fomentar a educação e a promoção social cooperativista, vem atuando.

Schneider e Hendges (2006) apontaram nas definições dos princípios do cooperativismo a importância dada ao quinto princípio no Congresso de Manchester -1995, ***Educação, formação e informação - as cooperativas promovem a educação e formação dos seus membros, representantes eleitos e dos trabalhadores, de forma que estes possam contribuir eficazmente para o desenvolvimento de suas atividades junto às cooperativas, além de informam ao público em geral, particularmente os jovens e formadores de opinião, sobre a natureza e as vantagens da cooperação***, considerando-o como a “regra de ouro”, mas é necessário explorar as questões relacionadas à Educação Cooperativista, que se apresenta sob várias perspectivas.

É necessário considerar que a temática “Educação” é tão complexa que muito já se escreveu e nenhum de seus aspectos pôde ser esgotado. Por questões metodológicas será adotado o conceito Saviani de educação: “*educação é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens*” (SAVIANI, 2008, p. 13).

Diante dessa definição constatamos que a educação permeia grande parte das relações humanas, no entanto restringiremos a abordagem estudando apenas a relação da cooperação com a educação, histórico das abordagens recomendadas pela ACI, a importância prática para a aplicação da educação cooperativista e algumas experiências de abordar a educação cooperativista desvinculada diretamente das cooperativas.

A educação e a cooperação são práticas sociais intimamente relacionadas, muitas vezes sendo possível identificar uma dentro da outra, sendo sempre desejável, e, quando isso ocorre, as duas práticas são potencializadas como processos sociais (FRANTZ, 2001).

A prática cooperativa exige de seus associados a comunicação, a argumentação, a decisão, ou seja, são produzidos conhecimentos, aprendizagens, educação, interlocução dos saberes como um processo complexo de relações humanas. Neste contexto não há como dissociar

a prática cooperativista da prática educativa. Drimer e Drimer (1981) demonstram a preocupação com a educação cooperativista presente entre os pioneiros de Rochdale, pois no estatuto original e em suas adequações já havia a inclusão de afirmações sobre a importância da educação entre os associados. A preocupação dos pioneiros transcendia o discurso e pode ser verificada devido às ações implementadas, como a formação de uma biblioteca, a organização de cursos e ciclos de conferências, tudo isso, em um período em que a educação não era acessível aos trabalhadores fabris.

Complementando seu argumento Drimer e Drimer (1981), demonstram a especial importância concedida ao tema comentando a decisão dos cooperados de Rochdale em destinar o valor de 2,5% das sobras anuais e os valores arrecadados com as multas aplicadas para um fundo comum. O fundo destinava-se a custear a educação dos associados e de seus familiares, e, segundo o estatuto, estas ações deveriam estar pautadas na abordagem da democracia econômica e do êxito da organização.

Por outro lado Schneider e Hendges (2006) sinalizam a pouca clareza dos cooperados de Rochdale a respeito das diretrizes e objetivos que a educação cooperativista deveria assumir quando relatam que um dos primeiros cursos oferecido versava sobre astronomia. Fica claro que desde a criação da Cooperativa de Rochdale de alguma forma a necessidade da educação está presente nos princípios do cooperativismo, mas a ACI, ainda na década de 30, percebe o tratamento obscuro dispensado a este princípio e a partir de então dedica especial atenção para este princípio.

Em 1934, a Comissão Especial da ACI, conclui em sua análise que a educação cooperativista não almejaria complementar o currículo básico escolar, mas devia dedicar-se ao aprimoramento dos aspectos ligados ao cooperativismo como métodos e princípios e desta forma fomentar a cidadania dos participantes das cooperativas, de acordo com Schneider (2003).

A educação básica poderia estar presente, apenas quando fosse necessário para facilitar o acesso aos conteúdos especializados e específicos do cooperativismo. Este argumento da comissão foi sustentado pela verificação da expansão e democratização do ensino primário. Desta forma as cooperativas poderiam direcionar seus recursos e esforços para outras questões (SCHNEIDER, 2003).

O autor ainda comenta que, segundo o parecer da comissão, a questão sobre a educação cooperativista não gerava polêmica, entretanto em muitos países os recursos destinados às atividades educacionais não eram aplicados forma adequada ou eram utilizados para outras finalidades. Aponta também que a Comissão Especial postulou sobre a educação cooperativista no 23° e 24° Congresso da ACI, nos anos de 1966 e 1969, respectivamente.

No Congresso de 1966, a observação mais relevante versa sobre a necessidade da educação cooperativa transcender a formação acadêmica, pois deve ser considerada como um processo contínuo, por toda a vida. Na mesma oportunidade, também atribuiu a responsabilidade da educação a todas cooperativas, mas conferiu importância adicional às cooperativas de segundo e terceiro grau, que, a partir de então, ficaram responsáveis pela implantação da infraestrutura de suporte para o desenvolvimento das ações educacionais das suas filiadas (SCHNEIDER, 2003).

Sobre a posição assumida pela Comissão Especial no 24° Congresso da ACI, Schneider (2003) ressalta a relevância dada ao processo educacional. Este deveria atender a necessidade e as expectativas dos associados nas questões administrativas e financeiras da cooperativa; além do cuidado que deveria ser dispensado aos procedimentos de comunicação, porque, segundo a avaliação da Comissão, durante a história do cooperativismo foram acumulados muitos conhecimentos e, na maioria das vezes, esses conhecimentos não estavam acessíveis aos sócios das cooperativas.

Atualmente, após o Congresso da ACI em 1995, o princípio deixa explícito que a educação é um grande universo, envolvendo de forma robusta a capacitação e a informação, e deve atender os sócios, os dirigentes, os funcionários e a comunidade, segundo Schneider e Hendges (2006). Não significa dizer que se espera da educação cooperativista a formação de toda a sociedade, mas é necessário que os conhecimentos não fiquem restritos a um grupo pequeno de pessoas ligado a cooperativas, uma vez que a cooperativa está inserida em uma sociedade que deve compreendê-la e respeitá-la (SCHNEIDER; HENDGES, 2006).

Desta forma, os autores relembram a necessidade de possibilitar o conhecimento cooperativo a todas as faixas etárias: crianças, jovens, adultos e idosos, destinando atenção especial aos jovens e líderes. E ressaltam inclusive que é preciso valorizar o técnico responsável pelo processo educativo, uma vez que, além dos conhecimentos referentes ao cooperativismo, é

necessário ter domínio metodológico adequado para alcançar todos os públicos da educação cooperativista, visando sempre o desenvolvimento da criatividade e do protagonismo, porque se espera contribuir para a formação de cidadãos críticos com capacidade de questionar e melhorar tanto as cooperativas quanto a sociedade em geral, e nunca a lavagem cerebral ou uma atuação mecanicista dos cooperados (SCHNEIDER; HENDGES, 2006).

De forma simples, Pinho (2004, p. 197) define o objetivo da educação cooperativista como sendo “*despertar a consciência de grupo para participação solidária dos membros no empreendimento cooperativo*”.

Educar cooperativamente, segundo a autora, seria incentivar o trabalho em equipe, somando esforços quando a ação isolada do indivíduo não supre suas necessidades e do grupo, visando a soluções dos problemas da cooperativa, mediado pelo “elevado comportamento ético” (PINHO, 2004, p. 180) sustentado pelos valores da democracia cooperativa, solidariedade e entre ajuda, possibilitando a atuação cidadã do cooperado, conhecendo seus direitos e deveres, e exercendo-os na sociedade.

Para Frantz e Schönardie (2007) o processo da educação cooperativista pode ser concebido como um processo complexo, carregado de vários sentidos promovidos pelos processos de gestão ou de comunicação de cada cooperativa. Afirmam que o papel da educação cooperativista é educar para a cooperação, o que significaria:

[...] se opor ao sentido instrumental da educação, afirmado ao longo do processo capitalista de produção, com o objetivo de qualificar as pessoas para a produção sob a lógica do capital e como processo de geração e afirmação de valores de legitimação dessa lógica, realizada sob o princípio da individualização e da concorrência. (MÉSZÁROS, 2005 apud FRANTZ; SCHÖNARDIE 2007, p. 4 e 5).

Em outras palavras, a educação cooperativista precisa se opor à educação individualista para recuperar os espaços das relações cooperativas na economia sem, contudo, invadir o espaço da individualidade entendida como espaço de construção dos sujeitos e de sua liberdade (FRANTZ; SCHÖNARDIE, 2007).

Os autores explicitam a preocupação para que o processo não fique restrito ao conhecimento técnico; a educação cooperativista precisa envolver as questões políticas da

realidade social, pois a partir dessa compreensão os educandos (sócios, dirigentes, funcionários e comunidade) poderiam compreender o significado técnico e cultural de suas atividades.

Schneider (1979) salienta a necessidade de a cooperativa investir na formação do homem cooperativo, participativo, solidário e responsável, mas sem deixar de lado a necessidade de aprimorar as habilidades técnicas de produtor, poupador, prestador de serviços e consumidor. O próprio Schneider (2003) ainda postula a necessidade de abordar três temas obrigatórios na educação cooperativista:

- a) Informação adequada completa e atualizada sobre o que se sucede na cooperativa;
- b) O conhecimento técnico adequado e atualizado onde o funcionário e sócios sejam capacitados em processos técnicos e que decorrem da dupla natureza como empresa e sociedade de pessoas e
- c) O conhecimento sociológico e econômico da cooperação como fenômeno social entre muitos outros.

O quarto tema segundo sua concepção seria recomendável, mas não obrigatório e refere-se ao *Conhecimento histórico* da origem, evolução do movimento cooperativista, revezes, conquistas e filosofia.

A ACI frisa a necessidade de a educação cooperativa centrar sua abordagem nos conceitos econômico e democrático, ou seja, na compreensão da dupla finalidade das cooperativas, na sua dimensão de empresa e na dimensão social, referindo-se a adesão voluntária, caráter democrático na criação de uma empresa com a necessidade de atender as necessidades dos sócios através da prestação de seus serviços e não com a intenção de obtenção de lucro monetário (KLAES, 2005).

Frantz e Schönardie (2007) defendem o espaço educativo das cooperativas. Este espaço deve estar apoiado em três bases fundamentais: o conhecimento teórico, a aquisição de habilidades técnicas e a sensibilidade ao caráter político das relações sociais, e afirmam que a cooperativa ao fazer uso do espaço educativo adquire importância social na qualificação do desenvolvimento regional.

Haveria duas vertentes essenciais para a abordagem da educação cooperativista no quadro social das cooperativas, de acordo com Klaes (2005) para garantir que o interesse dos sócios se sobreponha ao interesse do capital. Estas vertentes seriam tanto os princípios sociais quanto os empresariais envolvendo questões internas e externas das cooperativas devendo ser conhecidos, assimilados e vivenciados para que a cooperativa alcance a eficácia econômica, se tornando também uma organização humana diferente das demais.

Klaes (2005) aponta a educação cooperativa como a mais óbvia vantagem das sociedades para o alcance de seus objetivos econômicos, pois aprofunda de forma singular as relações dos membros com a cooperativa. Portanto, segundo sua concepção, é através da educação cooperativista que os membros, dirigentes e empregados poderão engajar-se na compreensão da complexidade e da riqueza envolvida na teoria e na prática cooperativista, e desta forma alcançar as habilidades necessárias para desempenhar suas responsabilidades no cotidiano da instituição.

Conforme Frantz e Schönardie (2007) o surgimento das cooperativas que são utilizadas apenas como instrumentos de gestão de custos ou de objetivos de um empreendimento econômico e não a serviço de seus associados ocorre justamente em decorrência da falta de educação para a cooperação. Os autores verificam como prática comum à vinculação das cooperativas apenas aos interesses capitalistas (financeiros) em detrimento dos interesses e necessidades dos associados e, diante deste fato, lembram que o espaço do cooperativismo pode ser cooptado pela cultura capitalista que privilegia o capital e não o trabalho.

Neste sentido, no sistema cooperativo não há hierarquia entre os princípios cooperativistas, mas Klaes (2005) e Schneider e Hendges (2006) destacam que a educação cooperativista se torna condição para aplicação dos demais princípios. A suposta perenidade do cooperativismo também é influenciada pela educação e informação cooperativista dispensada ao público em geral. Divulgar as questões, o espírito, a doutrina, a filosofia e a estrutura cooperativista propiciará que as pessoas que necessitem de algum tipo de serviço prestado por uma cooperativa não tenham receios em procurá-las, passando a participar em pé de igualdade com os outros sócios mais antigos (KLAES, 2005).

Todos os autores citados concordam sobre a importância dada à educação cooperativista, no entanto não significa dizer que ela não encontra obstáculos para ser desenvolvida. Schneider (1979) aponta como principais problemas enfrentados na implementação da educação cooperativa: o predomínio da concepção de empresa em detrimento da característica de associação de pessoas; o desvio de recursos destinado à educação para outros fins como a capitalização da cooperativa; a indiferença dos dirigentes para com o tema ou então a absorção de seus esforços e do quadro funcional para aspectos econômicos, justificável muitas vezes, pelo aumento diário da concorrência no mercado; falta de continuidade das ações educativas e de capacitação; carência de pessoas motivadas e empenhadas no desenvolvimento das atividades educativas; e, por fim, a carência de instituições centrais de educação cooperativa especializada.

Apesar da importância dada ao 5º princípio, o movimento cooperativista nunca conseguiu implementar grandes centros de estudos para o desenvolvimento das questões que o envolvem. Klaes (2005) destaca a existência de quatro grandes escolas, sendo elas: Escola de Nîmes/França, Escola de Antigonish/Canadá, Escola de Frederico Guilherme Raiffeisen e a Escola criada pela Cooperativa de Rochdale, que em 2005 ainda mantinha-se em atividade.

Outra experiência relatada por Klaes (2005) é a Universidade Cooperativa Internacional, que, apesar de sua nomenclatura, não se configura realmente em universidade, constitui-se mais como uma rede de intercâmbio para alunos, pesquisadores e professores, e centro de organização de estudos. ALCECOOP – Associação Latino-americana de Centros de Educação Cooperativa também é um organismo especializado em educação cooperativa. Mesmo com a atuação dessas instituições a implantação da educação cooperativista ainda não ocorreu em todos os âmbitos necessários.

Outros institutos como a Ecolé de Nîmes, Collège Cooperatif de Paris, Instituto de Estudos Cooperativos da Universitat Münster, Escuela de Administración Cooperativa da Colômbia dedicados à formação técnica e social do quadro das cooperativas, também podem ser citados, contudo o autor conclui sobre a pequena amplitude que o tema possui na formação superior no mundo.

Contextualizando a questão da educação cooperativista no cooperativismo brasileiro, afirma-se que as atividades educativas sempre foram valorizadas e, historicamente, foram

atribuídas diferentes funções como: “a promoção à fidelidade cooperativa, qualificação da organização do quadro social, homogeneização de valores e comportamentos associativos” (FRANTZ, 1980 apud FRANTZ; SCHÖNARDIE 2007, p.8).

Prevendo a necessidade de capitalização das cooperativas para a implementação de atividades de educação cooperativista e promoção social, a Lei nº 5764/71 em seu artigo nº 28, inciso II, determina a criação de um fundo indivisível, o FATES: Fundo de Assistência Técnica, Educacional e Social.

Este fundo deve ser formado pela contribuição de pelo menos 5% das sobras líquidas do exercício e pelo lucro resultante de operações com terceiros e pela participação da cooperativa em sociedades não cooperativas e destina-se a assistência dos associados e familiares, e se previsto no estatuto, aos funcionários da cooperativa (PINHO, 2004).

As cooperativas seguindo os princípios cooperativistas têm autonomia para gerir o fundo e podem utilizá-lo no momento que considerar mais adequado, mas não podem utilizá-lo com outras finalidades.

A institucionalização do FATES vem ao encontro da iniciativa das cooperativas que já destinavam parte de suas reservas para tal finalidade, mas Limberger (1979) aponta a imprecisão do artigo, pois não define claramente o percentual que deveria ser aplicado para cada finalidade do fundo.

Segundo a sua análise muitas vezes a cooperativa não tem clareza sobre a importância da Educação Cooperativista, quando não desviam de forma indevida o recurso para a formação de capital de giro devido a inegável dificuldade para capitalizar a sociedade cooperativa, acaba destinando senão a totalidade dos recursos a maior parte para a assistência técnica ou assistência social. Visando evitar o problema, Limberger (1979) defende que ao menos metade, ou seja, 2,5% das sobras líquidas das cooperativas deveriam ser destinadas apenas a Educação Cooperativista, replicando desta forma o mesmo percentual destinado à educação estabelecido pelos pioneiros de Rochdale.

A aplicação do FATES não precisa necessariamente ser aplicada diretamente em atividades educacionais desenvolvidas pelas cooperativas, Limberger (1979) destaca a possibilidade de concessão de bolsas de estudo à integrantes do quadro social ou funcionários.

Uma alternativa proposta pelo autor é a prestação de serviços mediante convênio entre as cooperativas e as instituições públicas e privadas de ensino, desde que estas sejam dedicadas à formação cooperativista.

Uma ressalva importante feita pelo autor seria a exigência de um compromisso formal firmado entre a cooperativa e o beneficiado com a bolsa de estudo, estipulando a sua volta à cooperativa concessora do benefício, pelo menos por um prazo mínimo, ou a restituição do valor do investimento realizado. Essa medida é fundamental para resguardar a cooperativa, que teria a garantia de usufruir as benesses de seu investimento ou em caso de afastamento do beneficiado, a cooperativa teria o seu investimento ressarcido a fim de não onerar a cooperativa.

Sobre as questões mais recentes, foi realizado um debate em dezembro de 2000 durante o XII Congresso Brasileiro de Cooperativismo e do II Fórum Global da Aliança Cooperativa Internacional, sobre o tema “Comunicação, Educação, Informação e Marketing do Cooperativismo” (KLAES, 2005 p. 23). Ao final do congresso foi proposta à OCB a criação de um “Programa Nacional de Educação Cooperativista e Capacitação Profissional”.

O programa consistiria em, por meio de parcerias com o SESCOOP (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo), universidades e outras instituições, organizar o sistema de informação e comunicação, e desta forma criar um instrumento de grande relevância para a educação e capacitação das cooperativas, mas autor aponta que os resultados não foram expressivos.

Uma experiência interessante apresentada por Frantz (2001) é a introdução da temática do cooperativismo nas escolas municipais da Região de Fronteira Noroeste do Rio Grande do Sul através da implantação do Programa de Cooperativismo nas Escolas, ou simplesmente, PCE. A temática foi trabalhada com alunos da rede pública de ensino durante o calendário letivo das escolas.

Para aprimorar e profissionalizar a autogestão das cooperativas, o governo criou, em 1998, o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop). Órgão do Sistema S⁶, o Sescoop oferece às cooperativas muitos programas de formação, de promoção social e monitoramento, em ações com cooperados, funcionários e também jovens, preparando-os para assumir a gestão do cooperativismo no futuro.

3.7. A trajetória histórica do cooperativismo educacional no Estado de São Paulo

O decreto federal nº 22.239/32, que regulamentou o cooperativismo no Brasil, tratou também da organização e funcionamento das cooperativas escolares que poderiam constituir-se nos estabelecimentos públicos ou particulares, nas modalidades de ensino primário, secundário, superior ou profissionalizante.

Verifica-se pelo decreto que nessas cooperativas, a finalidade maior é o sentido educativo, valorizar a ação coletiva para alcançar objetivos comuns dentro da escola, ficando, em segundo plano, as vantagens econômicas. É necessário ao grupo que trabalha em uma cooperativa tomar consciência da importância de sua colaboração, de algum modo, para consecução dos objetivos e metas educacionais cooperativistas.

No estado de São Paulo, segundo estudo realizado por CARDOSO (1995), a primeira experiência de escola com caráter associativista foi a Escola Comunitária de Campinas, criada em 07 de novembro de 1977, com característica de cooperativa de trabalho, de produção de serviços educacionais.

Um grupo de pais e professores que faziam parte da comunidade educativa Colégio Progresso de Campinas, discordando administrativa e pedagogicamente do tratamento dado pelos mantenedores da escola por possuírem uma visão de educação diferente da que estava sendo realizada, uniram-se para constituir uma mini sociedade e pensar uma proposta educacional. Os pais retiraram seus filhos da escola, a diretora e os professores demitiram-se coletivamente e, a

⁶ A Constituição Federal do Brasil prevê, em seu artigo 149, três tipos de contribuições que podem ser instituídas exclusivamente pela União: (I) contribuições sociais; (II) contribuição de intervenção no domínio econômico; (III) contribuição de interesse das categorias profissionais ou econômicas. Com base nesta última hipótese de incidência é que tem a base legal para a existência de um conjunto de onze contribuições que convencionou-se chamar de Sistema S.

partir daí, o grupo desenvolveu uma estrutura diferenciada, em que todos estivessem envolvidos com o processo, buscando uma equipe de educadores e de pais que acreditava numa mesma proposta de educação.

