

Departamento de Pedagogia

Curso de Mestrado em Educação nas Ciências

ANTÔNIO INÁCIO ANDRIOLI

**TRABALHO COLETIVO E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS
COOPERATIVAS DO PCE - PROGRAMA DE COOPERATIVISMO NAS
ESCOLAS - NA REGIÃO FRONTEIRA NOROESTE DO ESTADO DO RIO
GRANDE DO SUL**

**ORIENTADOR: Dr. WALTER FRANTZ
CO-ORIENTADORA: Dr.^a RUTH MARILDA FRICK**

Ijuí, fevereiro de 2001

Dissertação

UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências – Mestrado

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação

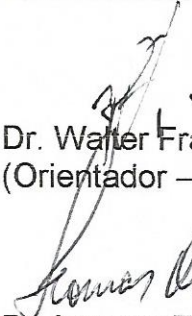
**“TRABALHO COLETIVO E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO
DAS PRÁTICAS COOPERATIVAS DO PCE –
PROGRAMA DE COOPERATIVISMO NAS ESCOLAS –
NA REGIÃO FRONTEIRA DO ESTADO DO RIO
GRANDE DO SUL”**

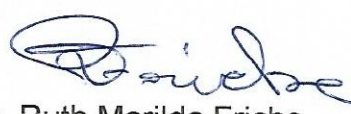
elaborada por

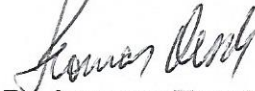
ANTÔNIO INÁCIO ANDRIOLI


como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação nas Ciências

Banca Examinadora:


Dr. Walter Frantz
(Orientador – UNIJUÍ)


Dra. Ruth Marilda Friche
(Co-orientadora - UNIJUÍ)


Dr. Leomar Tesche
(UNIJUÍ)


Dr. José Odelso Schneider
(UNISINOS)


Dr. José Pedro Bouffeuer
(Presidente da Sessão – UNIJUÍ)

Ijuí (RS), 19 de dezembro de 2000.

A573t

Andrioli, Antônio Inácio

Trabalho coletivo e educação : um estudo das práticas cooperativas do PCE - programa de cooperativas nas escolas da fronteira noroeste do estado do Rio Grande do Sul / Antônio Inácio Andrioli - Ijuí, 2001. - 223 p.

Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2001

1. Educação 2. Trabalho coletivo 3. Cooperativismo 4. Escolas 5. Alunos 6. Professores 7. Práticas pedagógicas - escolas 5. Rio Grande do Sul - 6. Região noroeste 1. Título

CDU : 37.334
334.37
37.331
331.37

CATALOGAÇÃO NA FONTE
CARMEM ELISA M. FERREIRA
BIBLIOTECÁRIA
CRB-10/1187

RESUMO

A dissertação aborda a dimensão educativa do trabalho coletivo de alunos participantes do PCE – Programa de Cooperativismo nas Escolas – durante o ano de 1999, na região Fronteira Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Sua hipótese básica é de que, com o desenvolvimento de práticas cooperativas, os alunos constroem a consciência cooperativa. O texto inicia com a construção do referencial teórico, tendo o trabalho como categoria explicativa para a educação e o cooperativismo e na práxis o processo gerador da tomada de consciência e construção da sociabilidade. Por isso, a história do trabalho coletivo na região em estudo e as suas repercussões são apresentadas como elementos necessários ao entendimento do cooperativismo e o surgimento do PCE em 1993. O registro histórico da trajetória do PCE como experiência educativa demonstra os caminhos percorridos por esta iniciativa, que envolveu mais de 12 mil alunos até 1999, em 11 municípios da região. A delimitação deste estudo permite a problematização de apenas um elemento do PCE, considerado o mais importante no último período: as práticas cooperativas de alunos em escolas. A partir de uma pesquisa de campo com alunos e professores participantes das práticas cooperativas, em 1999, foi possível demonstrar que o trabalho cooperativo é uma experiência educativa e que os valores construídos na forma de organização dos alunos influenciam na mudança de comportamento onde vivem e, portanto, na consciência dos que participam dessas práticas.

ABSTRACT

The dissertation approaches the educational dimension of the collective work of students partaker of PCE - Co-operative Program in Schools—during the year of 1999, in the Northwest Bordering region of the State of Rio Grande do Sul. Its basic hypothesis is that with the development of cooperative practices, the students build the cooperative conscience. The text begins with the construction of the theoretical reference, having the work as explanatory category for education and the co-operative system, and in praxis the generating process of awareness and construction of sociability. Therefore, the history of the collective work in the region in study and its repercussions are presented as necessary elements to the understanding of the co-operative system and the appearance of PCE in 1993. The historical registration of the trajectory of PCE as educational experience demonstrates the ways cruised by this initiative that involved more than 12 thousand students up to 1999, in 11 municipal districts of the area. The delimitation of this study allows the problematization of just an element of PCE, considered the most important in the last period: students cooperative practices in schools. Starting from a field research with students and participant teachers of the cooperative practices in 1999, it was possible to demonstrate that the cooperative work is an educational experience and that the values built in the form of students' organization influence in the change of their behavior and, therefore, in the conscience of the ones that participate in these practices.

ANTÔNIO INÁCIO ANDRIOLI

TRABALHO COLETIVO E EDUCAÇÃO: UM
ESTUDO DAS PRÁTICAS COOPERATIVAS DO
PCE – PROGRAMA DE COOPERATIVISMO NAS
ESCOLAS –
NA REGIÃO FRONTEIRA NOROESTE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

AGRADECIMENTOS

A todos que contribuíram com este trabalho, principalmente, aos professores e alunos participantes do PCE, que, com seu esforço coletivo, constroem esta nova experiência de educação e organização. De igual maneira, à direção e funcionários da COOPERLUZ, pelo apoio que têm dado ao trabalho de educação cooperativa na região.

Aos professores e colegas do Mestrado em Educação nas Ciências da UNIJUÍ, pelas discussões que juntos construímos e a amizade que resultou de nossa convivência. Em especial, ao professor Dr. Walter Frantz, 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. Da mesma forma, à professora Dr.^a Ruth Marilda Fricke, pela compreensão e estímulo durante o trabalho de co-orientação, sugerindo possibilidades e apontando limites no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos demais professores da UNIJUÍ com quem tivemos a oportunidade de dialogar e aos demais membros da Banca Examinadora, Dr. Leomar Tesche, Dr. José Odelso Schneider e Dr. José Pedro Boufleuer.

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

Enfim, a todos os meus companheiros e companheiras que compreenderam e apoiaram este estudo, pois dificilmente o que está escrito seria possível sem a convivência e a experiência que construímos juntos ao longo dos últimos anos.

Dedico este trabalho
a todos que se comprometem
com a luta e a esperança de construir
uma nova educação, baseada na solidariedade
e na transformação das relações sociais
geradoras de opressão, alienação e preconceito.

SUMÁRIO

PREFÁCIO À SEGUNDA EDIÇÃO	15
INTRODUÇÃO	23
1 – A PERSPECTIVA TEÓRICA CONSTRUÍDA	29
1.1. O cooperativismo como teoria?.....	29
1.2. Educação e cooperativismo como práticas sociais	36
1.3. O trabalho produtivo como categoria central para a educação	31
1.4. A pedagogia da práxis.....	50
1.5. A educação a partir do trabalho cooperativo	53
2 – A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLETIVO NA REGIÃO.....	63
2.1. Contextualizando a região de Santa Rosa	64
2.1.1. A história política	67
2.1.2. O contexto sócio-econômico.....	70
2.2. A cooperação presente na história da região	76
2.2.1. O processo de migração e a organização comunitária	78
2.2.2. As experiências cooperativas antes de 1950.....	85
2.2.3. O cooperativismo tritícola e seus impactos	90
2.2.4. As novas experiências de cooperação.....	98
3 – O PCE – PROGRAMA DE COOPERATIVISMO NAS ESCOLAS: A HISTÓRIA DE UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO.....	105
3.1. A origem da idéia	106
3.2. A justificativa e os objetivos iniciais	108
3.3. A estrutura inicial	112
3.4. O “projeto-piloto” em 1993: moldar ou reconstruir?.....	117
3.5. A reestruturação e ampliação em 1994	119
3.6. O envolvimento das entidades	124
3.7. A reconstrução da proposta em 1996.....	129
3.8. A estrutura atual.....	136
3.9. O PCE em 1999	143

4 – AS PRÁTICAS COOPERATIVAS EM ESCOLAS COMO CENTRALIDADE DE UMA PROPOSTA EDUCATIVA.....	153
4.1. A metodologia adotada	154
4.1.1. O pré-teste: validação do instrumento adotado.....	154
4.1.2. O trabalho de campo	156
4.1.3. A validação dos dados coletados.....	157
4.1.4. A análise e sistematização estatística dos dados	159
4.2. Caracterização do público	161
4.2.1. Os alunos participantes das práticas cooperativas do PCE em 1999	162
4.2.2. Os professores participantes das práticas cooperativas do PCE em 1999.....	166
4.3. O processo de construção da consciência através das práticas cooperativas	168
4.3.1. O princípio da autogestão e a crítica ao cooperativismo tradicional.....	172
4.3.2. A importância da prática da convivência.....	179
4.3.3. A importância do momento teórico de reflexão da prática.....	184
4.3.4. A vivência do conceito cooperação e as mudanças nos alunos	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
POSFÁCIO	201
BIBLIOGRAFIA.....	209

ANEXOS	219
ANEXO 1 – Questionários para alunos	219
ANEXO 2 – Questionários para professores	223
ANEXO 3 – Lista de tabelas	227
ANEXO 4 – Lista de siglas	243

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Estimativa da população, por situação de domicílio e município de abrangência do PCE – 1998	66
Tabela 2: Escolas participantes do PCE em 1993	115
Tabela 3: Evolução da participação de escolas, professores e alunos de 1993 a 1999	144
Tabela 4: Escolas participantes do PCE em 1999, por localidades e municípios	144
Tabela 5: Distribuição dos alunos pesquisados segundo a escola	162
Tabela 6: Distribuição dos alunos na atividade horta, segundo os problemas ocorridos e como foram encarados	227
Tabela 7: Distribuição dos alunos na atividade artesanato, segundo os problemas ocorridos e como foram encarados	227
Tabela 8: Distribuição dos alunos na atividade jardinagem, segundo os problemas ocorridos e como foram encarados	228
Tabela 9: Distribuição dos alunos por tipo de práticas desenvolvidas na escola, segundo as diferenças entre as cooperativas escolares e não escolares.....	228
Tabela 10: Mudanças observadas nos alunos após a participação nas práticas cooperativas nas escolas, segundo o comentário dos alunos na visão dos professores.....	229
Tabela 11: Distribuição dos alunos, segundo o domicílio.....	229
Tabela 12: Distribuição dos alunos, segundo o sexo	229
Tabela 13: Distribuição dos alunos, segundo a religião da família.....	230
Tabela 14: Número de indicações, segundo os grupos em que participa	230
Tabela 15: Número de indicações, segundo a origem étnica da família	230
Tabela 16: Distribuição dos alunos, segundo a atividade exercida pelos pais	230
Tabela 17: Distribuição dos alunos, segundo a atividade exercida pelas mães.....	231

Tabela 18: Distribuição dos alunos, segundo a posse de propriedade rural da família	231
Tabela 19: Distribuição dos alunos, segundo o que é produzido na propriedade da família	231
Tabela 20: Distribuição dos alunos, segundo a atividade que exerce.....	231
Tabela 21: Distribuição dos alunos, segundo o tipo de trabalho	232
Tabela 22: Distribuição dos alunos, segundo a forma de diversão.....	232
Tabela 23: Distribuição dos alunos, segundo a pretensão de continuar estudando	232
Tabela 24: Distribuição dos alunos, segundo os motivos para continuar estudando	232
Tabela 25: Distribuição dos alunos, segundo o que espera fazer profissionalmente	233
Tabela 26: Distribuição dos alunos segundo o meio de informação.....	233
Tabela 27: Distribuição dos alunos, segundo a avaliação do funcionamento da escola	233
Tabela 28: Distribuição dos alunos, segundo os motivos da satisfação/insatisfação com a escola	233
Tabela 29: Distribuição dos alunos segundo a satisfação/insatisfação com a atual sociedade	234
Tabela 30: Distribuição dos alunos, segundo os motivos da satisfação/insatisfação com a sociedade	234
Tabela 31: Distribuição dos professores, segundo a escola	234
Tabela 32: Distribuição dos professores, segundo o domicílio	235
Tabela 33: Distribuição dos professores, segundo o sexo.....	235
Tabela 34: Distribuição dos professores, segundo a origem étnica.....	235
Tabela 35: Distribuição dos professores, segundo o tamanho da sua família.....	236
Tabela 36: Distribuição dos professores, segundo a participação em grupos sociais	236

Tabela 37: Distribuição dos professores, segundo a forma de diversão	236
Tabela 38: Distribuição dos professores, segundo a escolaridade	237
Tabela 39: Distribuição dos professores, segundo a pretensão de continuar estudando	237
Tabela 40: Distribuição dos professores, segundo o que pensa da sua profissão.....	237
Tabela 41: Distribuição dos professores, segundo o meio de informação mais importante.....	237
Tabela 42: Distribuição dos professores, segundo os motivos da satisfação/insatisfação com o funcionamento da escola	238
Tabela 43: Distribuição dos professores, segundo a avaliação do funcionamento da sua escola	238
Tabela 44: Distribuição dos professores, segundo a satisfação com a atual sociedade.....	238
Tabela 45: Distribuição dos professores, segundo como gostaria que fosse a sociedade.....	238
Tabela 46: Distribuição dos professores, segundo o que pensa sobre educação.....	239
Tabela 47: Distribuição dos professores, segundo a relação do PCE com a disciplina que leciona	239
Tabela 48: Distribuição dos professores, segundo a concordância/discordância com as práticas cooperativas do PCE.....	239
Tabela 49: Distribuição dos professores, segundo como conhece o PCE.....	240
Tabela 50: Distribuição dos professores, segundo a importância de mudar o PCE	240
Tabela 51: Distribuição dos professores, segundo a sua participação nas práticas cooperativas dos alunos	240
Tabela 52: Distribuição dos professores, segundo quem decide nas práticas cooperativas da escola.....	240
Tabela 53: Distribuição dos alunos, segundo a participação nas práticas cooperativas.....	241

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Área de abrangência das práticas do PCE em 1999.....	65
Figura 2: Comparação entre o existente e o realizado em termos de alunos do PCE.....	158
Figura 3: Comparação entre o existente e o realizado em termos de professores do PCE	159
Figura 4: Distribuição dos alunos, segundo a faixa etária	163
Figura 5: Distribuição dos alunos, segundo o tamanho da propriedade	164
Figura 6: Distribuição dos alunos, segundo a motivação profissional.....	164
Figura 7: Distribuição dos alunos, segundo o número de pessoas na família	165
Figura 8: Distribuição dos professores, segundo a faixa etária	166
Figura 9: Distribuição dos professores, segundo a renda.....	166
Figura 10: Distribuição dos professores, segundo a disciplina que leciona .	167
Figura 11: Distribuição dos professores, segundo os motivos por que concordam com o PCE	168
Figura 12: Distribuição dos professores, segundo o que deve mudar no PCE	168
Figura 13: Distribuição dos alunos, segundo as diferenças entre as cooperativas escolares e não escolares.....	173
Figura 14: Distribuição dos professores, segundo diferenças entre as cooperativas escolares e não escolares.....	173
Figura 15: Distribuição dos professores, segundo o que pensam do cooperativismo.....	175
Figura 16: Distribuição dos alunos, segundo como descreveria a cooperativa da turma na escola.....	175
Figura 17: Distribuição dos alunos, segundo os problemas detectados nas práticas cooperativas	176
Figura 18: Distribuição dos alunos, segundo como foram encarados os problemas das práticas cooperativas	176

Figura 19: Distribuição dos alunos, segundo o tipo de práticas cooperativas desenvolvidas	177
Figura 20: Distribuição dos alunos, segundo por que participam das práticas cooperativas	180
Figura 21: Distribuição dos professores, segundo os comentários dos alunos sobre as práticas cooperativas.....	180
Figura 22: Distribuição dos alunos, segundo o que aprenderam nas práticas cooperativas	180
Figura 23: Distribuição dos professores, segundo as mudanças em seus alunos nas práticas cooperativas.....	190
Figura 24: Distribuição dos alunos, segundo por que participam das práticas cooperativas	190

PREFÁCIO À SEGUNDA EDIÇÃO

O mundo do trabalho, o mundo da vida, as organizações sociais, enfim, cada espaço da vida dos seres humanos está sendo atingido, profundamente, pelas transformações e mudanças em curso. Os efeitos disso tudo ainda não podem ser bem avaliados. Todos sentimos nos espaços de nossas vidas de que estamos sendo desafiados, exigidos e atingidos, constantemente, por profundas transformações. Elas exercem pressões sobre nossas vidas, produzem novas necessidades, abrem espaços para novas formas de organização social.

A sociedade humana está em constante construção e reconstrução, movida pela produção do conhecimento, de diferentes saberes e ciências, pelo seu uso, condicionados por necessidades, desejos e interesses em interação. Desse processo também nascem, nos diferentes tempos e lugares, organizações sociais e econômicas, espaços de cultura e política, abrigando processos e práticas de educação e de aprendizagem.

Diante do quadro de profundas transformações, especialmente, econômicas e políticas, pelas quais passa a sociedade contemporânea, ressurge a questão do cooperativismo, sendo-lhe atribuídas diferentes funções, especialmente, no campo do trabalho, da economia. O cooperativismo parece exercer uma especial atração no momento das dificuldades sócio-econômicas. Historicamente, os seres humanos sempre se voltaram aos mecanismos associativos e cooperativos para dar encaminhamento aos seus problemas, especialmente, de ordem material. Porém, a cooperação é um conceito, de certa forma, ambíguo, permite múltiplos usos. É usado para definir ações, relações entre indivíduos, ou é empregado como um conceito de organização institucional.

Em princípio, a cooperação pode ser entendida como uma ação consciente e combinada entre indivíduos ou grupos associativos com vista a

um determinado fim. A cooperação pode ser definida como um processo social, embasado em relações associativas, na interação humana, pela qual um grupo de pessoas busca encontrar respostas e soluções para seus problemas comuns, realizar objetivos comuns, busca produzir resultados, através de empreendimentos coletivos com interesses comuns. Organizações cooperativas são empreendimentos dessa natureza.

Cooperativas são organizações que se instrumentalizam, constituindo-se em um empreendimento comum com vistas a alcançar objetivos econômicos específicos, mas com significados e reflexos políticos, sociais, culturais. O sentido econômico é a base do empreendimento, mas na dinâmica de sua organização e funcionamento nascem outras dimensões, consolidam-se outros significados. Através do impacto da existência e da atuação de uma cooperativa sobre o meio social que a abriga ou dela participa, são construídos significados de ordem cultural, educativa, política.

Em muitas circunstâncias, as cooperativas aparecem mais como meios de garantir a “inscrição na estrutura social”, procurando evitar a exclusão social, que põe em risco a própria identidade de grupo, de vizinhança ou até de cultura. Movimentos sociais, associações, cooperativas ou outras práticas sociais, podem se constituir como lugares sociais privilegiados para a reconstrução do coletivo, dos laços sociais rompidos, de reconhecimento e identificação social e cultural dos indivíduos. Nesse sentido, “politizam-se” as práticas cooperativas no sentido da construção de novos espaços e oportunidades sociais, de novos conhecimentos e saberes, e não no sentido da introdução aos espaços sociais, às oportunidades, conhecimentos e saberes já existentes e dominantes.

A cooperação, como uma prática social, um lugar de discussão e de ações, de argumentação e realização, pode se constituir em espaço de “educação política” das pessoas que o integram. A organização da cooperação, em seus aspectos práticos, exige de seus sujeitos e atores uma comunicação de interesses, de objetivos e práticas, a respeito do qual precisam falar, argumentar e decidir.

Portanto, organizações cooperativas nascem da articulação e da associação de indivíduos que se identificam por interesses ou necessidades, buscando o seu fortalecimento pela organização e instrumentalização, com vistas a objetivos e resultados, normalmente, de ordem econômica. São expressões do mundo do trabalho. Porém, como tais, contêm elementos sociais, culturais e políticos. A educação, como função construtora e reconstrutora dos espaços de vida, se faz presente nas organizações cooperativas, entendidas estas como lugares de economia, de política, de cultura.

Na prática da cooperação, certamente, os seus sujeitos cooperados podem tomar consciência das diferentes dimensões dos fatos da vida, dos seus significados, dos interesses e das relações sociais que constroem entre si. E, como tais, as organizações cooperativas também se constituem em “espaços pedagógicos” de educação. A pedagogia é uma relação social, através da qual fluem forças, interesses, visões de mundo, ideologias, no sentido da socialização. Por isso, pode ser definida como uma prática política, uma prática de construção de poder.

No processo de interlocução de saberes de cada associado, cooperação e educação se relacionam, entrelaçam-se e potencializam-se, como práticas sociais específicas. No diálogo da cooperação, se cumpre a educação, fundada no processo de construção e reconstrução dos diferentes saberes daqueles que participam da organização e das práticas cooperativas. Assim constituem um processo de educação, de aprendizagem social.

A educação como prática social aparece, muitas vezes, de forma difusa, associada a processos de comunicação, de interação entre os associados, dirigentes, funcionários ou outros interlocutores, presentes no espaço da cooperação. Aparece como uma ação entre sujeitos ou como uma “prática sobre outros”, procurando influenciá-los em suas idéias e seus valores, em seus modos de pensar, de interpretar a vida social, especialmente a da realidade cooperativa, sugerindo ou levando-os a comportamentos e visões de mundo, favoráveis à natureza da prática cooperativa.

Sabemos que a educação atua na configuração do ser humano, independentemente, das discussões teóricas a respeito desse processo ou dos lugares sociais de seu acontecimento. A educação é um processo social fundamental na vida dos homens. A educação tem muitas definições, compreensões ou explicações e acontece em diferentes lugares e de diversos modos. Pode ser definida como um fenômeno complexo da existência humana.

Vários e distintos são os lugares e os processos da educação; diferentes são os lugares e os processos de produção de conhecimento, de aprendizagem, de desenvolvimento de habilidades. Muitas são as pedagogias. O homem educa e é educado, aprende e ensina em um processo de convivência com os seus semelhantes, seja por uma relação cooperativa ou competitiva.

Pelo conhecimento, pela educação, pela aprendizagem constrói os sentidos de sua existência. O conhecimento é produto da capacidade de pensar e viver o mundo, de atribuir significados à realidade; é criação humana, gerada no esforço por entender e fazer a vida. No processo da convivência social e, especialmente, no processo de produção de sua sobrevivência e afirmação, seja na relação com a natureza ou com os demais seres humanos, o homem constrói conhecimento, processa educação, aprende e desenvolve capacidades.

Sendo assim, pode-se afirmar que os espaços do cooperativismo, em sua construção e funcionamento, se constituem em privilegiados campos de educação que extrapolam os limites de sua organização específica. A valorização das práticas cooperativas como processos pedagógicos e de educação também ocorre nos espaços escolares de educação. Muitas e diferentes são as experiências de práticas cooperativas em escolas.

Um exemplo disso é o PCE – *Programa de Cooperativismo nas Escolas* – que vem sendo desenvolvido, já há alguns anos, em escolas de municípios da Região Fronteira Noroeste, do Rio Grande do Sul. O programa se desenvolve no espaço da relação educação-cooperação, estimulando a educação cooperativa.

Pelas ações do *Programa* busca-se estimular a organização de práticas cooperativas no processo da educação escolar com o objetivo de contribuir para as mudanças e as transformações desejadas. Busca-se desenvolver ações e práticas pedagógicas, através de atividades cooperativas, com objetivos sócio-políticos, com o objetivo de promover a cultura da cooperação, de relações sociais cooperativas. Busca-se construir um espaço de práticas cooperativas de educação.

Antônio Inácio Andrioli, além de participar dessas práticas de cooperação no campo formal da educação escolar, na condição de integrante da equipe coordenadora do PCE, estudou esta experiência concreta de educação para a cooperação, buscando analisá-la e interpretá-la. O seu estudo resultou em uma excelente reflexão sobre práticas de cooperativismo em escolas.

A partir da sua análise e reflexão crítica, Andrioli expõe as práticas do PCE – Programa de Cooperativismo nas Escolas – ao conhecimento e à avaliação pública. Através de seu texto, oferece um caminho de reflexão crítica a respeito do potencial educativo das práticas cooperativas. O estudo de Andrioli descortina e remete a um vasto campo de reflexão a respeito da educação e da cooperação, especialmente, de sua relação pedagógica, tendo o trabalho como sua categoria referencial explicativa básica.

O PCE, ao estimular ou levar práticas cooperativas para dentro da escola, portanto, ao estabelecer uma relação entre trabalho e educação, busca criar uma nova “base pedagógica” no espaço formal e intencional da educação, da aprendizagem que ali se processa. Propõe a cooperação no processo social de trabalho como princípio e sua prática como fundamento da educação. Em conseqüência, produz uma “intervenção na política” do processo educativo, isto é, no “espaço pedagógico” das práticas educativas escolares. Promove condições para práticas educativas com uma nova dimensão pedagógica nos espaços da escola, através do incentivo e fomento de práticas cooperativas.