Porém a criação da maioria das cooperativas escolares se insere num contexto político dos anos 80, marcado por um processo de luta da sociedade civil, organizada de modo a ampliar a democracia, assegurando institucionalmente os direitos de cidadania até então marginalizados. Percebe-se que, em épocas de governos democráticos, as oportunidades para o resurgimento do cooperativismo, como novos caminhos de inspiração dos sonhos daqueles que tentam fazer melhor distribuição de renda e mais justiça social, são melhores aproveitadas, buscando a construção de uma educação emancipatória.

A Constituição Federal de 1988, trazendo a redemocratização do país, deu liberdade tanto de criação quanto de atividade às associações, cooperativas, desatrelando-as do controle do Estado. As cooperativas, a partir de então, optaram para a criação da autogestão.

Ou seja, situa-se o processo de criação e expansão das escolas cooperativas principalmente a partir de 1988 com o avanço da sociedade civil em busca de uma escola de melhor qualidade, uma alternativa entre a escola pública e privada.

A partir de 1990, começam a sedimentar cooperativas formadas por pais de alunos, em específico, pais que tem filhos em escolas da rede privada, visando se protegerem dos altos custos, além de pais de classe média que tinham seus filhos na escola pública que buscavam por uma melhor qualidade de ensino. Seja para buscar menor custo, seja na busca de melhor qualidade, são fundadas várias cooperativas educacionais no estado de São Paulo, na década de 1990, nas cidades de Fernandópolis, Piracicaba, Jundiaí, São Carlos, entre outras.

Registros em documento de formação para cooperativas educacionais da OCESP/SESCOOP indicam a Cooperativa Educacional de Fernandópolis como a primeira cooperativa formada por pais no estado.

Também, em documentos da OCESP, o estado conta hoje com 55 escolas cooperativas espalhadas pelo estado assim divididas: 16 cooperativas formadas por professores,

08 cooperativas formadas por alunos – ETEs e 31 cooperativas formadas por pais e/ou responsáveis. Dado que difere do apresentado no anuário do cooperativismo 2011, veja a página 6. Fato que nos mostra o quanto os dados coletados podem não condizer com a realidade, pois a lei não obriga que as cooperativas se filiem junto aos órgãos que têm a função de orientar as cooperativas no Brasil.

Machado Netto, então presidente da OSESP, em artigo na “Gazeta Mercantil” de 04 de fevereiro de 2004, afirma que as escolas cooperativas são uma opção educacional de qualidade a custos menores, que a geração de riqueza compartilhada não é resultado de manobra contábil, mas de solidariedade, da eficiência e da credibilidade, que são valores fundamentais dentro de uma cooperativa, que devem ser praticados no cotidiano das mesmas, alerta que esses pontos sozinhos, desvinculados de um comprometimento dos membros cooperados não garantem melhor qualidade e nem menores custos. Conclui dizendo que havendo a garantia do cumprimento do ato cooperativo, a escola cooperada, como instituição social e democrática, diferentemente da escola pública e da escola particular, poderá ser uma alternativa para os pais preocupados com a qualidade do ensino e com os altos custos coma educação de seus filhos.

O Manifesto do Cooperativismo Educacional Paulista apresenta a seguinte aspiração:

O Cooperativismo Educacional Paulista manifesta sua crença na valorização do ser humano, partindo do princípio da necessidade social da formação emancipatória do cidadão, numa sociedade em franco processo de transformações tecnológicas e institucionais. Para tanto, acredita na necessidade de um projeto pedagógico comum, numa definição ampla de currículo, que inclua conteúdos, vivências, formação global do educando, priorizando o aspecto qualitativo sobre o quantitativo. (Carta de São Pedro - SP, 2000).

Foram essas as disposições institucionais e históricas que logramos reunir para o entendimento da expansão do cooperativismo educacional em São Paulo, objeto precípua de nossa pesquisa, que será interpretado no capítulo posterior.

4. OS PRESSUPOSTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO COOPERATIVISTA E A PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO.

Para compreender melhor determinadas propostas educacionais e pedagógicas se faz necessário buscar esclarecer seus fundamentos, alcances e potencialidades éticas e políticas. Nesse sentido, assumir o conceito de cooperação como premissa ética e política de uma forma de organizar as atividades educacionais e pedagógicas exige que tenhamos um leque de articulações do mesmo conceito e de suas inspirações nas formas de ser e de agir humanas, vista que são integradas e plurívocas. Os mesmos conceitos podem ser trabalhados pelos sentidos da Filosofia, da Política, da Psicologia e da Sociologia, para citarmos algumas possibilidades. Cooperação, competição e individualismo consistem em temas de fundamental relevância na contemporaneidade, em razão de sua vinculação com a intrínseca dimensão humana e suas possibilidades subjetivas e coletivas.

A contribuição da Psicologia reside, entre outras dimensões, em buscar estudar os múltiplos e variados fatores que, de forma dinâmica, atuam no desenvolvimento de padrões interativos, nas crenças e no conjunto dos valores específicos que dão origem a ações e interações que irão, afinal, constituir o cotidiano das relações humanas em sociedade.

Com o propósito de apresentar o elo significativo que há ou que pode haver entre a Psicologia Educacional e o Cooperativismo, apresentamos uma breve análise sobre o tema da motivação social e da moralidade para além do raciocínio ou julgamento moral estreito; e para além de levantamentos de crenças e valores de categorias específicas de pessoas. Para compreender a complexa dimensão dos processos de internalização e transformação dos valores sociais nos seres humanos, Branco e Salomão (2001) apresentam um estudo que visa identificar e analisar concepções e orientações para crenças relacionadas às principais modalidades de interdependência social: cooperação, competição e individualismo, na ótica de crianças e adolescentes de escolas públicas e privadas.

Na análise preliminar dos resultados apresentados, verificou-se que, tanto as crianças quanto os adolescentes, eram capazes de definir com precisão o significado da competição, bem

como dar exemplos concretos de sua vida diária, nos quais a competição desempenhava um papel importante. Entretanto, quando se tratou de conceituar e exemplificar a cooperação, quase todos (crianças e adolescentes) conceituaram cooperação como “ajuda”, e não como uma forma de interdependência social em que todos “saem ganhando”, isto é, em que todos alcançam os seus objetivos (existe um objetivo comum) como resultado do trabalho em colaboração.

Quando perguntados sobre exemplos de “cooperação”, a maior parte teve dificuldade de se lembrar de algum evento ou experiência concreta, e, quando isto ocorria, o exemplo dado era de “ajuda” a um colega ou a um membro da família que precisava de apoio para resolver um problema ou dificuldade pessoal específica. Resulta que a compreensão comum que tais sujeitos tinham de cooperação não alcançava a dimensão de uma nova forma de organizar a ação humana, as atividades de brincar ou de conviver, era somente uma “ajuda” num determinado jogo, disputa ou ação.

Como resultado dessas possivelmente raras experiências de cooperação, verificou-se, também, o quanto as crianças e adolescentes valorizavam a *competição*. Não se pode deixar aqui de registrar que a competição está relacionada com a forma de viver e reproduzir a visão de mundo dominante, sempre a partir das condições objetivas da sociedade de classes, a sociedade de base capitalista, e essa intrínseca identidade expressa suas reproduções ou reflexos em todas as dimensões da vida.

As autoras afirmam que ao serem questionados sobre: “qual seria o mundo ideal para você”, todos fizeram referência a um mundo justo e solidário, caracterizado pela *não-violência* e pela ajuda entre as pessoas. Entretanto, estas respostas claramente caracterizam aquilo que os pesquisadores categorizam como respostas típicas de “desejabilidade social”, isto é, respostas dadas para corresponder às inferidas expectativas do entrevistador, ou seja, discursos que tendem a se alinhar com as representações sociais daquilo que é da ordem do imaginário idealizado pelo grupo cultural ao qual se pertence.

No decorrer da entrevista Branco (2001) verificou que, na grande maioria, os participantes da pesquisa afirmavam a importância e a centralidade da competição, e do aprender a competir, como forma de se relacionar com os outros e se “dar bem” na vida. Essas disposições refletem a ideologia dominante inculcada nas crianças e adolescentes pelos processos

socializatórios dominantes, notadamente pela atuação da família e do reforço das formas de viver e conviver vivenciadas na escola.

Rollo May (1988) afirma que as maiores virtudes a serem cultivadas nas pessoas, desde a base infantil, deveriam ser as disposições para assumir o *interesse social* e a *cooperação*. Essas são as características do indivíduo saudável, que reconhece sua responsabilidade social, aceitando-a com alegria. Ao expressar-se por meios socialmente construtivos, o indivíduo torna-se capaz de realizar-se com sucesso, enquanto o misantropo, “procurando salvar sua vida” através do esforço egocêntrico na verdade, acaba por perdê-la. O indivíduo saudável torna-se socialmente “integrado” o que, literalmente, significa obter “totalidade”. Ele “renova” sua posição primordial como uma parte orgânica da comunidade, livrando-se assim das ansiedades neuróticas e dos pequenos medos e inibições.

Adler (2008) diz: “Só o indivíduo ciente de pertencer à comunidade dos homens consegue viver sem ansiedade” e continua a discorrer que um aspecto importante do interesse social é o desenvolvimento do comportamento cooperativo. São fundamentos éticos de grande expressão psicossocial que marcam a construção da identidade humana e da sociedade sobre coordenadas que superam o individualismo e a cultura da competição.

De um ponto de vista evolutivo, a habilidade para cooperar na colheita de alimentos, na caça e na defesa contra predadores tem sido um dos fatores mais importantes na sobrevivência dos grupos humanos e a forma mais efetiva de adaptação ao meio ambiente. Ele acreditava que somente através da cooperação com outros, e operando como valiosos e cooperativos membros da sociedade poderíamos superar nossas inferioridades reais ou nosso sentimento de inferioridade. Ele escreveu que aqueles que têm dado as mais valiosas contribuições para a humanidade são os indivíduos mais colaboradores, e os trabalhos dos grandes gênios sempre têm uma orientação social. Por outro lado, a falta de cooperação e um conseqüente sentimento de inadequação e malogro são as raízes de todo estilo de vida neurótico ou inadaptado.

Isso nos autoriza a indagar: será a individualidade contrária à integração? É verdade que superficialmente pode haver certa tensão entre a individualidade e a integração social. Para

conviver bem com o próximo, muitas vezes temos que inibir certas expressões superficiais de individualidade.

Examinando mais a fundo o problema, percebemos não existir a incompatibilidade que as pessoas julgam haver entre a individualidade e a vida social. Através do inconsciente coletivo estamos unidos a fossos semelhantes até dentro de nós mesmos. Existe, na verdade, um elemento egocêntrico no homem que dificulta sua socialização autêntica. Mas esse elemento egocêntrico destrói também sua unidade dentro do *si-mesmo*, do seu *self*. (Rollo May, 1988)

Para Mariotti (2002) a “competitividade” (no sentido de competição predatória) é uma dimensão da esperteza. A competência está no âmbito da inteligência. Dizer que precisamos trabalhar por mais inteligência e menos esperteza equivale a propor que é necessário buscar mais *individualidade* e menos *individualismo*. São duas dimensões que merecem discernimentos significativos. A individualidade é o ponto de partida natural para a interpessoalidade. O individualismo é o marco inicial da competição predatória. O homem que se individualiza é aquele que se diferencia da massa, mas não imagina que pode se isolar de seus semelhantes. É o que se torna indivíduo sem se deixar alienar. Portanto, não há individualidade sem interpessoalidade.

Ser indivíduo é buscar a inteligência (que nasce da interpessoalidade) e saber lidar com a esperteza (que se origina no individualismo). Não nos esqueçamos de que o homem que se torna um indivíduo é uma síntese viva e criadora da condição humana. E aquele que mergulha no individualismo imagina-se sempre primeiro e único. O que, como já foi dito, equivale a correr o risco de ser também o último.

Segue Mariotti (2002), *esperteza* é querer vencer eliminando os vencidos. Inteligência é poder vencê-los e estender-lhes a mão, para que eles possam amanhã ser também vencedores. A mão fechada é o começo da separação. A mão estendida é o início do abraço. É o ponto de partida para o pensamento complexo — marco inaugural do longo processo de busca da solidariedade.

Podemos observar, por esse breve ensaio reflexivo, que a dimensão da individualidade é a base da interpessoalidade, e tais articulações projetam uma cultura de

cooperação e complementaridade social da existência e da dignidade humana. No tópico seguinte buscaremos integrar esses conceitos com a ética da cooperação.

4.1. A Questão Teórica e Conceitual da Motivação Social: Cooperação, Competição e Individualismo.

Os estudos que abordam as diferentes modalidades de interdependência humana nas Ciências Sociais e, de forma particular na Psicologia, por sua vez, têm utilizado diferentes definições conceituais e sugerido explicações diversas para o fenômeno da *motivação social*, apoiados em orientações teóricas e níveis de análise diversificados. Buscaremos elucidar essas bases para solidificar nossa crença na fundamentação cooperativista de nossa identidade psicossocial.

Palmiere e Branco (2004) atuam na conceituação da Psicologia, em especial na Psicologia do Desenvolvimento, e assumem que a discussão teórica e conceitual da cooperação e competição vem sendo considerada no nível das ações ou comportamentos observáveis, isto é, estudos têm sido realizados para investigar a ocorrência de comportamentos caracterizados como pró ou antissociais (Ex.: Brownell & Carriger, 1990; Eisenberg & Mussen, 1989; Hoffman, 1990; Staub, 1989, 1991). Para a maioria dos autores, comportamentos pró-sociais são aqueles que representam ações ou atividades consideradas como socialmente positivas, visando atender às necessidades e ao bem-estar de outras pessoas, como, por exemplo, o altruísmo, a generosidade, a cooperação, os sentimentos de empatia e simpatia, etc. Por outro lado, comportamentos antissociais incluem ações ou atividades consideradas como socialmente negativas, voltadas, por exemplo, à destruição ou ao prejuízo de outras pessoas, e relacionadas a comportamentos egoístas, competitivos, hostis e agressivos.

Aprofundando tópicos importantes relativos à cooperação e à competição, os estudos no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento também associam o nível de análise comportamental a uma dimensão motivacional e de caráter valorativo. Para Branco (2001), a *cooperação* e a *competição* constituem aspectos de um mesmo fenômeno relacional, a depender do contexto e do valor adaptativo de cada tipo de ação. O mesmo autor afirma que os comportamentos estão a serviço de objetivos individuais que vão sendo constituídos em contextos grupais determinados, que ora favorecem a cooperação, ora a competição. Desta forma,

o indivíduo estará sempre maximizando suas possibilidades de adaptação ao ambiente, caracterizado por uma cultura ou situação específica. É assim que a vivência de situações cooperativas pode favorecer a expressão de comportamentos de natureza pró-social, conduzindo o indivíduo a se relacionar positivamente em relação às necessidades e bem-estar de outras pessoas, da mesma forma que contextos competitivos convidam os indivíduos à hostilidade e à cultura da agressão.

Componentes partilhados com uma perspectiva sócio-cultural construtivista sugerem que os valores sociais encontram-se dinamicamente organizados e hierarquicamente integrados no sistema motivacional da pessoa, aí incluindo outros elementos, tais como orientações para objetivos pessoais, necessidades, preferências e motivos conscientes e inconscientes, bem como formas internalizadas de normas, regras e hábitos específicos da cultura. Os valores sociais representam, para o autor, importante parte do sistema complexo da motivação social, pois os valores tendem a orientar e promover comportamentos e interações específicos ao longo do processo de socialização.

Deutsch (1949) propõe a existência de dois níveis articulados de análise: o da *estrutura* e o da *subjetividade*. Define a cooperação como o contexto interativo em que as ações de um participante favorecem o alcance do objetivo de ambos, sendo a competição caracterizada como a busca de objetivos mutuamente exclusivos, ou seja, quanto mais um indivíduo se aproxima de seu objetivo, mais o outro se afasta da possibilidade de alcançar o seu. Para ele, situações cooperativas ou competitivas se encontram em consonância com objetivos expressos nas interações em diferentes perspectivas e dimensões, ou seja, a estrutura favorece motivações individuais subjetivas a ela semelhantes (nível da subjetividade).

Isto significa que contextos cooperativos tendem a facilitar ou promover dinâmicas interacionais cooperativas, mas não necessariamente, porque as pessoas podem interagir em desacordo com as regras do jogo se, em termos de motivação pessoal, estiverem orientadas em outra direção. Além disso, Deutsch (1949) destaca que normas e regras de natureza cooperativa e competitiva estabelecidas por um grupo social podem ser estruturadas dentro de um único contexto complexo, o qual organiza diferentes situações de relacionamento entre os indivíduos. Este seria o caso, por exemplo, da cooperação intragrupo associada à competição intergrupo.

A análise de Deutsch (1949) contribui, particularmente, para chamar a atenção para a importância do contexto, com suas regras e expectativas sociais. Na versão sócio-cultural construtivista, tal processo é designado como canalização cultural. Isso significa reconhecer que há bases e dimensões éticas anteriores às questões de ordenamento da sociedade, reforços ou contraposições socialmente definidas.

Partimos da premissa de que o universo *motivacional* do sujeito envolve crenças, valores e orientações para objetivo que sustentam suas ações nas interações com outras pessoas. Dependendo da disposição motivacional do sujeito e do contexto em que se insere, a probabilidade de ações cooperativas, competitivas e/ou individualistas se altera de forma significativa. E é nesse sentido que aqui destacamos a importância da *motivação social* como fenômeno relevante a ser estudado, devido à sua centralidade com relação ao desenvolvimento da personalidade, dos processos de identidade e das consequências sociais em termos da co-construção entre sujeito e cultura, indivíduo e sociedade, polaridade esta que precisa ser encarada como um sistema holístico a definir-se de forma dinâmica e contínua ao longo do tempo. A motivação social, assim concebida, pode ser definida, portanto, como o conjunto dinâmico e hierarquizado de crenças, valores, metas e objetivos associados a diferentes padrões de interação social relacionados à prática da cooperação, da competição e do individualismo em um contexto sócio-cultural determinado.

O primeiro passo na investigação da motivação social consiste, então, em reconhecer e analisar sob diferentes ângulos, a heterogeneidade da motivação humana e dos contextos culturais nos quais os indivíduos se circunscrevem (Branco, 1996; Branco & Valsiner, 1997; Eisenberg & Mussen, 1989; Mead, 1937; Triandis, 1991).

De fato, grande é a variabilidade cultural relativa a valores e comportamentos sociais no estudo da cooperação, competição e individualismo (Eisenberg & Mussen, 1989). Em uma dimensão antropológica, o estudo de Mead (1937) constitui-se em um exemplo clássico das diferentes modalidades de interdependência humana expressas no âmbito da cultura, muito embora existam dificuldades metodológicas em seu trabalho, decorrentes da adoção de concepções e categorias de análise pré-determinadas: a autora já inicia o seu estudo com base nas categorias previamente definidas de cooperação, competição e individualismo. Apesar dessas

contradições esses estudos ainda são referidos como paradigmáticos, no sentido de apontar que não há uma apriorística determinação, mas sim prevalece o reforço social de tais disposições.

Em se tratando da análise de padrões culturais marcados pelo individualismo e pelo coletivismo, encontramos nos estudos de Triandis (1991, 1995) a cooperação entendida como um dos atributos característicos de grupos sociais coletivistas, onde a motivação individual sistematicamente se refere ao grupo de pertencimento constituído pela família, tribo ou nação. Já nas culturas por ele classificadas como individualistas, as pessoas tenderiam mais à competição e à defesa de seus interesses particulares. O mais importante, porém, é analisar a questão da motivação social em sua complexidade, evitando dicotomias que não consideram a riqueza da subjetividade humana em dinâmica relação com o contexto histórico-sócio-cultural complexo, ambos em permanente desenvolvimento (Branco, 1996).

A tendência das pessoas a se identificarem com grupos sociais específicos no sistema de produção capitalista, tal como descrito por Jurberg (2000), revela como uma atuação individualista pode promover uma forma de vida social pautada em relações corporativistas. Esta posição tende a levar os indivíduos, mesmo de maneira não proposital, a se relacionarem uns com os outros de uma forma pseudo-cooperativa, fazendo-os representar ideologias que os aprisionam a seus objetivos, orientando-os para direções específicas Guareschi (1999). Como resultado, formas corporativas de expressão podem orientar pessoas e instituições no sentido da legitimação de preconceitos, julgamentos prévios entre os pares e tratamentos diferenciados, restringindo o desenvolvimento de motivações mais pró-sociais e interações mais amplamente cooperativas, caracterizadas por sentimentos de empatia e respeito mútuo entre os seres humanos (Jurberg, 2000).

Em um estudo abrangente e complexo, Guareschi (1999) mostra a sociedade moderna e atual como favorecedora de possibilidades de *individualização*. Para ele, enquanto um processo gerado dentro de regras e padrões sociais, a hierarquia de valores e o contexto sócio-cultural funcionam como agentes facilitadores, em maior ou menor grau, da produção e manutenção do processo de individualização. Para Branco (1996), as relações humanas, hoje, trazem consigo uma marca essencial que cristaliza a própria ideologia moderna, sob o fermento do individualismo. Nesta direção, ações individualistas podem ser pensadas em termos da promoção

de orientações sociais e disposições psicológicas, que se caracterizam pela disposição da pessoa em orientar-se exclusivamente para o próprio bem-estar, em detrimento dos demais e da coletividade, desconsiderando a repercussão que tal disposição representa na relação com outras pessoas ou grupos sociais. É necessário, porém, distinguir processos de *individuação* e *individualismo*, pois o primeiro representa a conquista e o reconhecimento da pessoa em sua condição de originalidade, autonomia e liberdade, e o segundo relaciona-se de perto com disposições egoístas, corporativistas, hostis e competitivas.

Isto posto, consideramos que há na Psicologia, notadamente naquela Psicologia de fundamentação sócio-construtivista, estruturais conceitos que denotam a natureza humana aberta às dimensões de cooperação e intersubjetividade. Essas premissas ontológicas e éticas projetam potencialidades psicológicas e pedagógicas para a atuação cooperativista.

4.2. Os Pressupostos Psicológicos do cooperativismo educacional.

Desse modo, tal como afirmamos no início da presente reflexão, se considerarmos que a dimensão humana não se encontra fechada, restrita, pré-determinada, mas sim reconhecemos que essa mesma dimensão é social, interacionista, aberta aos esforços do mundo, da cultura e da civilização, teremos possibilidades de fundamentar uma prática igualmente social e aberta. Pois essas distinções nascem da justaposição de duas formas de ver e estar no mundo: competição e cooperação.

Como vimos, as práticas de competição e de cooperação acompanham a trajetória humana desde tempos imemoriais. Desde a luta pela sobrevivência nas duras e rudes condições do paleolítico e neolítico, passando pelas migrações e ocupações clânicas dos territórios inóspitos, a marcha humana pode acentuar uma ou outra dimensão. Nossa história cultural é o registro dessas construções e superposições.

As práticas competitivas e cooperativas foram importantes para a constituição de grupos estáveis, em períodos de abundância material, como o que caracteriza a contemporaneidade marcada pela produção de mercadorias para além do necessário. A primazia

das práticas competitivas pode ser compreendida como a expressão de um princípio ordenador anacrônico da organização social, pois a riqueza material acumulada pela humanidade já seria suficiente para libertar todos os indivíduos do jugo social da busca cotidiana de satisfação de suas necessidades básicas para a autopreservação. Assim, historicamente, já teríamos condições de fazer valer na vida social a primazia das práticas cooperativas.

Todavia, é forçoso reconhecer que algumas práticas competitivas são importantes para a vida social. O movimento esportivo, por exemplo, encerra a expressão do desejo dos homens em romper barreiras tendo em vista a superação de seus limites. O movimento esportivo promove o que há de mais sublime no encontro entre equipes adversárias: o respeito mútuo e a identificação entre os jogadores.

Há a valorização do sentimento estético, expressa por meio da harmonização entre a racionalidade e a sensibilidade, que passam a ser entendidas não mais como antagônicas: a sensibilidade passa a incorporar o que é da ordem da razão e a racionalidade torna-se sensível.

No campo da tecnologia, o princípio da competição entre corporações científicas possibilitou a invenção de ferramentas que promoveram avanços significativos nos campos da produção de energia, da agricultura, da saúde, da conquista espacial, entre outros, que expressam importantes passos rumo à melhoria da condição da vida humana. Contraditoriamente, também, tanto a medicina como a tecnologia, contribuíram para a criação de armas de destruição em massa (como a bomba atômica e a guerra bacteriológica), revelando o lado sombrio da racionalidade científico-tecnológica que não pode ser ignorada.

A ênfase dada, apenas, às práticas competitivas na vida social, no entanto, é prejudicial e coloca em risco a própria existência humana. Se a razão se constituiu em ferramenta fundamental que possibilitou aos homens se protegerem das forças ameaçadoras da natureza, construindo abrigos e práticas miméticas, como a magia, a dança e as representações pictóricas, na contemporaneidade, o domínio da razão instrumental acabou por corroborar a dominação da natureza externa, assim como da natureza interna (o corpo, as emoções e as paixões) perpetuando-se como exercício da dominação do homem pelo homem.

A exploração irrefreada da natureza, tendo em vista a produção em escalas incomensuráveis e bens de consumo, é também expressão da hegemonia do princípio ordenador competitivo. Como dito anteriormente, a riqueza material acumulada já daria condições para que o homem pudesse estabelecer outra relação com o ambiente e com seus semelhantes, não mais, então, de maneira predatória e exploratória, já teríamos condições históricas e materiais de valorizar a dimensão cooperativa nas relações que estabelecemos com o outro e com o planeta.

Os jogos de dominação, nos quais a violência encontra uma de suas expressões, são construções que engendram uma determinada lógica. Eles são o exercício de conteúdos próprios à primazia da competitividade nas relações sociais contemporâneas. Segundo Casco (2007, p.69):

Em seus signos anunciados, a violência contra os mais frágeis tende a ocupar um lugar importante na vida social competitiva. Repondo a violência sofrida sob forma da dominação sobre o outro, a cultura opressora reafirma-se, nutrindo-se de si mesma.

A violência perpetua-se num jogo perverso: a agressão contra aqueles que de alguma maneira são excluídos da vida social por portarem signos que os tornam diferente dos padrões definidos como positivos por uma lógica que necessita do exercício da dominação para se afirmar, traços que, de alguma maneira, são julgados como signos de fragilidade e que, percebidos como tal, constituem uma ameaça, exemplos de não integração aos atributos intelectuais ou corporais valorizados socialmente no exercício da dominação social.

Assim, dentre as expressões próprias ao ordenamento social, que tende a priorizar apenas uma das dimensões da relação competição/cooperação dando maior acento à primeira, as manifestações de preconceito são emblemáticas. E podem ser amplamente reconhecidas e analisadas.

Historicamente, de tempos em tempos, a organização social elege grupos sociais que servem como alvos de preconceito social. Os indivíduos acabam por projetar o próprio medo de sucumbir frente aos processos sociais adaptativos, investindo de maneira violenta contra grupos de indivíduos que acabam por se configurar em bodes expiatórios sociais.

A impossibilidade da identificação com o outro, com o sofrimento alheio, o exercício de alheamento cotidiano em relação ao semelhante, podem ser compreendidos como frutos da ênfase dada apenas às práticas competitivas em detrimento das práticas cooperativas.

Devido à necessidade de autopreservação, os indivíduos tendem a considerar os seus semelhantes como ameaçadores, como adversários, comportamento que coloca em risco a possibilidade da vida individual e coletiva. Desse modo, a sociedade contemporânea tende a formar os indivíduos (por meio de suas instituições educacionais), desde a tenra infância para que não se identifiquem com o semelhante, já que o estranhamento, a frieza e a competitividade tornaram-se elementos estruturais para a manutenção do isolamento entre os indivíduos em prol de interesses que nem sempre se orientam para a felicidade coletiva.

A primazia das práticas competitivas tende a fazer com que os indivíduos se isolem mutuamente, mas essa atitude fragiliza a coesão social, já que as relações sociais humanas não se voltam para felicidade geral, mas tendem a expressar a interiorização da barbárie social. Para Dewey (1959, p.92): *“a verdade fundamental é que o isolamento tende a gerar (...) a rigidez e a institucionalização formal da vida, e os ideais estáticos e egoístas”*.

Como contraponto ao ordenamento social competitivo, ao isolamento que caracteriza as relações individuais contemporâneas, a instituição de práticas cooperativas é uma alternativa e deve poder auxiliar os indivíduos a tomarem consciência dos processos adaptativos que os levam a agir, frequentemente, de modo contrário aos seus reais interesses de felicidade e pacificação social.

Para o autor a formação social deve se orientar segundo os preceitos democráticos. Segundo Dewey (1959, p.93), são dois os principais elementos constitutivos que orientam o ideal democrático:

O primeiro significa não só mais numerosos e variados pontos de participação do interesse comum, como também maior confiança no reconhecimento de serem, os interesses recíprocos, fatores da regulação e direção social. E o segundo não só significa uma cooperação mais livre entre os grupos sociais (dantes isolados tanto quanto voluntariamente o podiam ser) como também a mudança nos hábitos sociais – sua contínua readaptação para ajustar-se às novas situações criadas pelos vários intercâmbios. E estes dois traços são precisamente os que caracterizam a sociedade democraticamente constituída.

A vida coletiva, inspirada nos princípios democráticos, fundamenta-se no reconhecimento recíproco e na confiança mútua, elementos que se constituem como fatores da regulação e da direção social dos interesses comuns. A cooperação, entre os membros de um agrupamento e entre os grupos sociais, implica mudança de hábitos cotidianos, com ênfase na maior participação dos indivíduos tendo em vista a construção de relações sociais equânimes e solidárias que possam expressar as aspirações comuns de uma comunidade. Hábitos cooperativos, na vida social, constituem importantes ações coletivas objetivando retirar os indivíduos do isolamento que a cultura pautada no princípio competitivo impõe à vida cotidiana. Ainda segundo Dewey (1959, p.93):

A extensão, no espaço, do número de indivíduos que participam de um mesmo interesse de tal modo que cada um tenha de pautar suas próprias ações pelas ações dos outros e de considerar as ações alheias para orientar e dirigir as suas próprias, equivale à supressão daquelas barreiras de classe, raça e território nacional que impedem que o homem perceba toda a significação e importância de sua atividade.

As ações cooperativas possibilitam, por meio do diálogo entre os membros de um grupo, a formação de indivíduos que reconheçam o outro como semelhante, como co-partícipe na busca de soluções de problemas referentes à vida cotidiana. Assim, por meio do reconhecimento recíproco, as barreiras sociais podem ser atenuadas e a frieza, própria da organização social competitiva, transformada. Dewey (1959, p.94) compreende que a vida social, orientada por ideais democráticos deve, em última análise:

[...] tratar de fazer que seus membros sejam educados de modo a possuírem iniciativa individual e adaptabilidade. Se não fizer assim, eles serão esmagados pelas mudanças em que se virem envolvidos e cujas associações ou significações eles não percebem. O resultado seria uma confusão, na qual poucos somente se apropriariam dos resultados da atividade dos demais – atividade cega e exteriormente dirigida pelos primeiros.

A organização social democrática deve poder formar os indivíduos para a autonomia e para a afirmação da paz e distanciamento da violência, dotando-os de sensibilidade para que possam se identificar e admirar as diferenças de seus semelhantes e em conjunto buscar formas solidárias e justas de viver em grupo.

Dessa forma, a instituição de ações cooperativas, no bojo das instituições formativas, é fundamental para a definição de novas práticas e concepções de ação educacional e cultural.

4.3. A Psicologia da Cooperação no campo educacional

Tendo em vista a necessidade de formar indivíduos que possam se identificar com os seus semelhantes nos ambientes educacionais, se faz necessário fortalecer as práticas de convivência, compreendendo-as não apenas como temas, mas como ações incorporadas na vida cotidiana das crianças e adolescentes. Por isso, o fomento à cooperação e ao diálogo entre os indivíduos que compõem um grupo social deve ser enfatizado, pois tais ações podem ser consideradas como experiências mediadoras que possibilitam a construção de comportamentos solidários. Segundo Ortega e Del Rey (2002, p.51):

Tudo isso se consegue melhor quando se trabalha em grupo e em cooperação. O trabalho em grupo cooperativo supõe partir de que o pensamento é individual, mas se constrói no diálogo; que a responsabilidade é individual, mas se constrói no diálogo; que a responsabilidade é individual, mas só se exercita em cooperação; que o esforço é individual, mas o êxito compartilhado. A cooperação é, por definição, moralmente boa e a competição, ocasionalmente, bem sucedida, mas não proveitosa. Não se trata de dissolver o indivíduo num ente desconhecido, chamado grupo, mas de tomar consciência de que a vinculação ao grupo nos aporta à verdadeira dimensão social e ao único referencial real sobre nosso comportamento intelectual, afetivo e moral.

O trabalho em grupo não significa a anulação do indivíduo, significa investir o processo formativo de humanidade e consciência coletiva democrática. Por isso, as atividades cooperativas, nos ambientes educacionais, não podem ser improvisadas, ao contrário, devem ser planejadas de modo a poderem se constituir como o cerne das atividades formativas.

As principais correntes pedagógicas que propuseram a adoção de práticas cooperativas nos ambientes educacionais datam do final do século XIX e da primeira metade do século XX. Tendo como objetivo primeiro a formação humanista, tais correntes buscam harmonizar as relações sociais por meio do fomento a ajuda mútua, compreendida como elemento fundamental para a construção de sociedades justas, solidárias e equânimes. Suas contribuições para o desenvolvimento de práticas cooperativas em ambientes educacionais são fundamentais, já que fixaram bases teóricas seguras e forjaram práticas pedagógicas

transformadoras, simples de serem colocadas em ação, mas de grande impacto sobre a vida social institucional.

Em contraposição à acumulação de conhecimentos – que não se relaciona, necessariamente, com o equilíbrio pessoal e a harmonia social - essas propostas pedagógicas preconizam uma educação diferenciada: não há a valorização da *quantidade* de conhecimentos apreendidos, mas a preocupação com o *processo* de sua construção.

Segundo essa perspectiva, os processos formativos devem poder viabilizar o profundo desejo de conhecer, desejo que expressa a verdadeira significação do trabalho cooperativo e da convivência solidária. Por meio das ações cooperativas, pretende-se a constituição de ambientes educacionais democráticos, capazes de formar seres livres para decidir o seu destino coletivo e pessoal.

Além da *cooperação* compreendida como forma de construção social do conhecimento, tais propostas pedagógicas dão grande importância para a *comunicação* utilizada como a forma prioritária de integrar os conhecimentos apreendidos; para a *documentação* utilizada como registro da história que se constrói no dia-a-dia; e para a *afetividade e o diálogo* compreendidos como os principais elos entre os indivíduos e os objetos de conhecimento.

Dentre as perspectivas desenvolvidas no âmbito dessas correntes pedagógicas, ganha destaque a concepção idealizada por Célestin Freinet, e que Oury e Vasquez desenvolveram, durante a década de 1960 em escolas francesas, a Pedagogia Institucional. Esses autores se apropriaram das práticas cooperativas colocadas em ação por Freinet, incorporando, para a compreensão dos fenômenos grupais, a teoria psicanalítica desenvolvida por Freud. Tratava-se de uma original iniciativa de construir uma pedagogia sustentada numa psicologia de fundo cooperativo, intersubjetivo e social.

Um dos seus principais fundamentos é o fomento ao *impulso criador*, possibilitado por meio do desenvolvimento de três eixos: o *tateamento experimental (experienciação)*, a *livre expressão* e a *vida cooperativa*.

O *tateamento experimental (experienciação)* pressupõe que os educandos devem ter a possibilidade de ampliar suas possibilidades criativas em diversos domínios do mundo social. A experiência concreta sobre o meio possibilita aquisições de ordem diversificada, ação que instiga o espírito de pesquisa dos educandos tendo em vista a busca de soluções para os problemas evocados. A *experienciação* expressa a crítica à educação calcada apenas na memorização mecânica e no acúmulo de conhecimentos destituídos de sentido, modelo de educação tradicional que preconiza um educador ativo (fonte de informações e conhecimentos) e educandos passivos, depositários de conhecimentos fixados a priori e que não expressam os seus reais sentimentos de curiosidade e desejo de aprender.

A *livre expressão* valoriza o imaginário, capacidade por meio da qual a criança e o adolescente podem expressar a sua compreensão sobre a realidade de forma original, livre de modelos comunicativos estereotipados e exteriores à vida afetiva. A *livre expressão* não dissocia a vida cotidiana da vida educacional. Por meio dela, as crianças e os adolescentes têm a possibilidade de comunicar livremente a sua compreensão sobre a realidade social estabelecendo ligações entre as suas percepções e a vida real. Tal articulação promove a aquisição de conhecimentos de maneira tal que não há cisão entre o que experimentam no espaço social e os conhecimentos advindos de tais experiências.

A *cooperação* deve ser o “coração” da proposta educativa. É por meio dela que os educadores, as crianças e os adolescentes planejam sobre o que gostariam de conhecer, mobilizam seus interesses e dão sentido às práticas sociais instituídas nos ambientes educacionais.

O trabalho cooperativo exige autodisciplina e desperta o interesse das crianças e dos adolescentes para o conhecimento. O grupo torna-se “uma verdadeira comunidade de indivíduos que participam da elaboração das regras para alcançar o melhor desenvolvimento em seus projetos e atividades” (Elias, 2002, p.66).

Enfim, no transcorrer do presente tópico buscamos realizar uma arqueologia conceitual, relacionando a Psicologia e a Pedagogia, de modo a encontrar em ambas as fundamentações para a defesa de nossa proposta cooperativista. Nosso estudo pode, portanto, constatar que, para determinados ramos e áreas da Psicologia, há acolhida e ressonância das

dimensões cooperativistas e sociais, sem deixar de considerar a dinâmica da individualização e a própria subjetividade. A Psicologia moderna abriu espaços para uma ontologia social e uma dinâmica intersubjetiva.

Desse modo, se há possibilidades de reconhecimento de uma dimensão intersubjetiva na Psicologia, há também como reconhecer os pressupostos psicológicos da ação e da atuação cooperativista. O que integra e articula tais campos é o mesmo fulcro e significação arquetípica: de que homens e mulheres não nascem prontos, acabados, definidos, mas são projetos existenciais e sociais, intersubjetivos e complexos, a se engendrarem na prática social, formando suas identidades e suas histórias, plenas de sentido e projeção de significados.

5. A EDUCAÇÃO COOPERATIVISTA NO ESTADO DE SÃO PAULO

Neste capítulo buscaremos interpretar as possíveis contradições e eventuais avanços, os obstáculos e indisposições, as representações e identidades do Cooperativismo educacional paulista, em seu movimento e conformações recentes, de modo a lograr analisar seu peso político, sua suposta originalidade pedagógica e seu possível ordenamento administrativo inovador. Sempre foi esse o núcleo intencional desse esforço interpretativo a se configurar como tarefa basilar para a produção dessa dissertação de mestrado.

Para alcançarmos o objeto da presente pesquisa abrimos o debate, a partir de autores do pensamento socialista e de outros mais atuais sobre o cooperativismo, tanto os limites que estão colocados para que esta forma de organização do trabalho possa romper a sua relação com o capital, que se realiza através do mercado, quanto no que diz respeito à potencialidade do trabalho cooperativo para produzir rachaduras na estrutura social capitalista, a fim de que possa contribuir para revolucionar as relações sociais.

Durante toda a pesquisa percebemos que muitas das outras pesquisas sobre o assunto vêm mostrando que um dos maiores desafios à organização do trabalho cooperativo é a educação escolar básica e profissional, que se coloca numa relação contraditória de necessidade e de não necessidade no que concerne à organização e consolidação das cooperativas (Ribeiro, 2002a).

Por isso pretendemos trazer para o debate algumas questões que se impõem à educação escolar básica e profissional, não apenas pelos trabalhadores cooperativados, mas pelos trabalhadores de modo geral, tendo em vista as demandas que advém de um mundo do trabalho definido pela força do neoliberalismo, que articula a implantação das novas tecnologias à produção do desemprego estrutural e tecnológico e ao desmonte da legislação de proteção ao trabalho e de seguridade social.

Experiências históricas de cooperativismo evidenciam a fragilidade das cooperativas quando estas se propõem a ser apenas mais uma alternativa de emprego. Entendemos que somente o triunfo de um projeto popular de sociedade, em última instância, o que pode alimentar os objetivos e a continuidade do trabalho cooperativo, porém este também não se sustenta se não estiver articulado a uma formação que tenha seus alicerces assentados nos valores da cooperação, da solidariedade e da autogestão.

A LDBEN nº 9.394/96, em seu Art. 1º, do Título I, Da Educação, amplia a noção de educação, para abarcar “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, embora acabe por disciplinar apenas a educação escolar, “que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino”, e que serve como base para nosso objeto de pesquisa, adotamos aqui uma compreensão ampliada de educação enquanto formação. Tendo como referência “o conceito e o fato do trabalho enquanto princípio educativo” da formação escolar (Gramsci, s/d, p. 120), concebemos a formação como uma via de mão dupla, que incide sobre a realidade material e resulta de práticas sociais de trabalho, movimentos sociais, experiências de vida e de escola.

Neste caso, o caso específico da educação escolar, estamos referindo-nos, especialmente, a uma formação que possa abarcar a educação básica e profissional. Partimos desta concepção para formular questões a respeito do modelo de educação cooperativista no estado de São Paulo, tendo como perspectiva o trabalho cooperativo, em particular, que consideramos potencializador de uma educação enquanto formação, ou melhor, uma formação cooperativa.