O PCE, como prática de intervenção, tem como motivação e força fundante o entendimento de que a sociedade brasileira carece de profundas mudanças e transformações, considerando-se, especialmente, que questões sociais básicas como educação, segurança, saúde, alimentação ou habitação, não estão resolvidas para uma grande parte da população. No caso, parece estar implícito o reconhecimento de que estas questões são também produtos de processos culturais e políticos, próprios de uma sociedade com grandes diferenças sociais e culturais, com altos índices de concentração de renda, com contradições e antagonismos em sua estrutura de poder, dificultando as oportunidades ou o acesso aos meios básicos de vida. A partir dessa percepção, nasce a proposta de uma “intervenção pedagógica” nos espaços da educação escolar, através de um *Programa de Cooperativismo nas Escolas*. A dimensão política da educação se concretiza nas ações pedagógicas do Programa.

O *Programa de Cooperativismo nas Escolas* coloca como possibilidade de contribuição e participação desse processo de mudanças e transformações a intervenção pedagógica nas práticas de educação e da cooperação, presentes nas atividades escolares, com a expectativa de que produzam os seus integrantes novos valores, novas visões, novos comportamentos, enfim, de que se eduquem sujeitos, comprometidos com as mudanças, e construtores de uma sociedade mais justa, na qual se supere as profundas diferenças sociais, antagonismos e contradições, hoje existentes. Nesse sentido, propõe o *Programa* uma prática educativa, fundada na cooperação e não na competição, que leve à cooperação e não à competição. Propõe a afirmação da cooperação como princípio pedagógico.

Através de práticas educativas e cooperativas, procura-se estimular a responsabilidade social dos seus atores, especialmente, alunos e professores das escolas. Trata-se, pois, da institucionalização de um processo de produção de conhecimento e de conscientização política, no sentido da construção de novos espaços de vida, a partir de práticas cooperativas, atividades e práticas escolares de educação. O sentido da educação pela cooperação, nas escolas, a sua dimensão pedagógica, é a formação de atores sociais, sujeitos

construtores de uma sociedade democrática, isto é, livre, participativa e justa. Assim entendida, a prática educativa, sua dimensão pedagógica, tem também uma direção política e um conteúdo ideológico. Constitui-se também em construção de um espaço de poder. A organização de espaços de poder é fundamental ao desejo, aos interesses e às necessidades de mudanças ou transformações da realidade social.

O PCE – *Programa de Cooperativismo nas Escolas*, como um programa de educação cooperativa, dirigido a escolares, inserido nas suas mais diferentes práticas de aula, no meu entender, coloca-se na perspectiva da construção de uma “inteligência coletiva”, atendendo a desafios locais e regionais: trabalha a educação no sentido do reconhecimento e do enriquecimento mútuo das pessoas. Colocar-se na perspectiva do humano é um aspecto importante da filosofia do *Programa de Cooperativismo nas Escolas* e de sua dimensão pedagógica. Esse aspecto fundamenta a sua atualidade e legitima a sua validade.

A possibilidade de poder contribuir para o desenvolvimento da sociedade local ou regional, para as mudanças e transformações da realidade, através da educação cooperativa, tendo em vista a melhoria das condições de vida das populações envolvidas, coloca o desafio ao PCE – *Programa de Cooperativismo nas Escolas*, de construir espaços de poder pelo entrelaçamento, pela integração das práticas de educação e de cooperação, como processos sociais de afirmação e emancipação de seus sujeitos.

Os dados empíricos da pesquisa, os resultados apurados pela análise e interpretação das atividades, permitem concluir que o PCE está na perspectiva desse desafio. O presente estudo representa uma contribuição valiosa à reflexão pedagógica, no exato momento histórico de transições paradigmáticas, no campo das ciências e da educação, quando se deposita na formação do cidadão tanta esperança por um futuro melhor.

Finalmente, não poderia deixar de dizer ao leitor que Antônio Inácio Andrioli, não apenas participou das atividades práticas do PCE, vivenciando os fluxos de suas dinâmicas, na função de coordenador, entre 1993 e 1998,

mas tem suas raízes pessoais e políticas nos grandes sonhos e aspirações da população alvo do *Programa de Cooperativismo nas Escolas*. Como filho da terra, foi forjado na escola da vida de trabalho das famílias que compõem o universo empírico de seu objeto de estudo: a relação entre trabalho, cooperação e educação.

Walter Frantz

INTRODUÇÃO

A utilização do trabalho como categoria importante e explicativa para a educação faz parte de muitos estudos. A maioria dos textos produzidos está situada na perspectiva da crítica ao modo de produção capitalista, às suas manifestações na escola e na tentativa de construir alternativas de superação da dicotomia criada entre trabalho manual e trabalho intelectual ou, em outras palavras, entre instrução e ensino. A proposta da “escola integral”, com base nos conceitos de Antônio Gramsci e a filosofia marxista, aponta para a possibilidade de romper com a lógica da fragmentação do conhecimento e, ao mesmo tempo, anuncia a preocupação com a ação dos estudantes e educadores na sociedade.

Apesar da boa disponibilidade de estudos em educação, tendo como base o trabalho, são poucas as reflexões acerca de propostas concretas para a construção de uma escola democrática, transformadora da sociedade, mantendo a coerência com o referencial teórico e situando sua abordagem em experiências práticas de relevância social e educativa. O que se percebe é que se, por um lado, há uma enorme produção teórica sobre o marxismo em educação, a crítica ao neoliberalismo e à globalização da economia, à conjuntura da educação e às políticas educacionais, por outro lado, algumas abordagens que pretendem sistematizar práticas educativas, com base no marxismo, acabam abandonando as categorias centrais do trabalho em sua análise, segundo constatações de Acácia Kuenzer¹.

Nossa abordagem procura estudar uma experiência específica de educação, trazendo a público uma reflexão sobre o desenvolvimento de práticas cooperativas na escola, tendo como base teórica o trabalho como conceito explicativo da realidade. Com isso, não queremos desmerecer ou desconsiderar a possibilidade de estudar a mesma prática sob outros enfoques teóricos. A ênfase ao trabalho se deve à constatação de que esta categoria

¹ KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.

teórica é a que mais se aproxima do objeto em estudo e, portanto, é a melhor referência para a sistematização da prática que delimitamos.

Nossa opção de estudo está relacionada à compreensão de que é preciso partir da prática para construir a teoria, num constante movimento dialético de reconstrução e transformação da prática, e vice-versa. Portanto, ao invés de centrar nossa ação na investigação meramente teórica, buscamos o entendimento de uma prática em educação, à luz de uma perspectiva teórica, sem pretender colocar a teoria na ação e nem deslocar a teoria de suas categorias básicas para relacioná-la melhor com a prática em estudo. O movimento é de reflexão da prática para, com “novos olhos”, entendê-la e propor sua apresentação como conhecimento para a comunidade.

A prática em estudo é o PCE – Programa de Cooperativismo nas Escolas² –, um trabalho de educação não-formal, inserido em escolas de Educação Fundamental da Região Fronteira Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, denominada localmente como Grande Santa Rosa. Em nove municípios da referida região, há oito anos, foi desenvolvido esse projeto, que envolve alunos e professores com o desenvolvimento de práticas cooperativas em escolas. Através de cooperativas escolares, os alunos produzem, industrializam e comercializam produtos, gerando resultados econômicos que são distribuídos entre eles. Ao mesmo tempo, constroem estruturas de participação política, pois, como associados, trabalham e decidem sobre o processo produtivo, geram e resolvem conflitos, planejam e organizam o trabalho, dividem tarefas, aprendem e convivem com a diferença.

O objeto e o tema de nossa pesquisa estão delimitados nas práticas cooperativas do PCE. É essa experiência de trabalho coletivo que delimitamos como objeto para a pesquisa que apresentamos. O trabalho, desenvolvido em forma de cooperativa pelos alunos, acompanhado por professores, já envolveu mais de 12 mil alunos e tem o apoio da maioria das entidades nos municípios em que atua. No decorrer de sua existência, até agora, não houve nenhum

² A partir de agora o texto fará referência ao Programa de Cooperativismo nas Escolas utilizando a sigla PCE.

trabalho científico a seu respeito. O pioneirismo do PCE e a reflexão sobre ele conduzem a algumas perguntas iniciais, transformadas em questões fundamentais para nossa pesquisa: a) O que o PCE constrói em termos de aprendizagem?, b) O que pensam os alunos e professores que dele participam?, c) Qual é a mudança observada nos alunos após terem participado nas cooperativas?, d) Como os participantes se posicionam em relação às cooperativas de sua região e o cooperativismo como um todo?, e) Quais são os maiores problemas que decorrem do trabalho coletivo em escolas e como os alunos procuram superá-los?, f) Que experiência os alunos adquirem ao trabalharem coletivamente na produção? As questões foram desenvolvidas em forma de pesquisa de campo, entrevistando, através de questionários respondidos por alunos e professores envolvidos nas práticas cooperativas durante o ano de 1999.

O pressuposto central na abordagem da problemática é a hipótese de que com as práticas cooperativas os alunos constroem consciência cooperativa. Supomos que, com o trabalho coletivo produzindo benefícios ao grupo associado, os alunos aprendem a se organizar, desenvolvem aptidões e percebem a importância de atuar coletivamente para resolver os problemas que lhes afetam. Isso está presente no PCE? Esse é, portanto, o ponto de partida e o centro do problema que pretendemos abordar neste trabalho.

O objetivo específico da pesquisa consiste em investigar a experiência das cooperativas de alunos do PCE, buscando entender o seu significado para a educação. Um aspecto relevante que precisa ser enunciado é o fato do autor da pesquisa ter vivenciado o PCE desde sua origem, em 1993, até 1998, como coordenador regional. No entanto, a vinculação estreita com a prática não pode resultar em prejuízo à objetividade científica. O envolvimento histórico do autor com a prática em estudo, que pode levá-lo a “enxergar apenas o que lhe favorece”, antes de tudo, pode conter uma vantagem. A inserção do autor no objeto em estudo permite o conhecimento de peculiaridades internas ao PCE, que não seriam apreendidas por um pesquisador não envolvido com a história de construção da referida prática educativa.

Ao fazermos referência à nossa participação na experiência do PCE e à necessidade de distanciamento do objeto em estudo, estamos tratando da metodologia, ou seja, da forma como desenvolvemos o presente trabalho de pesquisa. Para abordar a problemática comentada na hipótese, usamos o trabalho como categoria teórica, buscando no marxismo nossa fundamentação básica. E é isso que abordamos no primeiro capítulo. Inicialmente, apresentamos o cooperativismo como teoria resultante da organização dos seres humanos através do trabalho, a partir de uma necessidade concreta da sua vida. Em seguida, relacionamos o cooperativismo com a educação, entendendo que ambos constituem práticas sociais e têm no trabalho um elemento de ligação, ou seja, trabalhando os seres humanos cooperam e se educam. Na abordagem do trabalho como categoria central para a educação, anunciamos a pedagogia da práxis, conceito utilizado por Gadotti³, explicando como entendemos que ocorre a formação da consciência humana e, conseqüentemente, da educação. Após ter percorrido todo esse caminho teórico, chegamos a afirmar que o trabalho cooperativo serve como teoria para a educação.

O segundo capítulo consiste de uma reconstrução histórica da importância que assume o trabalho coletivo para a região em estudo. Começamos o capítulo contextualizando a região onde acontece o PCE, trazendo sua história política e a sua dimensão sócio-econômica, ambas entrelaçadas e mutuamente implicadas. Logo após, traçamos uma linha histórica, destacando os momentos de maior relevância em termos de cooperação na vida das pessoas desta comunidade. Nesse sentido, afirmamos que o trabalho cooperativo está presente em toda a história da região, passando pelo processo de migração e a organização comunitária, as “cooperativas coloniais”, o advento do cooperativismo tritícola em conflito com as experiências anteriores, chegando até as atuais experiências de cooperação, muitas delas construídas recentemente.

³ Com referência ao seu livro, intitulado *Pedagogia da práxis*. 2. ed., São Paulo: Cortez Instituto Paulo Freire, 1998.

É nesse contexto, situado historicamente no segundo capítulo, que surgiu o PCE. E é essa a temática do terceiro capítulo: a história do PCE. Como não havia nenhum texto tratando do conjunto da história do nosso objeto em estudo, foi necessária a localização de registros, livros, jornais e documentos que revelam a construção do PCE na referida região. Construímos o texto baseados nos acontecimentos que possuem maior expressão para nossa temática, destacando as suas contradições, o pensamento da coordenação, dos professores e alunos, o envolvimento das entidades, a estrutura de funcionamento com suas instâncias de decisão, as reelaborações com base nas avaliações, até chegar à proposta do PCE em 1999, momento em que o submetemos à pesquisa empírica.

Considerando que o segundo e o terceiro capítulos têm a função de apresentar a importância do trabalho coletivo numa delimitação geográfica e histórica, e a relevância do PCE, como uma experiência decorrente da organização cooperativa da região, no quarto capítulo, voltamos a tratar especificamente das práticas cooperativas em escolas. Neste último capítulo, procuramos sistematizar as práticas cooperativas do PCE, com base na pesquisa de campo e no referencial teórico assumido, para entender o seu significado para a educação. É neste momento que apresentamos a metodologia utilizada e os resultados: os limites e potencialidades do objeto em estudo na sua relação com a hipótese anunciada inicialmente.

Ao final, procuramos retomar as principais questões que nos propusemos estudar e o entendimento que produzimos no decorrer do nosso trabalho. Em forma de considerações finais, anunciamos nossas conclusões acerca das práticas cooperativas do PCE com base na orientação teórica que adotamos. Neste aspecto, partimos da leitura crítica da prática e apresentamos os resultados desse estudo, na perspectiva de contribuir com o debate sobre trabalho e educação.

1 – A PERSPECTIVA TEÓRICA CONSTRUÍDA

A categoria que utilizamos para relacionar a educação com a cooperação é o trabalho, adotando a referência marxista da produção como base da humanização e da aprendizagem. Partindo do entendimento de que são as necessidades concretas vivenciadas pelos seres humanos na história que registram o advento do trabalho cooperativo e da educação, buscamos a referência da pedagogia da práxis para fundamentar nossa investigação teórica. Entendemos que o trabalho desenvolvido pelo PCE encontra, no conceito de educação popular comunitária de Moacir Gadotti, sua melhor aproximação. É o que tentamos apresentar aqui como enfoque teórico: o ser humano aprende produzindo.

A educação popular comunitária, trabalhando com a categoria de produção, busca formas de aprender produzindo, levando em conta a realidade das populações marginalizadas, excluídas do modo de produção dominante. Os campos de ação da educação popular comunitária podem ser tanto a escola formal, como a não-formal, as organizações econômicas e populares, as escolas produtivas e mesmo as microempresas. (GADOTTI, 1998, p. 307).

1.1. O cooperativismo como teoria?

O cooperativismo integra as chamadas “teorias da cooperação”, baseadas nos diversos movimentos de organização social na história da humanidade. Nos municípios de abrangência do PCE, destacamos basicamente o associativismo e o cooperativismo como experiências de trabalho coletivo importantes para o desenvolvimento regional.

O associativismo é mais amplo que o cooperativismo, pois contempla, além da economia, também a organização em torno de questões sociais, políticas, culturais, religiosas, esportivas e de lazer. Em função de sua amplitude, o associativismo é bem antigo, tendo seus primeiros registros nas

primeiras formas de civilização humana, com as práticas de mutirão e parceria⁴.

O cooperativismo, por sua vez, é um movimento bastante recente se comparado ao associativismo, e se caracteriza pela sua inserção na economia. A presença do cooperativismo ocorre através da cooperativa, uma empresa organizada para resolver problemas econômicos dos associados. Isso não significa dizer que a cooperativa não tenha também uma dimensão política, social e cultural. No entanto, ela surge em função de problemas econômicos e atua, prioritariamente, com essa finalidade. O cooperativismo surgiu, oficialmente⁵, com o capitalismo, no período da Revolução Industrial na Inglaterra. Pela sua característica econômica, o cooperativismo está suscetível ao modo de produção em que atua e, nos países capitalistas, se insere na lógica de mercado, enquanto, nas experiências socialistas de economia planificada, foi utilizado como estratégia do Estado.

Ao fazermos referência ao cooperativismo, mais do que reforçar o que vem sendo difundido como “movimento cooperativista”, estamos propondo uma reflexão mais ampliada do significado do trabalho coletivo para a humanidade. Nesse sentido, ao invés de apresentar a teoria do cooperativismo, iniciada basicamente em 1844, com os Pioneiros de Rochdale⁶, na Inglaterra, nossa intenção é entender o que representa o trabalho cooperativo na perspectiva da educação e da organização dos seres humanos.

⁴ Para maiores informações sobre o tema: KLÖNNE, Arno, 1980: *Die deutsche Arbeiterbewegung: Geschichte Ziele Wirkungen*. 1. Aufl. Düsseldorf, Köln: Diederichs; VESTER, Michael, 1975: *Die Entstehung des Proletariats als Lernprozess*. Die Entstehung antikapitalistischer Theorie und Praxis in England 1792-1848. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt; BEER, Max, 1931: *Allgemeine Geschichte des Sozialismus und der sozialen Kämpfe*. Sechste durchgesehene und erweiterte Ausgabe. Berlin: Universum-Bücherei für Alle; FAUST, Helmuth, 1977: *Geschichte der Genossenschaftsbewegung: Ursprung und Aufbruch der Genossenschaftsbewegung in England, Frankreich und Deutschland sowie ihre weitere Entwicklung im deutschen Sprachraum*. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Fritz Knapp Verlag.

⁵ Existem discordâncias quanto a esse aspecto, como veremos no capítulo 2.

⁶ 28 tecelões que, diante do desemprego e dos baixos salários provocados pela introdução de máquinas na produção industrial, resolveram criar uma cooperativa de consumo, para adquirir alimentos em grande quantidade, barganhando melhores preços. A experiência é pioneira como empresa cooperativa e se difundiu pelo mundo inteiro dando origem ao que conhecemos atualmente por cooperativismo.

A atividade cooperativa é um processo tipicamente humano. Embora tenha havido tentativas de colocar os animais e toda a natureza como entes que cooperam, em perfeito equilíbrio uns com os outros, o conceito de cooperação tem origem no trabalho e apenas os seres humanos possuem essa capacidade de interagir com o meio em que vivem, transformando-o. A atividade produtiva é sempre social e a sociabilidade, se entendida como um processo humano, não ocorre por instinto, mas por relações intencionalmente construídas. É o que explica Teresa Haguette (1987, p.25):

Embora algumas sociedades infra-humanas ajam conjuntamente, fazem-no levadas pelas características biológicas de seus membros. Para haver cooperação entre seres humanos, é necessário que alguns mecanismos estejam presentes de forma que cada ator individual possa entender as linhas de ação dos outros e possa direcionar seu próprio comportamento a fim de acomodarse àquelas linhas de ação.

Sendo o trabalho e a sociabilidade construções históricas da humanidade, todos estamos em constante atividade social. A cooperação, como fenômeno de ajuda mútua, está presente nos diversos povos em todas as épocas. Mas, qual é a explicação para a atitude cooperativa dos seres humanos? Optamos pelo entendimento de que é a necessidade que gera a relação cooperativa entre os homens. Ou seja, quando o ser humano se torna consciente de sua incapacidade de resolver individualmente um problema que lhe diz respeito, a tendência é solicitar o auxílio de seu semelhante.

De acordo com Marilena Chauí (1995, p.140), a necessidade é uma das possíveis explicações para o surgimento da linguagem:

A linguagem nasce da necessidade: a fome, a sede, a necessidade de abrigar-se e proteger-se, a necessidade de reunir-se em grupo para defender-se das intempéries, dos animais e de outros homens mais fortes levaram à criação de palavras, formando um vocabulário elementar e rudimentar, que, gradativamente, tornou-se mais complexo e transformou-se numa língua.

É também esse o entendimento de Karl Marx (1977, p. 43), que compreende a linguagem como a exteriorização da consciência, uma capacidade que a cultura humana desenvolveu e que permite uma melhor ação transformadora sobre o mundo, pois decorre da necessidade de relacionamento entre os homens: “A linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, existe também para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens.”

O mesmo vale para a origem da cooperação, baseada na história de grupos humanos que, percebendo sua fraqueza diante de uma adversidade, se unem para resolver problemas que lhes são comuns.

A cooperação se dá devido a uma certa compulsão entre os homens, nascida em termos primários das necessidades a serem satisfeitas. Estas manifestações de auxílio mútuo surgem, geralmente, em períodos sociais mais adversos à satisfação das necessidades coletivas. Teoricamente, esta é a explicação para o aparecimento de associações cooperativistas onde e quando obstáculos colocam-se para um grupo de indivíduos. (Araújo, 1982, p. 85).

A explicação adotada segue a lógica de que são os problemas concretos vivenciados pelos seres humano que constituem a base da ação solidária e não a consciência de um “dever-ser” de sociedade idealizada ou apelos de generosidade, pena e caridade humana que motivam a atitude cooperativa. “A vida social, bem como a moral, o sentido do bem e do mal na vida coletiva, não podem ser aprendidos a não ser na prática”. (Gadotti, 1997, p.12).

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 idéia de que os seres humanos, quando organizados em cooperativa, cultivam uma crença ou a utopia de que é possível construir uma sociedade em que não haja exploração, injustiças sociais, dominação. O que afirmamos é que a centralidade não está meramente no ideal, mas na necessidade concreta de organização. De acordo

com Marx (1977, p. 37), “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.”

Com a organização, o ideal pode ser reforçado e difundido a partir da experiência construída. No entanto, permanece a importância do objetivo comum e que está alicerçado numa preocupação imediata que une as pessoas. “É fundamental que os interesses sejam comuns, para que uma sociedade atue como cooperativa, autenticamente”. (Oliveira, 1985, p. 95). É a partir da forma de organização que podemos contribuir para modificar as estruturas de dominação da sociedade, construindo novas relações sociais entre as pessoas. “Tratar de cooperativa é tratar de cooperação. É tratar da natureza das relações que entre si os homens estabelecem com vista a um objetivo comum”. (Araújo, 1982, p. 84).

Havendo a intenção de atingir um determinado objetivo, ocorre a organização em grupos, com a disposição de viabilizar benefícios que, isoladamente, não seriam possíveis. Atingida a finalidade, o grupo pode ser dissolvido ou novamente reunido para conquistas futuras. Essa é a coesão social resultante de uma intencionalidade coletiva, que está presente em todos os grupos humanos, desde os tempos mais remotos aos atuais, e que explicita a centralidade da vida comunitária em sociedade.

A ação de cooperar – operar em conjunto – constitui o princípio da vida em sociedade. Por uma questão de sobrevivência, os homens reúnem esforços, surgindo daí uma força nova de natureza coletiva. A cooperação é, portanto, uma força social. Não há porque não o admitir. A cooperação é uma atividade integradora, cuja ação conjugada entre pessoas permite que se organizem para alcançar o mesmo objetivo (Araújo, 1982, p. 85).

O cooperativismo, reconhecido como teoria, nasceu com as chamadas cooperativas modernas⁷, na Revolução Industrial, quando os trabalhadores

⁷ Empresas cooperativas, autogeridas pelos trabalhadores, principalmente nos setores de consumo, crédito e trabalho. As empresas cooperativas seguiam uma orientação comum de princípios que foram instituídos em 1844 e se mantêm até hoje: a) adesão livre e voluntária; b) indiscriminação religiosa, racial e partidária; c) controle democrático; d) taxa de juros limitada ao capital social; e) distribuição das sobras na proporção das operações realizadas; f) educação dos associados; e g) integração entre as cooperativas.

sentiram a necessidade de se organizar para garantir o mínimo de condições de sobrevivência como alimentação, vestuário, trabalho e crédito. Como as condições de vida dos operários do século XIX eram precárias e não havia outras organizações de classe, as associações mutualistas e as cooperativas eram alternativas concretas para a melhoria da qualidade de vida da população menos favorecida.

As cooperativas surgem como uma reação do mundo operário e camponês à grave situação de exploração durante a primeira fase da Revolução Industrial, quando o liberalismo de então era contrário a qualquer forma de associação profissional, que visasse a defesa dos interesses de classe (Schneider, 1994, pp. 08-09).

Para alguns teóricos, o cooperativismo surgiu na mesma época do sindicalismo e do socialismo e se caracteriza pelas mesmas aspirações. No entanto, se no início as cooperativas tiveram os mesmos limites e se colocaram na mesma luta contra a dominação dos capitalistas, com o passar do tempo, as próprias cooperativas se tornaram capitalistas, pela sua característica de empresas que funcionam dentro da lógica do mercado. Por isso, as cooperativas são instituições inseridas nas relações de poder da sociedade onde atuam e a elas estão relativamente submetidas. São, portanto, instituições de caráter socializante e, numa economia mercantilista, procuram, contraditoriamente, reproduzir a lógica do mercado e manter sua dimensão social. Essa é uma constatação importante para não cair no erro de entender o cooperativismo como ideologia ou modo de produção que pudesse substituir o capitalismo. “As cooperativas, e em primeiro lugar as cooperativas de produção, são instituições de natureza híbrida no seio da economia capitalista: constituem uma produção socializada em miniatura que é acompanhada por uma troca capitalista” (Luxemburgo, 1973, p. 32).

Voltando ao nosso entendimento anterior, as cooperativas surgem em função de necessidades concretas de um grupo, mas não estão vinculadas a uma posição política em específico; pelo contrário, se adaptam aos mais diferentes modos de produção e regimes de governo. Não há, portanto, uma ideologia do cooperativismo; as cooperativas funcionam das mais diferentes

formas no mundo, tanto em países capitalistas como socialistas e sofrem diretamente as influências do meio em que existem⁸. “O sistema cooperativo não segue uma filosofia rígida predeterminada dogmaticamente. Admite-se que, existindo no seio da sociedade capitalista, sua filosofia emana muito mais das práticas que encontra como as mais adequadas para poder persistir” (Araújo, 1982, p. 88).

Considerando a origem da ação cooperativa em função da resolução de problemas técnicos ou políticos vivenciados pelas pessoas, influenciadas pelo meio em que vivem, ela surge como uma prática social importante na correlação de forças da sociedade. Diante da luta de classes e da disputa do poder, a cooperativa não está isenta de sua responsabilidade social e o seu caráter político emerge como potencial de transformação das estruturas sociais. Segundo Frantz (1986, p. 56):

Uma cooperativa pode ser definida, teoricamente, como um espaço de poder. Sendo esses objetivos econômicos, o espaço de poder desses indivíduos é organizado no contexto da correlação de forças e interesses que agem sobre a produção e a distribuição dessa produção na sociedade.

Na disputa de forças na sociedade, a cooperativa representa os interesses de seus associados. Entretanto, quando os interesses dos associados extrapolam a satisfação de necessidades imediatas e preconizam uma amplitude cada vez maior de reivindicações no sentido de romper com a lógica da desigualdade e da concentração da riqueza produzida, a cooperativa pode transformar-se numa força política aliada a uma classe social. Alia-se a isso o potencial educativo da cooperativa, que propicia a democracia participativa em suas instâncias, mostrando, com o seu exemplo, que é possível construir novas formas de participação na sociedade como um todo. Para Paul Singer, (2000, p. 44) a maior importância das cooperativas, nas

⁸ O que existe de comum entre as cooperativas, seguindo a orientação do princípio de integração, são algumas normas comuns definidas em congressos regionais, nacionais e internacionais. O mais relevante instrumento de aglutinação das idéias cooperativas no mundo é a ACI – Aliança Cooperativista Internacional-, que propõe um conjunto de normas e leis internas para tentar unificar a ação das cooperativas em todo o mundo. O último Congresso da ACI, ocorreu em Manchester, na Inglaterra, em 23 de setembro de 1995, reforçando os históricos princípios já vigentes desde 1844.

suas mais diversas formas, “é o aprendizado que proporcionam a segmentos da classe trabalhadora de como assumir coletivamente a gestão de empreendimentos produtivos e operá-los segundo princípios democráticos e igualitários”.

Esse reconhecimento, inclusive, já constava nas Resoluções do Primeiro Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, reunido em Gênova, em setembro de 1866:

Reconhecemos o movimento cooperativo como uma das forças transformadoras da sociedade atual, baseada no antagonismo de classes. O seu grande mérito é o de mostrar na prática que o sistema atual, despótico e empobrecedor, de subordinação do trabalho ao capital, pode ser suplantado pelo sistema republicano da associação de produtores livres e iguais. (Marx, 1973, p. 21).

1.2. Educação e cooperativismo como práticas sociais

O cooperativismo é decorrente de uma necessidade comum entre as pessoas 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; 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. O processo de tomada de consciência e de organização é educativo, gerando conhecimento e sociabilidade.

O processo educativo, seja ele formal, não-formal ou informal, sempre é uma ação social, uma vez que está baseado nas relações que se estabelecem entre sujeitos, entre educadores e educandos, que se transformam em aprendizes um do outro. Não há como fugir da sociabilidade, e a educação, por si mesma, já a pressupõe e a intensifica. “A educação, indiferentemente do conceito que adotamos, sempre se apresenta como uma ação entre sujeitos, isto é, como uma ação social”. (Bouffleuer, 1997, p. 22).

Para Brandão (1981), a educação é um processo de humanização e se dá por toda a vida, nos diversos espaços sociais que freqüentamos, como a casa, a rua, a igreja, o trabalho, etc. A escola só surge depois, como local privilegiado para a construção de relações sociais de aprendizagem.

Conforme Paulo Freire (1998, p. 26), o aprender é anterior ao ensinar e, com o desenvolvimento da escola, ambas as capacidades se entrelaçam, sendo impossível diferenciá-las em momentos estáticos diferenciados:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens aprenderam que era possível ensinar. (...) Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.

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, optar e se responsabilizar pelas suas ações.

Para o educador, a maneira de se educar é precisamente a interrogação sobre as finalidades, os fins e os objetivos do que ele faz. A educação dos educadores começa por um ato pelo qual o homem tem a possibilidade de ser um homem, quer dizer, decidir sobre a escolha de seus fins (Gadotti, 1992, p. 31).

Neste sentido, concordamos com Maria da Glória Gohn (1999, p. 98), quando utiliza o conceito de educação relacionado ao de cultura:

Isto significa que a educação é abordada enquanto forma de ensino/aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos; pela leitura, interpretação e assimilação dos fatos, eventos e acontecimentos que os indivíduos fazem, de forma isolada ou em contato com grupos e organizações.

Para Gramsci, o papel da educação é exatamente esse: organizar a cultura humana. Por isso, existem muitas escolas, principalmente aquelas não reconhecidas formalmente:

“Escola” significa, para Gramsci, todo o tipo de instituição ou organização cultural, cujo objetivo seja trabalhar para criar e desenvolver a “cultura” e formar a consciência das massas. Assim, “escola” são as “associações de cultura”, os “clubes de vida moral”, as escolas da “fábrica”, do “partido”, da “igreja”, etc. (Jesus, 1998, p.87).

Ao contrário dos animais, que desenvolvem por instinto as características de sua espécie, os seres humanos são influenciados pelo meio em que vivem. A escola está inserida num contexto, num ambiente que a influencia e que, da mesma forma, é influenciado pela ação educativa da escola. Essa é uma condição de aprendizagem fundamental e que permite o conhecimento do ambiente e a transformação do ambiente pelo conhecimento. O ser humano depende da cultura, de um ambiente cultural que foi construído ao longo da história da humanidade, que se mantém vivo e em constante evolução através da educação.

A educação é a prática mais humana, considerando-se a profundidade e a amplitude de sua influência na existência dos homens. Desde o surgimento do homem, é prática fundamental da espécie, distinguindo o modo de ser cultural dos homens do modo natural de existir dos demais seres vivos (Gadotti, 1993, p. 11).

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 atua e por isso não é neutra: pode atuar como reprodutora do meio ou contribuir para a sua superação. “A educação é um espelho da sociedade na qual se realiza. As estruturas sociais, os costumes, as ideologias, aquilo que a sociedade valoriza, tudo isto é que cria o sistema educacional” (Gandin, 1988, p. 52).

Por isso, a educação também é um espaço de poder, pois pode gerar a reprodução conservadora das relações sociais presentes na sociedade ou a sua transformação em novas formas de sociabilidade. Não há neutralidade na educação. Todo trabalho é social e o trabalho educativo está diretamente relacionado a interesses de grupos que se manifestam tanto na escola como em toda a sociedade e constituem o que entendemos por cultura dominante.

O processo de educação, os processos de uma formação social muito mais ampla em instituições como a família, as definições e a organização prática do trabalho, a tradição seletiva a um nível intelectual e teórico – todas essas forças estão implicadas num contínuo fazer e refazer de uma cultura dominante efetiva, e delas, enquanto experienciadas, enquanto integradas em nossa vida, depende a realidade (Mochcovitch, 1992, p.23).

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. 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 à história. É, portanto, a história da humanidade, a base da educação e da cultura. Marx (1977, p. 70) explica esse processo da seguinte maneira:

A história nada mais é do que a sucessão de diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; ou seja, de um lado prossegue em condições completamente diferentes a atividade precedente, enquanto, de outro lado, modifica as circunstâncias anteriores através de uma atividade totalmente diversa.

O cooperativismo e a educação são frutos da cultura humana, da prática social, da sociabilidade, do relacionamento humano. Por isso, o cooperativismo pode oferecer elementos importantes para a educação, se considerarmos a cooperação como a base da sociabilidade. É o que pensa Maturana (1999, p. 97), ao afirmar que somente são sociais as relações que se baseiam na convivência humana, no respeito e na aceitação recíproca ao outro. A cooperação, portanto, está na raiz da sociabilidade:

A convivência social se funda e se constitui na aceitação, no respeito e na confiança mútuos, criando assim um mundo comum. E, nessa aceitação, nesse respeito e nessa confiança mútuos é que se constitui a liberdade social. Isto é assim porque a constituição biológica humana é a de um ser que vive no cooperar e no compartilhar, de modo que a perda da convivência social traz consigo a enfermidade e o sofrimento.

O lugar da educação, conforme Gramsci, 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 e do trabalho social depende a educação. Para Gohn (1999, p. 103):

Um dos supostos básicos da educação não-formal é o de que a aprendizagem se dá por meio da prática social. É a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado. O conhecimento é gerado por meio da vivência de certas situações-problema. As ações interativas entre os indivíduos são fundamentais para a aquisição de novos saberes.

O cooperativismo e a educação são práticas sociais e, em consequência, ambos são espaços de poder na sociedade. Outra relação importante é que tanto o cooperativismo como a educação surgiram como produtos sociais decorrentes de necessidades humanas. O cooperativismo, enquanto estrutura, é posterior à prática da cooperação, assim como a escola é mais recente que a educação.

A prática pedagógica é muito anterior ao pensamento pedagógico: “O pensamento pedagógico surge com a reflexão sobre a prática da educação, como necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos” (Gadotti, 1993, p. 21).

A cooperação é resultado do trabalho conjunto: “Marx conceitua cooperação como a ‘forma de trabalho em que muitos trabalham juntos, de acordo com um plano, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos” (Araújo, 1982, p. 89). Cooperação e educação estão presentes em todas as comunidades humanas e a forma como hoje são estruturadas é resultado da ação histórica da humanidade. Como fazem parte da cultura humana, ambas não possuem um local de início definido e permanecem inacabadas, assim como a própria história humana. Conforme Freire (1998, p. 55) o ser humano é inacabado e possui a consciência do seu inacabamento. “Onde há vida, há inacabamento. Mas, só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”.

A capacidade de aprender, condição para a educação, é decorrente de necessidades humanas, do conjunto de desafios que as mulheres e homens encontraram para resolver problemas da sua vida. Assim, podemos afirmar que o início da aprendizagem humana procede do ato cooperativo inicial em que, diante de problemas concretos vivenciados, os seres humanos foram capazes de encontrar soluções e reconstruí-las através de seus coletivos. A aprendizagem é um processo cooperativo e a cooperação volta a ser um permanente processo de aprendizagem: a prática social da convivência humana. O cooperativismo carece do espaço educativo para se reproduzir e a educação, baseada na convivência, decorre das relações cooperativas das pessoas.

1.3. O trabalho produtivo como categoria central para a educação

Diante das possibilidades de expansão e planejamento das necessidades que o ser humano encontrou em sua história, surgiu uma característica interessante e que também o diferencia dos animais: a capacidade de produzir seu próprio alimento. Isso é fruto do desenvolvimento histórico da cultura humana, visto que há registros de que determinados povos viviam apenas da coleta de alimentos. Mas, mesmo a coleta já constitui um diferencial importante, pois implicava um certo planejamento, uma localização estratégica da moradia, uma organização para que ela efetivamente acontecesse e desse conta da necessidade alimentar da comunidade. Além disso, após a coleta, os antigos povos já procediam uma significativa transformação da matéria natural para adequá-la à alimentação humana, ou seja, a natureza é transformada em produto, resultado da ação humana.

É isso que, em termos gerais, Marx e Engels entendem por trabalho produtivo. “Segundo Marx, a expressão ‘trabalho produtivo’ pode ter duas acepções diferentes. Em sua determinação geral, designa todo e qualquer trabalho que tenha por resultado um produto” (Nogueira, 1993, p. 89-90). Podemos afirmar que, desde a coleta ou da produção de alimentos, como após

a revolução agrícola (em torno de dez mil anos atrás), em todas as atividades humanas está presente o trabalho. E, conforme Marx (1988, p. 142), somente os seres humanos trabalham:

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera⁹.

Segundo definição de Nicola Abbagnano (1998, p. 964), o trabalho “é a atividade cujo fim é utilizar as coisas naturais ou modificar o ambiente e satisfazer às necessidades humanas.” Na relação do ser humano com o meio, podemos constatar, portanto, uma interferência, uma potencialidade de transformação, e não uma mera adaptação. Essa relação de produção que o ser humano estabelece com a natureza, através do trabalho, não só transforma o meio em que ele vive, mas a si mesmo.

Marx e Engels colocaram o trabalho produtivo no centro de suas formulações teóricas, incluindo as pedagógicas, porque, para eles, o trabalho é a chave de compreensão da realidade. Explica-se o homem pelo trabalho. O homem chega a ser homem em virtude dessa atividade chamada trabalho. Por ela, o homem produz a sociedade e produz a si mesmo. O trabalho constrói-educa, constituindo-se no princípio da vida e da “escola” . Daí por que, em Gramsci, vida-escola formam uma unidade orgânica (Jesus, 1998, p. 61).

Para Hegel, o trabalho “é a mediação entre o homem e seu mundo”, pois, ao invés de consumir imediatamente o que há na natureza, o ser humano

⁹ Esta afirmação de Marx, parecendo colocar o pensamento anterior à prática, não seria contraditória com sua opção materialista? É que, com a formulação da teoria da práxis, Marx superou a visão materialista de Feuerbach, que entendia a consciência como mero reflexo da materialidade, ao incorporar o pensamento dialético de Hegel. Ao mesmo tempo, Marx recusou o idealismo hegeliano, para o qual a realidade era determinada pelo pensamento. Para Marx, a consciência têm sua origem na prática, no contato com a realidade concreta, porém vai se constituindo da maneira autônoma e não-determinada, o que permite dizer que a realidade e o pensamento possuem gêneses distintas, embora mutuamente implicadas. Ao operar dialeticamente, a consciência humana é capaz de planejar, criar, pensar para além do mundo imediato. Através da ação e da reflexão sobre sua ação, o ser humano constrói a consciência, transformando o mundo e a si mesmo através do trabalho. Por isso, os animais não trabalham, pois não possuem a capacidade de refletir sua ação e a si mesmos. “Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. (...) Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (Marx, 1988, p. 142). Vamos retomar esse assunto, no capítulo 4, mais especificamente, na página 169.

reelabora e transforma as coisas de acordo com os fins que planeja¹⁰ e, nessa atividade, produz a si mesmo. É esta a interpretação de Abbagnano (1998, p. 965):

Só na satisfação de suas necessidades através do trabalho é que o homem é realmente homem, porque assim se educa tanto teoricamente, por meio dos conhecimentos que o trabalho exige, quanto na prática, ao habituar-se à ocupação, ao adequar suas atividades à natureza da matéria e ao adquirir aptidões universalmente válidas.

Marx, que colocou no trabalho a centralidade de seus estudos na filosofia, afirma explicitamente em sua obra *Ideologia Alemã*, que os seres humanos se distinguem dos animais através do trabalho, a partir do momento em que produzem seus meios de subsistência, o que é uma exigência tipicamente material, da sua constituição física.

O primeiro ato histórico destes indivíduos, pelo qual se distinguem dos animais, não é o fato de pensar, mas o de produzir seus meios de vida (...) Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles (...) O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (Marx& Engels, 1977, p. 27, 28).

Nos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, Marx explica que “a produção e o trabalho constituem o próprio homem, seu modo específico de ser e de fazer-se homem. Pelo trabalho, a natureza torna-se ‘o corpo inorgânico do homem’, e o homem pode ascender à consciência de si mesmo, não tanto como indivíduo, mas como espécie de natureza universal” (Abbagnano, p. 965-966). Em *O Capital*, o trabalho é apresentado como condição de existência humana:

“como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (Marx, 1988, p. 50).

¹⁰ Diferente de Marx, em Hegel o pensamento sempre é anterior à ação e, por isso mesmo, determinante da realidade, e não o seu contrário. O trabalho apenas vem a confirmar o que já estava “pronto” enquanto idéia. Esse é o princípio idealista combatido por Marx ao fazer a síntese da dialética com o materialismo. Como veremos adiante, afirma ele que o ideal nada mais é do que “o material transposto na cabeça do homem”. (MARX, 1988, p. 26).

A aprendizagem e o trabalho produtivo são decorrência de necessidades concretas que o ser humano vivenciou na história e constituem os elementos centrais da construção da cultura e do próprio sentido do humano. Produzindo a si mesmo, o ser humano aprendeu a construir cultura e o caráter histórico dessa aprendizagem revela sua natureza de inacabamento. A educação, trabalhando com esse entendimento, possui uma importância vital para a humanidade, pois trata de construir um novo ser humano e um novo mundo que, estando ambos em permanente construção, constituem um futuro aberto, longe de qualquer determinação. Para Marx, citado por Gadotti (1998, p. 131),

“A combinação do trabalho produtivo com o ensino, desde uma tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual”. O trabalho constitui valioso instrumento de formação moral e física, além de servir de motivação para a formação técnico-científica e cultural, desenvolvendo o sentido da responsabilidade social. Por meio do trabalho o jovem prepara-se para a vida social.

O trabalho, como constituinte do ser humano, possui um caráter coletivo e se expressa na natureza de sua ação. Com o trabalho foram criadas as condições da sociabilidade humana, pois, através dele, o ser humano se tornou um ser social. Com o desenvolvimento da história, a natureza humana passou a coincidir com a sociabilidade, ou seja, com o conjunto das relações sociais que os seres humanos estabelecem entre si durante a produção da sua vida. “Agindo sobre o mundo externo e modificando-o, o homem modifica ao mesmo tempo a sua natureza. O trabalho, então, é o atributo específico do Homem; a atividade, o trabalho, é o processo do Homem de tornar-se ele mesmo” (Sarup, 1980, p. 106).

Pelo trabalho, e com a socialização dos seus frutos, a humanidade constrói o mundo e a si mesma. Embora, por vezes, possa parecer algo individual ou mesmo egoísta, cada ação humana está integrada à história da humanidade, à sua tradição que, por vezes, a condiciona. Mas, ao mesmo tempo, é o que permite, dá condições, para a própria superação do condicionamento. A matéria dada é a condição da tradição, porém, o inacabamento do ser, e sua contribuição única e original através do trabalho,

transforma o mundo e a si mesmo e, por conseqüência, todo o gênero humano: a humanidade. Para Maria Lúcia Aranha (1995, p. 6), a ação humana só tem sentido se for concebida como ação coletiva: “o homem é um ser que fala; é um ser que trabalha e, por meio do trabalho, transforma a natureza e a si mesmo. Nada disso, porém, será completo se não enfatizarmos que a ação humana é uma ação coletiva”

Em Marx o caráter coletivo do trabalho diverge de Hegel, quando entende que o trabalho cria uma relação material (e não espiritual) do ser humano com o mundo e com os outros. No Posfácio da segunda edição de *O capital*, Marx (1988, p. 26) explica sua grande divergência com Hegel: “Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de idéia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto na cabeça do homem”. Ao invés de considerar o trabalho como uma manifestação da consciência, a consciência é resultante do trabalho na história e, acrescenta ainda, que é uma prática social. Conforme a interpretação de Abbagnano (1998, p. 966):

O trabalho transforma o homem num ente social porque o põe em contato com os outros indivíduos, mais do que com a natureza: desse modo, as relações de trabalho e de produção constituem a trama ou a estrutura autêntica da história, cujos reflexos são as várias formas de consciência.

Coerente com sua análise da sociedade capitalista, Marx, já na *Ideologia alemã*, antecipa que essa análise do processo de consciência, anunciada em favor do trabalho, só serve quando não há alienação do trabalho, já que, nesse caso, “manifesta-se o contraste entre a personalidade individual do proletário e o trabalho como condição de vida que lhe é imposta pelas relações das quais faz parte como objeto, e não como sujeito” (Abbagnano, 1998, p. 966).

Com o trabalho explorado, a serviço do capital (trabalho morto, acumulado), ele se converte em trabalho abstrato, como produtor de valor de

troca (mercadorias) e se manifesta diante do trabalhador como algo estranho a ele mesmo. Com isso, o que seria o processo de humanização se transforma em dominação, pois o ser humano perde o controle de sua própria ação em relação ao mundo e com os outros. O que resta é o fetiche que a mercadoria lhe impõe. Para Wolfgang Leo Maar (1999, pp. 62-63),

O trabalho abstrato, produtor de valor e não de valores de uso e subordinado ao valor, é o responsável pelo fenômeno da fetichização da mercadoria, este fenômeno que caracteriza todas as idéias, os pensamentos, etc (...) Por esta via se articulam os planos da dominação e da produção numa formação trazida à tona originalmente conforme a famosa passagem acerca da “Dominação e Servidão” da Fenomenologia do Espírito, encampada por Marx como a grande contribuição de Hegel.

Está claro que o trabalho alienado é responsável pela dominação e pela exploração geradora da miséria humana na sociedade capitalista, de acordo com Marx. No entanto, cabe aqui uma breve menção à importância do trabalho na sociedade no momento em que o desemprego, a demissão dos trabalhadores de sua condição de explorados, passa a aumentar, atingindo já um terço da população mundial¹¹. Essa realidade levou alguns intelectuais¹² à afirmação do fim da centralidade do trabalho no mundo hoje e, portanto, o fim da validade das concepções marxistas na sociedade contemporânea.

Sobre essa polêmica, concordamos com a afirmação de Wolfgang Leo Maar (1999, p. 60): “o que parece hoje ‘o fim da sociedade do trabalho’ a rigor constitui apenas a aparência atual da formação social capitalista”. Nesse sentido, o que se constata com o desemprego é a possibilidade do “fim do trabalho assalariado” ou a “diminuição do operariado industrial tradicional”, mas não o fim do trabalho em si ou da “classe-que-vive-do

¹¹ Conforme Relatório da OIT – Organização Internacional do Trabalho – em outubro de 1999, declarando a existência de 1 bilhão e 200 milhões de pessoas desempregadas no mundo.

¹² Como nossa pretensão aqui não é aprofundar essa polêmica, por mais que a reconheçamos como atual e importante, remetemos, a quem tiver interesse, às seguintes leituras: GORZ, Andre. *Adeus ao proletariado*. Rio de Janeiro: Forense, 1982; KURZ, Robert. *O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. São Paulo: Paz e Terra, 1992; HABERMAS, Jürgen. A nova transparência. In: *Novos Estudos*, n.º 18, São Paulo: CEBRAP, 1987, p. 106-107; OFFE, Claus. Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho. In: *Trabalho e Sociedade*, Vol. II, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

trabalho”¹³, muito menos do trabalho abstrato e da teoria do valor. A confusão está em atribuir à diminuição do emprego o fim do trabalho como um todo. Esse equívoco é apresentado por Ricardo Antunes (1999, pp 92-93) e mostra que se o emprego diminuiu no mundo, o trabalho precário aumentou ¹⁴:

Efetivou-se uma expressiva “terceirização” do trabalho em diversos setores produtivos, bem como uma enorme ampliação do assalariamento no setor de serviços: verificou-se uma significativa heterogeneização do trabalho, expressa por meio da incorporação do contingente feminino ao mundo operário. Em síntese: houve desproletarização do trabalho manual, industrial e fabril; heterogeneização, subproletarização e precarização do trabalho. Diminuição do operariado industrial tradicional e aumento da classe-que-vive-do-trabalho.

Sobre a ilusão de uma possível superação ou crise do trabalho abstrato (alienado) na sociedade capitalista, Antunes (1999, p. 96) afirma que a realidade demonstra apenas uma diminuição do emprego e o aumento do capital. Segundo ele, essa é a crise do trabalho hoje:

A questão essencial aqui é: a sociedade contemporânea é ou não predominantemente movida pela lógica do capital, pelo sistema produtor de mercadorias? Se a resposta for afirmativa, a crise do trabalho abstrato somente será entendida como a redução do trabalho vivo e a ampliação do trabalho morto.

Em nosso entendimento, portanto, continuamos tendo no trabalho a categoria central e explicativa da realidade e, no contexto atual do modo de produção capitalista, as categorias marxianas continuam tendo sua validade. Mas, cabe aqui questionar um outro aspecto sobre a dimensão do desemprego na atual conjuntura: se o trabalho, enquanto relação do ser humano com a natureza e com os outros seres humanos, é que humaniza, como ficam os atuais “sem trabalho”?