Vamos tentar colocar alguns limites e potencialidades que emergem de experiências cooperativas atuais, trazendo para a discussão o que foi produzido pelo pensamento socialista da época em que tanto o Cooperativismo quanto o Sindicalismo operário propunham-se a ser a alternativa de transformação das relações sociais de produção. Justificamos que há necessidade de aprender com a história para avançarmos na construção tanto do cooperativismo quanto de uma formação cooperativa direcionada para esta modalidade de *educação emancipatória*. Nosso olhar sobre cooperativismo está dirigido, principalmente, para as experiências desenvolvidas pelas escolas cooperativas no estado de São Paulo, enquanto sujeitos sociais sobre os quais temos focalizado nossos interesses e compromissos de pesquisa.

A relação que as cooperativas estabelecem com o mercado e a possibilidade ou não de as mesmas se apropriarem das tecnologias de sua época foram alvo de intensas discussões entre os pensadores socialistas, no século XIX e no início do século XX. Tais discussões ocorriam no interior de um debate mais amplo sobre o cooperativismo como estratégia de transformação ou de manutenção do capitalismo.

A pressão das organizações cooperativas, segundo Marx e Engels (1980), foi decisiva para a conquista da jornada de trabalho de 10 horas na lei inglesa, que, aos poucos, estendeu-se a outros países. Constatam os autores que as cooperativas, organizadas e geridas pelos operários, foram capazes de provar que era possível, com o emprego da tecnologia da época, fabricar produtos de boa qualidade sem recorrer ao monopólio dos meios de produção e sem a presença dos estreitos e rígidos modelos capitalistas e de seus prepostos.

Essas experiências, no entanto, mostraram também que, desenvolvidas por grupos isolados e dispersos e restritos a um setor, não chegavam a ter peso econômico suficiente para barrar o aumento da miséria das massas trabalhadoras a romper o monopólio que os capitalistas detinham sobre os meios de produção. Isoladas, tais tentativas de trabalho cooperativo eram impotentes, segundo Marx e Engels (1980, págs. 27-29), para emancipar a classe trabalhadora.

O risco da superespecialização e embrutecimento de uns dá-se em contraposição à qualificação de outros, conforme já apontava Adam Smith (1996, Livro V, Cap. 1.), no final

do século XVIII. A sociedade liberal e o seu modelo de escola reproduzem a separação entre o trabalho manual, produtor de bens, e o trabalho intelectual, produtor de conhecimentos, como se ambos os trabalhos não produzissem simultaneamente bens e conhecimentos, todos transformados em mercadorias.

Luxemburgo (1986) caracteriza as cooperativas como organizações híbridas porque, de um lado, apresentam uma produção socializada e, de outro, estão ligadas pela necessidade de troca ao mercado capitalista para o qual vendem seus produtos. Para sobreviver nesse mercado, que é altamente competitivo, a cooperativa enquanto empresa acaba por subordinar-se a um aumento constante da exploração da força de trabalho, estendendo a jornada, intensificando o trabalho, diminuindo os gastos ou dispensando os trabalhadores. Na prática, isso significa empregar os mesmos métodos de exploração da empresa capitalista. Daí decorre a principal *contradição* de uma empresa cooperativa dentro do sistema capitalista, ou seja, os trabalhadores enquanto sócios-proprietários precisam impor-se a disciplina da produção que os coloca na posição de empresários capitalistas. Essa posição é reforçada quando a cooperativa passa a contratar trabalhadores, criando a diferença entre sócios e não sócios. A realidade da produção expõe a contradição real das cooperativas.

O que definimos como *formação cooperativa* (Ribeiro, 2002b), que articula-se à educação escolar básica e nós aqui entendemos e definimos como relacionada à educação cooperativista paulista, desenvolvida nas organizações cooperativas, levanta uma série de indagações que nos devolvem à organização da produção capitalista, assentada na produção social (trabalho) e na apropriação privada dos bens produzidos (capital). Para que esta unidade contraditória seja legitimada são necessários mecanismos de organização das atividades produtivas e de compreensão da realidade, que se estendem às experiências de organização do trabalho cooperativo, uma vez que esta organização está presa à economia capitalista e à regulamentação e controle das cooperativas pelo Estado. Os mesmos mecanismos de organização do trabalho e de compreensão da realidade definem a organização da educação escolar básica, cooperativa ou não, regulada, também, pelo Estado.

Assim, duas questões essenciais sobressaem na organização do trabalho cooperativo, voltadas para a educação escolar básica e profissional, e dificultam a constituição e a

manutenção de organizações cooperativas de trabalhadores, quando não as inviabilizam. A primeira refere-se à separação entre trabalho manual e trabalho intelectual; a segunda, à fragmentação da produção e conseqüente perda do controle sobre o processo de trabalho, que separa a produção e a gestão, a economia e a política, a gestão política e o trabalho pedagógico. Resultante dessa fragmentação tem-se uma educação abstrata porque supõe um trabalho ideal, daí que a escola também esteja separada do trabalho concreto no qual a formação que oferece será testada e/ou refeita.

Como já afirmamos, a educação escolar reproduz a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, justificando, desde o matricial discurso grego, produzido na sociedade aristocrática e escravocrata ateniense que definia, aos que supostamente não desenvolvem a inteligência, cabe fazer, executar, ouvir, e, aos que têm acesso ao conhecimento cabe pensar, planejar, mandar, falar. O currículo da escola básica e profissional não incorpora a realidade concreta de que, no terreno da produção capitalista há, de fato, alguns que mandam a soldo dos poucos que se apropriam dos resultados da riqueza produzidos pela imensa maioria que faz, executa, obedece, realiza um trabalho que tem seus objetivos e metas determinados de fora (Marx, 1999).

Com o propósito de investigar os limites e possibilidades, seus pressupostos filosóficos, organizacionais e pedagógicos na gestão democrática das escolas cooperativas paulistas, Martins (2004) traz à luz questões colocadas no conflito entre concepções e práticas de escola pública estatal e não estatal. A pesquisa desvela as dificuldades enfrentadas quando a escola tenta se organizar a partir dos princípios da coletividade, imprescindível para a conquista de uma escola realmente cooperativa, que é substituir os processos de individualidade quanto à construção do saber e do trabalho individual. A luta pela sobrevivência dessa escola anima a comunidade escolar e vai cedendo lugar à luta pela sobrevivência, em que a urgência do trabalho pedagógico tradicional dificulta a manutenção das atividades pedagógicas coletivas (Martins, 2004).

Durante o desenvolvimento da pesquisa algumas hipóteses já haviam sido levantadas ao início da mesma. Tais como: Será o cooperativismo educacional uma possibilidade *transformadora ou até revolucionária* da educação? Teria o cooperativismo condições

políticas de gerar uma nova escola a partir de novas relações entre os envolvidos no processo educacional? Que elementos éticos, estéticos e políticos estariam presentes nessa novidade institucional do cooperativismo nessas dimensões?

Por outro lado: Não seria o cooperativismo um *reformismo* adequado aos interesses de classe, moldados à necessidade de consumo da classe média, reproduzindo os elementos competitivos e autoritários do sistema educacional anterior? Essas questões emergiam de nossa observação primária e se transformavam em inspirações reflexivas para a continuidade do presente estudo.

Os estudos realizados amiúde na busca de esclarecimentos sobre estas questões galgaram algumas superações. Sobre a classe média, na consideração do peso numa sociedade que se vê açodada pelo desemprego, tanto a escola pública quanto na dimensão da escola privada há condições de se perceber indícios que levaram a confirmação de uma das hipóteses: estes trabalhadores/pais tinham seus filhos em escolas particulares, consideradas de “qualidade” para garantir vaga nas universidades também consideradas de qualidade, agora se veem impossibilitados de mantê-los e não aceitam a descontinuidade do tratamento escolar dado aos seus filhos. O que reforça a premissa de que a busca das escolas cooperativas, em primeira instância, não se dá pela credulidade numa dimensão ideológica, ética e pedagógica inovadora, mas sim pela pressão dos mecanismos sociais conjunturais, muitas vezes alicerçados sobre as mais preconceituosas disposições analíticas e culturais.

Para comprovar tal hipótese, buscaram-se produzir leituras a partir do levantamento de alguns dados já coletados e sistematizados durante a pesquisa sobre a situação e interesse dos fundadores das cooperativas educacionais de São Paulo que iluminaram o cenário: os protagonistas e *pioneiros* dessas iniciativas são pais que sofreram perda de renda, desemprego, aumento das mensalidades nas escolas privadas e difícil acesso nas escolas técnicas públicas tidas como de qualidade pela sociedade. Para evitar o risco de terem de pagar altas mensalidades ou aceitarem o suposto “rebaixamento” no nível de qualidade no ensino de seus filhos, grupos de pais ou profissionais aderiram ao sistema de cooperativas acreditando que dessa forma estaria remediando os prejuízos, mesmo que com poucas chances de garantia de manutenção do “status” e de eventuais acessos a empregos de bons

salários futuros, essa é a realidade encontrada como fulcro motivacional de diversos grupos pesquisados que se reuniram para criar e gerir as primeiras escolas cooperativas.

Decidiram serem “proprietários” e consumidores de serviços escolares para seus filhos, para direcionar a proposta da escola para os fins pretendidos e conhecendo a estrutura organizacional empresarial acabaram aplicando a administração de *empresa* na gestão dessas cooperativas que deveriam servir para ampliar. Isso nos pareceu uma questão nodal: gerir uma escola como se fosse uma empresa, ao menos na intenção, justamente numa área da prática social em que a escola se diferencia estruturalmente da dimensão da empresa, o cooperativismo econômico, administrativo e, por conseguinte o cooperativismo que se pretendia pedagógico.

Sem levar completamente em conta os princípios do cooperativismo, muitas dessas escolas vieram a existir somente com o intuito de serem consumidores e proprietários de serviços escolares para atenderem a demanda imediata de seus filhos. Transformando assim a gestão de uma escola cooperativa em uma projeção de uma gestão empresarial, o que é muito comum em processos de criação equivocadas de cooperativas dentro do sistema do cooperativismo.

A maioria das cooperativas educacionais paulistas foi fundada tentando escapar da crise financeira, ou pior ainda, ampliar os ganhos dos gestores e professores numa escola onde o suposto “dono” não ficaria com a maior fatia do lucro. Pretendiam sempre efetuar a leitura sobre a ação empresarial da escola, a compreensão econômica e gerencial de seus custos e identidades.

Ao abrirem espaço para outros cooperados esses gestores iniciais das cooperativas, que definimos como *pioneiros*, colocam em risco os seus interesses primeiros, mesmo porque existe uma legislação, um estatuto e um regimento a ser seguido para a gestão de tais cooperativas, que precede sua intenção e condiciona sua natureza jurídica.

O que na maioria dos casos nos leva a perceber que grande parte do conjunto dos pais que aderem ao projeto da escola cooperativa são levados pelo mote “qualidade de ensino a preço justo”, esses pais não possuem a cultura organizacional cooperativa e tampouco

conhecem o movimento cooperativista. Portanto é um grupo de pessoas que não possui a “cultura” organizacional cooperativista, são pessoas que não lutaram para ocupar seu espaço na composição da cooperativa, não assumindo assim suas participações efetivas nos órgãos democráticos da entidade.

Daí permanecem os questionamentos: esses pais estavam apenas interessados pelos serviços educacionais por um tipo de escola que prometia preço mais justo e boa qualidade de ensino? Esses pais estavam interessados numa escola de qualidade que apresentava uma proposta inovadora como o cooperativismo, mas ao se aproximarem perceberam que nada sabiam e que era mais fácil ficar apenas como um pai espectador, que transfere a responsabilidade da educação escolar a uma entidade qualificada? Quais seriam as motivações de sustentação de uma escola de natureza cooperativista?

O que se percebe ao longo das conversas, no conjunto das visitas e no transcorrer de toda a pesquisa de campo, documental e bibliográfica é que temos sim um grupo que resiste à pressão do mercado das escolas particulares oferecendo um currículo diferenciado, trabalhando com uma gestão colegiada, inserindo princípios do cooperativismo no cotidiano da escola. Podemos perceber esse interesse em escolas como: Colégio Paulo Freire – Jundiaí/SP; Cooperativa Educacional de Ubatuba – COEDUBA – Ubatuba/SP; Escola Cooperativa Educativa – São Carlos/SP; COEDUCAR Cooperativa Educacional de Araraquara, COOPEP, Cooperativa Educacional de Piracicaba, para registrar as principais. E algumas outras que não autorizaram publicarem seus nomes.

Tais escolas apresentam uma estrutura resistente às crises atuais. Mesmo com dificuldades, mantêm sua coerência em fazer um trabalho voltado para a educação cooperativista, “tentando” superar a competição pela cooperação, como inspiração basilar. Algumas dessas escolas possuem um colegiado de pais cooperados que, em conjunto com os alunos e os funcionários, buscam resolver os problemas imediatos.

O que nos chama a atenção é que em alguns casos foi adotada a prática da eleição para a escolha dos gestores da escola e isso tem dado certo, pois geralmente os escolhidos são pessoas comprometidas com a proposta pedagógica da escola. Essa novidade, ainda que possa

ser considerada uma medida de menor monta, já retrata uma diferenciação na gestão política e institucional de muitas cooperativas paulistas.

Tratando sobre essa questão, temos que considerar nessa dimensão um ponto crítico, por mais que já se saiba há mais de dez anos que o ideal é cada escola produzir a sua proposta pedagógica partir da realidade de cada uma, algumas escolas ainda contratam empresas especializadas para produzirem o que elas chamam de “documento perfeito”, que podem até serem considerados assim, mas estão muito distantes da realidade e muito aquém da necessidade pedagógica do ramo e setor.

O que podemos afirmar é que todas as escolas pretendem oferecer um bom serviço para encaminhar a clássica questão do ensino-aprendizagem na sociedade, poucas ainda lutam para manterem-se vivas no movimento cooperativista, com formação continuada sobre o cooperativismo e adoção de disciplinas que abordem o tema com eficiência.

Como percebemos, na pesquisa feita por Branco (2001), a maioria das crianças, mesmo em escola cooperativas, não conseguem definir *cooperação* de forma a atingir o objetivo maior, que é o de se viver num mundo onde a cooperação faça parte da vida das pessoas, enquanto em sua maioria, todas conseguiram definir a importância de competir e da *competição* para se alcançar o suposto sonho desejado ou inculcado pelos mecanismos sociais dominantes.

Diante do exposto, com todas as dificuldades encontradas para praticar a cooperação, não seria a *pedagogia cooperativista* uma ferramenta de supra importância para alcançarmos a educação emancipatória do ser humano, seja ela numa sociedade capitalista ou não? Essa questão nos remete a esse nível de aspiração e utopia, de modo que somente poderia ser delineado nas projeções de uma sociedade que viesse a superar as bases e determinações de uma empresa de natureza capitalista, ou de seus tentáculos e interesses.

A escola cooperativista que almejamos construir, ou ainda, as experiências escolares que pretendemos inspirar e motivar, de modo a transformar as escolas que já se pautam por alguns desses pressupostos cooperativos e cooperativistas, é a escola que se fundamente em

originais pressupostos éticos, políticos e organizacionais, de modo a superar os estreitos limites da configuração do capitalismo e de suas formas de ordenar a ação humana.

Seriam essas instituições movidas pela crítica das práticas capitalistas e de seus constituintes, de modo a questionar o aprender e o ensinar sobre dimensões autoritárias, unilaterais, magistrocênicas, emulativas, competitivas e meritocráticas. Teriam que ser sonhadas e pensadas sobre constituintes estéticos de solidariedade, sustentabilidade, compromisso social, valoração das relações intersubjetivas e emancipatórias. Somente sobre tais pressupostos ontológicos, políticos, éticos e estéticos, poderemos delinear a possibilidade de erigir uma educação cooperativista ou uma pedagogia da cooperação, original e propositiva.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade brasileira vive hoje uma mudança de parâmetros jurídicos, políticos e culturais. Vimos eclodir um amplo movimento social, na luta pela recuperação de nosso estado de direito, nos fins do século passado, que traziam consigo novas demandas, sustentadas sobre novos sujeitos sociais, de modo a buscar alterar radicalmente as bases de uma sociedade de privilégios, de tendências e matrizes autoritárias, patriarcais, racistas, sexistas, tal como desenvolveram-se tais premissas em nossa longa e penosa tradição cultural e política.

O “empoderamento” desses novos grupos sociais, motivados pelas conquistas de direitos basilares da condição humana, fez valer um conjunto considerável de dispositivos legais, assumidos e defendidos por vanguardas sociais e populares em nosso cenário recente, e que estão hoje constando em nossa conformação e ordem jurídica, a saber, um novo marco para a defesa da condição da Criança e Adolescentes, com o Estatuto da Criança e dos Adolescentes, um novo Estatuto para o cuidado dos Idosos, o Estatuto do Idoso, uma nova lei para prever e assistir a condição da Mulher, a lei Maria da Penha, um novo Código Ambiental, um novo código civil, o Estatuto da Igualdade Étnico-Racial, o novo Plano de Direitos Humanos no Brasil, a demarcação de terras indígenas e quilombolas, as políticas de reparação social e inclusão, tais como as cotas universitárias, o atendimento ao portador de necessidades especiais, as políticas públicas para a juventude, entre tantas outras bandeiras e causas emergentes.

Somente nessa direção conseguiremos acreditar numa inspiração para o cooperativismo como dimensão econômica, ética, política, administrativa e pedagógica. O rio caudal dos novos direitos sociais é o que pode se traduzir na alimentação ética e pedagógica de uma iniciativa de natureza cooperativista. Trata-se de superar as tendências autoritárias da educação e da escola tradicional, mas sem cair na vala comum das modernizações através do demiurgo do mercado. A escola e a educação cooperativista, se quiserem encontrar espaço e identidade para sua construção social, deverão enxertar sua experiência histórica recente no

conjunto que inspira a educação e a escola brasileiras como expressões de novos e inalienáveis direitos sociais.

As pesquisas e os estudos feitos sobre as escolas cooperativas têm apontado para a impropriedade da formação oferecida pela educação cooperativista, ao longo da história, que tem tido como eixo a preparação para o mercado de trabalho, assim como as escolas formais da sociedade. Nessa preparação tem predominado a prática e reprodução de princípios, de ensinamentos, de manutenção de valores e práticas voltados para a subordinação, a obediência e a competição, incompatíveis com a autogestão, a cooperação e a solidariedade, assumidos aqui como princípios do cooperativismo, valores estes que se devem constituir nos fundamentos das organizações efetivamente cooperativas de trabalho.

De certa maneira, a análise das experiências de trabalho cooperativo vem corroborar discussões feitas e registradas pelo pensamento socialista a respeito dos limites e potencialidades das organizações associativas para a transformação social. O novo horizonte, apontado pelos estudos que vimos desenvolvendo no âmbito da relação entre trabalho cooperativo e educação cooperativista, encontra-se justamente nesta relação, mais propriamente, na necessidade de se pensar que valores, conhecimentos, estudos e práticas deverão constituir o currículo dos cursos que pretendam formar sujeitos autônomos, cooperativos e solidários, ou seja, na necessidade de se pensar quais seriam os eixos que deverão sustentar os planos políticos-pedagógicos das escolas, que tenham por horizonte a formação cooperativista para o fim maior que é a educação emancipatória.

Fizemos um percurso intenso e vertiginoso, marcado por dúvidas e perguntas. Ao final desse relatório, que se traduz na ordem da exposição da pesquisa feita por nós nesses anos de estudos, somos tomados pela contradição que permanece, em vista da ampliação das perguntas, muito mais do que as possíveis e meramente indicativas respostas que logramos encontrar e produzir.

Os princípios políticos e filosóficos do cooperativismo não produzem, por si mesmos, propostas mágicas e supra-históricas. O capitalismo ainda é o modo de produção dominante e suas forças e rearranjos apontam para a dinâmica estrutural de sua sobrevivência: crises e superações pontuais. Mas acreditamos que tudo tenha um fim, que as novas

condições sociais, econômicas e políticas desse novo milênio sejam capazes de produzir um projeto político e cultural, econômico e social de superação do capitalismo excludente e predatório. Nessa senda somos tomados pela esperança de vislumbrar que o cooperativismo poderá encontrar nova vitalidade, a superar, inclusive, os pressupostos psicológicos marcados pela competição e pela estreita reprodução da cultura da individualidade estreita, num novo cenário político, ético e pedagógico.

O olhar inspirador de uma educação e escola cooperativista não pode ser a busca da recuperação da passadista lista de princípios de Rochdale, isso seria considerar que uma conjuntura artesanal, produzida numa fase anterior do capital, seria capaz de corrigir seu descomunal poder atual. Não seria o vasculhar no *passado* e a estreita reprodução de uma *doutrina* cooperativista a inspiração para uma educação e escola cooperativista emancipatória e original no Brasil. O nosso olhar deve mudar de direções: o cooperativismo somente logrará revitalizar suas disposições se colocar-se na direção de uma sociedade que supere as estreitezas administrativas, produtivas e educacionais do capitalismo. Para tanto o olhar tem que estar voltado para a frente, para o futuro, para a desafiadora conjuntura de construir essa identidade.