Para responder a esse questionamento, primeiramente voltamos a afirmar que, numa condição de “emprego”, venda do trabalho como mercadoria, o trabalho não humaniza, mas gera a miséria da alienação

¹³ Termos utilizados por Ricardo Antunes.

¹⁴ Ver mais sobre esse assunto em: ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999, pp. 73-93.

humana, a pré-humanidade, nos termos de Marx. Assim, não basta ter trabalho, é necessário emancipar o trabalho de sua condição de mercadoria e torná-lo livre, produtor de valores de uso. Em segundo lugar, como já nos referimos anteriormente, existem os “sem emprego”, mas não os sem trabalho. E, em terceiro lugar, “o trabalho como produtor de valores de uso é uma condição de existência natural da vida humana e, portanto, independente de qualquer modo de vida”¹⁵.

Portanto, é impossível não trabalhar, se entendermos o trabalho para além de sua inserção meramente econômica ou mercantil. Mas, a forma de trabalhar pode desencadear mudanças, pois o trabalho concreto sempre está em função de uma realidade social e a mudança da realidade e do próprio sujeito humano caminham juntas. Assim, retornamos ao problema da educação e sua relação com o trabalho, entendendo que, ao modificar as relações sociais, estamos potencializando as condições subjetivas de mudança da realidade social.

Moacir Gadotti é um dos intelectuais que destacamos na perspectiva da relação do marxismo com a educação. Afirma ele que, com base no trabalho, é possível construir uma metodologia eficaz para a formação da consciência crítica dos alunos. Por isso, propõe uma metodologia para a formação da consciência crítica, pela afirmação de que “o crescimento da consciência não se dá na contemplação, na pura reflexão, mas no trabalho. É pela transformação do mundo que eu tomo consciência do mundo” (Gadotti, 1983, p. 91).

Por outro lado, é importante estar atento para a amplitude do significado de trabalho para Marx¹⁶. Conforme Gramsci, não podemos, em

¹⁵ De acordo com Marx, 1988, p. 50.

¹⁶ Nos referimos ao trabalho produtivo sem desconsiderar a existência do trabalho não-produtivo, que constitui o conjunto de ações humanas necessárias na sociedade, mas que não fazem parte da “esfera produtiva”, como a atividade doméstica, intelectual, administrativa, etc. Para Marx, a atividade não-produtiva está incluída na dimensão do trabalho concreto, criadora de coisas socialmente úteis à humanidade: o universo da sociabilidade humana. Sobre os conceitos marxianos acerca do trabalho e a sua validade hoje, é interessante ver: ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo

nome de um suposto materialismo, deixar de reconhecer a importância do estudo, da leitura, da atividade intelectual como trabalho:

“Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular nervoso, mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento” (Gramsci, 1981, p.127).

A aprendizagem, assim como o trabalho, estão diretamente ligados 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.

O homem não vem ao mundo nem com um espelho, nem como um filósofo fichtiano: eu sou eu, o homem se espelha primeiro em outro homem. Só por meio da relação com o homem Paulo, como seu semelhante, reconhece-se o homem Pedro a si mesmo como homem. Com isso vale para ele também o Paulo, com pele e cabelos, em sua corporalidade paulínica, como forma de manifestação do gênero humano (Marx, 1988, p. 57).

A prática cooperativa está ligada diretamente à organização do trabalho produtivo que está ligado à aprendizagem e ao processo de formação da consciência humana. A prática cooperativa se constitui num espaço de educação e o papel da escola é oportunizar este espaço, tendo por referência a construção do conhecimento, com vistas à humanização a partir do trabalho.

Entendemos que a prática cooperativa de pessoas que, trabalhando, produzem e, ao mesmo tempo, produzem a si mesmas, constroem conhecimento e se humanizam. Assim, o cooperativismo, se entendido como prática de trabalho coletivo, é um espaço de educação, ou melhor, está alicerçado no princípio educativo do trabalho.

Editorial, 1999. Ver também: ANTUNES, Ricardo. A centralidade do trabalho hoje. In: FERREIRA, Leila da

1.4. A pedagogia da práxis

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.

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).

A filosofia moderna, se confrontou com a tradição platônico-aristotélica, que se baseava na revelação ontológica dos fenômenos e a adequação do ser humano a uma determinada lógica racional que impedia a criação humana. A filosofia da práxis, como superação da histórica oposição entre idealismo e materialismo, marcou a história da humanidade, modificando a forma de proceder a pesquisa social. Ao invés de entender que a consciência das pessoas precisa ser mudada para mudar a sociedade ou, por outro lado, absolutizar a tese de que é necessário mudar as condições materiais para mudar as pessoas, com a teoria marxista ambas as teorias encontram seu momento de síntese. Karel Kosik (1976, p. 222) explica com precisão a natureza da práxis:

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade.

O ponto de partida é a prática, portanto, a experiência humana. “É a prática como ação direta e concreta que transforma o mundo. Este é o agir verdadeiro. (...) Interação entre eu e o mundo, a experiência revela, ao mesmo tempo, um e outro, e um através do outro” (Chaloub, 1989, pp. 27 e 09).

Considerando o trabalho como a ação pela qual o homem se reconhece a si e transforma o mundo, o conhecimento tem sua base na relação sujeito-mundo. “O mundo do Homem é a sua atividade” (Sarup, 1980, p. 102).

Na reflexão sobre a atividade criadora se dá a aprendizagem, como relação fundante do conhecimento, que só é possível no confronto com a realidade objetiva.

São Marx e Engels que 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 conhece praticamente, 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 práxica (Frigotto, 1998, p. 58).

Para Kosik, em sua obra *Dialética do concreto*, o reconhecimento do primado da prática na construção do conhecimento é uma ruptura essencial com o idealismo da filosofia pré-marxista. Sem a prática, sequer existiria a teoria, a criação intelectual. Segundo o autor, só criamos reproduzindo e, reproduzindo, criamos novamente: esse é o movimento fundamental da dialética:

Conhecemos o mundo, as coisas, os processos somente na medida em que os “criamos”, isto é, na medida em que os reproduzimos espiritualmente e intelectualmente. Essa reprodução espiritual da realidade só pode ser concebida como um dos muitos modos de relação prático-humana com a realidade, cuja dimensão mais essencial é a criação da realidade humano-social. Sem a criação da realidade humano-social, não é possível sequer a reprodução espiritual e intelectual da realidade (Kosik, 1976, pp. 226-227).

Ao trazer essa compreensão teórica para a educação, Gadotti entende que o processo educativo é a própria práxis em movimento, na qual educadores e educandos, coletivamente, se educam através da sua prática educativa que, segundo ele, é sempre mais rica que qualquer teoria sobre educação. “O ato educativo é decisão, ação, práxis. Educar-se é um ato pelo qual nós assumimos nossas decisões, tomamos o risco da liberdade. Essa

práxis não é uma práxis qualquer; é uma práxis coletiva” (Gadotti, 1983, p. 89).

É desse pressuposto que parte o conceito de professor reflexivo, ou seja, o educador que teoriza sobre sua própria prática, reconstruindo-a permanentemente. Então, se concretiza a necessidade de os educadores se educarem: “A prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminada” (Gadotti, 1988, p. 125).

É evidente que o processo é gerador de conflitos e contradições. A sistematização da prática educativa através da pedagogia da práxis, pressupõe constantes rupturas com preconceitos e formas de agir na sociedade. Esse é o preço da emancipação, o ônus da tarefa de educar numa sociedade dividida em classes sociais que lutam entre si. Considerando o conflito como a base da pedagogia, não basta educar *na* ou *em* contradição. É preciso educar *por* contradição, provocando os sujeitos educativos a criar, construir, repensar, enfim, reviver suas práticas cotidianas. Esse é o método.

A pedagogia da práxis é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, os afronta, desocultando-os (...) Ela radica numa antropologia que considera o homem um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida em que transforma o mundo (Gadotti, 1998, p. 30).

A pedagogia da práxis assume a educação como um espaço de poder e a construção do conhecimento como momento importante para a transformação social. Por isso, permanece coerente com a tradição marxista. Para Marx (1978, p. 224), a mudança social não ocorre unilateralmente pela tomada de consciência dos trabalhadores ou somente pela mudança das condições objetivas, mas, exatamente, com a síntese das duas situações: “Se por um lado, é preciso uma mudança das condições para criar um sistema de instrução novo; por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder

mudar as condições sociais. Por conseguinte, é preciso partir da situação atual”.

A conscientização decorre da prática, das necessidades imediatas que precisam ser resolvidas. É assim que surge a necessidade da organização: “A prática e a reflexão sobre a prática levou a incorporar outra categoria não menos importante: a da organização. Afinal, não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar” (Gadotti, 1998, p. 306). A participação política é fruto da vontade, que, em última instância, é movida por interesses econômicos que, quando envolvidos, são capazes de mobilizar ações coletivas. É da ação organizada, do trabalho coletivo, que emerge a consciência política: “A educação política consiste num processo de conscientização, o qual, porém, pressupõe organização e mobilização. O processo de conscientização não pode ser desvinculado de uma práxis. Ou mais exatamente: é na práxis que se dá o processo de conscientização” (Chaloub, 1989, p. 53).

1.5. A educação a partir do trabalho cooperativo

O que pretendemos abordar aqui não é a teoria do cooperativismo ou a inserção de um conteúdo sobre cooperação nas escolas. Portanto, ao invés de propagandear o ensino do cooperativismo em escolas, nossa intenção é apresentar a importância do trabalho de alunos, através de experiências cooperativas de produção, como referência para a educação. Palestras, concursos de redação sobre o tema, visitas a cooperativas, disponibilização de jornais das cooperativas, são todos instrumentos de propaganda e não servem para a construção de uma prática cooperativa diferente da que já existe nas atuais cooperativas.

O fundamental, portanto, é a criação de espaços de vivência da cooperação. Ao invés do estímulo à competição, à concorrência e ao individualismo, o esforço dos educadores com o trabalho cooperativo nas

escolas é a construção de experiências de solidariedade, de socialização, de exercício da criatividade em grupo. A isso podemos chamar de ação pedagógica cooperativa:

A ação pedagógica cooperativa supõe a criação de novas formas de convivência, em sala de aula e na escola, as quais são alimentadas pelos valores permanentes e fundamentais da cooperação. Os objetivos de educação cooperativa centram-se em algumas idéias fundamentais que precisam ser desenvolvidas: socialização, criatividade, espontaneidade, solidariedade, liberdade e espírito crítico (Bemvenuti, 1995, p. 20).

A convivência em grupo e a necessidade de partilhar para atingir o objetivo comum a todos ensinam que o problema de um depende da participação do outro e que, da mesma forma, o outro é fundamental para a resolução do problema, pois ele é comum e assim passa a ser concebido. Nessa perspectiva de ação, o trabalho cada vez mais integrado propicia o entendimento de que com a vida é que se aprende e que os maiores educadores são aqueles que estão mais próximos. É esse o vínculo cooperativo gerador de solidariedade: a união em torno de desafios ou problemas de interesse mútuo.

A solidariedade dos que enfrentam os mesmos problemas é o melhor caminho para que cada qual melhor os entenda e melhor os enfrente, não na estreiteza e no confinamento do seu eu individual, mas numa forma nova de pensar e agir: a consciência do grupo e a forma de cooperação (Marques&Rocha, 1978, p.64).

O coletivo passa a ser a instância de autoridade na escola. Essa é uma ruptura decisiva com a forma convencional de manter equipes diretivas em gabinetes e distantes dos interesses dos alunos. Com a tomada de consciência do grupo em torno de propostas comuns e a mobilização para conquistar seus direitos na escola, o desafio dos educadores é construir instâncias deliberativas com participação efetiva de toda a comunidade escolar.

A intensificação da participação política dos alunos pode ser encarada como um problema para direções de escolas e professores de tradição autoritária. Nesse momento, é possível o conflito entre as práticas educativas da escola e as práticas cooperativas. O resultado desse confronto pode desencadear rupturas nas práticas educativas da escola como um todo ou, através de mecanismos de controle da escola, desestimular as práticas

cooperativas. A raiz desse conflito, no entanto, não deixa de ser educativo e potencializa, mais uma vez, a importância da democracia na escola, pois a participação política é um resultado da ação cooperativa. De acordo com Frantz (1983, p. 136), “a educação para a cooperação brota, como uma necessidade, do agrupamento dos indivíduos ao redor de propostas comuns, no sentido de organizar uma sociedade de maior participação e igualdade econômica e social”.

É evidente que a participação na escola propicia a maior participação política na sociedade. Um dos objetivos da escola é desenvolver qualidades que permitam a ação do aluno na sociedade, com vistas a transformá-la. Conforme Gohn (1999, p. 55), “a apreensão do processo educativo está associada ao desenvolvimento da cultura política. Juntas, educação e cultura política têm a finalidade de ser instrumento e meio para se compreender a realidade e lutar para transformá-la”.

A participação é a essência da cooperativa e, quanto melhor estiverem envolvidos os associados com as causas do coletivo, melhor será sua organização. Para que a cooperativa tenha o comprometimento dos associados e resultados satisfatórios do ato cooperativo, o poder decisório precisa estar organizado de tal maneira que permita a participação de cada um nos assuntos mais importantes. Nesse aspecto, há um histórico contraste entre o “ideal cooperativo” e a “prática das cooperativas”, que pode ser explicado pela contradição de ser uma instituição de caráter democrático inserida na lógica do mercado capitalista. Assim, em nome da “eficiência econômica”, é descaracterizada sua dimensão social e política.

A discussão remete para a importância da autogestão, ou seja, que os associados, a base e a razão de ser da cooperativa sejam os efetivos gestores de seu próprio empreendimento e que a participação seja, ao mesmo tempo, o resultado e a condição para a existência da cooperativa. Conforme Araújo (1982, p. 75), “a prática cooperativa implica na administração da empresa pelos próprios associados”. Assim, ou a cooperativa é uma empresa

autogestionária ou não é cooperativa¹⁷. A necessidade de constantes tomadas de decisões, a forma de estruturar o poder e a democracia interna fazem da atividade cooperativa um espaço de permanente formação política. As cooperativas, como associações de indivíduos, “são a forma de fazer existir a participação indireta e, internamente, servir como um exercício de participação política, participação democrática através da autogestão” (Araújo, 1982, pp. 129-130).

Ao propormos a integração do trabalho cooperativo com a educação, estamos defendendo a utopia gramsciana da escola integral, que une a instrução com o trabalho, a profissionalização e a autogestão, a capacidade de participar e coordenar. Essa é a grande preocupação do marxismo com a educação e a crítica à divisão social do trabalho, que atinge a escola, reproduzindo a divisão de classes presente na sociedade. A tese de Marx é resumida por Maria Alice Nogueira (1993, p. 208), no seguinte propósito:

Nos termos de Gramsci (1968, p. 136), a educação integral pressupõe “um tipo único de escola preparatória (elementar média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entrementes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”. Nesta perspectiva, apresentamos a proposta de pautar a prática educativa das escolas com base em experiências práticas de cooperação, também conhecidas como cooperativas escolares.

As cooperativas escolares dão às crianças e aos jovens uma educação que podemos chamar integral: prepara-os tecnicamente dentro de um ambiente democrático, de autogestão, desenvolvendo sua personalidade e despertando sua consciência para o papel que poderão desempenhar no progresso de sua comunidade (Pinho, 1968, p.11)

O pioneiro da teoria das cooperativas escolares é o pedagogo francês Freinet, que concebia a escola como uma comunidade de trabalho. Segundo

¹⁷ Conforme pronunciamento de Aparecido de Faria, Presidente da ANTEAG – Associação Nacional dos Trabalhadores nas Empresas de Autogestão e Participação Acionária – no 1.º Congresso Gaúcho de Cooperativismo e Associativismo, realizado em Nova Petrópolis – RS, nos dias 26,27,28 e 29 de outubro de 2000.

ele, “a comunidade de trabalho criada pela cooperativa escolar, a prática de autogestão da classe, a livre expressão dos alunos, eliminam a tradicional organização autocrática ou paternalista da escola, despertando nos alunos senso de responsabilidade e de trabalho construtivo” (Pinho, 1968, p. 17).

Freinet, como educador escolanovista, colocava a cooperativa como um instrumento educacional, uma técnica que seria inserida na escola para colocar o aluno como o centro da prática educativa. Acreditava ele que o aluno, por si mesmo, se educava e que, portanto, era necessário, cada vez mais, retirar qualquer influência externa que pudesse prejudicar sua autonomia. O papel do educador é reduzido ao desenvolvimento de técnicas e atividades que estimulariam os alunos a educarem-se de forma autônoma. “O que se procura na renovação da escola é tornar o trabalho escolar um meio permanente de atividade para o aluno, através da qual ele mesmo, por seu próprio esforço, adquire experiências” (Pinho, 1968, p. 15).

Nossa proposta reconhece o esforço do movimento da escola nova e o trabalho de Freinet como importantes para o desenvolvimento da pedagogia. Entretanto, não concebemos a cooperativa como uma técnica que pudesse revolucionar a educação, desarticulada do contexto social e político. A reflexão que fazemos busca na categoria do trabalho sua base de fundamentação, partindo daí para o entendimento do cooperativismo. O trabalho do educador é fundamental e não pode ser desconsiderado da forma como a escola nova procedeu, apresentando a ausência de limites como alternativa contra o autoritarismo. É o que Paulo Freire chama de licenciosidade que, em outro extremo, também é a negação da liberdade e da autoridade, ambas fundamentais para a educação e a convivência humanas. “O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento” (Freire, 1998, p. 99).

A solução para a indisciplina escolar na educação não é a ausência de limites e nem a imposição de limites falsos. O desafio é construir a escola democrática. “A posição mais difícil, indiscutivelmente correta, é a do democrata, coerente com seu sonho solidário e igualitário, para quem não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela” (Freire, 1998, p. 122). Nesse sentido, a cooperativa escolar pode contribuir como coletivo que merece autoridade e, ao mesmo tempo, é um espaço de liberdade: é a democracia em ação. Os limites, ao invés de serem impostos, precisam resultar do acordo do grupo, do consenso sobre definições que interessam a todos. É claro que isso é conflituoso, assim como toda a vida social o é. A cooperativa, ao invés de ocultar os conflitos, os colocará em evidência, como problema comum a ser resolvido.

Viver bem em grupo, em sociedade, exige respeito aos direitos alheios, mas estes só serão descobertos e compreendidos pelos alunos, na sua essência e validade, vivendo, no ‘real’ os dois papéis: o do ofensor e o do ofendido e isso emana dos conflitos que, espontaneamente, brotam da convivência natural de classe (Rizzo, 1987, p. 39).

É esse o espaço da cooperação em sala de aula; é essa a contribuição maior do trabalho cooperativo para a educação. Como a democracia não é algo estático, mas uma construção humana em movimento, não bastam regras fixas, permanentes e imutáveis criadas por professores. Só haverá escola democrática com o exercício constante da democracia. “Faz-se necessário o exercício constante da democracia como modo de viver e de se relacionar dentro da escola. A escola tem que se constituir num espaço social que garanta, preserve e busque o contínuo e constante aperfeiçoamento da vida em grupo” (Rizzo, 1987, p.39).

Ao participar das decisões, ao organizar o trabalho do qual tem consciência como seu, o grupo potencializa a democracia. Os problemas da convivência deixam de ser obstáculos para se constituir em base da socialização, da organização da vida em sala de aula, que passa a ser concebida como uma necessidade para a educação. “O grupo sente necessidade de se organizar para que o trabalho possa ser realizado. Somente

a vivência social livre educa socialmente o homem e o faz conhecedor de seus direitos e limites de ação” (Rizzo, 1987, p. 101).

Com base no cooperativismo, chamamos a isso de autogestão: um processo de organização onde o grupo associado decide sobre todas as ações que dizem respeito à cooperativa. Nas chamadas Organizações Econômicas Populares¹⁸, esse é um princípio básico do funcionamento do trabalho produtivo. Segundo Frigotto (1998, pp. 210-211), do interior do processo de produção precisa acontecer uma “educação socialmente produtiva e permanente”, tendo em vista que, além do trabalho ser polivalente, todos devem ser capazes de entender os princípios da gestão, de questionar, propor mudanças, enfim, decidir sobre tudo o que se refere aos interesses coletivos. A prática cooperativa pode, portanto, potencializar a democracia.

É essa prática cooperativa que apresentamos para a educação. Com base num referencial teórico, pautado basicamente no marxismo, trazemos vários elementos do cooperativismo para dentro da escola, por entender que é possível, mesmo diante das adversidades do pensamento capitalista hegemônico, apresentar alternativas de organização escolar que caminhem num rumo contrário à lógica do mercado capitalista.

Não apresentamos limite de idade para a organização cooperativa dos alunos e nem período letivo. Pistrak, famoso educador russo, previa a organização cooperativa na escola já desde a educação infantil. Para ele, as cooperativas escolares constituem uma das formas de auto-organização e “a escola deve transformar os interesses individuais, as emoções das crianças, em fatos sociais, cimentando com base nisso o coletivo infantil.(...) O trabalho na escola não pode ser organizado sem a colaboração do coletivo autônomo das crianças (Pistrak, 1981, pp. 138 e 152).

¹⁸ Conceito de empresas que, pela livre associação de pessoas, se constituem em importantes mecanismos de resistência ao desemprego da atualidade. Em sua maioria, pequenas cooperativas, as OEP's fazem parte da chamada Economia Popular e Solidária, que se caracteriza como uma rede integrada de mercado alternativo que congrega setores marginalizados da economia capitalista tradicional, gerando inclusão social dos setores informais da economia.

A consciência do que é público, do bem comum, é resultado da forma como acontece a apropriação dos bens e dos resultados do trabalho na sociedade. A utilização coletiva de materiais na escola pode contribuir para a valorização da própria escola que é um patrimônio público. “O bem comum é sentimento que nasce da vivência em grupo através do uso de material coletivo” (Rizzo, 1987, p. 54). Essa é mais uma atribuição da organização cooperativa na escola que, com seu resultado, pode contribuir para a reflexão acerca das motivações da desigualdade, da exclusão e da violência,.

A prática cooperativa está relacionada ao conjunto da prática educativa e os conteúdos que são trabalhados em sala de aula podem ser perfeitamente integrados com a ação das cooperativas escolares. O mais importante é que, com a ação cooperativa, podemos construir uma ampla reflexão sobre o sentido do homem, o seu trabalho, a origem da exploração e a possibilidade de emancipação através da organização coletiva. Como afirma Paulo Freire (1987, p. 183), na educação precisamos construir a consciência crítica que humaniza:

Ter a consciência crítica de que é preciso ser o proprietário de seu trabalho e de que ‘este constitui uma parte da pessoa humana’ e que a ‘pessoa humana não pode ser vendida nem vender-se’ é dar um passo mais além das soluções paliativas e enganosas. É inscrever-se numa ação de verdadeira transformação da realidade para, humanizando-a, humanizar os homens.

Assim, entendemos que a ação cooperativa possui um caráter educativo e é necessário compreender a dimensão de sua potencialidade na construção da cultura humana. O trabalho cooperativo e suas diversas formas de organização repercutem no desenvolvimento de uma comunidade e na cultura do seu povo.

Na região de abrangência do PCE¹⁹, o trabalho coletivo assume uma importância decisiva para o desenvolvimento das comunidades e a construção do conhecimento. A história registra um conjunto de experiências cooperativas, sem as quais não conseguimos entender o processo de vida das

peças e a construção do seu progresso econômico. Ao mesmo tempo, a introdução de novas tecnologias e a integração dos agricultores com a modernização capitalista da agricultura passou pelo cooperativismo. Enfim, a história da agricultura e a do cooperativismo se cruzam de tal maneira na região, que só podem ser compreendidas conjuntamente e não de maneira fragmentada. O PCE surge em decorrência dessa história e, para compreender sua origem, precisamos recuperar a memória da história do trabalho coletivo da região. É disso que vamos tratar no próximo capítulo.

¹⁹ Ver o capítulo 2.

2 - A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLETIVO NA REGIÃO DE ABRANGÊNCIA DO PCE²⁰

Uma região é marcada, basicamente, pelos acontecimentos históricos que nela ocorrem e que, em seu conjunto, a definem. Os fatos marcantes revelam os possíveis avanços ou regressos de ações que, em determinados momentos, podem impulsionar transformações que atingem o conjunto dos habitantes de um espaço geográfico.

Segundo Souza&Santos (1986, p. 04):

As formações sociais, em sua evolução, passam de uma situação de simples ocupação e aproveitamento do espaço (adaptação passiva) para uma situação de transformação cada vez mais ampla e profunda desse espaço (adaptação ativa). Essa transformação compreende não apenas a produção de bens materiais como também a adequação do meio ambiente circundante às necessidades individuais, familiares, comunitárias e das formações sociais em seu conjunto.