Os novos sujeitos e os novos direitos sociais, constituídos no projeto de empoderamento emergido nas décadas finais do milênio passado e consolidado nessas duas décadas de luta pela hegemonia, em todos os foros e em todas as suas formas, na realidade brasileira atual, são a arena e o palco dessa luta. O cooperativismo logrará alcançar notável identidade se conseguir colar sua vocação aos novos e desafiadores horizontes postos para os sujeitos e a marcha de novas forças, sociais e populares, em curso em nosso país.

As motivações que lograram gerar as escolas cooperativas em São Paulo, nessas moveções décadas recentes estão longe de garantir sua sustentação. Igualmente não conseguirão sustentar uma exigente instituição, como é a educação e a escola, sobre premissas empresariais estreitas, essas escolas deverão serem superadas pelo avanço das políticas educacionais e públicas em curso, na direção de garantir a educação básica como direito social e subjetivo. Se essas motivações reformistas não forem alicerçadas em novas

configurações jurídicas, éticas e pedagógicas participativas, não alcançarão continuidade ou existência duradoura.

As inspirações para a educação e a escola cooperativista estão imbricadas nos projetos populares e políticos emancipatórios em curso na marcha da sociedade civil brasileira. Ter os olhos abertos e a capacidade de discernir, de por-se à escuta desses históricos sujeitos e de seus direitos pode ser a forma de recuperar sua vocação para a ação coletiva, participativa e colaborativa, que certamente nutrirá sua vitalidade institucional.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRIOLI, A.I. **Trabalho Coletivo e Educação**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí., 2008.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARROYO, Miguel. **Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e Crise do Trabalho*. Perspectivas de Final de Século. Petrópolis: Vozes, p. 138 – 165, 1998.
- ADLER Alfred, in. PsiqWeb, internet, disponível em www.psiqweb.med.br, revisto em 2008. * - baseado no livro **"Teorias da Personalidade"**- J. Fadiman, R. Frager - Harbra – 1980.
- BENETTI, Maria Domingues. **As Relações entre Estado e Cooperativismo: Análise do período 1933-37**. In BENETTI, Maria Domingues e FRANTZ, Telmo Rudi (coords.) *Desenvolvimento e Crise do Cooperativismo do Rio Grande do Sul*. 2ª Ed. Porto Alegre: FEE, 1988. P.05-34.
- BIANCHI, Álvaro. **O Laboratório de Gramsci: filosofia, história e política**. São Paulo: Alameda, 2008.
- BONFIM, Antonio Barreto. **Cooperativa Educacional: uma alternativa para a educação**. 2003. Monografia (Especialização em Economia de Empresas) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2003.
- BRAGA, Maria Cristina. **Cooperativa Educacional de São Carlos – Educativa: uma experiência entre o público e o privado em Educação**. 1998. Dissertação (Mestrado em Fundamentos da Educação São Carlos) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Carlos, São Carlos, 1998.
- BRANCO, Angela Uchôa; SALOMAO, Sanmya de Jesus. **Cooperação, competição e individualismo: pesquisa e contemporaneidade**. Ribeirão Preto, v. 9, n. 1, abr. 2001 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2001000100002&lng=pt&nrm=iso. acessos em 12 jun. 2012.
- BRANCO, A. U. **Cooperation, competition and related issues: A co-constructive approach**. Em M. C. Lyra & J. Valsiner (Orgs.), *Child development within culturally structured environments* (Vol. 4, pp. 181-205). Norwood, NJ: Ablex. 1998.

BRASIL. Lei Federal nº 5764, de 16 de dezembro de 1971. Define a Política Nacional de Cooperativismo, institui o regime jurídico das sociedades cooperativas, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 dez. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L5764.htm>. Acesso em: 11 nov. 2011.

CALDERON, Adolfo Inácio; MARTINS, Francine; LOURENÇO, Henrique da Silva. **Terceirização na educação superior: o trabalho do docente por meio de cooperativas de mão-de-obra**. Eccos: Revista científica, São Paulo, v. 10, n. 1/2, p.189-212, jan/jun 2008b. Semestral.

CARDOSO, Aparecida. **Gestão Participativa numa Escola Comunitária**. 1995. Dissertação (Mestrado em Administração e Supervisão Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

CASCO, Ricardo. **Autoridade e formação: relações sociais na sala de aula e no recreio**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Editora Moderna. 1981.

COOPERATIVA-ESCOLA dos Alunos da Etec Orlando Quagliato In: ETEC – ESCOLA AGRÍCOLA – ETE ORLANDO QUAGLIATO. **Cooperativa Escola dos Alunos**. Disponível em <http://www.etcasantacruz.com.br/pdf/cooperativa.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2012.

DEUTSCH, M. **A theory of co-operation and competition**. Human Relations, vol. 2, 1949.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DRIMER, Alicia Kaplan & DRIMER, Berbnardo. **Primeros realizadores Del cooperativismo** In: LAS COOPERATIVAS: Fundamentos-Historias-Doctrina. Buenos Aires: INTERCOOP Editora; 1981.

DRIMER, Alicia Keplan; DRIMER, Bernardo. **Las Cooperativas: Fundamentos - História - Doctrina**. Buenos Aires: INTERCOOP Editora, 1973.

DRUMOND, Vitória Resende Soares. **A crise do emprego e as cooperativas de trabalho. ESAC: economia solidária e ação cooperativista**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, dez. 2006.

DUARTE, Laura Maria Goulart. **Capitalismo e Cooperativismo no RGS**. Porto Alegre: L&M: Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisas em Ciências Sociais, 1986.

EISENBERG, N. & Mussen, P. H. **The roots of prosocial behavior in children**. New York, NY: Cambridge University Press. (1989).

ELIAS, Marisa del Cioppo. **Uma pedagogia de atividade e cooperação**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FLORÃO, Santo Reni Santos. **Coopail: Uma Experiência no Campo da Cooperação**. Dissertação de Mestrado em Economia Rural pela Universidade Federal da Paraíba. Campina Grande, 1995.

FRANTZ, Walter. **Educação e Cooperação práticas que se relacionam**. Sociologias. Porto Alegre. Ano 3 n 6 jul./dez. 2001. p. 242-264.

FRANTZ, Walter; SCHÖNARDIE Paulo Alfredo. **A organização cooperativa como caminho de resistência à exclusão social: Limites e possibilidades**. ESAC: economia solidária e ação cooperativista, São Leopoldo, v. 1, n. 1, dez. 2006.

FREINET, Célestin. **A Educação do Trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Para uma Escola do Povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular**. Lisboa: Editorial Presença, 1978.

FREINET, Élise. **O Itinerário de Célestin Freinet**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

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

_____. **Pedagogia do Bom Senso**. Rio de Janeiro, Martins Fontes, 1985.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GABBI, Elisabete Vicense. **A Cooperativa Educacional e seus Dilemas: trajetória institucional e histórica da Escola Cooperativa de Piracicaba (1993-2000)**. 2001. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

GAMBOA, Silvio Ancizar Sanches. **A Dialética na Pesquisa em Educação: elementos de contexto**. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, (Biblioteca da Educação, série 1. Escola, v. 11), 1989.

GENTILLI, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

GOMES, Antonio José. **Escola Cooperativa no Brasil: mito e realidade**. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI: A PESQUISA COMO MEDIAÇÃO DE PRÁTICA SOCIOEDUCATIVAS, 4., 2006, Teresina. **IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**. Teresina: UFPI, 2006. Disponível em: <http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt16/GT16_2006_05.PDF>. Acesso em: 02 abr. 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1982.

_____. **Poder, Política e Partido**. Tradução Gilberto D'Angelo Braz. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense. 1992.

GUARESCHI, P. A. **Ideologia**. Em M. G. C. Jacques, M. N. Strey, M. G. Bernardes, P. A.

GUARESCHI, S. A. Carlos & T. M. G. Fonseca (Orgs.), **Psicologia social contemporânea: Livro-texto** (3ª ed., pp. 89-103). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

HOBBSAWM, Eric J. **A Era das Revoluções**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOBBSAWM, Eric. **Os Trabalhadores**. Estudos sobre a história do operariado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Marx, Engels e o socialismo pré-marxiano**. In: **História do Marxismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

HUBERT, R. **História da Pedagogia**. São Paulo: Cia. Editorial Nacional – MEC, 1976.

JESUS, Antonio Tavares de. **O Pensamento e Prática Escolar de Gramsci**. 2. ed. Campinas, SP: Autores e Associados, 2005.

JURBERG, M. B. **Individualismo e coletivismo na psicologia social: Uma questão paradigmática**. Em R. H. F. Campos & P. A. Guareschi (Orgs.), *Paradigmas em psicologia social: A perspectiva latino-americana* (pp. 118-166). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KLAES, Luiz Salgado. **COOPERATIVISMO E ENSINO À DISTÂNCIA**. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção do Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005

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

LIMBERGER, Emiliano. **Importância da Educação Cooperativista**. Revista *Perspectiva Econômica, Série Cooperativismo*, [s.l.] Vol. 8, nº 20 [1979]

LOMBARDI, J. Claudinei (Org.). **Pesquisa em Educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou Revolução?** São Paulo: Ed. Global, 1986.

MAY, Rollo. **O Homem à procura de Si Mesmo**, Ed. Candeia, 1988.

MARQUES, P.V.; LOVE, H.G. **Cooperativa-escola nas Escolas Técnicas Agrícolas. Sci.agric. (Piracicaba, Braz.)**, Piracicaba, v. 50, n. 3, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01030161993000300028&lng=pt&nr m=iso>. Acesso em: 16 set. 2012.

MARIOTTI, Humberto Mariotti, **Seminário apresentado nas 3as. Conferências Internacionais de Epistemologia e Filosofia**. Instituto Piaget, Campus Acadêmico de Viseu, Portugal, abril de 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

_____. **O Manifesto Comunista**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **A Ideologia Alemã: I – Feuerbach**. São Paulo: Hucitec, 1984 e 1996.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 1999.

MARX, Karl *et alii*. **Cooperativismo e Socialismo**. Tradução e prefácio de Rui Namorado. Coimbra: Centelha, 1973.

MEAD, G. **Cooperation and competition among primitive people**. New York, NY: McGraw-Hill, 1937.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo Editorial, 2005.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1988.

NASCIMENTO, Fernando Rios. **Cooperativismo Como Alternativa de Mudança: uma abordagem normativa**. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

NASCIMENTO, Maria Evelyn P. do. **A pedagogia Freinet: natureza, educação e sociedade**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

NUNES, César Aparecido. **Educar para a emancipação**. Florianópolis, SC: Sophos, 2003.

_____. Educação, Pedagogia e Sociedade: matrizes políticas e estigmas culturais da instituição escolar no Brasil. In: ROMÃO, Lucília M. S. (Org.). **Leitura, História e Educação: um diálogo possível**. Ribeirão Preto, SP. Alfabeta Editora, 2006.

_____. **Cooperação no Trabalho e na Vida.** **Influence**, Porto Alegre, 15 abr. 2009. Releases: Unicred Porto Alegre. Disponível em: <http://www.influence.com.br/releases_detalhe.asp?id=176&clienteid=98>. Acesso em: 22 fev. 2012.

OLIVEIRA, D. P. R. **Manual de Gestão das Cooperativas. Uma Abordagem Prática.** São Paulo: Atlas, 2001.

OLIVEIRA, Irani Sebastião. **Educação e Cooperativismo: Administração, pedagogia e política na cooperativa de ensino.** 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 1994.

ORTEGA, Rosário. DEL REY, Rosario. **Estratégias educativas para a prevenção da violência.** Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

PALMIERI, Marilícia Witzler Antunes; BRANCO, Angela Uchoa. **Cooperação, competição e individualismo em uma perspectiva sócio-cultural construtivista.** Porto Alegre, v. 17, n. 2, 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722004000200007&lng=en&nrm=iso>. access on 25 June 2012.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722004000200007>.

PEREIRA, Wiliam César Castilho; PEREIRA, Maria Antonieta. **Uma Escola no Fundo de Quintal:** Cooperativa Mangueira. Petrópolis Ed Vozes, 1994.

PERIUS, Vergílio. **Problemas estruturais do Cooperativismo.** Porto Alegre: Corag, 1983.

PINHO, D. B. **Que é cooperativismo.** São Paulo: Buriti, 1966.

_____. **Doutrina cooperativa.** São Paulo: DAC/SAESP/INESP, 1976.

_____. **Economia e cooperativismo.** São Paulo: Saraiva, 1977.

_____. **O pensamento cooperativo e o cooperativismo brasileiro.** 18 ed. São Paulo: CNPq, 1982.

_____. **A doutrina Cooperativa nos regimes Capitalista e Socialista.** 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

_____. **O Cooperativismo no Brasil: a vertente pioneira à vertente solidária.** São Paulo: Saraiva, 2004.

PIOTTE, Jean-Marc. **O pensamento político de Gramsci.** Porto: Afrontamento, 1975.

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

SANTOS, Maria Lúcia. **A Expressão Livre no Aprendizado da Língua Portuguesa: Pedagogia Freinet.** São Paulo, Scipione, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do Senso Comum a Consciência Filosófica**. São Paulo, Cortez, 1986.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**; São Paulo: Autores Associados, v. 40, 1991.

_____. **O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil**. Projeto de Pesquisa financiado pelo CNPq, para o “Projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHNEIDER, João Elmo. O cooperativismo agrícola na dinâmica social do desenvolvimento periférico dependente: o caso brasileiro. In.: **Cooperativas agrícolas e capitalismo no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

SCHNEIDER, José Odelso. Conteúdos da Educação Cooperativista. **Revista Perspectiva Econômica**, Série Cooperativismo, s. 1, vol. 8, n. 20, 1979.

_____. **Democracia, Participação e Autonomia Cooperativa**. 2. ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

SCHNEIDER, José Odelso; HENDGES Margot. Educação e Capacitação Cooperativa: sua importância e aplicação. **ESAC: economia solidária e ação cooperativista**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 34-48, dez. 2006.

SILVA FILHO, José Carlos Bastos. Cooperativas: a liberdade de associação e o registro obrigatório na OCB. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 12, n. 1568, 17 out. 2007. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/10495>>. Acesso em: 2 abr. 2012.

SINGER, Paul e SOUZA, André Ricardo de (orgs.). **A Economia Solidária no Brasil**. São Paulo: Contexto, p. 49 – 64, 2000.

SIQUEIRA, Paulo César Andrade. **Direito Cooperativo Brasileiro: comentários à Lei 5.764/71**. São Paulo: Dialética, 2004.

SIQUEIRA, Oscar Graeff. **A crise das grandes cooperativas: um estudo comparado entre a Cooperativa de Carazinho (RS) e a de Não-me-toque (RS)**. 2001. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

SOUZA, Ana Inês. **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

TRIANDIS, H. C. **Individualism and collectivism**. San Francisco, CA: Westview Press, 1995.

8. ANEXOS

8.1.Lei N° 5.764, de 16 de Dezembro de 1971

8.2.Manifesto do Segmento Educacional – Carta de Vila Velha, ES.

8.3.Manifesto do Cooperativismo Educacional Paulista: Carta de São Pedro, SP.



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos
LEI Nº 5.764, DE 16 DE DEZEMBRO DE 1971.

Define a Política Nacional de Cooperativismo, institui o regime jurídico das sociedades cooperativas, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I
Da Política Nacional de Cooperativismo

Art. 1º Compreende-se como Política Nacional de Cooperativismo a atividade decorrente das iniciativas ligadas ao sistema cooperativo, originárias de setor

.

CAPÍTULO II
Das Sociedades Cooperativas público ou privado, isoladas ou coordenadas entre si, desde que reconhecido seu interesse público.

Art. 2º As atribuições do Governo Federal na coordenação e no estímulo às atividades de cooperativismo no território nacional serão exercidas na forma desta Lei e das normas que surgirem em sua decorrência.

Parágrafo único. A ação do Poder Público se exercerá, principalmente, mediante prestação de assistência técnica e de incentivos financeiros e creditórios especiais, necessários à criação, desenvolvimento e integração das entidades cooperativas

Art. 3º 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.

Art. 4º 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 - inaccessibilidade 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 previsto nos estatutos, aos empregados da cooperativa;

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

CAPÍTULO III

Do Objetivo e Classificação das Sociedades Cooperativas

Art. 5º As sociedades cooperativas poderão adotar por objeto qualquer gênero de serviço, operação ou atividade, assegurando-se-lhes o direito exclusivo e exigindo-se-lhes a obrigação do uso da expressão "cooperativa" em sua denominação.

Parágrafo único. É vedado às cooperativas o uso da expressão "Banco".

Art. 6º As sociedades cooperativas são consideradas:

I - singulares, as constituídas pelo número mínimo de 20 (vinte) pessoas físicas, sendo excepcionalmente permitida a admissão de pessoas jurídicas que tenham por objeto as mesmas ou correlatas atividades econômicas das pessoas físicas ou, ainda, aquelas sem fins lucrativos;

II - cooperativas centrais ou federações de cooperativas, as constituídas de, no mínimo, 3 (três) singulares, podendo, excepcionalmente, admitir associados individuais;

III - confederações de cooperativas, as constituídas, pelo menos, de 3 (três) federações de cooperativas ou cooperativas centrais, da mesma ou de diferentes modalidades.

§ 1º Os associados individuais das cooperativas centrais e federações de cooperativas serão inscritos no Livro de Matrícula da sociedade e classificados em grupos visando à transformação, no futuro, em cooperativas singulares que a elas se filiarão.

§ 2º A exceção estabelecida no item II, in fine, do caput deste artigo não se aplica às centrais e federações que exerçam atividades de crédito.

Art. 7º As cooperativas singulares se caracterizam pela prestação direta de serviços aos associados.

Art. 8º As cooperativas centrais e federações de cooperativas objetivam organizar, em comum e em maior escala, os serviços econômicos e assistenciais de interesse das filiadas, integrando e orientando suas atividades, bem como facilitando a utilização recíproca dos serviços.

Parágrafo único. Para a prestação de serviços de interesse comum, é permitida a constituição de cooperativas centrais, às quais se associem outras cooperativas de objetivo e finalidades diversas.

Art. 9º As confederações de cooperativas têm por objetivo orientar e coordenar as atividades das filiadas, nos casos em que o vulto dos empreendimentos transcender o âmbito de capacidade ou conveniência de atuação das centrais e federações.

Art. 10. As cooperativas se classificam também de acordo com o objeto ou pela natureza das atividades desenvolvidas por elas ou por seus associados.

§ 1º Além das modalidades de cooperativas já consagradas, caberá ao respectivo órgão controlador apreciar e caracterizar outras que se apresentem.

§ 2º Serão consideradas mistas as cooperativas que apresentarem mais de um objeto de atividades.

§ 3º Somente as cooperativas agrícolas mistas poderão criar e manter seção de crédito. (Revogado pela Lei Complementar nº 130, de 2009)

Art. 11. As sociedades cooperativas serão de responsabilidade limitada, quando a responsabilidade do associado pelos compromissos da sociedade se limitar ao valor do capital por ele subscrito.

Art. 12. As sociedades cooperativas serão de responsabilidade ilimitada, quando a responsabilidade do associado pelos compromissos da sociedade for pessoal, solidária e não tiver limite.

Art. 13. A responsabilidade do associado para com terceiros, como membro da sociedade, somente poderá ser invocada depois de judicialmente exigida da cooperativa.

CAPÍTULO IV

Da Constituição das Sociedades Cooperativas

Art. 14. A sociedade cooperativa constitui-se por deliberação da Assembléia Geral dos fundadores, constantes da respectiva ata ou por instrumento público.

Art. 15. O ato constitutivo, sob pena de nulidade, deverá declarar:

I - a denominação da entidade, sede e objeto de funcionamento;

II - o nome, nacionalidade, idade, estado civil, profissão e residência dos associados, fundadores que o assinaram, bem como o valor e número da quota-parte de cada um;

III - aprovação do estatuto da sociedade;

IV - o nome, nacionalidade, estado civil, profissão e residência dos associados eleitos para os órgãos de administração, fiscalização e outros.

Art. 16. O ato constitutivo da sociedade e os estatutos, quando não transcritos naquele, serão assinados pelos fundadores.

SEÇÃO I

Da Autorização de Funcionamento

Art. 17. A cooperativa constituída na forma da legislação vigente apresentará ao respectivo órgão executivo federal de controle, no Distrito Federal, Estados ou Territórios, ou ao órgão local para isso credenciado, dentro de 30 (trinta) dias da data da constituição, para fins de autorização, requerimento acompanhado de 4 (quatro) vias do ato constitutivo, estatuto e lista nominativa, além de outros documentos considerados necessários.

Art. 18. Verificada, no prazo máximo de 60 (sessenta) dias, a contar da data de entrada em seu protocolo, pelo respectivo órgão executivo federal de controle ou órgão local para isso credenciado, a existência de condições de funcionamento da cooperativa em constituição, bem como a regularidade da documentação apresentada, o órgão controlador devolverá, devidamente autenticadas, 2 (duas) vias à cooperativa, acompanhadas de documento dirigido à Junta Comercial do Estado, onde a entidade estiver sediada, comunicando a aprovação do ato constitutivo da requerente.

§ 1º Dentro desse prazo, o órgão controlador, quando julgar conveniente, no interesse do fortalecimento do sistema, poderá ouvir o Conselho Nacional de Cooperativismo, caso em que não se verificará a aprovação automática prevista no parágrafo seguinte.

§ 2º A falta de manifestação do órgão controlador no prazo a que se refere este artigo implicará a aprovação do ato constitutivo e o seu subsequente arquivamento na Junta Comercial respectiva.

§ 3º Se qualquer das condições citadas neste artigo não for atendida satisfatoriamente, o órgão ao qual compete conceder a autorização dará ciência ao requerente, indicando as exigências a serem cumpridas no prazo de 60 (sessenta) dias, findos os quais, se não atendidas, o pedido será automaticamente arquivado.

§ 4º À parte é facultado interpor da decisão proferida pelo órgão controlador, nos Estados, Distrito Federal ou Territórios, recurso para a respectiva administração central, dentro do prazo de 30 (trinta) dias contado da data do recebimento da comunicação e, em segunda e última instância, ao Conselho Nacional de Cooperativismo, também no prazo de 30 (trinta) dias, exceção feita às cooperativas de crédito, às seções de crédito das cooperativas agrícolas mistas, e às cooperativas habitacionais, hipótese em que o recurso será apreciado pelo Conselho Monetário Nacional, no tocante às duas primeiras, e pelo Banco Nacional de Habitação em relação às últimas.

§ 5º Cumpridas as exigências, deverá o despacho do deferimento ou indeferimento da autorização ser exarado dentro de 60 (sessenta) dias, findos os quais, na ausência de decisão, o requerimento será considerado deferido. Quando a autorização depender de dois ou mais órgãos do Poder Público, cada um deles terá o prazo de 60 (sessenta) dias para se manifestar.

§ 6º Arquivados os documentos na Junta Comercial e feita a respectiva publicação, a cooperativa adquire personalidade jurídica, tornando-se apta a funcionar.

§ 7º A autorização caducará, independentemente de qualquer despacho, se a cooperativa não entrar em atividade dentro do prazo de 90 (noventa) dias contados da data em que forem arquivados os documentos na Junta Comercial.

§ 8º Cancelada a autorização, o órgão de controle expedirá comunicação à respectiva Junta Comercial, que dará baixa nos documentos arquivados.

§ 9º A autorização para funcionamento das cooperativas de habitação, das de crédito e das seções de crédito das cooperativas agrícolas mistas subordina-se ainda, à política dos respectivos órgãos normativos.

§ 10. A criação de seções de crédito nas cooperativas agrícolas mistas será submetida à prévia autorização do Banco Central do Brasil. (Revogado pela Lei Complementar nº 130, de 20090)

Art. 19. A cooperativa escolar não estará sujeita ao arquivamento dos documentos de constituição, bastando remetê-los ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, ou respectivo órgão local de controle, devidamente autenticados pelo diretor do estabelecimento de ensino ou a maior autoridade escolar do município, quando a cooperativa congrega associações de mais de um estabelecimento de ensino.

Art. 20. A reforma de estatutos obedecerá, no que couber, ao disposto nos artigos anteriores, observadas as prescrições dos órgãos normativos.

SEÇÃO II Do Estatuto Social

Art. 21. O estatuto da cooperativa, além de atender ao disposto no artigo 4º, deverá indicar:

I - a denominação, sede, prazo de duração, área de ação, objeto da sociedade, fixação do exercício social e da data do levantamento do balanço geral;

II - os direitos e deveres dos associados, natureza de suas responsabilidades e as condições de admissão, demissão, eliminação e exclusão e as normas para sua representação nas assembléias gerais;

III - o capital mínimo, o valor da quota-parte, o mínimo de quotas-partes a ser subscrito pelo associado, o modo de integralização das quotas-partes, bem como as condições de sua retirada nos casos de demissão, eliminação ou de exclusão do associado;

IV - a forma de devolução das sobras registradas aos associados, ou do rateio das perdas apuradas por insuficiência de contribuição para cobertura das despesas da sociedade;

V - o modo de administração e fiscalização, estabelecendo os respectivos órgãos, com definição de suas atribuições, poderes e funcionamento, a representação ativa e passiva da sociedade em juízo ou fora dele, o prazo do mandato, bem como o processo de substituição dos administradores e conselheiros fiscais;

VI - as formalidades de convocação das assembleias gerais e a maioria requerida para a sua instalação e validade de suas deliberações, vedado o direito de voto aos que nelas tiverem interesse particular sem privá-los da participação nos debates;

VII - os casos de dissolução voluntária da sociedade;

VIII - o modo e o processo de alienação ou oneração de bens imóveis da sociedade;

IX - o modo de reformar o estatuto;

X - o número mínimo de associados.

CAPÍTULO V Dos Livros

Art. 22. A sociedade cooperativa deverá possuir os seguintes livros:

I - de Matrícula;

II - de Atas das Assembleias Gerais;

III - de Atas dos Órgãos de Administração;

IV - de Atas do Conselho Fiscal;

V - de presença dos Associados nas Assembleias Gerais;

VI - outros, fiscais e contábeis, obrigatórios.

Parágrafo único. É facultada a adoção de livros de folhas soltas ou fichas.

Art. 23. No Livro de Matrícula, os associados serão inscritos por ordem cronológica de admissão, dele constando:

I - o nome, idade, estado civil, nacionalidade, profissão e residência do associado;

II - a data de sua admissão e, quando for o caso, de sua demissão a pedido, eliminação ou exclusão;

III - a conta corrente das respectivas quotas-partes do capital social.

CAPÍTULO VI Do Capital Social

Art. 24. O capital social será subdividido em quotas-partes, cujo valor unitário não poderá ser superior ao maior salário mínimo vigente no País.

§ 1º Nenhum associado poderá subscrever mais de 1/3 (um terço) do total das quotas-partes, salvo nas sociedades em que a subscrição deva ser diretamente proporcional ao movimento financeiro do cooperado ou ao quantitativo dos produtos a serem comercializados, beneficiados ou transformados, ou ainda, em relação à área cultivada ou ao número de plantas e animais em exploração.

§ 2º Não estão sujeitas ao limite estabelecido no parágrafo anterior as pessoas jurídicas de direito público que participem de cooperativas de eletrificação, irrigação e telecomunicações.

§ 3º É vedado às cooperativas distribuírem qualquer espécie de benefício às quotas-partes do capital ou estabelecer outras vantagens ou privilégios, financeiros ou não, em favor de quaisquer associados ou terceiros excetuando-se os juros até o máximo de 12% (doze por cento) ao ano que incidirão sobre a parte integralizada.

Art. 25. Para a formação do capital social poder-se-á estipular que o pagamento das quotas-partes seja realizado mediante prestações periódicas, independentemente de chamada, por meio de contribuições ou outra forma estabelecida a critério dos respectivos órgãos executivos federais.

Art. 26. A transferência de quotas-partes será averbada no Livro de Matrícula, mediante termo que conterá as assinaturas do cedente, do cessionário e do diretor que o estatuto designar.

Art. 27. A integralização das quotas-partes e o aumento do capital social poderão ser feitos com bens avaliados previamente e após homologação em Assembléia Geral ou mediante retenção de determinada porcentagem do valor do movimento financeiro de cada associado.

§ 1º O disposto neste artigo não se aplica às cooperativas de crédito, às agrícolas mistas com seção de crédito e às habitacionais.

§ 2º Nas sociedades cooperativas em que a subscrição de capital for diretamente proporcional ao movimento ou à expressão econômica de cada associado, o estatuto deverá prever sua revisão periódica para ajustamento às condições vigentes.

CAPÍTULO VII Dos Fundos

Art. 28. As cooperativas são obrigadas a constituir:

I - Fundo de Reserva destinado a reparar perdas e atender ao desenvolvimento de suas atividades, constituído com 10% (dez por cento), pelo menos, das sobras líquidas do exercício;

II - Fundo de Assistência Técnica, Educacional e Social, destinado a prestação de assistência aos associados, seus familiares e, quando previsto nos estatutos, aos empregados da cooperativa, constituído de 5% (cinco por cento), pelo menos, das sobras líquidas apuradas no exercício.

§ 1º Além dos previstos neste artigo, a Assembléia Geral poderá criar outros fundos, inclusive rotativos, com recursos destinados a fins específicos fixando o modo de formação, aplicação e liquidação.

§ 2º Os serviços a serem atendidos pelo Fundo de Assistência Técnica, Educacional e Social poderão ser executados mediante convênio com entidades públicas e privadas.

CAPÍTULO VIII Dos Associados

Art. 29. O ingresso nas cooperativas é livre a todos que desejarem utilizar os serviços prestados pela sociedade, desde que adiram aos propósitos sociais e preencham as condições estabelecidas no estatuto, ressalvado o disposto no artigo 4º, item I, desta Lei.

§ 1º A admissão dos associados poderá ser restrita, a critério do órgão normativo respectivo, às pessoas que exerçam determinada atividade ou profissão, ou estejam vinculadas a determinada entidade.

§ 2º Poderão ingressar nas cooperativas de pesca e nas constituídas por produtores rurais ou extrativistas, as pessoas jurídicas que pratiquem as mesmas atividades econômicas das pessoas físicas associadas.

§ 3º Nas cooperativas de eletrificação, irrigação e telecomunicações, poderão ingressar as pessoas jurídicas que se localizem na respectiva área de operações.

§ 4º Não poderão ingressar no quadro das cooperativas os agentes de comércio e empresários que operem no mesmo campo econômico da sociedade.

Art. 30. À exceção das cooperativas de crédito e das agrícolas mistas com seção de crédito, a admissão de associados, que se efetive mediante aprovação de seu pedido de ingresso pelo órgão de administração, complementa-se com a subscrição das quotas-partes de capital social e a sua assinatura no Livro de Matrícula.

Art. 31. O associado que aceitar e estabelecer relação empregatícia com a cooperativa, perde o direito de votar e ser votado, até que sejam aprovadas as contas do exercício em que ele deixou o emprego.

Art. 32. A demissão do associado será unicamente a seu pedido.

Art. 33. A eliminação do associado é aplicada em virtude de infração legal ou estatutária, ou por fato especial previsto no estatuto, mediante termo firmado por quem de direito no Livro de Matrícula, com os motivos que a determinaram.

Art. 34. A diretoria da cooperativa tem o prazo de 30 (trinta) dias para comunicar ao interessado a sua eliminação.

Parágrafo único. Da eliminação cabe recurso, com efeito suspensivo à primeira Assembléia Geral.

Art. 35. A exclusão do associado será feita:

I - por dissolução da pessoa jurídica;

II - por morte da pessoa física;

III - por incapacidade civil não suprida;

IV - por deixar de atender aos requisitos estatutários de ingresso ou permanência na cooperativa.

Art. 36. A responsabilidade do associado perante terceiros, por compromissos da sociedade, perdura para os demitidos, eliminados ou excluídos até quando aprovadas as contas do exercício em que se deu o desligamento.

Parágrafo único. As obrigações dos associados falecidos, contraídas com a sociedade, e as oriundas de sua responsabilidade como associado em face de terceiros, passam aos herdeiros, prescrevendo, porém, após um ano contado do dia da abertura da sucessão, ressalvados os aspectos peculiares das cooperativas de eletrificação rural e habitacionais.

Art. 37. A cooperativa assegurará a igualdade de direitos dos associados sendo-lhe defeso:

I - remunerar a quem agencie novos associados;

II - cobrar prêmios ou ágio pela entrada de novos associados ainda a título de compensação das reservas;

III - estabelecer restrições de qualquer espécie ao livre exercício dos direitos sociais.

CAPÍTULO IX Dos Órgãos Sociais

SEÇÃO I Das Assembléias Gerais

Art. 38. A Assembléia Geral dos associados é o órgão supremo da sociedade, dentro dos limites legais e estatutários, tendo poderes para decidir os negócios relativos ao objeto da sociedade e tomar as resoluções convenientes ao desenvolvimento e defesa desta, e suas deliberações vinculam a todos, ainda que ausentes ou discordantes.

§ 1º As Assembléias Gerais serão convocadas com antecedência mínima de 10 (dez) dias, em primeira convocação, mediante editais afixados em locais apropriados das dependências comumente mais freqüentadas pelos associados, publicação em jornal e comunicação aos associados por intermédio de circulares. Não havendo no horário estabelecido, quorum de instalação, as assembléias poderão ser realizadas em segunda ou terceira convocações desde que assim permitam os estatutos e conste do respectivo edital, quando então será observado o intervalo mínimo de 1 (uma) hora entre a realização por uma ou outra convocação.

§ 2º A convocação será feita pelo Presidente, ou por qualquer dos órgãos de administração, pelo Conselho Fiscal, ou após solicitação não atendida, por 1/5 (um quinto) dos associados em pleno gozo dos seus direitos.

§ 3º As deliberações nas Assembléias Gerais serão tomadas por maioria de votos dos associados presentes com direito de votar.

Art. 39. É da competência das Assembléias Gerais, ordinárias ou extraordinárias, a destituição dos membros dos órgãos de administração ou fiscalização.

Parágrafo único. Ocorrendo destituição que possa afetar a regularidade da administração ou fiscalização da entidade, poderá a Assembléia designar administradores e conselheiros provisórios, até a posse dos novos, cuja eleição se efetuará no prazo máximo de 30 (trinta) dias.

Art. 40. Nas Assembléias Gerais o quorum de instalação será o seguinte:

I - 2/3 (dois terços) do número de associados, em primeira convocação;

II - metade mais 1 (um) dos associados em segunda convocação;

III - mínimo de 10 (dez) associados na terceira convocação ressalvado o caso de cooperativas centrais e federações e confederações de cooperativas, que se instalarão com qualquer número.

Art. 41. Nas Assembléias Gerais das cooperativas centrais, federações e confederações de cooperativas, a representação será feita por delegados indicados na forma dos seus estatutos e credenciados pela diretoria das respectivas filiadas.

Parágrafo único. Os grupos de associados individuais das cooperativas centrais e federações de cooperativas serão representados por 1 (um) delegado, escolhida entre seus membros e credenciado pela respectiva administração.

Art. 42. Nas cooperativas singulares, cada associado presente ou representado não terá direito a mais de 1 (um) voto, qualquer que seja o número de suas quotas-partes.

§ 1º Nas Assembléias Gerais das cooperativas singulares cujos associados se distribuam por área distante a mais de 50 km (cinquenta quilômetros) da sede, ou no caso de doença comprovada, será permitida a representação por meio de mandatário que tenha a qualidade de associado no gozo de seus direitos sociais e não exerça cargo eletivo na sociedade, vedado a cada mandatário dispor de mais de 3 (três) votos, compreendido o seu.

§ 2º Nas cooperativas singulares, cujo número de associados fôr superior a 1.000 (mil), poderá o mandatário que preencher as condições do parágrafo anterior representar até o máximo de 4 (quatro) associados, de conformidade com o critério que, em função da densidade do quadro associativo, fôr estabelecido no estatuto.

§ 3º Quando o número de associados nas cooperativas singulares exceder a 3.000 (três mil), pode o estatuto estabelecer que os mesmos sejam representados nas Assembléias Gerais por delegados que se revistam com as condições exigidas para o mandatário a que se refere o § 1º. O estatuto determinará o número de delegados, a época e a forma de sua escolha por grupos seccionais de associados de igual número e o tempo de duração da delegação.

§ 4º O delegado disporá de tantos votos quantos forem os associados componentes do grupo seccional que o eleger.

§ 5º Aos associados localizados em áreas afastadas, os quais, por insuficiência de número, não puderam ser organizados em grupo seccional próprio, é facultado comparecer pessoalmente às Assembléias para exercer o seu direito de voto.

§ 6º Os associados, integrantes de grupos seccionais, que não sejam delegados, poderão comparecer às Assembléias Gerais, privados, contudo, de voz e voto.

§ 7º As Assembléias Gerais compostas por delegados decidem sobre tôdas as matérias que, nos termos da lei ou dos estatutos, constituem objeto de decisão da assembléia geral dos associados.

Art. 42. Nas cooperativas singulares, cada associado presente não terá direito a mais de 1 (um) voto, qualquer que seja o número de suas quotas-partes. (Redação dada pela Lei nº 6.981, de 30/03/82)

§ 1º Não será permitida a representação por meio de mandatário. (Redação dada pela Lei nº 6.981, de 30/03/82)

§ 2º Quando o número de associados, nas cooperativas singulares exceder a 3.000 (três mil), pode o estatuto estabelecer que os mesmos sejam representados nas Assembléias Gerais por delegados que tenham a qualidade de associados no gozo de seus direitos sociais e não exerçam cargos eletivos na sociedade. (Redação dada pela Lei nº 6.981, de 30/03/82)

§ 3º O estatuto determinará o número de delegados, a época e forma de sua escolha por grupos seccionais de associados de igual número e o tempo de duração da delegação. (Redação dada pela Lei nº 6.981, de 30/03/82)

§ 4º Admitir-se-á, também, a delegação definida no parágrafo anterior nas cooperativas singulares cujo número de associados seja inferior a 3.000 (três mil), desde que haja filiados residindo a mais de 50 km (cinquenta quilômetros) da sede. (Redação dada pela Lei nº 6.981, de 30/03/82)

§ 5º Os associados, integrantes de grupos seccionais, que não sejam delegados, poderão comparecer às Assembléias Gerais, privados, contudo, de voz e voto. (Redação dada pela Lei nº 6.981, de 30/03/82)

§ 6º As Assembléias Gerais compostas por delegados decidem sobre todas as matérias que, nos termos da lei ou dos estatutos, constituem objeto de decisão da assembléia geral dos associados. (Redação dada pela Lei nº 6.981, de 30/03/82)

Art. 43. Prescreve em 4 (quatro) anos, a ação para anular as deliberações da Assembléia Geral viciadas de erro, dolo, fraude ou simulação, ou tomadas com violação da lei ou do estatuto, contado o prazo da data em que a Assembléia foi realizada.

SEÇÃO II

Das Assembléias Gerais Ordinárias

Art. 44. A Assembléia Geral Ordinária, que se realizará anualmente nos 3 (três) primeiros meses após o término do exercício social, deliberará sobre os seguintes assuntos que deverão constar da ordem do dia:

I - prestação de contas dos órgãos de administração acompanhada de parecer do Conselho Fiscal, compreendendo:

a) relatório da gestão;

b) balanço;

c) demonstrativo das sobras apuradas ou das perdas decorrentes da insuficiência das contribuições para cobertura das despesas da sociedade e o parecer do Conselho Fiscal.

II - destinação das sobras apuradas ou rateio das perdas decorrentes da insuficiência das contribuições para cobertura das despesas da sociedade, deduzindo-se, no primeiro caso as parcelas para os Fundos Obrigatórios;

III - eleição dos componentes dos órgãos de administração, do Conselho Fiscal e de outros, quando for o caso;

IV - quando previsto, a fixação do valor dos honorários, gratificações e cédula de presença dos membros do Conselho de Administração ou da Diretoria e do Conselho Fiscal;

V - quaisquer assuntos de interesse social, excluídos os enumerados no artigo 46.

§ 1º Os membros dos órgãos de administração e fiscalização não poderão participar da votação das matérias referidas nos itens I e IV deste artigo.

§ 2º À exceção das cooperativas de crédito e das agrícolas mistas com seção de crédito, a aprovação do relatório, balanço e contas dos órgãos de administração, desonera seus componentes de responsabilidade, ressalvados os casos de erro, dolo, fraude ou simulação, bem como a infração da lei ou do estatuto.

SEÇÃO III

Das Assembléias Gerais Extraordinárias

Art. 45. A Assembléia Geral Extraordinária realizar-se-á sempre que necessário e poderá deliberar sobre qualquer assunto de interesse da sociedade, desde que mencionado no edital de convocação.

Art. 46. É da competência exclusiva da Assembléia Geral Extraordinária deliberar sobre os seguintes assuntos:

- I - reforma do estatuto;
- II - fusão, incorporação ou desmembramento;
- III - mudança do objeto da sociedade;
- IV - dissolução voluntária da sociedade e nomeação de liquidantes;
- V - contas do liquidante.

Parágrafo único. São necessários os votos de 2/3 (dois terços) dos associados presentes, para tornar válidas as deliberações de que trata este artigo.

SEÇÃO IV Dos Órgãos de Administração

Art. 47. A sociedade será administrada por uma Diretoria ou Conselho de Administração, composto exclusivamente de associados eleitos pela Assembléia Geral, com mandato nunca superior a 4 (quatro) anos, sendo obrigatória a renovação de, no mínimo, 1/3 (um terço) do Conselho de Administração.

§ 1º O estatuto poderá criar outros órgãos necessários à administração.

§ 2º A posse dos administradores e conselheiros fiscais das cooperativas de crédito e das agrícolas mistas com seção de crédito e habitacionais fica sujeita à prévia homologação dos respectivos órgãos normativos.

Art. 48. Os órgãos de administração podem contratar gerentes técnicos ou comerciais, que não pertençam ao quadro de associados, fixando-lhes as atribuições e salários.