Entretanto, nenhuma ação está isenta de ideologia e a busca do poder, numa sociedade dividida em classes, perpassa as intenções e os interesses de grupos que se organizam e estabelecem uma direção ao movimento histórico de uma região. Por isso,

a transformação do meio físico – e seu resultado concreto: o espaço modificado - só pode ser compreendida mediante exame dos interesses dos grupos sociais que dirigem a produção. (...) O espaço modificado surge então não como resultado natural da evolução sociocultural da humanidade, mas como um produto intencional e não-intencional de uma ordem estabelecida. (SOUZA&SANTOS, 1986, pp. 04, 05).

²⁰ Nos referimos aqui aos seguintes municípios: Santa Rosa, Santo Cristo, Porto Lucena, Porto Vera Cruz, Campina das Missões, Cândido Godói, Giruá e Salvador das Missões onde o PCE desenvolveu práticas cooperativas durante o ano de 1999, conforme destaque da figura 01. Estes municípios integram, portanto, a região Fronteira Noroeste do Rio Grande do Sul, denominada como Grande Santa Rosa. Em nossa abordagem, estamos priorizando os municípios onde atua o PCE que representam apenas parte da região como um todo. Fazemos esta referência para deixar bem clara essa delimitação, tendo em vista que vários municípios integrantes da região Fronteira Noroeste não estão bem contemplados em nossa análise por não terem participação no PCE.

A região da Grande Santa Rosa possui uma história de trabalho coletivo. Os diversos interesses em conflito e a participação do Estado como estimulador do surgimento de cooperativas, aliando interesses locais e externos, fizeram deste espaço um ambiente propício para o desenvolvimento do cooperativismo. O trabalho comunitário e associativo, desde os indígenas aos imigrantes europeus e seus descendentes, foram decisivos para o desenvolvimento regional.

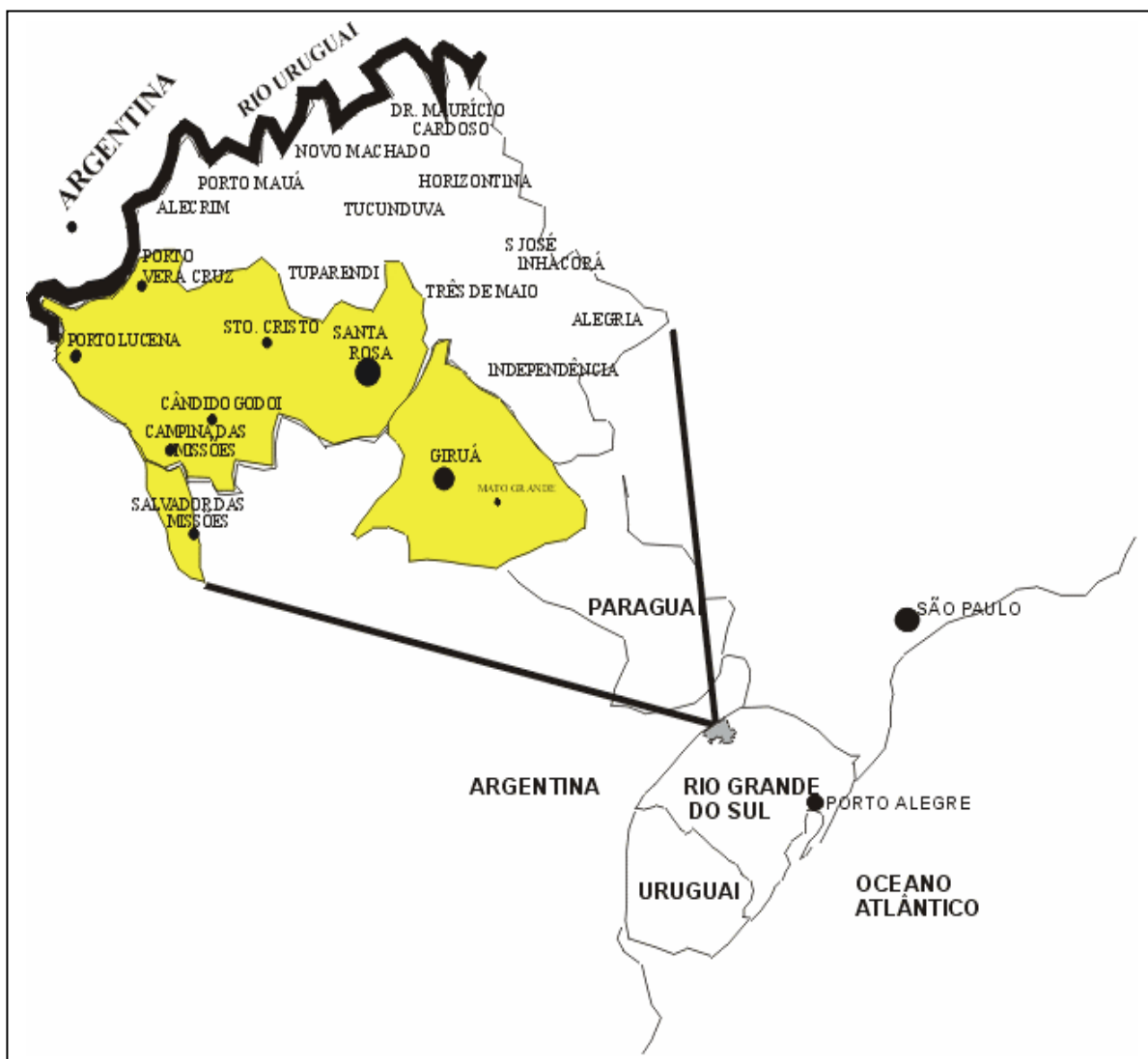
Por outro lado, a utilização da cooperação como estratégia de dominação, a serviço de poderosos grupos privados, gerando dependência e exclusão, expressa o paradoxo de uma prática que, a princípio, foi anunciada como união de esforços para a concretização de um objetivo comum a todos.

De qualquer maneira, para entendermos a formação cultural do povo desta região e os pressupostos para a concepção de desenvolvimento regional, o trabalho coletivo é central para nossa análise. “As diferentes experiências de trabalho coletivo na região estão fundamentadas na formação sócio-cultural das pessoas que compõem a região, somadas às políticas oficiais de estímulo à organização e composição de associações” (Büttenbender, 1995, p. 125).

2.1. Contextualizando a região de Santa Rosa

A Região da Grande Santa Rosa, enquadrada como Fronteira Noroeste, é composta atualmente por 17 municípios, localizados ao noroeste do Rio Grande do Sul, fazendo limites com a República Argentina. As práticas cooperativas do PCE, em 1999, ocorrem na área em destaque, portanto oito municípios desta região e dois, Giruá e Salvador das Missões, que pertencem à região vizinha, as Missões, conforme a figura 1:

Figura 1: Área de abrangência das práticas do PCE em 1999



A região é uma das últimas áreas incorporadas ao desenvolvimento do Estado e o seu nome está ligado à posição que a cidade de Santa Rosa ocupa no contexto regional:

O nome “Grande Santa Rosa” se deve ao município de Santa Rosa que ocupa posição de destaque na região, sendo considerado um pólo. A escolha do nome se deve também à área primitiva do município de Santa Rosa até 1954. Com a emancipação de outros municípios da região, surgiu uma estreita relação com a cidade de Santa Rosa, justificando ainda mais o seu nome (Bachi&Christensen, 1984, p. 26).

A área é ocupada e esgotada no mesmo século, tendo um período de auge do seu desenvolvimento com a introdução das culturas de trigo e soja e, atualmente, uma parte de sua população migra para outras regiões²¹, estagnando ou até diminuindo a população de alguns municípios. O êxodo rural está presente, principalmente, nos jovens; no entanto, a população rural continua bem expressiva na maioria dos municípios de abrangência do PCE, conforme a tabela 1:

Tabela 1: Estimativa da população, por situação de domicílio e município de abrangência do PCE – 1998.

MUNICÍPIOS	TOTAL	URBANA	RURAL	% URBANA	% RURAL
Alecrim	9.231	1.501	7.730	16,26	83,74
Cândido Godói	7.562	1.613	5.949	21,33	78,67
Campina das Missões	7.231	2.215	5.016	30,63	69,37
Giruá	18.848	11.078	7.770	58,78	41,22
Porto Lucena	7.155	2.662	4.493	37,20	62,80
Porto Vera Cruz	2.679	543	2.136	20,27	79,73
Santo Cristo	15.196	6.329	8.867	41,65	58,35
Salvador das Missões	2.869	446	2.423	15,55	84,45
Santa Rosa	64.249	55.243	9.006	85,98	14,02

FONTE:FEE/ Núcleo de Indicadores Sociais

Antes da chamada “Revolução Verde” ou “modernização da agricultura” a região possuía uma estrutura agrícola com grande grau de auto-suficiência. Com o advento da monocultura toda a região integra-se a um pacote tecnológico influenciado com linhas de crédito facilitado, estrutura de assistência técnica e armazenamento com garantia de mercado, tendo em vista a exportação: “A agricultura deixou de ter um caráter de economia de subsistência e passou a produzir para o mercado. Condições infra-estruturais de mercado foram se criando. Santa Rosa passou a se equipar como um pólo regional” (Schallenberger&Hartmann, 1981, p. 124).

2.1.1. A história política

As terras da Grande Santa Rosa foram ocupadas no início deste século com o avanço de fronteiras agrícolas por parte de descendentes de colonos provindos das chamadas “colônias velhas”²². Os primeiros colonos eram alemães e italianos, que vinham à procura de terras férteis e inexploradas. Depois destes, vieram os russos, poloneses e outras nacionalidades (Bachi&Christensen, 1984, p. 28). Segundo Rotta (1999, p. 41), “40% dos primeiros colonos eram descendentes de imigrantes alemães, 30% de italianos, 10% de poloneses e 20% nacionais, estrangeiros natos e de outras nacionalidades”.

O processo de imigração é decorrente da exclusão social provocada na Europa e passa a ser estimulado pelo governo brasileiro, que insere o potencial de trabalho dos imigrantes à política de ocupação do território, no contexto de abolição da escravatura²³. “A política de imigração inscreve-se no contexto da desagregação do sistema escravocrata no Brasil” (Frantz, 1982, p. 19).

Com o aumento populacional nas colônias velhas e a necessidade de buscar novas terras para os filhos, ocorre um processo de migração interna no Rio Grande do Sul, a partir dos descendentes dos primeiros colonos, dirigindo-se para regiões ainda não ocupadas por europeus. A migração foi incentivada pelo governo brasileiro, com vistas à ocupação de território, aumento de produção e valorização das terras:

A Região do Grande Santa Rosa, foi colonizada numa época em que no Brasil e, particularmente no Rio Grande do Sul, pairava a política de colonização interna. Essa colonização se formava em cima de dois objetivos: a) integrar definitivamente as regiões abandonadas à vida

²¹ Nos referimos ao Vale do Rio dos Sinos, Grande Porto Alegre e Serra Gaúcha, onde principalmente os jovens migram à procura de emprego e estudo em universidades públicas.

²² Denominação feita pelos imigrantes europeus à área ocupada inicialmente no Rio Grande do Sul, correspondente aos Vales do Rio dos Sinos, Vale do Rio Caí, Vale do Rio Pardo, Vale do Rio Taquari e Serra Gaúcha. A expressão colônia é referente à extensão de 50 hectares de terra, correspondente a cada família de imigrantes.

²³ Sobre a colonização, é importante ver: ROCHE, Jean. *A colonização alemã e o Rio Grande do Sul*. Tradução de Emery Ruas, Vol. 1 e 2., Porto Alegre: Globo, 1969.

útil do Estado; b) aumentar a produção e sobretudo a valorização fundiária, que foi o objetivo constante em toda a história da imigração e da colonização²⁴. (Bachi&Christensen, 1984, p. 28).

O encerramento do processo de ocupação da região delimitada, segundo Schallenberger (1981, p. 124), ocorre a partir da década de 30, em Alecrim, quando é ocupada a última área até a margem do Rio Uruguai, originando a emigração para a província de Misiones, na Argentina:

Durante os últimos anos da década de vinte e no início dos anos trinta, houve a efetiva colonização de todas as áreas agrícolas da microrregião. As frentes de colonização se projetaram sobre o território de Alecrim, chegando a atravessar o rio Uruguai para se assentarem na região de Misiones, na Argentina. Era o último movimento de colonização por ocupação efetuado na microrregião do Grande Santa Rosa.

Após o período de ocupação e colonização, ocorre a formação dos municípios. A Região da Grande Santa Rosa é o resultado de vários desmembramentos do antigo município de Santa Rosa. Este antigo município foi criado em 1º de julho de 1931, desmembrado de Santo Ângelo. Antes de Santo Ângelo, esta área pertencia sucessivamente a Porto Alegre, Rio Pardo e Cruz Alta. O espaço geográfico era ocupado por índios e possui uma estreita ligação com a influência das reduções jesuíticas, como primeira intervenção européia:

Inicialmente a região era habitada por índios. A primeira influência européia foi dos jesuítas espanhóis. Isto se deu a partir de 1626. A fundação dos Sete Povos das Missões foi de 1682 a 1707. Muito tempo depois da expulsão dos jesuítas, o primeiro distrito de Santo Ângelo subdividiu-se (1876) e foi criado o distrito de Santa Rosa, no local antes conhecido por Povoado ou Sede 14 de julho. Em 1915 o

²⁴ A ocupação do território constitui uma polêmica entre os historiadores. Para alguns, o estímulo à vinda dos imigrantes europeus e seus descendentes tinha a função de ocupação do território indígena, como solução a possíveis conflitos entre os índios e os latifundiários da região Sul do Estado gaúcho. Para outros, a colonização da região não possui relação com a tentativa de ocupar uma área de influência indígena, pois os índios já teriam sido dizimados no local e os remanescentes deslocados até as reservas antes deste século em que ocorre a colonização. Não pretendemos aqui a abordagem a respeito dessa questão, mas, para contribuir com esse debate, é importante registrar que, o livro *Deutsche Söldner in Brasilien*, de Helmut Andrä, Volume I, São Paulo: KMK, 2000, p. 41, faz referência à tentativa de trazer imigrantes alemães para a região das Missões, um século antes da colonização da referida região. Estes colonos eram, em sua maioria, prisioneiros, o que deve ter contribuído para o fracasso deste projeto de colonização. Esta colonização permite a interpretação da existência de interesses militares em torno do projeto, por se tratar de uma região com ocupação bastante polêmica: era uma região sem total controle. Isso mostra que a polêmica não está encerrada e sobre isso é importante ver também: BANDEIRA, Moniz. *O expansionismo brasileiro e a formação dos Estados na Bacia do Prata: Argentina, Uruguai e Paraguai, da colonização à Guerra da Tríplice Aliança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

novos distritos passam a ser colonizados oficialmente
(Bachi&Christensen, 1984, p. 28)

O município de Santo Ângelo havia sido emancipado em 1873, sendo que, em 1922, era considerado o maior do Estado, com uma área de 13.000 Km quadrados. Por ocasião da emancipação de Santa Rosa, foram criados cinco distritos: Santa Rosa, Três de Maio, Esquina Guarani, Santo Cristo e Campina das Missões. Um ano após, foi criado o 6.º distrito, com sede em Porto Lucena. Em 1934, o distrito de Três de Maio subdividiu-se, originando o 7.º distrito: Tucunduva. Em 1938, Tucunduva subdividiu-se, dando origem ao 8.º distrito, chamado, inicialmente, de Belo Horizonte e, mais tarde, Horizontina. No ano de 1939, do distrito de Santa Rosa nasceu o 9.º distrito, chamado de Belo Centro, hoje Tuparendi. Em 1953, surgiram mais cinco distritos: Maurício Cardoso, Salgado Filho, Cândido Godói, Cinquentenário e Mauá.

Após o período de criação dos distritos, veio o período de emancipações. De acordo com os dados da FIDENE, em convênio com a Secretaria do Trabalho e Ação Social, em seu *Diagnóstico da Região do Grande Santa Rosa*, elaborado em 1985, o município de Santa Rosa possuía 4.169 Km quadrados, ficando, naquele ano, após as emancipações, com apenas 458 Km quadrados, o que significa 11% de sua área inicial. Em 1954, ocorreram as emancipações de Três de Maio e Horizontina, com áreas de 640 e 476 Km quadrados, respectivamente. No ano seguinte, em 1955, emanciparam-se Porto Lucena e Santo Cristo, com 410 e 403 Km quadrados. No ano de 1959, mais dois distritos conseguem a sua emancipação: Tucunduva, com 445 e Tuparendi com 321 Km quadrados.

O ano de 1963 marca as emancipações de Campina das Missões, com uma área de 232 Km quadrados; Cândido Godói, com 230 Km quadrados, e Alecrim, emancipando-se de Santo Cristo, com 292 Km quadrados. Encerrando aquele período, temos ainda a emancipação de Independência no ano de 1965, com área correspondente a 378 Km quadrados, antes pertencente a Três de Maio.

Após consulta plebiscitária, em 1989, surgem os municípios de Alegria, com a área 176 Km quadrados, antes pertencente a Três de Maio, e Dr. Maurício Cardoso, com uma área de 252 Km quadrados, antes pertencente a Horizontina. Em 1992, surgem os municípios de Porto Mauá, com 110 Km quadrados, antes pertencente a Tuparendi e São José do Inhacorá, com a área de 76,70 Km quadrados, originária de Três de Maio.

Logo um ano após, em 1993, são criados os municípios de Porto Vera Cruz e Novo Machado, com áreas de 112 e 223 Km quadrados, anteriormente pertencentes a Porto Lucena e Tucunduva, respectivamente. Deste modo, formou-se a Região da Grande Santa Rosa, atualmente composta pelos seus 17 municípios.

2.1.2. O contexto sócio-econômico

Os primeiros colonos, quando chegaram nesta região, por volta de 1900, encontraram uma vegetação fechada. Para começar o cultivo, derrubaram a mata e, com a queimada, aceleraram o plantio. Os produtos plantados no início eram destinados à alimentação das famílias, “como feijão, arroz, milho, trigo, mandioca e mais os produtos da horticultura e fruticultura. Eram gêneros de primeira necessidade” (Secretaria Municipal de Educação de Santa Rosa, 1997, p. 73).

Nesta época quase não havia comércio, pois as vias de comunicação eram precárias e os centros comerciais ficavam muito distantes. O pouco que restava comprar, por não conseguir produzir, necessitava ser trocado com o comerciante, que buscava o que faltava em cidades maiores:

Buscavam-se aí sal, roupas e utensílios para o trabalho e para a vida doméstica. A distribuição destes bens de consumo era feita de forma racional. Em geral os freteiros-comerciantes levavam alguns produtos coloniais para efetivarem a troca pelos bens destinados ao consumo dos colonos. Entre estes produtos podem ser distinguidos: a banha, o feijão e o trigo (Schallenberger&Hartmann, 1981, p. 122).

Os moinhos, serrarias, selarias, olarias, funilarias, ervateiras, fábricas de cerveja, refrigerante, vinho e aguardente foram algumas das primeiras indústrias a se instalarem naquela época²⁵.

A criação de agroindústrias coloniais, ou 'indústria doméstica', decorreu da necessidade de atender a uma demanda existente e não suprida em função do isolamento imposto pelas dificuldades no transporte. Exemplos: olarias, padarias, carpintarias... O trabalho era realizado por mão-de-obra familiar, com contratação eventual de parentes próximos ou algum auxiliar ocasional assalariado (Rotta, 1999, p. 55).

À medida que as colheitas aconteciam, a lavoura se especializava. Embora as técnicas usadas ainda fossem rudimentares, começa a segunda fase econômica da região, que abrange o período de 1931 a 1955. Esta fase é marcada pela comercialização dos produtos excedentes com municípios distantes, como Porto Alegre, Pelotas e Rio Grande. A indústria mais dinâmica já fabricava trilhadeiras, manteiga, amido, óleos vegetais, farinha de trigo, gaitas e produtos de origem animal, que alcançaram posição de destaque no estado. A comercialização foi favorecida com a ampliação do sistema rodoviário e ferroviário no interior do estado. "A melhoria e a ampliação da rede viária permitiu um fluxo maior de produtos agrícolas e de mercadorias. A extensão do ramal ferroviário para Santa Rosa garantiu a comercialização dos produtos com mercados mais distantes" (Schallenberger&Hartmann, 1981, p. 125).

No período de 1955 a 1960, temos a terceira fase econômica da região. É o ciclo da suinocultura, também chamado de "ciclo do porco". Neste ciclo, o milho e a mandioca asseguravam a alimentação dos suínos.

O período caracterizou-se, contudo, pela supremacia da pecuária (sic) sobre a agricultura. Os produtos de origem animal tinham maior demanda no mercado. A agricultura constituiu-se, fundamentalmente, em uma atividade subsidiária da pecuária (sic) (...) Depois de

²⁵ É importante compreender que o processo de ocupação na região ocorre de maneira espontânea, como uma fase pré-capitalista. No entanto, mesmo não havendo trabalho assalariado, o processo de exploração do trabalho ocorre principalmente com relação ao uso do trabalho infantil. Posteriormente, como veremos mais adiante, a Operação Tatu é que reforça os ideais capitalistas, ao incentivar o desenvolvimento das grandes indústrias na região.

engordados, eles entregavam os animais ao mercado, sem investimentos extra-propriedade. O único produto complementar que se fazia necessário adquirir era o sal (Schallenberger&Hartmann, 1981, p. 125, 126).

Entre 1960 e 1967, ocorrem mudanças significativas nas atividades econômicas. O amparo oficial, por parte do governo, em aliança com grupos multinacionais, reduz o plantio da mandioca e do milho, a aposta maior se dá a partir da cultura do trigo e a lavoura passa a ser beneficiada pela mecanização e a adubação química, com vistas ao aumento da produtividade. Essa é a quarta fase econômica regional:

Fez-se necessário melhorar as condições do solo para aumentar a produtividade. Neste sentido iniciou-se, no ano de 1965, uma campanha de recuperação do solo pelo uso de adubos corretivos e fertilizantes químicos. Por outro lado, difundiu-se a prática da preservação do solo e do aproveitamento máximo das áreas cultiváveis. O destocamento e a mecanização da lavoura foram os grandes alvos desta campanha. Foi denominada “Operação Tatu”²⁶. (Schallenberger&Hartmann, 1981, p. 127).

Quando a agricultura começa a suplantiar a suinocultura, tem início a quinta fase econômica. Os fatores desta mudança econômica estão ligados ao comércio. Segundo Argemiro J. Brum (1983, p. 126), “as mudanças mais importantes no campo econômico, decorrentes do processo de modernização da agricultura ou a ele relacionadas, operaram-se no cooperativismo, na indústria, no comércio e no setor financeiro”. O estímulo à cultura do trigo, permite a construção de uma boa estrutura de armazenamento e comercialização de grãos.

A evolução da triticultura, a partir do final da década de cinquenta, fez surgir um novo sistema de armazenamento e comercialização, responsável pelo enraizamento definitivo do cooperativismo na região. O estímulo e o amparo oficiais, dados pelo governo para a produção deste cereal, determinaram a cultura da soja como produto complementar (Schallenberger&Hartmann, 1981, pp. 126-127).

²⁶ Conforme Renata Menasche, a expressão “Operação Tatu” tem uma dupla finalidade: “1º. chamar a atenção do leitor e 2º. como forma de situar a agricultura mais próxima do homem e tornar mais efetivos os benefícios que deve prestar à coletividade (...)Quem batizou ninguém sabe. O certo é que os tatus vivem removendo terras. O certo, também, é que a operação que tem seu nome é da maior significação, devendo esta experiência ser

A soja é estimulada na região através de incentivo oficial ao seu cultivo, o que permite um desenvolvimento espetacular do produto. “A cultura da soja assume posição de destaque, dando origem ao novo ciclo econômico regional” (Secretaria Municipal de Educação de Santa Rosa, 1997, p. 73).

Na sexta fase econômica, que é a atual, a supremacia da agricultura sobre a pecuária permanece, apesar da significativa expansão da bacia leiteira e da valorização da suinocultura. O que mais caracteriza esta fase é o binômio trigo-soja, que faz a produção econômica regional ser dependente do mercado nacional e internacional, em função dos financiamentos e dos preços definidos pelo mercado externo.

Com a centralidade na monocultura e o abandono da produção diversificada, as safras começam a depender cada vez mais do clima, com grandes e periódicos prejuízos por causa das intempéries. Somam-se a isso os altos custos de financiamentos, insumos e máquinas, que tornaram a produção agrícola cada vez mais dependente. Os grandes grupos econômicos controlaram os preços e os agricultores perderam, gradativamente, a sua autonomia.

O binômio trigo-soja foi, rapidamente, difundido na região e, mesmo as áreas não-propícias às grandes culturas, foram destinadas à produção em grande escala para o mercado. Isso exigia áreas cada vez maiores para o cultivo e as terras na região foram se tornando poucas diante da necessidade de expansão da mecanização. Vários agricultores acabaram vendendo suas terras e migrando para regiões ainda não colonizadas como o Oeste de Santa Catarina e o Sudoeste do Paraná²⁷.