Art. 49. Ressalvada a legislação específica que rege as cooperativas de crédito, as seções de crédito das cooperativas agrícolas mistas e as de habitação, os administradores eleitos ou contratados não serão pessoalmente responsáveis pelas obrigações que contraírem em nome da sociedade, mas responderão solidariamente pelos prejuízos resultantes de seus atos, se procederem com culpa ou dolo.

Parágrafo único. A sociedade responderá pelos atos a que se refere a última parte deste artigo se os houver ratificado ou deles logrado proveito.

Art. 50. Os participantes de ato ou operação social em que se oculte a natureza da sociedade podem ser declarados pessoalmente responsáveis pelas obrigações em nome dela contraídas, sem prejuízo das sanções penais cabíveis.

Art. 51. São inelegíveis, além das pessoas impedidas por lei, os condenados a pena que vede, ainda que temporariamente, o acesso a cargos públicos; ou por crime falimentar, de prevaricação, peita ou suborno, concussão, peculato, ou contra a economia popular, a fé pública ou a propriedade.

Parágrafo único. Não podem compor uma mesma Diretoria ou Conselho de Administração, os parentes entre si até 2º (segundo) grau, em linha reta ou colateral.

Art. 52. O diretor ou associado que, em qualquer operação, tenha interesse oposto ao da sociedade, não pode participar das deliberações referentes a essa operação, cumprindo-lhe acusar o seu impedimento.

Art. 53. Os componentes da Administração e do Conselho fiscal, bem como os liquidantes, equiparam-se aos administradores das sociedades anônimas para efeito de responsabilidade criminal.

Art. 54. Sem prejuízo da ação que couber ao associado, a sociedade, por seus diretores, ou representada pelo associado escolhido em Assembléia Geral, terá direito de ação contra os administradores, para promover sua responsabilidade.

Art. 55. Os empregados de empresas que sejam eleitos diretores de sociedades cooperativas pelos mesmos criadas, gozarão das garantias asseguradas aos dirigentes sindicais pelo artigo 543 da Consolidação das Leis do Trabalho (Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943).

SEÇÃO V

Do Conselho Fiscal

Art. 56. A administração da sociedade será fiscalizada, assídua e minuciosamente, por um Conselho Fiscal, constituído de 3 (três) membros efetivos e 3 (três) suplentes, todos associados eleitos anualmente pela Assembléia Geral, sendo permitida apenas a reeleição de 1/3 (um terço) dos seus componentes.

§ 1º Não podem fazer parte do Conselho Fiscal, além dos inelegíveis enumerados no artigo 51, os parentes dos diretores até o 2º (segundo) grau, em linha reta ou colateral, bem como os parentes entre si até esse grau.

§ 2º O associado não pode exercer cumulativamente cargos nos órgãos de administração e de fiscalização.

CAPÍTULO X

Fusão, Incorporação e Desmembramento

Art. 57. Pela fusão, duas ou mais cooperativas formam nova sociedade.

§ 1º Deliberada a fusão, cada cooperativa interessada indicará nomes para comporem comissão mista que procederá aos estudos necessários à constituição da nova sociedade, tais como o levantamento patrimonial, balanço geral, plano de distribuição de quotas-partes, destino dos fundos de reserva e outros e o projeto de estatuto.

§ 2º Aprovado o relatório da comissão mista e constituída a nova sociedade em Assembléia Geral conjunta os respectivos documentos serão arquivados, para aquisição de personalidade jurídica, na Junta Comercial competente, e duas vias dos mesmos, com a publicação do arquivamento, serão encaminhadas ao órgão executivo de controle ou ao órgão local credenciado.

§ 3º Exclui-se do disposto no parágrafo anterior a fusão que envolver cooperativas que exerçam atividades de crédito. Nesse caso, aprovado o relatório da comissão mista e constituída a nova sociedade em Assembléia Geral conjunta, a autorização para funcionar e o registro dependerão de prévia anuência do Banco Central do Brasil.

Art. 58. A fusão determina a extinção das sociedades que se unem para formar a nova sociedade que lhe sucederá nos direitos e obrigações.

Art. 59. Pela incorporação, uma sociedade cooperativa absorve o patrimônio, recebe os associados, assume as obrigações e se investe nos direitos de outra ou outras cooperativas.

Parágrafo único. Na hipótese prevista neste artigo, serão obedecidas as mesmas formalidades estabelecidas para a fusão, limitadas as avaliações ao patrimônio da ou das sociedades incorporandas.

Art. 60. As sociedades cooperativas poderão desmembrar-se em tantas quantas forem necessárias para atender aos interesses dos seus associados, podendo uma das novas entidades ser constituída como cooperativa central ou federação de cooperativas, cujas autorizações de funcionamento e os arquivamentos serão requeridos conforme o disposto nos artigos 17 e seguintes.

Art. 61. Deliberado o desmembramento, a Assembléia designará uma comissão para estudar as providências necessárias à efetivação da medida.

§ 1º O relatório apresentado pela comissão, acompanhado dos projetos de estatutos das novas cooperativas, será apreciado em nova Assembléia especialmente convocada para esse fim.

§ 2º O plano de desmembramento preverá o rateio, entre as novas cooperativas, do ativo e passivo da sociedade desmembrada.

§ 3º No rateio previsto no parágrafo anterior, atribuir-se-á a cada nova cooperativa parte do capital social da sociedade desmembrada em quota correspondente à participação dos associados que passam a integrá-la.

§ 4º Quando uma das cooperativas for constituída como cooperativa central ou federação de cooperativas, prever-se-á o montante das quotas-partes que as associadas terão no capital social.

Art. 62. Constituídas as sociedades e observado o disposto nos artigos 17 e seguintes, proceder-se-á às transferências contábeis e patrimoniais necessárias à concretização das medidas adotadas.

CAPÍTULO XI

Da Dissolução e Liquidação

Art. 63. As sociedades cooperativas se dissolvem de pleno direito:

I - quando assim deliberar a Assembléia Geral, desde que os associados, totalizando o número mínimo exigido por esta Lei, não se disponham a assegurar a sua continuidade;

II - pelo decurso do prazo de duração;

III - pela consecução dos objetivos predeterminados;

IV - devido à alteração de sua forma jurídica;

V - pela redução do número mínimo de associados ou do capital social mínimo se, até a Assembléia Geral subsequente, realizada em prazo não inferior a 6 (seis) meses, eles não forem restabelecidos;

VI - pelo cancelamento da autorização para funcionar;

VII - pela paralisação de suas atividades por mais de 120 (cento e vinte) dias.

Parágrafo único. A dissolução da sociedade importará no cancelamento da autorização para funcionar e do registro.

Art. 64. Quando a dissolução da sociedade não for promovida voluntariamente, nas hipóteses previstas no artigo anterior, a medida poderá ser tomada judicialmente a pedido de qualquer associado ou por iniciativa do órgão executivo federal.

Art. 65. Quando a dissolução for deliberada pela Assembléia Geral, esta nomeará um liquidante ou mais, e um Conselho Fiscal de 3 (três) membros para proceder à sua liquidação.

§ 1º O processo de liquidação só poderá ser iniciado após a audiência do respectivo órgão executivo federal.

§ 2º A Assembléia Geral, nos limites de suas atribuições, poderá, em qualquer época, destituir os liquidantes e os membros do Conselho Fiscal, designando os seus substitutos.

Art. 66. Em todos os atos e operações, os liquidantes deverão usar a denominação da cooperativa, seguida da expressão: "Em liquidação".

Art. 67. Os liquidantes terão todos os poderes normais de administração podendo praticar atos e operações necessários à realização do ativo e pagamento do passivo.

Art. 68. São obrigações dos liquidantes:

I - providenciar o arquivamento, na junta Comercial, da Ata da Assembléia Geral em que foi deliberada a liquidação;

II - comunicar à administração central do respectivo órgão executivo federal e ao Banco Nacional de Crédito Cooperativo S/A., a sua nomeação, fornecendo cópia da Ata da Assembléia Geral que decidiu a matéria;

III - arrecadar os bens, livros e documentos da sociedade, onde quer que estejam;

IV - convocar os credores e devedores e promover o levantamento dos créditos e débitos da sociedade;

V - proceder nos 15 (quinze) dias seguintes ao de sua investidura e com a assistência, sempre que possível, dos administradores, ao levantamento do inventário e balanço geral do ativo e passivo;

VI - realizar o ativo social para saldar o passivo e reembolsar os associados de suas quotas-partes, destinando o remanescente, inclusive o dos fundos indivisíveis, ao Banco Nacional de Crédito Cooperativo S/A.;

VII - exigir dos associados a integralização das respectivas quotas-partes do capital social não realizadas, quando o ativo não bastar para solução do passivo;

VIII - fornecer aos credores a relação dos associados, se a sociedade for de responsabilidade ilimitada e se os recursos apurados forem insuficientes para o pagamento das dívidas;

IX - convocar a Assembléia Geral, cada 6 (seis) meses ou sempre que necessário, para apresentar relatório e balanço do estado da liquidação e prestar contas dos atos praticados durante o período anterior;

X - apresentar à Assembléia Geral, finda a liquidação, o respectivo relatório e as contas finais;

XI - averbar, no órgão competente, a Ata da Assembléia Geral que considerar encerrada a liquidação.

Art. 69. As obrigações e as responsabilidades dos liquidantes regem-se pelos preceitos peculiares aos dos administradores da sociedade liquidanda.

Art. 70. Sem autorização da Assembléia não poderá o liquidante gravar de ônus os móveis e imóveis, contrair empréstimos, salvo quando indispensáveis para o pagamento de obrigações inadiáveis, nem prosseguir, embora para facilitar a liquidação, na atividade social.

Art. 71. Respeitados os direitos dos credores preferenciais, pagará o liquidante as dívidas sociais proporcionalmente e sem distinção entre vencidas ou não.

Art. 72. A Assembléia Geral poderá resolver, antes de ultimada a liquidação, mas depois de pagos os credores, que o liquidante faça rateios por antecipação da partilha, à medida em que se apurem os haveres sociais.

Art. 73. Solucionado o passivo, reembolsados os cooperados até o valor de suas quotas-partes e encaminhado o remanescente conforme o estatuído, convocará o liquidante Assembléia Geral para prestação final de contas.

Art. 74. Aprovadas as contas, encerra-se a liquidação e a sociedade se extingue, devendo a ata da Assembléia ser arquivada na Junta Comercial e publicada.

Parágrafo único. O associado discordante terá o prazo de 30 (trinta) dias, a contar da publicação da ata, para promover a ação que couber.

Art. 75. A liquidação extrajudicial das cooperativas poderá ser promovida por iniciativa do respectivo órgão executivo federal, que designará o liquidante, e será processada de acordo com a legislação específica e demais disposições regulamentares, desde que a sociedade deixe de oferecer condições operacionais, principalmente por constatada insolvência.

§ 1º A liquidação extrajudicial, tanto quanto possível, deverá ser precedida de intervenção na sociedade.

§ 2º Ao interventor, além dos poderes expressamente concedidos no ato de intervenção, são atribuídas funções, prerrogativas e obrigações dos órgãos de administração.

Art. 76. A publicação no Diário Oficial, da ata da Assembléia Geral da sociedade, que deliberou sua liquidação, ou da decisão do órgão executivo federal quando a medida for de sua iniciativa, implicará a sustação de qualquer ação judicial contra a cooperativa, pelo prazo de 1 (um) ano, sem prejuízo, entretanto, da fluência dos juros legais ou pactuados e seus acessórios.

Parágrafo único. Decorrido o prazo previsto neste artigo, sem que, por motivo relevante, esteja encerrada a liquidação, poderá ser o mesmo prorrogado, no máximo por mais 1 (um) ano, mediante decisão do órgão citado no artigo, publicada, com os mesmos efeitos, no Diário Oficial.

Art. 77. Na realização do ativo da sociedade, o liquidante devera:

I - mandar avaliar, por avaliadores judiciais ou de Instituições Financeiras Públicas, os bens de sociedade;

II - proceder à venda dos bens necessários ao pagamento do passivo da sociedade, observadas, no que couber, as normas constantes dos artigos 117 e 118 do Decreto-Lei n. 7.661, de 21 de junho de 1945.

Art. 78. A liquidação das cooperativas de crédito e da seção de crédito das cooperativas agrícolas mistas reger-se-á pelas normas próprias legais e regulamentares.

CAPÍTULO XII

Do Sistema Operacional das Cooperativas

SEÇÃO I

Do Ato Cooperativo

Art. 79. Denominam-se atos cooperativos os praticados entre as cooperativas e seus associados, entre estes e aquelas e pelas cooperativas entre si quando associados, para a consecução dos objetivos sociais.

Parágrafo único. O ato cooperativo não implica operação de mercado, nem contrato de compra e venda de produto ou mercadoria.

SEÇÃO II

Das Distribuições de Despesas

Art. 80. As despesas da sociedade serão cobertas pelos associados mediante rateio na proporção direta da fruição de serviços.

Parágrafo único. A cooperativa poderá, para melhor atender à equanimidade de cobertura das despesas da sociedade, estabelecer:

I - rateio, em partes iguais, das despesas gerais da sociedade entre todos os associados, quer tenham ou não, no ano, usufruído dos serviços por ela prestados, conforme definidas no estatuto;

II - rateio, em razão diretamente proporcional, entre os associados que tenham usufruído dos serviços durante o ano, das sobras líquidas ou dos prejuízos verificados no balanço do exercício, excluídas as despesas gerais já atendidas na forma do item anterior.

Art. 81. A cooperativa que tiver adotado o critério de separar as despesas da sociedade e estabelecido o seu rateio na forma indicada no parágrafo único do artigo anterior deverá levantar separadamente as despesas gerais.

SEÇÃO III

Das Operações da Cooperativa

Art. 82. A cooperativa que se dedicar a vendas em comum poderá registrar-se como armazém geral e, nessa condição, expedir "Conhecimentos de Depósitos" e Warrants para os produtos de seus associados conservados em seus armazéns, próprios ou arrendados, sem prejuízo da emissão de outros títulos decorrentes de suas atividades normais, aplicando-se, no que couber, a legislação específica.

4. Art. 82. A cooperativa que se dedicar a vendas em comum poderá registrar-se como armazém geral, podendo também desenvolver as atividades previstas na Lei nº 9.973, de 29 de maio de 2000, e nessa condição expedir Conhecimento de Depósito, Warrant, Certificado de Depósito Agropecuário - CDA e Warrant Agropecuário - WA para os produtos de seus associados conservados em seus armazéns, próprios ou arrendados, sem prejuízo da emissão de outros títulos decorrentes de suas atividades normais, aplicando-se, no que couber, a legislação específica. (Redação dada pela Lei nº 11.076, de 2004)

§ 1º Para efeito deste artigo, os armazéns da cooperativa se equiparam aos "Armazéns Gerais", com as prerrogativas e obrigações destes, ficando os componentes do Conselho de Administração ou Diretoria Executiva, emitente do título, responsáveis pessoal e solidariamente, pela boa guarda e conservação dos produtos vinculados, respondendo criminal e civilmente pelas declarações constantes do título, como também por qualquer ação ou omissão que acarrete o desvio, deterioração ou perda dos produtos.

§ 2º Observado o disposto no § 1º, as cooperativas poderão operar unidades de armazenagem, embalagem e frigorificação, bem como armazéns gerais alfandegários, nos termos do disposto no Capítulo IV da Lei n. 5.025, de 10 de junho de 1966.

Art. 83. A entrega da produção do associado à sua cooperativa significa a outorga a esta de plenos poderes para a sua livre disposição, inclusive para gravá-la e dá-la em garantia de operações de crédito realizadas pela sociedade, salvo se, tendo em vista os usos e costumes relativos à comercialização de determinados produtos, sendo de interesse do produtor, os estatutos dispuserem de outro modo.

Art. 84. As cooperativas de crédito rural e as seções de crédito das cooperativas agrícolas mistas só poderão operar com associados, pessoas físicas, que de forma efetiva e predominante: (Revogado pela Lei Complementar nº 130, de 20090)

I - desenvolvam, na área de ação da cooperativa, atividades agrícolas, pecuárias ou extrativas;(Revogado pela Lei Complementar nº 130, de 20090)

II - se dediquem a operações de captura e transformação do pescado.(Revogado pela Lei Complementar nº 130, de 20090)

Parágrafo único. As operações de que trata este artigo só poderão ser praticadas com pessoas jurídicas, associadas, desde que exerçam exclusivamente atividades agrícolas, pecuárias ou extrativas na área de ação da cooperativa ou atividade de captura ou transformação do pescado.(Revogado pela Lei Complementar nº 130, de 20090)

Art. 85. As cooperativas agropecuárias e de pesca poderão adquirir produtos de não associados, agricultores, pecuaristas ou pescadores, para completar lotes destinados ao cumprimento de contratos ou suprir capacidade ociosa de instalações industriais das cooperativas que as possuem.

Art. 86. As cooperativas poderão fornecer bens e serviços a não associados, desde que tal faculdade atenda aos objetivos sociais e estejam de conformidade com a presente lei.

Parágrafo único. No caso das cooperativas de crédito e das seções de crédito das cooperativas agrícolas mistas, o disposto neste artigo só se aplicará com base em regras a serem estabelecidas pelo órgão normativo. (Revogado pela Lei Complementar nº 130, de 20090)

Art. 87. Os resultados das operações das cooperativas com não associados, mencionados nos artigos 85 e 86, serão levados à conta do "Fundo de Assistência Técnica, Educacional e Social" e serão contabilizados em separado, de molde a permitir cálculo para incidência de tributos.

Art. 88. Mediante prévia e expressa autorização concedida pelo respectivo órgão executivo federal, consoante as normas e limites instituídos pelo Conselho Nacional de Cooperativismo, poderão as cooperativas participar de sociedades não cooperativas públicas ou privadas, em caráter excepcional, para atendimento de objetivos acessórios ou complementares.

Parágrafo único. As inversões decorrentes dessa participação serão contabilizadas em títulos específicos e seus eventuais resultados positivos levados ao "Fundo de Assistência Técnica, Educacional e Social"

Art. 88. Poderão as cooperativas participar de sociedades não cooperativas para melhor atendimento dos próprios objetivos e de outros de caráter acessório ou complementar. (Redação dada pela Medida Provisória nº 2.168-40, de 24 de agosto de 2001)

SEÇÃO IV Dos Prejuízos

Art. 89. Os prejuízos verificados no decorrer do exercício serão cobertos com recursos provenientes do Fundo de Reserva e, se insuficiente este, mediante rateio, entre os associados, na razão direta dos serviços usufruídos, ressalvada a opção prevista no parágrafo único do artigo 80.

SEÇÃO V Do Sistema Trabalhista

Art. 90. Qualquer que seja o tipo de cooperativa, não existe vínculo empregatício entre ela e seus associados.

Art. 91. As cooperativas igualam-se às demais empresas em relação aos seus empregados para os fins da legislação trabalhista e previdenciária.

CAPÍTULO XIII Da Fiscalização e Controle

Art. 92. A fiscalização e o controle das sociedades cooperativas, nos termos desta lei e dispositivos legais específicos, serão exercidos, de acordo com o objeto de funcionamento, da seguinte forma:

I - as de crédito e as seções de crédito das agrícolas mistas pelo Banco Central do Brasil;

II - as de habitação pelo Banco Nacional de Habitação;

III - as demais pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

§ 1º Mediante autorização do Conselho Nacional de Cooperativismo, os órgãos controladores federais, poderão solicitar, quando julgarem necessário, a colaboração de outros órgãos administrativos, na execução das atribuições previstas neste artigo.

§ 2º As sociedades cooperativas permitirão quaisquer verificações determinadas pelos respectivos órgãos de controle, prestando os esclarecimentos que lhes forem solicitados, além de serem obrigadas a remeter-lhes anualmente a relação dos associados admitidos, demitidos, eliminados e excluídos no período, cópias de atas, de balanços e dos relatórios do exercício social e parecer do Conselho Fiscal.

Art. 93. O Poder Público, por intermédio da administração central dos órgãos executivos federais competentes, por iniciativa própria ou solicitação da Assembléia Geral ou do Conselho Fiscal, intervirá nas cooperativas quando ocorrer um dos seguintes casos:

I - violação contumaz das disposições legais;

II - ameaça de insolvência em virtude de má administração da sociedade;

III - paralisação das atividades sociais por mais de 120 (cento e vinte) dias consecutivos;

IV - inobservância do artigo 56, § 2º.

Parágrafo único. Aplica-se, no que couber, às cooperativas habitacionais, o disposto neste artigo.

Art. 94. Observar-se-á, no processo de intervenção, a disposição constante do § 2º do artigo 75.