Com o desenvolvimento regional centrado na monocultura como matriz produtiva, a modernização capitalista da agricultura gerou dependência e

objeto da consideração de todos, particularmente daqueles que têm sobre os ombros a missão de orientar a agricultura do País” (Menasche, 1996, p. 164).

²⁷ Conforme Schallenger&Hartmann, 1981, p. 126-129.

desigualdade. A concentração de renda e investimentos fez de Santa Rosa a referência para toda a microrregião. O desenvolvimento de um parque industrial e o caráter mais urbanizado em relação aos outros municípios acumularam, paradoxalmente, riqueza e miséria. Ao mesmo tempo em que possui o maior PIB (Produto Interno Bruto) da região, concentra também os maiores índices de pobreza, desemprego e violência.

A região destaca-se com indústrias alimentícias de pequeno e médio porte, ficando por conta das indústrias de máquinas agrícolas AGCO Corporation de Santa Rosa²⁸, SLC-John Deere de Horizontina²⁹ e Fankhauser, de Tuparendi, o desenvolvimento e a produção de máquinas e implementos agrícolas. Destaca-se, ainda, o Frigorífico Prenda³⁰ como um dos maiores abatedouros de suínos do estado³¹.

A agropecuária é a maior fonte de renda da região, tendo em vista sua integração com o setor industrial existente, que dela depende. Existe uma bacia leiteira estruturada e uma das maiores criações de suínos do Estado do Rio Grande do Sul. O leite constitui-se na segunda maior fonte de renda dos agricultores, tendo o parque industrial da Elegê Alimentos como suporte para a transformação da matéria-prima e a comercialização para todo o país e exterior. A suinocultura está enquadrada nos mais modernos padrões tecnológicos de criação e abate, exportando parte de sua produção para os países vizinhos.

Outra fonte de economia está na produção de hortifrutigranjeiros. Considerando que o minifúndio é a característica predominante nas propriedades rurais da região, dezenas de variedades de hortaliças são

²⁸ Essa empresa adquiriu o capital do grupo Iochpe Maxion que, anteriormente havia comprado o complexo industrial do antigo grupo Ideal, originário de Santa Rosa.

²⁹ A SLC – Schneider&Logemann e Cia Ltda., era uma união de duas famílias que estabeleceram em Horizontina a primeira indústria de colheitadeiras do Brasil, criando a marca SLC. Na década de 90, a parceria tecnológica com o grupo John Deere ocasionou a venda do capital da SLC para o grupo John Deere, que permanece ainda com a antiga marca SLC.

³⁰ O frigorífico Prenda foi vendido ao grupo argentino Chapecó, ocasionando demissões de, oficialmente, 200 funcionários. FONTE: Sindicato dos Trabalhadores nas Empresas de Alimentação de Santa Rosa.

³¹ FONTE: Sec. da Fazenda, UNIJUÍ - Sistema de Informações Básicas; Schallenberger&Hartmann, 1981.

comercializadas diretamente, através de Associações de Produtores ou isoladamente.

A região também tem se dedicado a outras atividades econômicas. A piscicultura é uma atividade altamente rentável e envolve centenas de agricultores. As prefeituras mobilizaram investimentos para abertura de açudes e distribuição de alevinos. A diversificação agrícola incentiva a produção de peixes, pepino, mandioca, milho e frutas. No que se refere à fruticultura, um programa estadual, lançado pelo Governo do Estado, teve o objetivo de incentivar a produção de frutas nos municípios próximos ao Rio Uruguai. Porém, nos últimos anos, esse programa tem sido abandonado.

Através do esforço coletivo, novos empreendimentos industriais e associativistas como atafonas, condomínios rurais e APSATs³², colaboraram para o desenvolvimento da região (IBGE, 1990).

Estendendo a análise da situação da região do Grande Santa Rosa para uma dimensão um pouco maior, verificamos que toda a região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, incluindo o Alto Jacuí, Fronteira Noroeste, Médio Alto-Uruguai, Missões e Noroeste Colonial, passa por grandes dificuldades, com tendência de acentuar um processo de crescente descapitalização. Um estudo de um grupo de universidades³³, em conjunto com os COREDES³⁴ da região, intitulado como *Plano Estratégico de Desenvolvimento da Região Noroeste do Estado*, aponta, como principal causa do empobrecimento da região, a falta de maior agregação de valor à produção regional, ou seja, muito do que é produzido na região vai para a industrialização em outras regiões do estado ou país (COREDE, 1996).

2.2. A cooperação presente na história da região

³² Associações de Prestação de Serviços e Assistência Técnica.

³³ As universidades são as seguintes: UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, URI – Universidade Regional Integrada e UNICRUZ – Universidade de Cruz Alta.

³⁴ Conselhos Regionais de Desenvolvimento.

O caráter associativo das comunidades em suas diversas ações não é mérito restrito ao trabalho dos colonos migrantes. A região registra bem esse aspecto, mas convém aqui lembrar que, muito antes da chegada dos europeus, aqui viviam muitos índios, que foram os primeiros agricultores nesta terra. “Os grupos indígenas que se estabeleceram nas reduções jesuíticas eram agricultores, utilizavam a técnica da queimada ou de coivara e habitavam o nosso território muito antes da chegada dos portugueses e dos espanhóis”. (Secretaria Municipal de Educação de Santa Rosa, 1997, p. 25-26).

Os índios, que aqui viviam antes do período de colonização do Brasil, foram um exemplo de povo organizado, construindo civilizações com centralidade no coletivo, na busca do bem-estar ao conjunto de seus habitantes:

O modelo reducional inspirou-se, fundamentalmente, no próprio sistema de vida dos índios. Quanto à organização econômica, a estrutura de produção fundamentou-se sobre o uso comum da propriedade e dos meios de trabalho (...) A ausência da apropriação e acumulação individual permitiu que todos tivessem o suficiente, sem que houvesse discriminação, e ainda deixou margem ao armazenamento e comercialização dos excedentes produzidos e não consumidos (Schallenberger & Hartmann, 1981, p. 39, 41).

Embora a história oficial do cooperativismo registre o ano de 1844 como o momento da criação da primeira cooperativa no mundo, tendo a Inglaterra como referência, há estudos demonstrando que, muito antes, nas Reduções Jesuíticas das Missões³⁵, ocorre o primeiro trabalho reconhecidamente cooperativo³⁶. Não nos restringindo a essa polêmica, o fato é que podemos anunciar que, no Brasil, a origem do cooperativismo tem suas raízes nas comunidades indígenas³⁷, tendo os maiores registros históricos no período das reduções jesuíticas³⁸:

³⁵ Referência de organização na época denominada de Sete Povos das Missões, estendendo-se de Santo Ângelo a São Borja e estando ligada ao projeto de catequização iniciado pelos jesuítas nas comunidades indígenas guaranis, na fronteira de encontro do Brasil, Argentina e Paraguai.

³⁶ Estão em andamento estudos promovidos pelo professor Rafael Carbonell de Masy, com o apoio da OCERGS – Organização das Cooperativas do Estado do Rio Grande do Sul - ainda não publicados. Sobre o cooperativismo e a população indígena é importante ver: LUGON, Clovis. *A república “comunista” cristã dos guaranis: 1610-1768*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977; AL FERR, Alceu K. F. *Ocasos sangrentos*. Santa Maria: Palotti, 1980.

No Brasil, a fundação das primeiras reduções jesuíticas em 1610 constituiu os primeiros elementos genealógicos na formação de um modelo cooperativo que se efetivou por mais de 150 anos. Esse modelo estava fundamentado no trabalho coletivo.(...) O princípio de auxílio mútuo, enquanto prática da cooperação entre os indivíduos (Campos, 1998, p. 54).

A influência dos padres jesuítas esteve presente já naquele período e, com a imigração, estes reforçaram sua atuação para dentro das primeiras comunidades de colonos. Após a migração interna, com os descendentes de imigrantes se deslocando das colônias velhas para a região, os jesuítas foram muito perspicazes em sua ofensiva católica e tiveram uma grande contribuição na forma de organização das comunidades. Os jesuítas faziam parte de um grande projeto institucional para a América Latina:

Faziam parte de um projeto, o de intervir no secular e de organizá-lo em harmonia com o “espiritual” (...) Reputo como uma das grandes habilidades manifestadas pelos jesuítas na coordenação do Projeto Católico junto aos teuto-brasileiros do Rio Grande do Sul a instauração de uma ampla rede de organizações econômico-sociais, recreativas e culturais, postas sob a “primazia do espiritual”, e que envolviam as comunidades rurais naquele ambiente de quase sacralidade (Kreutz, 1991, pp. 70 e 67).

A história da cooperação na região, iniciando com os indígenas, passando pela migração dos descendentes de europeus, a interferência do Estado, os interesses de grupos capitalistas com a modernização conservadora da agricultura e a formação de novas experiências cooperativas no último período, é decisiva para entendermos o desenvolvimento regional. O breve resgate histórico do trabalho coletivo da região procura envolver este conjunto de fatos, englobando-os em quatro momentos que consideramos centrais: a) o processo de imigração e a organização comunitária; b) as experiências cooperativas antes de 1950; c) o cooperativismo empresarial e seus impactos; e d) as novas experiências de cooperação.

³⁷ Ver: JECUPÉ, Kaka Werá. *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 1998.

³⁸ Com a dizimação dos povos indígenas, suas formas de vida foram destruídas, abrindo um vazio entre essa experiência histórica e a dos descendentes de colonos europeus. Sobre a destruição dos povos guaranis nas missões, vale a pena ler: GOLIN, Tau. *A guerra guaraníca: como os exércitos de Portugal e Espanha destruíram os Sete Povos dos jesuítas e índios guaranis no Rio Grande do Sul (1750-1761)*, 2. ed., Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

O trabalho coletivo já caracterizava a organização destas colônias, seja na organização social, como econômica. Nestes espaços eram colocadas em comum as diferentes experiências, o trabalho cooperativo, a motivação e outros. Eram também desenvolvidas práticas de cooperação nas derrubadas de matas, na produção, no crédito, na armazenagem e até na comercialização (Büttenbender, 1995, p. 118).

2.2.1. O processo de migração e a organização comunitária

A migração interna iniciada em torno de 1800, nessa região, propiciou a vinda de descendentes de europeus, que vieram para o Rio Grande do Sul em busca de novas terras. “Ijuí e Guarani³⁹ receberam, a partir de 1895, quase todos os migrantes que entraram no Rio Grande do Sul. Eram de origem étnica muito diversificada, destacando-se poloneses, russos, alemães, italianos e suecos” (Rotta, 1999, pp. 32-33).

Havia uma preocupação com a homogeneidade cultural e confessional das novas comunidades que foram sendo constituídas. Nesse sentido, as etnias e religiões eram agrupadas para evitar possíveis conflitos emergentes na Europa e que poderiam ser reproduzidos nas comunidades.

As colônias particulares procuravam agrupar as pessoas de mesma nacionalidade e religião ou nacionalidades com maiores afinidades, evitando assim conflitos étnicos e políticos. (...) Formando um grupo mais ou menos homogêneo, tinham mais facilidade para organizar comunidades e sistemas de ensino e manter tradições culturais, associativas e religiosas (Rotta, 1999, p. 33).

A difusão de valores diferenciados pelas diversas culturas caracterizou a formação de grupos significativamente fechados e isolados em torno de determinados valores, crenças, tradições e costumes, o que facilitou a organização social. “Tal contexto favoreceu, por outro lado, a formação de comunidades intimamente coesas e que lograram um elevado grau de socialização e de controle social” (Schallenberger&Hartmann, 1981, p. 131).

A educação dos filhos era marcada pela organização comunitária, reproduzindo a língua e a cultura de seu povo de origem: “A população rural constituída de elementos de raças e nacionalidades diferentes com predomínio dos de origem ou descendência alemã ou italiana, falando e escrevendo nessas línguas e transmitindo assim, aos filhos, a língua, os hábitos e costumes” (Cardoso, 1947, p. 44).

A predominância étnica na região é dos alemães desde o início e continua até nossos dias. No entanto, havia alemães católicos e protestantes que, na visão da época, eram separados, em comunidades distintas. Essa organização diferenciada era um critério para a aquisição das terras com as companhias colonizadoras. As terras foram medidas e vendidas já com um planejamento prévio para os grupos de migrantes, que residiriam nos lotes conhecidos como colônias novas⁴⁰. Essa referência contundente à religião repercute, posteriormente, na forma de organização de cada comunidade.

Os colonos que acorreram às novas terras eram na maioria absoluta de descendência étnica alemã, caracterizando-se por uma forte tradição religiosa do credo católico. A referência à tradição e religiosidade do povo faz sentido, neste contexto, uma vez que se constituíram fatores determinantes na organização e desenvolvimento da referida região (Schallenberger&Hartmann, 1981, p. 84).

Diante deste quadro referencial, estrategicamente montado, os padres puderam desenvolver suas aspirações comunitárias nos grupos católicos, que eram maioria, sem maiores problemas. A forte religiosidade que os imigrantes

³⁹ Referência às primeiras colônias constituídas na Região Noroeste do Estado. Destas duas formaram-se as demais até completar a ocupação do território até a margem do Rio Uruguai, em fronteira com a província de Misiones, na Argentina, que originou a Região Fronteira Noroeste.

⁴⁰ Em comparação às colônias velhas de onde vinham os imigrantes. Enquanto aquelas eram de 50 hectares por família, as colônias novas consistiam em apenas 25 hectares por família. Essa dimensão de propriedade original servia para demarcação de lotes e posterior definição das comunidades. O crescimento populacional gerou problemas fundiários, pois todos os filhos não teriam acesso a terras ou se inviabilizariam cada vez mais. Com a “modernização da agricultura”, a realidade ficou pior ainda, exigindo grandes extensões de terra para viabilizar a produção de grãos em escala para o mercado. “À medida que crescem as famílias dos colonos, o problema se agrava, adquirindo uma nova dimensão. A propriedade sofre um processo de esfacelamento, tendo em consequência sua área média reduzida. Em 1952, a média de propriedades variava entre 12 e 15 ha no município de Santa Rosa. Iniciaram-se as migrações em direção a outros municípios e, principalmente, para os estados de Santa Catarina e Paraná” (Sartori, Segat&Christensen, 1981, p. 150).

traziam animava os padres, que estimulavam os primeiros moradores a se dedicarem na construção da primeira capela e da escola.

As escolas, que inicialmente funcionavam em casas particulares, as igrejas e salões de festas, eram construídos contando com os meios materiais e financeiros e a mão-de-obra gratuita, fornecidos integralmente pela comunidade. (...) A realidade econômica e social exigia que o homem estivesse presente à sua própria experiência. A vida diária solicitava a cooperação e a união de todos em torno dos projetos da comunidade. A educação dos filhos constituía-se numa introdução aos princípios e objetivos das comunidades locais (Schallenberger&Hartmann, 1981, p. 133)

A paróquia fazia o elo da religião com a educação e, aos poucos, ia se expandindo em outras áreas, como o lazer e a própria organização econômica.

Ao nível local, a comunidade paroquial foi erigida em elo agregador das diversas associações. (...) Quanto ao associativismo, este de fato constituía forte tendência entre os teuto-brasileiros e foi habilmente explorado pelos jesuítas para fins do Projeto Católico. No início do século XX espalhou-se a fama de que os alemães tinham uma forte tendência para o associativismo (Kreutz, 1991, pp. 68 e 69).

Muitos dos problemas locais eram facilmente resolvidos com a prática do trabalho coletivo. O mutirão⁴¹ era a forma mais racional e viável de participação comunitária. Essa prática ocorre quando um grupo de pessoas se organiza para resolver determinado problema ou construir algo e acontece de maneira bastante espontânea, obedecendo a pequenos acordos não-formais.

As comunidades da região praticavam o mutirão, para construir o clube, a igreja, a escola, as casas, os galpões, as estradas. Também em forma de mutirão eram realizadas as colheitas, o preparo da terra, a semeadura. As famílias se uniam para trabalhar até encerrar a atividade prevista na propriedade de um vizinho ou parente. Depois, aquele que foi beneficiado se integrava ao trabalho coletivo para trabalhar na propriedade dos outros. Isso permitia uma maior eficiência na produção e era a forma encontrada de viabilizar o trabalho diante das intempéries e da carência de estruturas de armazenamento e comercialização. Nas atividades não-produtivas, como lazer,

⁴¹ Em algumas comunidades é conhecido como puxirão, tendo o mesmo significado do mutirão.

educação, religião, o mutirão era a maneira mais simples e viável de construir espaços aproveitados coletivamente.

Conforme Rotta (1999, p. 39), “a vinda em pequenos grupos de amigos e conhecidos facilitava o trabalho, que era feito em sistema de mutirão”. Isso parecia amenizar o sofrimento de atividades que, realizadas de forma braçal, com intenso desgaste físico, ao final, eram comemoradas com alegria: “Mesmo o duro trabalho é lembrado com alegria, sendo destacado o aspecto do trabalho coletivo, ‘em turma’”. (Menasche, 1996, p. 57).

É a partir do trabalho, das necessidades concretas em que vivem as pessoas, que se constroem as relações sociais entre si e com o mundo. “O homem é um ser que produz a sua existência produzindo os meios que lhe assegurem a sua sobrevivência” (Schallenberger&Hartmann, 1981, p. 131). A centralidade na organização da produção e da cultura, fortemente disciplinadas pela religião, conduzem a uma valoração positiva do trabalho: “Percebia-se o trabalho como capacidade criadora na relação dos seres humanos com a natureza e com os outros seres humanos” (Rotta, 1999, p. 68). O trabalho era visto como um princípio de vida, construindo a concepção de que trabalhando é que o mundo ficaria melhor e quem não trabalhava não merecia o sucesso⁴².

Essa chamada “ética do trabalho” que impregnou todas as sociedades modernas tem três grandes alicerces: a) quanto mais um indivíduo trabalha, mais ajuda a melhorar a vida da coletividade; b) quem trabalha pouco, ou não trabalha, prejudica a comunidade e não merece respeito; c) quem trabalha direito acaba tendo sucesso e quem não o alcança é por sua própria culpa (Veiga, 1993, pp. 151- 152).

A inexistência de poder público para cuidar das estradas, dos hospitais e, inclusive, a ausência do comércio, remetia aos próprios moradores a

⁴² Não pretendemos aqui abordar a polêmica que cerca a compreensão de trabalho, diferenciando católicos de protestantes. O que se percebe é que, curiosamente, após um longo período de atuação de padres e pastores na região, as concepções aparecem bastante “entrelaçadas”, não permitindo mais uma radical distinção de compreensões em função do fenômeno religioso. Assim, não é de estranhar que, em muitos momentos, apareçam elementos de protestantismo entre os católicos, principalmente no que se refere ao entendimento sobre o caráter do trabalho para sua vida. Sobre a compreensão clássica de trabalho dos protestantes, é importante ler: WEBER,

responsabilidade por tudo o que era considerado público e interdependente. A disciplina criada em favor do coletivo permitia reunir rapidamente grupos de pessoas que trabalhavam em benefício de sua comunidade.

Os problemas sociais eram superados pelo exercício constante das relações de colaboração mútua. A construção, manutenção e melhoria das estradas, competia exclusivamente à força de trabalho da comunidade, lideradas pelo capataz supervisor de estrada. Qualquer um dos elementos enfermos de uma família constituía-se fator de cuidados, providência e encontros de toda comunidade, que também intercedia por ele. Os serviços de derrubada, plantação e colheita eram operados dentro da prática do auxílio mútuo. A troca de produtos primários entre vizinhos e demais integrantes do povoado e o intercâmbio de serviços para construção de galpões, chiqueiros, aramados, eram práticas sociais consagradas pelo uso (Schallenberger&Hartmann, 1981, p. 132).

A economia local era muito simples. Com a produção diversificada, a auto-suficiência alimentar estava presente como preocupação dos agricultores, já que, praticamente, não havia comércio e o que não era produzido no local, precisava ser trazido de cidades distantes. Isso encarecia os produtos e havia pouco dinheiro circulando na região. “Neste período inicial, a produção agropecuária é caracterizada mais pelo seu valor de uso do que pelo seu valor de troca. Não existe especialização em determinada cultura” (Sartori, Segat&Christensen, 1981, p. 150).

A tecnologia era desenvolvida pelos próprios agricultores. A adubação era orgânica, utilizando esterco e restos de culturas. Os bois e cavalos serviam para auxiliar no preparo do solo, carregar produtos e o próprio passeio, utilizando, basicamente, arados, carroças e charretes. As sementes eram produzidas na propriedade ou trocadas entre os vizinhos. “Na fase da agricultura tradicional, as sementes eram produzidas pelos próprios agricultores ou trocadas com os vizinhos, em cuja orientação valia a experiência empírica dos colonos”. (Brum, 1983, p. 111).

Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Tradução de M. Irene de Q.F. Smrecsányi, Tamás J.M.K. Smrecsányi, 13. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

As primeiras experiências de comércio foram exercidas por pessoas da própria comunidade. O comerciante⁴³ adquiria um meio de transporte e construía um armazém, chamado de “bolicho”, onde eram disponibilizados gêneros de primeira necessidade que passavam a ser trocados pelo excedente de produção dos colonos. Por isso, o “bolicheiro” se tornava o homem mais influente da comunidade, tendo forte presença política no local e na região.

No primeiro momento, a política regional pode ser caracterizada pelo poder de influência do comerciante. O comerciante tornou-se uma figura de liderança ímpar, principalmente nas comunidades interioranas. Era em torno dele que girava toda a economia. Era ele que dava créditos aos seus fregueses. Ele concentrava as informações. Era uma espécie de coronel (Schallenger&Hartmann, 1981, p. 101).

Aos poucos, o bolicheiro ia assumindo mais tarefas na comunidade. Por seu poder de influência sobre os demais, envolvia-se em movimentos para trazer benefícios a toda a população. Sua liderança lhe conferia um poder de representatividade política e, ocupando uma função considerada pública, embora com interesse privado, seguidamente buscava a cooptação das outras lideranças a seu favor.

Fazia-se às vezes de médico, de dentista, de professor e até de conselheiro nas querelas dos seus fregueses. Geralmente partiam dos comerciantes os movimentos progressistas como: construir escolas, igrejas, trazer energia elétrica, etc... se o comerciante possuísse condução, o transporte de pessoal para festas e funerais ficava a seu encargo. Participava de todas as festas, pagando rodadas de chopp a seus amigos e fregueses (Sartori, Segat&Christensen, 1981, p. 138).

⁴³ O pequeno comerciante da época é o bolicheiro. Proprietário do bolicho (casa comercial), o bolicheiro era o responsável pela atividade comercial na comunidade: comercializava basicamente o que os agricultores produziam para além de seu consumo próprio e trazia de outras regiões os produtos que os moradores da comunidade necessitavam e que não produziam no local. É um pequeno capitalista da época que lucrava pouco em função do pequeno mercado existente, mas sobrevivia na sua atividade, que monopolizava nos primeiros tempos e, com isso, se envolvia com os principais problemas da comunidade, tornando-se um líder no local. Com a ampliação do mercado, o surgimento da concorrência e a mudança na matriz produtiva, na maioria das comunidades, foi se extinguindo. Para compreender mais sobre a importância do bolicheiro na região da Grande Santa Rosa, ver, entre outros: MENASCHE, Renata. *Percepções e projetos: agricultura familiar em mudança – o caso da região de Santa Rosa, Noroeste do Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996 (Dissertação de mestrado); BERTÉ, Leda T. L., FINGER, Laura Florida e KÜHN, Valdemiro A. *A função social dos bolichos na Região do Grande Santa Rosa*. Santa Rosa: UNIJUÍ, 1988 (monografia).

O lazer era comunitário no início da colonização. Basicamente as festas do padroeiro,⁴⁴ jogos e visitas entre vizinhos e parentes eram a diversão dos colonos. Com o surgimento do comerciante, começou a haver interesse de lucro sobre as atividades de diversão. Ao invés das sociedades recreativas, os bolichos, também dotados de pequenos salões de bailes, passavam a atrair as pessoas e começa a se estabelecer um conflito entre o que era comunitário e o que visava lucro.

Isso apareceu mais fortemente com a organização de cooperativas, que passaram a competir com os comerciantes na comercialização dos produtos. Com a economia pequena, a sobrevivência do comércio era difícil e a disputa dos fregueses bastante grande. “Na comunidade, o culto, o jogo de baralho, a bocha, o schnaps (‘trago’). ‘Tudo se comprava e se vendia ali mesmo, no comércio, o bolichão, sempre aberto’. Mais tarde na cooperativa. Se comprava pouco, se comia o que se produzia” (Menasche, 1996, p. 61).

A organização comunitária não era só mérito das comunidades rurais. Nas cidades também começam a ser formadas inúmeras entidades associativas. “As entidades sociais e culturais existentes na cidade e em algumas das vilas prosperam dia a dia, notando-se muito interesse pela vida associativa” (Cardoso, 1947, p. 45). A maioria das organizações urbanas em Santa Rosa estava ligada ao lazer: “A cidade conta com diversas associações culturais, esportivas, religiosas, caritativas, de diversões (...) Nas vilas nota-se também importante movimento associativo. (Guia Geral de Santa Rosa, 1940, pp. 07- 08).

As cooperativas resultam do grande movimento associativo influenciado pelos padres em toda a região. Um aspecto interessante era a forma como os padres faziam os colonos acreditarem que essas cooperativas eram democráticas, que as decisões de assembléia eram tomadas pelo povo.

A liderança dos mesmos em cada projeto e, inclusive, o aparente comunitarismo, ao fazerem as bases acreditarem-se dirigentes de suas

⁴⁴ Kerbfest para os alemães.

associações. (...) Os jesuítas foram muito hábeis na preparação e na condução das Assembléias, conseguindo com que os colonos se cressem autores e fundadores de projetos e associações que tinham sido elaborados previamente e até em detalhes pelos “patres colonorum”⁴⁵ (Kreutz, 1991, p. 72).

As primeiras cooperativas coloniais foram as chamadas caixas rurais, servindo de suporte para crédito rural aos agricultores. Essas caixas, chamadas de Sparkassen⁴⁶, recebiam depósitos de dinheiro das pequenas economias dos colonos e lhes ofereciam empréstimos, impulsionando investimentos numa época de pequena necessidade de capital de giro. As cooperativas de crédito eram controladas por associações comunitárias, diretamente vinculadas à Igreja Católica, embora inicialmente apresentassem um caráter ecumênico.

Fundado em 1900, “era o Bauernverein⁴⁷ uma inspiração do Katholikentag⁴⁸ ou, se quisermos, dos jesuítas, em Feliz. Alma ou pai dessa associação deve chamar-se, contudo, o suíço alemão padre Theodoro Amstad, SJ”. Foi obra do Bauernverein, por exemplo, a fundação da nova colônia de Cerro Azul⁴⁹, a fundação das Caixas Econômicas Rurais – iniciativa pioneira entre nós segundo o sistema Raiffeisen⁵⁰ – pelo mesmo padre Theodoro Amstad, SJ. Até 1910 o Bauernverein foi ecumênico. A partir de então, os protestantes continuaram com o Bauernverein e os católicos, na Katholikenversammlung⁵¹ de 1912, fundaram o Volksverein⁵² ou a Sociedade União Popular (Kreutz, 1991, p. 75).

2.2.2. As experiências cooperativas antes de 1950

O Estado do Rio Grande do Sul foi marcado pelo surgimento de inúmeras cooperativas agrícolas a partir da primeira década do século XX. Por isso, é considerado berço do cooperativismo no Brasil.⁵³ Identificadas por historiadores como integrantes do cooperativismo colonial, algumas

⁴⁵ País dos colonos.

⁴⁶ Caixas econômicas.

⁴⁷ Sociedade de agricultores.

⁴⁸ Dia Católico. Intensa atividade religiosa e comunitária que envolvia todos os colonos em atividades da igreja.

⁴⁹ Hoje cidade de Cerro Largo, com forte influência do famoso padre jesuíta Max Von Lasberg em sua fundação.

⁵⁰ Sistema alemão de cooperativas de crédito com a peculiaridade da indivisibilidade das sobras e da gratuidade nos órgãos de direção e sindicância (Tambara, 1985).

⁵¹ Assembléia católica.

⁵² Sociedade popular.

⁵³ Conforme Tambara, 1985, p. 52.

permanecem, até hoje, com dificuldades diante da atual conjuntura, outras, simplesmente, desapareceram, seja por dissolução ou por incorporação às cooperativas tritícolas.

Na região de colonização italiana, já em 1911, as cooperativas se constituíam em um momento de reação dos colonos ao controle dos intermediários, principais agentes de acumulação e representantes do capital mercantil nas colônias, contra as fraudes de comercialização e conseqüente desvalorização dos produtos coloniais nos centros urbanos.⁵⁴ Cabe aqui um discurso de Rui Barbosa a respeito do assunto:

Os meios de impedir as adulterações, mais do que o governo, os possuís vós, ó agricultores; somente associando-se e constituindo cooperativas podereis bem defender os vossos produtos, deles auferindo maior proveito. O governo poderá vos apoiar, facilitar os vossos trabalhos com leis e medidas adequadas, mas a iniciativa deve partir de vós, que precisais garantir os vossos próprios interesses (apud Monserrat, 1988, p. 83).

Maria Domingues Benetti (1985, pp. 08, 20,27 e 28), analisando as relações entre o Estado e o cooperativismo de 1930-1933, afirma:

O cooperativismo foi concebido e utilizado pelo Estado como instrumento básico de um programa global de organização e desenvolvimento da sociedade agrária (...) as cooperativas seriam, precisamente, instituições redutoras dos desequilíbrios econômicos e sociais, sendo encorajadas pelo corporativismo. (...) O Estado delegava à iniciativa privada - mais propriamente às cooperativas - tarefas, de sua própria competência. Em outras palavras, a função de legitimação do Estado era delegada às cooperativas, constituindo-se num “cooperativismo do bem-estar-social”.

José Odelso Schneider (1991, p. 253), em sua obra *Democracia, participação e autonomia cooperativa*, aponta três aspectos principais da evolução do cooperativismo no Estado do Rio Grande do Sul:

1º) a criação de cooperativas agrícolas ocorreu a partir da reação dos pequenos produtores contra a dependência comercial e financeira em relação aos comerciantes das colônias agrícolas;

⁵⁴ Conforme Pesavento, 1980.

2º) as cooperativas multiplicaram-se sob a influência do padre suíço Theodor Amstadt (1902) e de José di Stéfano Paternó, funcionário do Ministério do Exterior da Itália, enviado com a missão de assessorar tecnicamente os imigrantes italianos no sul do Brasil (1911), que transplantaram, com algumas adaptações, experiências do contexto europeu que foram multiplicadas pelos imigrantes. Amstadt criou uma estrutura associativa de apoio junto aos agricultores, a “Sociedade União Popular”, conseguindo maior continuidade das cooperativas até a década de 60, chegando a ter 63 cooperativas de crédito. Após esse período, as cooperativas de crédito tiveram sérios problemas financeiros, não conseguiram resistir à política econômica vigente no país e foram impedidas de funcionar, por ação do Banco Central, durante o regime militar. Paternó criou 16 cooperativas com a finalidade de beneficiamento de produtos coloniais e fornecimento de crédito. Os agricultores puderam ter acesso à tecnologia e implementos, mas não tiveram continuidade por falta de acompanhamento, extinguindo-se em 1913, quando Paternó retornou inesperadamente à Itália;

3º) incentivo direto do Estado, com tutela efetivada sobre as cooperativas desde 1930.

Com relação às cooperativas de crédito, as antigas caixas rurais, estas se expandiram rapidamente pelo estado: “Contando com 12 filiais em 1924, este número subiu logo depois para 47. Eram repositórios das economias dos colonos, fornecedores de crédito barato e acessível, financiadora de novas colonizações” (Kreutz, 1991, p.75). Uma característica muito importante dessas organizações é que funcionavam com uma estrutura física muito reduzida e cada uma atuava restritamente numa só comunidade:

Raras eram as caixas rurais tipo Raiffeisen que possuíam sede própria. Frequentemente, todo mobiliário da sede estava reduzido a um cofre colocado no salão de bailes da localidade ou nas casas dos presidentes, gerentes, associados ou em salas cedidas por párocos. (...) De modo geral as caixas rurais limitavam-se a atuar na área da “comunidade”, estruturando-se de forma simples, sem grande aparelho burocrático (Tambara, 1985, p. 53).

Infelizmente, muitas delas não resistiram à inflação do pós-guerra. Algumas restaram até mais tarde⁵⁵, na região, centrando sua ação em comunidades tipicamente formadas por alemães católicos, considerados como possuidores de maior “espírito de cooperação”:

Exemplos típicos destas instituições financeiras ocorreram em Campina das Missões, em Santo Cristo e em Horizontina. Hoje somente Horizontina mantém em funcionamento a sua Caixa Rural; as demais foram corroídas pela inflação ocorrida após a Segunda Guerra Mundial. Estas Caixas serviram de instituições de depósitos das reservas dos colonos e, ao mesmo tempo, de contratação de empréstimos. Surgiram e floresceram nas áreas em que houve predominância de colonos de descendência alemã (Schallenberger&Hartmann, 1981, pp. 123-124).

As cooperativas agrícolas mistas, foram assim chamadas por comercializarem praticamente todos os produtos excedentes dos colonos e por trazerem para a venda os gêneros de primeira necessidade, não produzidos nas colônias. Segundo Schneider (1991, 241), a primeira cooperativa agrícola do Rio Grande do Sul foi a “Società Cooperativa delle Convenzioni Agricoli Industriali”, criada no ano de 1892, em Antônio Prado, na região de colonização italiana. As cooperativas agrícolas foram ampliadas na Serra gaúcha, por influência de Stefano Paternó, ampliando a sua atuação com a pequena industrialização: “O Dr. di Stefano Paternó especializou-se na divulgação de cooperativas agrícolas no setor do vinho, banha, laticínios, madeira, erva-mate, etc.” (Tambara, 1985, p. 52).

A história registra o surgimento de muitas cooperativas de 1920 a 1950. Coradini e Fredercq (1982, p. 55), confirmam a existência de cerca de 440 cooperativas no Rio Grande do Sul em 1952, abrangendo 137.244 associados, que se destinavam à comercialização de produtos agrícolas no ano de 1953, “principalmente para enfrentar os sindicatos comerciantes de banha e vinho”, formados a partir da federação das associações comerciais do Estado na década de 30. Na região, Büttenbender (1995) afirma a existência de 27 cooperativas mistas. Conforme Benetti (1985, p. 113),

⁵⁵ As cooperativas de crédito são retomadas na década de 80 na região e, na década de 90, são incorporadas ao SICREDI – Sistema de Crédito Cooperativo.

as cooperativas constituíram-se em instrumento de modernização da produção e também assumiram a tarefa de processar o produto para a comercialização, eliminando o intermediário, o comerciante, que, em sua casa, mantinha uma unidade industrial rudimentar. Isso aconteceu principalmente na região colonial, com a banha e o vinho, mas também com o leite, o fumo, madeira e cebola, com a constituição de cooperativas mistas na área rural e cooperativas de consumo na zona urbana.

No que se refere à industrialização da erva-mate, a região ampliou o plantio e a industrialização com o processo de colonização. A indústria, em forma de cooperativa, foi constituída em Santa Rosa já em 1931: “A industrialização da erva-mate se intensificou com a colonização. No período próximo à emancipação, 1931, chegou a haver uma cooperativa que regulava a produção do mate, a ‘Cooperativa do Mate Missioneiro’, filiada ao Sindicato do Mate Rio-Grandense” (Schallenberger&Hartmann, 1981, p. 123).

A instituição cooperativa na região, criada a partir dos colonos, com a influência de padres, visava concretamente o enfrentamento ao problema de exploração dos intermediários, que começavam a lucrar com a industrialização e comércio dos produtos agrícolas. Segundo Menasche (1996, p. 141), citando Bourdieu, essa atitude é coerente com o surgimento de qualquer instituição, ou seja, a defesa de interesses, diante de uma situação de conflito e antagonismo:

A razão de ser de uma instituição... e dos seus efeitos sociais, não está na “vontade” de um indivíduo ou de um grupo mas sim no campo de forças antagônicas ou complementares no qual, em função dos interesses associados às diferentes posições e dos habitus dos seus ocupantes, se geram as “vontades” e no qual se redefine continuamente, na luta – e através da luta – a realidade das instituições e dos seus efeitos sociais previstos e imprevistos.

Com a expansão do cooperativismo nas colônias, o conflito com os comerciantes era forte e, em muitos momentos, os bolicheiros reagiam severamente às organizações dos colonos, difamando-as na tentativa de colocar um fim à organização comunitária emergente.

Foi se desenvolvendo nas colônias de imigrantes um cooperativismo ligado a uma agricultura formada por pequenos produtores. A associação em cooperativas tinha um caráter de defesa da

remuneração do trabalho familiar frente ao comércio e à indústria de transformações (Coradini&Fredercq, 1982, pp. 54-55).

Entretanto, muitos bolicheiros faliram e pequenas cooperativas acabaram sendo liquidadas ou incorporadas pelas grandes estruturas de industrialização, comercialização e armazenamento criadas por ocasião da “modernização da agricultura”, a partir de 1960. A incapacidade de se adequar à nova fase da agricultura na região, impulsionou o fracasso tanto dos bolicheiros como das cooperativas coloniais:

Os pequenos comerciantes das localidades interioranas e pequenas cooperativas que comercializavam os excedentes agrícolas, na fase da agricultura tradicional, mostraram-se incapazes de atender de modo satisfatório aos crescentes volumes da produção agrícola da fase da modernização (Brum, 1983, p. 126).

2.2.3. O cooperativismo tritícola e seus impactos

A partir de 1950, o Brasil optou pela modernização capitalista da agricultura, também conhecida como “Revolução Verde”, difundindo novas tecnologias para orientar a agricultura para o mercado externo, tendo em vista a geração de divisas e o abastecimento do mercado interno com produtos industrializados dos países “desenvolvidos”.

A mecanização da lavoura introduziu no meio rural um espírito capitalista-industrial. Produzir mais para poder consumir mais, passou a ser uma constante. Desta maneira, a agricultura começou a centrar a produção em torno de produtos destinados eminentemente a fins comerciais (Schallenberger&Hartmann, 1981, p. 128).

O Estado estimulou o surgimento de novas cooperativas para servirem de instrumento à garantia do avanço desse processo. Para Argemiro J. Brum (1988, p. 45):

...a ação no processo de produção agrícola teve duas dimensões básicas: a) a infra-estrutura de produção, sobretudo em relação ao uso de sementes (certificadas), adubos e equipamentos; b) o controle da articulação do produtor, através da assistência técnica e orientação do crédito rural.

O mesmo autor cita que, no ano de 1943, Nelson Rockefeller, um dos líderes do poderoso grupo econômico mundial Rockefeller, fundou três empresas no Brasil, diretamente vinculadas: a) a Cargill, com atuação na comercialização internacional de cereais (sendo o mais poderoso dos cinco grupos que controlam o comércio de cereais em escala mundial) e a fabricação de rações; b) a Agroceres, dedicando-se a pesquisas genéticas com milho e produção de sementes; e c) a EMA (Empreendimentos Agrícolas), especializada na fabricação de equipamentos para a lavoura.

Além desses grupos, Brum afirma também a influência de Rockefeller na criação da ASCAR (Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural) - hoje EMATER - na década de 50 e a EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária) na década de 70, entidades especializadas em assistência técnica e pesquisa, respectivamente. O grupo Rockefeller, segundo Brum (1988, p. 46), passou a estruturar-se de forma gigantesca no mundo, mantendo, além da EMA, Cargill e Agroceres, o controle de 2 das 7 maiores petrolíferas do mundo; o Chase Manhattan Bank, um dos maiores credores do Brasil; e a produção de fertilizantes, defensivos e pesticidas. “Os interesses de grupos econômicos privados iam tendo o apoio e participação de órgãos do governo dos Estados Unidos com a colaboração de outros grupos. Estes interesses foram sendo assumidos como objetivos nacionais pelos países dependentes”.

O cultivo de trigo e soja foi criando grandes volumes de produção, exigindo a modernização da infra-estrutura de armazenagem e comercialização existente no país. Em 1950, foi criada a CIBRAZEM (Companhia Brasileira de Armazéns) nos principais centros de produção do trigo no Estado. Porém, em 1956, o governo se convenceu de que não teria condições de arcar com tamanha responsabilidade e devolveu a função de criar estrutura de armazenamento aos agricultores, em forma de cooperativas.

De fato, em 1957, surgiram as primeiras cooperativas tritícolas, ofertando crédito fácil a juros favorecidos, praticando vultosos investimentos

fixos provenientes do Banco do Brasil e BNCC (Banco Nacional de Crédito Cooperativo), para a produção de trigo que experimentava uma rápida expansão pelo estado. A cultura da soja passou a se expandir na década de 60, tendo o seu auge na década de 70, aproveitando a mesma estrutura do trigo. O trigo era armazenado a partir do mês de outubro e a soja a partir do mês de março. Em 1972, a COTRIJUÍ construiu um grande terminal graneleiro em Rio Grande e o Governo Federal construiu, um pouco mais tarde, outro terminal a partir da PORTOBRÁS, visando o escoamento da produção (Brum, 1988).

Segundo Schneider (1991, p. 254):

as cooperativas representavam uma série de vantagens ao Estado: a) reduziriam os custos operacionais e gastos de circulação; b) facultariam a compra de grãos; c) oportunizariam a difusão e incorporação de tecnologias avançadas; d) garantiriam maior produtividade física e econômica da lavoura.

As cooperativas tritícolas expandiram-se pelo Estado e, em cada região, foram estabelecendo sua área de atuação. Assim, na região de Ijuí está a COTRIJUÍ; na região de São Luiz Gonzaga a COOPATRIGO; na Região de Santo Ângelo a COTRISA; na região de Três de Maio, a COTRIMAIO; em Santa Rosa a COTRIROSA, e assim por diante, com cada cooperativa ocupando uma área restrita em que passa a ser dominante. As cooperativas mistas ou coloniais vão, aos poucos, desaparecendo e/ou sendo incorporadas pelas tritícolas.

Em 1957 recenseavam-se, no Estado, 565 cooperativas agrícolas. Mas, com a falência da agricultura tradicional, desapareceram as cooperativas agrícolas. Subsistiram, ainda hoje em meio a vícios estruturais graves, praticamente só cooperativas vinícolas. O trigo vem propiciar o surgimento vigoroso de um novo cooperativismo no Rio Grande do Sul, que, 'além de comercialização da produção de seus associados, proporciona-lhes, em condições favoráveis, os bens de produção de que necessitam e ainda indispensável assistência técnica, complementando e até mesmo substituindo a ação dos órgãos oficiais. (Marques, 1976, p. 83).

Os agricultores aceitavam rapidamente o novo modelo e, animados com o discurso da “agricultura moderna”, passaram a se associar às grandes

cooperativas, que eram vistas como instrumentos de apoio à melhoria da vida na área rural, junto com os sindicatos, e abandonaram as pequenas cooperativas coloniais.

...Tivemos uma agricultura em vias de falência e um agricultor vencido e desesperançado, que, pela participação num trabalho de reorganização da comunidade, reage de maneira impressionante e, aceito o desafio da sindicalização e da cooperativização, ingressa corajosamente na batalha do trigo e da modernização da lavoura (Marques, 1976, p. 82).

Um estudo de Laura Duarte (1986), a partir de dados do INCRA, mostra que, no período de 1950 a 1980, 305 cooperativas mistas deixaram de funcionar. Quanto às incorporações de cooperativas no RS, a mesma autora afirma que, no período de 1970 a 1983, 61 cooperativas foram incorporadas, sendo 50 destas cooperativas mistas, 81,97% do total.

Pedro Büttenbender (1995) fez uma análise do cooperativismo no desenvolvimento da região da Grande Santa Rosa e afirma um fato curioso e que parece diferenciar esta região das demais: é que nela ainda permaneceram, por um bom tempo, oito cooperativas, em área sobreposta: COTRIROSA (originalmente tritícola), COOPERMIL (antes colonial e, depois, tritícola) e seis mistas: COOPILÃO, COOPERMAIO, COOPERCAND, COOPERAGRÍCOLA, COMTUL e COOPERTAL. Além destas, perto desta região funciona a COOPEROQUE, outra cooperativa remanescente das mistas. Restaram, portanto, das 27 anteriormente existentes, 8 cooperativas. Isso não ocorreu em outras regiões, onde as mistas praticamente se extinguíram.

Nos onze municípios que compõem a Região 18 encontram-se entre Cooperativas Sede, Postos Avançados e Postos de Recebimento, um total de 38 Cooperativas e 33.767 associados. (...) Os municípios onde as cooperativas mais se desenvolveram são: Santa Rosa, com nove cooperativas; Tucunduva e Tuparendi, com quatro cooperativas em cada município; Alecrim, Campina das Missões, Horizontina, Santo Cristo e Independência, com três cooperativas em cada um; Cândido Godói, Porto Lucena e Três de Maio, com duas cooperativas em cada um. A Cooperativa com maior número de associados é a COTRIROSA (Cooperativa Tritícola Santa Rosa Ltda.), com 3.740 produtores rurais, com sede em Santa Rosa. (Secretaria do Trabalho e Ação Social, 1985, pp. 135 e 136).

Essas cooperativas, em conjunto, são as responsáveis pela maior arrecadação tributária nos municípios da região.

Os benefícios sociais oferecidos à população nos municípios em análise, como saúde, educação, lazer e outros, que são mantidos pela arrecadação tributária, são mantidos pelas cooperativas, as maiores arrecadadoras de impostos. (...) As cooperativas e as associações também têm-se caracterizado como um dos únicos mecanismos de promoção, desenvolvimento e propagação de novas tecnologias (extensão via assistência técnica). Isto porque vem sendo mantido por estas entidades, o maior quadro técnico da região (Büttenbender, 1995, p. 137).

As principais causas apontadas para o desaparecimento de cooperativas mistas, segundo Büttenbender (1995), são: a) mudança na matriz produtiva, exigindo uma nova dinâmica de organização; b) falta de acesso aos recursos oficiais subsidiados, o que existia para as cooperativas tritícolas (em muitos momentos associados abandonavam as mistas, ingressando nas tritícolas para obter os recursos); c) seleção das cooperativas, onde as sobreviventes precisavam estabelecer novas formas de gestão; e d) necessidade de enquadramento às políticas oficiais e novas determinações da lei 5.764/71 (lei cooperativista).

Para Schneider (1991, p. 254), a origem e evolução do cooperativismo empresarial podem ser analisadas com base em três elementos:

1º) a preocupação que o governo tinha em desenvolver a agricultura brasileira com a organização da produção em cooperativas;

2º) a existência dos granjeiros, composta pela burguesia urbana que alugava imóveis rurais e a elite rural consolidada pela modernização capitalista. Para estes não interessavam as cooperativas mistas e sim grandes cooperativas, especializadas em trigo e soja (sua produção), para dar suporte de apoio técnico e comercialização de grãos. Transformavam-se as cooperativas coloniais em entidades empresariais, para servirem a empresários individuais privados;

3º) com a retirada de subsídios governamentais, frustração de safras e descapitalização das cooperativas empresariais, estas precisavam aumentar seu quadro social, principalmente para aumentar o volume de produção e diminuir a descapitalização. Com isto ocorre a associação de pequenos produtores que, atualmente, somam 70% ou mais dos associados destas cooperativas. Os próprios pequenos agricultores também desejavam associar-se às cooperativas empresariais, seja para ter acesso aos recursos oficiais, como para usufruir dos serviços de assistência técnica e comercialização de produtos, oferecidos pelas referidas cooperativas.

Especificamente no município de Santa Rosa, o índice de participação em cooperativas é elevado, sendo que o número de famílias não associadas passou a ser considerado inexpressivo: “Na eletrificação rural⁵⁶ estão associados 65% dos produtores pesquisados. No cooperativismo de produção e consumo estão associados 75% dos agricultores. O percentual de agricultores que não pertencem a cooperativas é inexpressivo”. (IDERGS, 1988, pp. 86 e 87).

O solo propício para o cultivo de soja e trigo indica altos índices de produtividade. A maior parte da produção é destinada às cooperativas:

O destino da produção, em 1979, segundo informações fornecidas pela EMATER, ficou assim distribuído: 25% do soja destina-se às cooperativas, 61,50% às indústrias, 8,50% aos intermediários e 5% de consumo ao produtor. 89% do trigo destina-se às cooperativas, 5% aos intermediários e 6% ao consumo do produtor. 55% do milho destina-se às cooperativas, 10% aos intermediários e o consumo do produtor é de 35%. (Sartori, Segat&Christensen, 1981, p. 154).

Os resultados da “modernização da agricultura” são bem diferentes da expectativa anunciada. A mudança na matriz produtiva, com a substituição da agricultura diversificada pela monocultura, exige extensões cada vez maiores de terra, um alto nível de tecnologia e uma produção voltada ao mercado. Para acompanhar esse desafio, a dependência de fatores externos é cada vez

⁵⁶ Na eletrificação rural é criada a COOPERLUZ – Cooperativa de Eletrificação e Desenvolvimento da Fronteira Noroeste Ltda., em 05 de dezembro de 1970, numa ação conjunta dos prefeitos da região, com apoio financeiro

maior e os agricultores percebem sua perda de autonomia na atividade agrícola.

A região inicia um processo de especialização ao nível de produção, deixando esta de ter um valor de uso, para assumir um valor de troca. A autonomia dos pequenos agricultores é ameaçada pelo novo regime de exploração das terras e os mesmos passam a produzir em função de um mercado exportador (Sartori, Segat&Christensen, 1981, p. 150).

Para a região, o impacto do pacote agrícola foi muito grande. A aquisição de insumos externos à propriedade fez do agricultor um consumidor em potencial dos produtos das multinacionais. A pequena estrutura de suporte ao modelo, instalada basicamente em Santa Rosa, passou a ficar cada vez mais dependente de grandes grupos. Com a necessidade de avançar tecnologicamente, muitas indústrias locais tiveram de submeter-se a parcerias com grupos maiores e, gradativamente, a intervenção externa foi se generalizando.