CAPÍTULO XIV

Do Conselho Nacional de Cooperativismo

Art. 95. A orientação geral da política cooperativista nacional caberá ao Conselho Nacional de Cooperativismo - CNC, que passará a funcionar junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, com plena autonomia administrativa e financeira, na forma do artigo 172 do Decreto-Lei n. 200, de 25 de fevereiro de 1967, sob a presidência do Ministro da Agricultura e composto de 8 (oito) membros indicados pelos seguintes representados:

I - Ministério do Planejamento e Coordenação Geral;

II - Ministério da Fazenda, por intermédio do Banco Central do Brasil;

III - Ministério do Interior, por intermédio do Banco Nacional da Habitação;

IV - Ministério da Agricultura, por intermédio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, e do Banco Nacional de Crédito Cooperativo S/A.;

V - Organização das Cooperativas Brasileiras.

Parágrafo único. A entidade referida no inciso V deste artigo contará com 3 (três) elementos para fazer-se representar no Conselho.

Art. 96. O Conselho, que deverá reunir-se ordinariamente uma vez por mês, será presidido pelo Ministro da Agricultura, a quem caberá o voto de qualidade, sendo suas resoluções votadas por maioria simples, com a presença, no mínimo de 3 (três) representantes dos órgãos oficiais mencionados nos itens I a IV do artigo anterior.

Parágrafo único. Nos seus impedimentos eventuais, o substituto do Presidente será o Presidente do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

Art. 97. Ao Conselho Nacional de Cooperativismo compete:

I - editar atos normativos para a atividade cooperativista nacional;

II - baixar normas regulamentadoras, complementares e interpretativas, da legislação cooperativista;

III - organizar e manter atualizado o cadastro geral das cooperativas nacionais;

IV - decidir, em última instância, os recursos originários de decisões do respectivo órgão executivo federal;

V - apreciar os anteprojetos que objetivam a revisão da legislação cooperativista;

VI - estabelecer condições para o exercício de quaisquer cargos eletivos de administração ou fiscalização de cooperativas;

VII - definir as condições de funcionamento do empreendimento cooperativo, a que se refere o artigo 18;

VIII - votar o seu próprio regimento;

IX - autorizar, onde houver condições, a criação de Conselhos Regionais de Cooperativismo, definindo-lhes as atribuições;

X - decidir sobre a aplicação do Fundo Nacional de Cooperativismo, nos termos do artigo 102 desta Lei;

XI - estabelecer em ato normativo ou de caso a caso, conforme julgar necessário, o limite a ser observado nas operações com não associados a que se referem os artigos 85 e 86.

Parágrafo único. As atribuições do Conselho Nacional de Cooperativismo não se estendem às cooperativas de habitação, às de crédito e às seções de crédito das cooperativas agrícolas mistas, no que forem regidas por legislação própria.

Art. 98. O Conselho Nacional de Cooperativismo - CNC contará com uma Secretaria Executiva que se incumbirá de seus encargos administrativos, podendo seu Secretário Executivo requisitar funcionários de qualquer órgão da Administração Pública.

§ 1º O Secretário Executivo do Conselho Nacional de Cooperativismo será o Diretor do Departamento de Desenvolvimento Rural do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, devendo o Departamento referido incumbir-se dos encargos administrativos do Conselho Nacional de Cooperativismo.

§ 2º Para os impedimentos eventuais do Secretário Executivo, este indicará à apreciação do Conselho seu substituto.

Art. 99. Compete ao Presidente do Conselho Nacional de Cooperativismo:

I - presidir as reuniões;

II - convocar as reuniões extraordinárias;

III - proferir o voto de qualidade.

Art. 100. Compete à Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Cooperativismo:

I - dar execução às resoluções do Conselho;

II - comunicar as decisões do Conselho ao respectivo órgão executivo federal;

III - manter relações com os órgãos executivos federais, bem assim com quaisquer outros órgãos públicos ou privados, nacionais ou estrangeiros, que possam influir no aperfeiçoamento do cooperativismo;

IV - transmitir aos órgãos executivos federais e entidade superior do movimento cooperativista nacional todas as informações relacionadas com a doutrina e práticas cooperativistas de seu interesse;

V - organizar e manter atualizado o cadastro geral das cooperativas nacionais e expedir as respectivas certidões;

VI - apresentar ao Conselho, em tempo hábil, a proposta orçamentária do órgão, bem como o relatório anual de suas atividades;

VII - providenciar todos os meios que assegurem o regular funcionamento do Conselho;

VIII - executar quaisquer outras atividades necessárias ao pleno exercício das atribuições do Conselho.

Art. 101. O Ministério da Agricultura incluirá, em sua proposta orçamentária anual, os recursos financeiros solicitados pelo Conselho Nacional de Cooperativismo - CNC, para custear seu funcionamento.

Parágrafo único. As contas do Conselho Nacional de Cooperativismo - CNC, serão prestadas por intermédio do Ministério da Agricultura, observada a legislação específica que regula a matéria.

Art. 102. Fica mantido, junto ao Banco Nacional de Crédito Cooperativo S/A., o "Fundo Nacional de Cooperativismo", criado pelo Decreto-Lei n. 59, de 21 de novembro de 1966, destinado a prover recursos de apoio ao movimento cooperativista nacional.

§ 1º O Fundo de que trata este artigo será, suprido por:

I - dotação incluída no orçamento do Ministério da Agricultura para o fim específico de incentivos às atividades cooperativas;

II - juros e amortizações dos financiamentos realizados com seus recursos;

III - doações, legados e outras rendas eventuais;

IV - dotações consignadas pelo Fundo Federal Agropecuário e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA.

§ 2º Os recursos do Fundo, deduzido o necessário ao custeio de sua administração, serão aplicados pelo Banco Nacional de Crédito Cooperativo S/A., obrigatoriamente, em financiamento de atividades que interessem de maneira relevante o abastecimento das populações, a critério do Conselho Nacional de Cooperativismo.

§ 3º O Conselho Nacional de Cooperativismo poderá, por conta do Fundo, autorizar a concessão de estímulos ou auxílios para execução de atividades que, pela sua relevância sócio-econômica, concorram para o desenvolvimento do sistema cooperativista nacional.

CAPÍTULO XV

Dos Órgãos Governamentais

Art. 103. As cooperativas permanecerão subordinadas, na parte normativa, ao Conselho Nacional de Cooperativismo, com exceção das de crédito, das seções de crédito das agrícolas mistas e das de habitação, cujas normas continuarão a ser baixadas pelo Conselho Monetário Nacional, relativamente às duas primeiras, e Banco Nacional de Habitação, com relação à última, observado o disposto no artigo 92 desta Lei.

Parágrafo único. Os órgãos executivos federais, visando à execução descentralizada de seus serviços, poderão delegar sua competência, total ou parcialmente, a órgãos e entidades da administração estadual e municipal, bem como, excepcionalmente, a outros órgãos e entidades da administração federal.

Art. 104. Os órgãos executivos federais comunicarão todas as alterações havidas nas cooperativas sob a sua jurisdição ao Conselho Nacional de Cooperativismo, para fins de atualização do cadastro geral das cooperativas nacionais.

CAPÍTULO XVI

Da Representação do Sistema Cooperativista

Art. 105. A representação do sistema cooperativista nacional cabe à Organização das Cooperativas Brasileiras - OCB, sociedade civil, com sede na Capital Federal, órgão técnico-consultivo do Governo, estruturada nos termos desta Lei, sem finalidade lucrativa, competindo-lhe precipuamente:

- a) manter neutralidade política e indiscriminação racial, religiosa e social;
- b) integrar todos os ramos das atividades cooperativistas;
- c) manter registro de todas as sociedades cooperativas que, para todos os efeitos, integram a Organização das Cooperativas Brasileiras - OCB;
- d) manter serviços de assistência geral ao sistema cooperativista, seja quanto à estrutura social, seja quanto aos métodos operacionais e orientação jurídica, mediante pareceres e recomendações, sujeitas, quando for o caso, à aprovação do Conselho Nacional de Cooperativismo - CNC;
- e) denunciar ao Conselho Nacional de Cooperativismo práticas nocivas ao desenvolvimento cooperativista;
- f) opinar nos processos que lhe sejam encaminhados pelo Conselho Nacional de Cooperativismo;
- g) dispor de setores consultivos especializados, de acordo com os ramos de cooperativismo;
- h) fixar a política da organização com base nas proposições emanadas de seus órgãos técnicos;
- i) exercer outras atividades inerentes à sua condição de órgão de representação e defesa do sistema cooperativista;
- j) manter relações de integração com as entidades congêneres do exterior e suas cooperativas.

§ 1º A Organização das Cooperativas Brasileiras - OCB, será constituída de entidades, uma para cada Estado, Território e Distrito Federal, criadas com as mesmas características da organização nacional.

§ 2º As Assembléias Gerais do órgão central serão formadas pelos Representantes credenciados das filiadas, 1 (um) por entidade, admitindo-se proporcionalidade de voto.

§ 3º A proporcionalidade de voto, estabelecida no parágrafo anterior, ficará a critério da OCB, baseando-se no número de associados - pessoas físicas e as exceções previstas nesta Lei - que compõem o quadro das cooperativas filiadas.

§ 4º A composição da Diretoria da Organização das Cooperativas Brasileiras - OCB será estabelecida em seus estatutos sociais.

§ 5º Para o exercício de cargos de Diretoria e Conselho Fiscal, as eleições se processarão por escrutínio secreto, permitida a reeleição para mais um mandato consecutivo.

Art. 106. A atual Organização das Cooperativas Brasileiras e as suas filiadas ficam investidas das atribuições e prerrogativas conferidas nesta Lei, devendo, no prazo de 1 (um) ano, promover a adaptação de seus estatutos e a transferência da sede nacional.

Art. 107. As cooperativas são obrigadas, para seu funcionamento, a registrar-se na Organização das Cooperativas Brasileiras ou na entidade estadual, se houver, mediante apresentação dos estatutos sociais e suas alterações posteriores.

Parágrafo único. Por ocasião do registro, a cooperativa pagará 10% (dez por cento) do maior salário mínimo vigente, se a soma do respectivo capital integralizado e fundos não exceder de 250 (duzentos e cinquenta) salários mínimos, e 50% (cinquenta por cento) se aquele montante for superior.

Art. 108. Fica instituída, além do pagamento previsto no parágrafo único do artigo anterior, a Contribuição Cooperativista, que será recolhida anualmente pela cooperativa após o encerramento de seu exercício social, a favor da Organização das Cooperativas Brasileiras de que trata o artigo 105 desta Lei.

§ 1º A Contribuição Cooperativista constituir-se-á de importância correspondente a 0,2% (dois décimos por cento) do valor do capital integralizado e fundos da sociedade cooperativa, no exercício social do ano anterior, sendo o respectivo montante distribuído, por metade, a suas filiadas, quando constituídas.

§ 2º No caso das cooperativas centrais ou federações, a Contribuição de que trata o parágrafo anterior será calculada sobre os fundos e reservas existentes.

§ 3º A Organização das Cooperativas Brasileiras poderá estabelecer um teto à Contribuição Cooperativista, com base em estudos elaborados pelo seu corpo técnico.

CAPÍTULO XVII

Dos Estímulos Creditícios

Art. 109. Caberá ao Banco Nacional de Crédito Cooperativo S/A., estimular e apoiar as cooperativas, mediante concessão de financiamentos necessários ao seu desenvolvimento.

§ 1º Poderá o Banco Nacional de Crédito Cooperativo S/A., receber depósitos das cooperativas de crédito e das seções de crédito das cooperativas agrícolas mistas.

§ 2º Poderá o Banco Nacional de Crédito Cooperativo S/A., operar com pessoas físicas ou jurídicas, estranhas ao quadro social cooperativo, desde que haja benefício para as cooperativas e estas figurem na operação bancária.

§ 3º O Banco Nacional de Crédito Cooperativo S/A., manterá linhas de crédito específicas para as cooperativas, de acordo com o objeto e a natureza de suas atividades, a juros módicos e prazos adequados inclusive com sistema de garantias ajustado às peculiaridades das cooperativas a que se destinam.

§ 4º O Banco Nacional de Crédito Cooperativo S/A., manterá linha especial de crédito para financiamento de quotas-partes de capital.

Art. 110. Fica extinta a contribuição de que trata o artigo 13 do Decreto-Lei n. 60, de 21 de novembro de 1966, com a redação dada pelo Decreto-Lei n. 668, de 3 de julho de 1969.

CAPÍTULO XVIII

Das Disposições Gerais e Transitórias

Art. 111. Serão considerados como renda tributável os resultados positivos obtidos pelas cooperativas nas operações de que tratam os artigos 85, 86 e 88 desta Lei.

Art. 112. O Balanço Geral e o Relatório do exercício social que as cooperativas deverão encaminhar anualmente aos órgãos de controle serão acompanhados, a juízo destes, de parecer emitido por um serviço independente de auditoria credenciado pela Organização das Cooperativas Brasileiras.

Parágrafo único. Em casos especiais, tendo em vista a sede da Cooperativa, o volume de suas operações e outras circunstâncias dignas de consideração, a exigência da apresentação do parecer pode ser dispensada.

Art. 113. Atendidas as deduções determinadas pela legislação específica, às sociedades cooperativas ficará assegurada primeira prioridade para o recebimento de seus créditos de pessoas jurídicas que efetuem descontos na folha de pagamento de seus empregados, associados de cooperativas.

Art. 114. Fica estabelecido o prazo de 36 (trinta e seis) meses para que as cooperativas atualmente registradas nos órgãos competentes reformulem os seus estatutos, no que for cabível, adaptando-os ao disposto na presente Lei.

Art. 115. As Cooperativas dos Estados, Territórios ou do Distrito Federal, enquanto não constituírem seus órgãos de representação, serão convocadas às Assembléias da OCB, como vogais, com 60 (sessenta) dias de antecedência, mediante editais publicados 3 (três) vezes em jornal de grande circulação local.

Art. 116. A presente Lei não altera o disposto nos sistemas próprios instituídos para as cooperativas de habitação e cooperativas de crédito, aplicando-se ainda, no que couber, o regime instituído para essas últimas às seções de crédito das agrícolas mistas.

Art. 117. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário e especificamente o Decreto-Lei n. 59, de 21 de novembro de 1966, bem como o Decreto n. 60.597, de 19 de abril de 1967.

Brasília, 16 de dezembro de 1971; 150º da Independência e 83º da República.

8.2. Manifesto do Segmento Educacional – Carta de Vila Velha, ES.

Nós, participantes do I ENCONTRO NACIONAL DO SEGMENTO EDUCACIONAL DO COOPERATIVISMO BRASILEIRO, reunidos em Vila Velha, Estado do Espírito Santo nos dias 21 à 23 de agosto de 1997, firmamos o presente documento, resultado de nossos debates e reflexões:

1. Compreendemos a EDUCAÇÃO como um processo social de construção da cidadania, entendida como a participação ativa e consciente no contexto social, exigindo da sociedade brasileira contemporânea uma profunda reorganização, que supere a tradição elitista e seletiva, predominante em sua conformação histórica e institucional. Afirmamos o nosso compromisso com a EDUCAÇÃO vista como instrumento das mudanças políticas e sociais, promotora da igualdade humana. Em nossa prática educacional, o homem será sempre o centro de todas as ações, visando estimular o acesso de todos ao saber elaborado, à consciência crítica e aos desafios propostos pela modernidade social. Assim, a EDUCAÇÃO que desejamos fundamentasse no estímulo da cooperação, da criatividade e na predisposição consciente dos Educandos à realidade social e histórica.

2. O cooperativismo que se baseia na solidariedade mútua e na valorização efetiva do homem quer articular-se com os amplos projetos de promoção humana, afirmando sua vocação

humanista, num momento histórico em que se reafirmam valores de mercado e o capital configura-se como ideal unilateral.

3. A EDUCAÇÃO cooperativista fundamenta-se nos princípios e diretrizes antropológicas e filosóficas do Cooperativismo que devem alicerçar o Projeto Pedagógico Administrativo de toda Escola Cooperativista.

4. Assumimos fazer de toda Escola Cooperativista um veículo de formação e capacitação do ideário Cooperativista, comprometido com todas as pessoas envolvidas no processo educacional e aberto aos demais segmentos do Cooperativismo.

5. A globalização econômica e cultural exige do cooperativismo brasileiro uma avaliação criteriosa, de modo que caracterize suas identidades institucionais e pedagógicas. Hoje se faz necessária a busca efetiva da emancipação cultural e econômica da sociedade de nosso país. O acesso consciente e a apropriação subjetiva de bens culturais e educacionais deve ser o horizonte norteador da construção da qualidade pedagógica da Escola Cooperativa.

6. Reiteramos a necessidade de uma reapropriação das múltiplas teoria educacionais à luz dos princípios cooperativistas, tendo em vista a formação do homem para conhecimento de si, a competência técnica e o comprometimento ético social.

7. Neste Encontro ratificamos a convicção de elaborar uma identidade pedagógica única para o segmento educacional considerando a pluralidade metodológica das escolas cooperativas, transformando-as em espaços de edificação e sociabilização do homem multidimensional.

Vila Velha, 23 de agosto de 1997.

8.3. Manifesto do Cooperativismo Educacional Paulista: Carta de São Pedro, SP.

Nós, educadores e pais representantes das Cooperativas Educacionais do Estado de São Paulo, reunidos em São Pedro – SP, durante os dias 09 a 12 de Novembro de 2000, para planejar as ações do Cooperativismo Educacional em vista das exigências do terceiro milênio, entendemos que torna-se mais do que nunca necessário promover a Educação em direção a emancipação ética, estética, política e econômica do Cooperativismo. O grupo entende que, mediante a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade, em processo de dialético de construção social, a educação escolar tem por finalidade o desenvolvimento de processos de transformações no educando, que privilegiam a construção da cidadania consciente. Para nós a cooperação como princípio pedagógico define-se pelo processo e resultado de ações compartilhadas, na promoção dos valores inerentes à intencionalidade de solidarizar-se, procurando a superação de problemas postos pela realidade pela somatória de esforços individuais e coletivos, de auxílio mútuo, com o fim de alcançar resultados comuns.

Considerando a sociedade atual, as questões sociais e econômicas, a disseminação de tecnologias de informação e comunicação, entendemos que deve prevalecer nos projetos pedagógicos das escolas cooperativas o desenvolvimento de valores e atitudes nos educandos, comprometidos com os princípios do cooperativismo, mediante a valorização do relacionamento humano, a

coerência entre o ser e o fazer, a sensibilidade que distinguem o cidadão cooperativo e emancipado.

Nesta direção entendemos que a gestão educacional das escolas cooperativas deve apresentar-se como instrumento de emancipação de crianças e adolescentes envolvidas na comunidade educacional, de modo a formar homens e mulheres para a autonomia. Esta perspectiva de gestão educativa deve estar fundada nos princípios e valores que sustentam a construção de uma sociedade livre, igualitária e solidária. A organização da escola cooperativa pretende estar fundada na produção de ações criativas que vislumbrem a participação de todos, a partir da comunhão de ideias e desejos resultantes de compromentimentos conscientemente assumidos. A gestão deve pautar-se por uma fazer emancipador coletivo e não centralizado, em favor da qualidade de vida e de intervenção institucional aberta para todos. A gestão educacional cooperativa explicita e constitui-se em testemunho vivo de vida cooperativa.

Os pais cooperados são convocados a estarem inseridos no processo de construção de uma consciência de pertencimento à escola cooperativa, fomentando o cooperativismo em sua essência ética e vivencial, promovendo os desdobramentos necessários à sua prática pela participação e integração plena no sistema educacional ao qual seu filho(a) pertence. Ressaltamos o papel norteador da educação cooperativista, como forma autônoma de pleitear a educação democrática e solidária, sem deixar de reconhecer o papel central de responsabilidade do estado na promoção da Educação Pública Básica e, ao mesmo tempo, questionamos os rumos de uma educação privatista, marcada pelos valores estritamente mercadológicos.

Na formação para a cooperação destacamos os valores necessários e fundamentais para a educação cooperativista: a superação da ética da competição por uma ética da cooperação, o cultivo do respeito mútuo, a prática da solidariedade, compromisso consciente, a honestidade, a humildade, a promoção da lealdade e a busca da justiça como parâmetros comportamentais e institucionais. Diante destes propósitos, o papel dos pais e dos educadores deve ser o de viver e difundirem os valores cooperativos.

O Cooperativismo Educacional paulista manifesta sua crença na valorização do ser humano, partindo do princípio da necessidade social da formação emancipatória do cidadão, numa sociedade em franco processo de transformações tecnológicas e institucionais. Para tanto,

acredita na necessidade de um projeto pedagógico comum, numa definição ampla de currículo, que inclua conteúdos, vivências, formação global do educando, priorizando o aspecto qualitativo sobre o quantitativo.

Reafirmamos nosso compromisso com uma Educação, em vista do III Milênio, fundada nos princípios definidos como aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender. Com o objetivo de promover a transformação da cultura da guerra em cultura da paz, desenvolvendo o conhecimento como prática de cidadania, instrumentalizando o educando para o auto-conhecimento, o exercício da tolerância, a metodologia do trabalho em equipe e a prática da solidariedade, a escola cooperativa será o ponto de partida para a informação, a reflexão e a formação, igualmente plena e emancipatória, dos demais segmentos cooperativistas.

São Pedro, 12 de Novembro de 2000.