Quando a agropecuária de subsistência entra em crise, não mais satisfazendo às exigências requeridas pelo novo sistema de exploração agrícola, surge a necessidade de uma modernização. O desenvolvimento da produção agropecuária passa a ser condicionado ao consumo de insumos modernos e máquinas produzidas pela indústria. (...) A maior parte de máquinas e insumos modernos necessários à agropecuária são produzidos fora do município e as indústrias de máquinas agrícolas aqui localizadas, estão cedendo à pressão do capital estrangeiro (Sartori, Segat&Christensen, 1981, p. 152).

A integração da agricultura da região com a indústria é, em boa parte, resultado da ação do cooperativismo. Os efeitos da expansão das cooperativas e sua estreita vinculação com o crédito oficial, permitiu grandes investimentos na agricultura. A comercialização centralizada da produção da maioria dos agricultores viabilizou a intermediação com setores industriais de poderosos grupos interessados na exportação.

As cooperativas apenas coletam e revendem o trigo, com cotas fixadas pela COTRIN, recebendo pela coleta, armazenamento etc. uma taxa de serviços. O preço pago aos produtores é baseado nos cálculos dos custos da produção elaborados pela Fecotrigo e depois

do Estado. A COOPERLUZ surgiu para cumprir a função de levar a energia elétrica aos agricultores, nos locais mais distantes e de difícil acesso, onde o Estado não tinha interesse e terceirizava.

“negociados” com órgãos estatais. As cooperativas tritícolas foram criadas e fortalecidas para se tornarem agentes de comercialização da produção interna entre os produtores e os órgãos governamentais que se encarregam da distribuição à indústria de processamento (Coradini&Fredercq, 1982, p. 45).

Além da integração à indústria, o processo de mudança no perfil da agricultura incentivou o êxodo rural, concentrando a pobreza em torno das cidades maiores. O agricultor, que antes vivia isolado, passou a ver a cidade como um caminho aberto e de amplas possibilidades de negócios. A introdução do capitalismo no campo gerou a necessidade de interação com agentes urbanos, o que, num primeiro momento, parecia muito difícil para as pessoas acostumadas à vida no meio rural.

O agricultor (colono), antes arredio em relação à cidade e avesso à dependência em relação ao banco, agora tem necessidade de estar presente com frequência na cidade e nas agências bancárias. Entra em contato freqüente com muitas pessoas, antes desconhecidas, a fim de tratar de diferentes assuntos: participar nas reuniões nos núcleos de base, nas reuniões do sindicato, nas assembleias da cooperativa; decidir sobre a entrega do produto na cooperativa ou a melhor oportunidade para a venda da produção (Brum, 1983, pp. 148-149).

A cooperativa, que antes era de origem local e de caráter comunitário, começou a ser encarada como um grande comércio. O sentido da cooperação passou a ser outro. O que passa a valer é a união com vistas à resolução de problemas individuais, ao invés do trabalho em favor da construção coletiva e a valorização do crescimento comunitário. Os valores de colonos migrantes passam a ser substituídos pelos de produtor integrado à indústria. Essa mudança interfere na forma de administração das cooperativas e a sua relação com o conjunto dos associados, com um número cada vez maior de adesões.

A palavra “cooperativa”, tal como é usada por muitos produtores, serve para indicar a empresa a que entregam suas matérias-primas, seja uma associação de produtores, seja uma empresa privada de capital nacional ou estrangeiro. (...) Se o fortalecimento das cooperativas se faz por sua transformação em empresas capitalistas cada vez mais concentradas, isso dificultará a identificação do produtor com sua cooperativa e sua conseqüente participação associativa (Coradini&Fredercq, 1982, p. 51).

A profissionalização na agricultura, tendo como pretensão a formação de empresários rurais, atinge a compreensão de mundo das famílias. A mudança do conceito de agricultor para produtor não é por acaso. Nela está embutida a forma como era projetado o trabalhador rural, que passa a ser integrado na lógica capitalista como mero produtor de mercadorias que seriam industrializadas e comercializadas por outros segmentos da economia.

A diferença das cooperativas empresariais para as coloniais está relacionada à mudança no modelo de agricultura operada a partir da década de 50. A lógica do mercado capitalista vai modificando o caráter da agricultura familiar e os agricultores vão sendo classificados e selecionados, excluindo os que não conseguem se adequar. O cooperativismo, alicerçado na economia, passou a ter uma intervenção política e um posicionamento contrários aos interesses da maioria dos agricultores. Por outro lado, diante da exclusão anunciada, o cooperativismo poderia servir de instrumento para contrapor novas alternativas ao modelo vigente, apostando no trabalho coletivo, na capacidade de enfrentamento às condições adversas, através da mobilização conjunta dos associados. “A prática cooperativa é uma questão fundamentalmente econômica. Porém, ela se torna uma questão política, social e cultural, exatamente na medida em que assume importância econômica, seja para os associados ou seja para a economia em geral” (Frantz, 1985, p. 60).

2.2.4. As novas experiências de cooperação

Na década de 80, as cooperativas passaram a discutir novas formas de organização da produção agropecuária na região, dando ênfase ao desenvolvimento integrado da propriedade, à diversificação de culturas, com destaque ao milho, ao leite, aos suínos e pequenos cereais, e à agroindustrialização como forma de agregar maior valor à produção.

Visando uma maior racionalidade econômica e um maior poder de barganha frente aos concorrentes, o cooperativismo passou a

defender enfaticamente uma política de integração horizontal e vertical, apresentando também a proposta de uma maior participação especificamente no complexo agroindustrial, com capitalização através de diversas formas, ou seja, a partir de uma maior participação financeira dos associados, retenção dos excedentes gerados, maior apoio financeiro do Estado, etc. (Coradini&Fredercq, 1982, p. 58).

A possível saída das cooperativas de uma situação de intermediação entre agricultores associados e as grandes indústrias era anunciada com a agroindustrialização, juntamente com a necessidade de apostar na diversificação. “A diversificação de culturas e a produção com um menor custo colocaram-se como imperativos necessários para salvar a agricultura de um completo caos” (Schallenberger&Hartmann, 1981, p. 130).

No entanto, possuindo uma estrutura voltada apenas à produção de trigo e soja, as dificuldades aumentaram na mesma proporção. Aliado a isso, havia o fato de possuírem a administração centralizada, longe das necessidades dos associados, que apresentavam dificuldades de participação, até pela frustração de muitas experiências anteriores.

As agroindústrias das cooperativas, de fato, foram pensadas para atender à produção diversificada: “A agroindustrialização da produção é vista como solução para o escoamento dos produtos que não a soja, as ‘alternativas’”. (Menasche, 1996, p. 143). Um dos maiores projetos, sem dúvida, de agroindustrialização concretizado pelas cooperativas foi a criação da CCGL (Cooperativa Central Gaúcha de Leite Ltda.), em 1981.

A CCGL, como resultado da união das grandes cooperativas do Estado, tinha como objetivo agregar maior valor à produção de leite dos agricultores: “O objetivo fundamental da CCGL é propiciar uma melhor remuneração ao agricultor produtor de leite” (Tambara, 1985, p. 57). No entanto, a experiência foi frustrada em 1996, com a venda do complexo industrial do leite ao Grupo Avipal, por incapacidade financeira, gerada em função dos seguidos empréstimos cedidos a cooperativas filiadas, restringindo seu capital

de giro. “Em 1996, o Grupo Avipal adquiriu o controle acionário da CCGL alterando sua denominação para Elegê Alimentos” (Rotta, 1999, p. 84).

Com o fim do crédito oficial do pacote tecnológico da “Revolução Verde”, as cooperativas precisavam continuar apostando na diversificação da produção e na agroindustrialização. Estava claro que somente com a participação organizada no complexo agroindustrial seria possível reduzir a dependência dos agricultores ao setor industrial e comercial.

Para reduzir o elevado grau de dependência e, conseqüentemente, aumentar a autonomia do produtor rural no conjunto deste complexo econômico-financeiro, é preciso diminuir o número de anéis desta corrente e buscar romper e superar essa estrutura fortemente consolidada. O único caminho possível, para tanto, é a participação do produtor rural (através de suas organizações econômicas, particularmente cooperativas) nos demais setores ou agregados que compõem o complexo agroindustrial, não se limitando ele apenas à atividade agropecuária (Brum, 1988, p. 108).

Após o fracasso da CCGL, o outro projeto de agroindústria anunciado para a região, na década de 90, foi o do FRIGOAVES, um grande frigorífico de aves em Santa Rosa, numa parceria do poder público com a Central Noroeste de Cooperativas.

Essa aposta das cooperativas e do poder público na agroindustrialização é construída, assim como ocorrera no processo de afirmação da proposta da diversificação da produção, a partir de sua associação com as atividades agropecuárias desenvolvidas no período anterior à modernização da agricultura regional (Menasche, 1996, p. 121).

No entanto, a central das cooperativas não foi concretizada. A idéia do frigorífico, em parceria com a Cooperativa Aurora⁵⁷, continuou sendo apresentada como alternativa para a região e teve como conseqüência a vinda de dezenas de famílias que esperavam emprego na indústria e continuam morando no local, próximo à área destinada para início das obras, após lançamento da pedra fundamental em 1995. O projeto ficou no papel e não apresenta nenhuma perspectiva de implementação.

⁵⁷ Com sede em Chapecó, Estado de Santa Catarina.

O apoio à diversificação da produção foi muito forte ao final da década de 80. Com os chamados “projetos diversificados”, a COTRIROSA foi pioneira na abertura de um amplo mercado para diversos cereais e o apoio à fruticultura, destinando assistência técnica e construindo a estrutura de cerealista e moinhos.

...Assim como o programa de implantação de pomares citrícolas ... a COTRIROSA... vem planejando outras atividades como opção de diversificação para os produtores. Entre estas está a estruturação de uma cerealista... pretende-se inicialmente incentivar no sistema de produção integrado as seguintes culturas: feijão, milho pipoca, amendoim, girassol, painço, colza... A comercialização dos produtos será efetuada após o beneficiamento... através das marcas RONCADOR e COTRIROSA (Menasche, 1996, p. 113).

Entretanto, com a mudança na direção da cooperativa, houve um significativo abandono dos projetos diversificados. O grupo que assumiu a direção se colocou em oposição a gestões anteriores, embora alguns de seus integrantes tivessem participação como dirigentes também em outros períodos. Recentemente, os diversos setores ligados à agroindustrialização e comercialização da produção diversificada foram reunidos em um só local, constituindo o Complexo Agroindustrial da COTRIROSA. Além de oportunizar a instalação conjunta de toda a infra-estrutura, já existente de maneira fragmentada em períodos anteriores, a novidade foi a expansão na indústria de conservas, através do projeto de organização da produção de pepinos.

Diante do fracasso dos grandes projetos agroindustriais, a região passou a defender a idéia de constituir pequenas agroindústrias a partir da organização de pequenas cooperativas e associações de agricultores.

Produzir, industrializar, abastecer. Esse era o lema do “2º Encontro Regional da Pequena Propriedade”, realizado em Santo Cristo em junho de 1993, tendo como principal promotor, entre cooperativas, diocese, movimentos sociais e ONGs, a CUT Regional Missões (Menasche, 1996, p. 136).

No contexto das pequenas iniciativas de cooperação entre agricultores, a região já conhecia muitas pequenas associações, inicialmente estimuladas pelo Estado e assumidas como alternativa de geração de renda no meio rural.

As associações criadas neste período atingem diretamente 1.944 agricultores, distribuídos nos 08 municípios em análise. A atuação destas associações detém-se principalmente na produção de suínos, na exploração conjunta de máquinas e insumos, na conservação de solos, na produção de leite, de hortigranjeiros e no desenvolvimento de outras atividades. A formação destas associações, em sua quase totalidade, é suportada por recursos provenientes de um programa específico do Governo do Estado, através do FEAPER- Fundo Especial de Desenvolvimento da Pequena Propriedade (Büttenbender, 1995, p. 126-127).

Através de APSATs e Condomínios, como nova alternativa de organização coletiva na região, foi sendo repetida uma aliança do Estado com empresas privadas, organizando a produção para agroindústrias que não estavam em poder dos que produziam. Por outro lado, foram resgatadas experiências do cooperativismo colonial, como um retorno a um passado para construir alternativas no presente. A crítica ao cooperativismo vigente alimentava a esperança num “novo cooperativismo”, com forte participação dos sindicatos de trabalhadores rurais.

É possível relacionar a difusão, nesse período, entre os agricultores familiares do “novo” associativismo – forte componente das propostas do sindicalismo rural, cutista ou fetaguiano – por um lado, à crítica ao cooperativismo tradicional e, por outro, a uma espécie de ressemantização das antigas formas de sociabilidade – características da agricultura colonial – superadas com a modernização da agricultura (Menasche, 1996, p. 132).

As associações conseguiram reproduzir vários problemas das cooperativas empresarias, como a dependência em relação a grupos econômicos, a pouca participação de associados nas instâncias deliberativas, a burocratização das suas estruturas e a apropriação do capital do coletivo por um grupo cada vez mais restrito de associados. Uma das possíveis explicações da reprodução dos problemas é que a forma como foram criadas as associações e as cooperativas tritícolas era bastante parecida. Mas, em algumas experiências, as associações deram condições de maior viabilidade à produção agropecuária, conquistando vantagens como assistência técnica,

racionalização dos recursos, melhoria da produtividade, crédito facilitado e maior poder de barganha (melhores preços) na compra e venda de produtos em conjunto (Büttenbender, 1995).

Uma nova experiência de organização cooperativa que vem sendo apresentada são as CPAs (Cooperativas de Produção Agropecuária), tendo, nos assentamentos de Reforma Agrária, seus melhores exemplos. Nesta experiência, tanto a terra como os equipamentos, animais e demais recursos são coletivos, havendo a distribuição dos resultados de acordo com os resultados do trabalho. É o que Zamberlam chama de “cooperação integral”, utilizando um conceito originalmente apresentado por Charles Fourier⁵⁸.

Essas experiências têm sido visitadas por diversos grupos de agricultores e por escolas da região, como nova referência para o cooperativismo. Em alguns municípios, como Santo Cristo e Porto Lucena, houve a tentativa de desenvolvimento de CPAs, na década de 90, porém não houve muito sucesso. A caracterização dessa forma de cooperação é apresentada como um desenvolvimento mais avançado das associações, sem, no entanto, implicar na formalidade das cooperativas empresárias.

São formas de cooperação direta, com base nas relações pessoais, e que, pelo limitado número de associados, obtêm elevado grau de comprometimento, participação e eficiência. Em alguns casos, onde a cooperação é mais profunda, estabelecem-se as experiências que provocam mudanças nas relações sociais e de produção, como a coletivização dos fatores de produção, a exemplo da terra, e com a remuneração tão-somente da mão-de-obra (Büttenbender, 1995, p. 134-135).

Ainda na área rural, surgem as experiências de cooperativas e associações municipais, como a COOPASC⁵⁹, criada no ano de 1994 em Santo Cristo. Essas organizações reúnem agricultores em nível de município e passam a interferir na elaboração do plano municipal de desenvolvimento da agropecuária.

⁵⁸ Charles Fourier é um dos precursores do cooperativismo, tendo sido o idealizador das cooperativas integrais de produção, que resultaram em comunidades de camponeses denominadas de “falanstérios”. (Drimer & Drimer, citados por CAMPOS, 1998, p. 55).

⁵⁹ Cooperativa dos Agricultores de Santo Cristo.

Em Porto Xavier, em 1999, os agricultores assumiram a industrialização do álcool na antiga ALPOX (única indústria produtora de álcool no Rio Grande do Sul), que entrou em processo falimentar, criando a COOPERCANA, arrendando a estrutura e organizando a produção e industrialização da cana-de-açúcar. Essa experiência é inédita na região, integrando agricultores e trabalhadores da indústria, favorecendo a ambos que, com a indústria fechada, estavam inviabilizados economicamente.

Na área urbana o cooperativismo também vem apresentando suas novas experiências. Diante das grandes dificuldades encontradas nas cidades, a população vem buscando alternativas coletivas para a melhoria de suas condições de vida, organizando cooperativas na área da habitação, transporte, trabalho, produção industrial, consumo, cultura, lazer, etc. Várias experiências novas estão surgindo, mostrando que tanto os trabalhadores da cidade como os agricultores podem encontrar alternativas de melhorar a sua vida a partir de uma organização coletiva.

O PCE, como experiência de cooperação inserida nas escolas, surgiu no contexto da discussão dessas novas alternativas para a região. O cooperativismo, o associativismo e o sindicalismo, juntos, passaram a propor mudanças na educação e colocaram à disposição das escolas um instrumento que permitia a reflexão sobre as formas de organização existentes e a necessidade de reconstruir as suas estruturas com uma maior participação dos associados.

A influência dos alunos com os pais, associados de cooperativas, foi a motivação inicial para o projeto. Com o passar do tempo o PCE adquiriu autonomia, extrapolando seus objetivos e começou a incidir sobre a organização de novas experiências de cooperação na região. A experiência do PCE como prática educativa na região, possui uma história que vamos apresentar no capítulo seguinte.

3 – O PCE – PROGRAMA DE COOPERATIVISMO NAS ESCOLAS: A HISTÓRIA DE UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO

A inserção de uma proposta de educação cooperativa nas escolas da região de Santa Rosa foi vista como um grande desafio por professores e lideranças cooperativas e sindicais em 1992. Já na década de 70, algumas cooperativas haviam desenvolvido atividades com escolas, animadas com a perspectiva de aumentar a discussão do cooperativismo e a repercussão desse trabalho junto ao conjunto dos associados, visando uma maior participação destes em suas instâncias deliberativas.

O trabalho restringia-se a algumas palestras de comunicadores e dirigentes das cooperativas, sobre assuntos pautados por professores de algumas escolas, que consideravam importante a realização de determinados debates em torno de temas relevantes para a comunidade local e que tinham relação com o conteúdo desenvolvido em sala de aula. Além disso, as cooperativas enviavam seus jornais informativos para as escolas, estimulando a discussão em torno das suas notícias. Mas, os resultados não haviam sido satisfatórios. O trabalho era muito esporádico e isolado, não chegando a constituir uma proposta. Soma-se ainda o caráter “propagandístico” em favor das cooperativas, que impedia reflexões mais críticas e aprofundadas sobre os problemas do cooperativismo.

O PCE surgiu num momento em que as cooperativas, em geral, estavam abandonando muitos de seus trabalhos sociais e, com a crise financeira, agravada na década de 80, o interesse pela educação cooperativa diminuiu significativamente. Nas escolas também começava a aparecer uma rejeição ao trabalho das cooperativas que, além de terem se ausentado dos debates, eram vistas como instrumentos de dominação dos agricultores, com o agravante dos problemas de corrupção que começaram a se tornar públicos⁶⁰.

⁶⁰ Não temos a intenção de detalhar os casos de corrupção envolvendo cooperativas neste texto. Uma boa bibliografia que registra grande parte destes problemas é a seguinte: OLIVEIRA, Francisco. *O roubo é livre*. Porto Alegre: Tchê!, 1985.

3.1. A origem da idéia

Para podermos entender melhor o início do projeto em estudo, é fundamental a apresentação de alguns elementos que caracterizavam o contexto daquela época na visão dos iniciadores do PCE, com base em seus documentos arquivados. Numa região economicamente agrícola, a crise da agricultura familiar, com o sucateamento e a descapitalização das propriedades rurais, provoca descrédito e desestímulo nas pessoas que vêm sua principal atividade abandonada, sem perspectivas⁶¹.

A população caracteriza-se pela apatia e a busca de saídas individuais, em oposição ao trabalho coletivo, e a desvalorização de valores como a cooperação e a solidariedade. O êxodo rural é marcante, principalmente entre os mais jovens e as entidades, apesar de preocupadas com a situação, desacreditadas, em sua maioria, trabalham cada vez mais isoladamente, sem projeto alternativo de enfrentamento à situação⁶².

O cooperativismo, com seu modelo tradicional⁶³ em crise, enfrenta grandes dificuldades, principalmente com a falta de participação ativa dos associados. Ao mesmo tempo, são visualizados alguns desafios que apontam para uma reestruturação das cooperativas⁶⁴ e a emergência de novas experiências de cooperação como associações, condomínios, cooperativas municipais e a expansão do cooperativismo urbano⁶⁵.

A leitura que o PCE fez da educação, seu espaço delimitado de ação, é principalmente voltada ao meio rural, ao qual esteve prioritariamente direcionado em seu início. A caracterização das escolas foi a seguinte:

⁶¹ Conforme Relatório PCE 1995, p. 01 (os relatórios anuais do PCE são concluídos no ano subsequente e são relativos ao ano indicado. É uma sistematização das principais conclusões das avaliações realizadas ao final de cada ano).

⁶² Idem.

⁶³ Estamos nos referindo ao modelo tríticola como tradicional.

⁶⁴ Com referência a mudanças na gestão e concepção de organização de algumas cooperativas, por influência do movimento sindical.

⁶⁵ Relatório PCE 1995, p. 02.

a) tendência reprodutivista de conteúdos; b) não há formação para uma participação ativa na sociedade; c) ensino longe da realidade; d) reforço ao êxodo (preparação para centros urbanos); e) pouca participação ativa de alunos com o processo educativo; f) falta de preparação para o trabalho coletivo (existência de valores individualistas); g) cultura de competição entre alunos e, inclusive professores (trabalho isolado); h) necessidade de ruptura do atual modelo⁶⁶.

O debate que a região produziu acerca do seu desenvolvimento foi um dos aspectos mais marcantes do início da década de 90. Um dos espaços mais significativos de reflexão sobre os rumos do desenvolvimento regional foram os ERPPs (Encontros Regionais da Pequena Propriedade), contando com a promoção e participação das mais significativas entidades ligadas à agricultura na região. E é, precisamente, a partir da realização do 2.º ERPP, em 1993, que surge a proposta de criação do PCE.

No ano de 1993, junto com a realização do 2.º ERPP (Encontro Regional da Pequena Propriedade) iniciou uma discussão entre lideranças de cooperativas, sindicatos e outros movimentos, preocupados com o baixo índice de participação das pessoas em suas entidades e a necessidade de organização de experiências alternativas. A partir desta preocupação inicial, surge a idéia de começar um trabalho de educação cooperativista envolvendo escolas da região, reforçando o próprio compromisso social das entidades diante do desafio do desenvolvimento regional (ANDRIOLI, 1997, p. 08).

A identificação do PCE com a pretensão de “contribuir com o desenvolvimento regional” é muito forte e explica sua origem a partir de entidades promotoras de um evento com tamanha preocupação. Em seu primeiro material, na introdução, aparece claramente a intenção de apostar na cooperação como alternativa para o desenvolvimento da região e as posições assumidas após a realização do 2º. ERPP:

De um lado, os pequenos agricultores assumindo a direção das cooperativas existentes, procurando “mudá-las por dentro”, democratizando suas estruturas, procurando dar-lhes uma atuação no campo econômico a partir de uma visão social. De outro lado, vemos o surgimento de novas experiências de cooperativismo: as associações de cooperação agrícola. Ambas experiências não são contraditórias, mas pelo contrário, complementares, e com um

⁶⁶ Idem.

imenso campo em termos de trabalho possível de ser realizado em conjunto.⁶⁷

É evidente que essas posições, assumidas em 1993, foram consideradas polêmicas e não eram consensuais entre as cooperativas. O entendimento sobre o papel do cooperativismo no desenvolvimento da região e a defesa incisiva da agricultura familiar, através da expressão “pequenos agricultores”, muito usada na época, foi alvo de conflitos e o PCE só iniciou com a firme adesão da COOPERLUZ⁶⁸ e o apoio da COTRIROSA⁶⁹. As outras cooperativas, mesmo não se colocando numa posição contrária, resistiram e não aderiram à proposta em seu início.

3.2. A justificativa e os objetivos iniciais

Uma forte justificativa, presente no PCE em seu início, já apresentamos anteriormente, ou seja, a preocupação com o desenvolvimento da região da Grande Santa Rosa, tendo no cooperativismo uma alternativa de superação da crise na agricultura familiar na época. A divulgação do associativismo e do cooperativismo, mantendo uma posição crítica às experiências existentes, é afirmada expressamente em 1993:

O associativismo e o cooperativismo têm sido apresentados como grandes alternativas para a conquista de melhorias sociais pelos agricultores e trabalhadores em geral. As experiências associativas tem se generalizado, mas na prática, os resultados produzidos permanecem aquém dos esperados e também são pouco difundidos⁷⁰.

O PCE passa, de certa forma, a apresentar as “novas experiências de cooperação”⁷¹, como um “modelo”. É, basicamente, esse o movimento teórico: a crítica ao “cooperativismo tradicional” para a emergência do “novo

⁶⁷ Programa de Cooperativismo nas Escolas. 1993, p. 01.

⁶⁸ Cooperativa que incentivou e esteve presente no PCE desde o seu início, conforme Relatórios do PCE.

⁶⁹ Cooperativa Triticola Santa Rosa Ltda., apoiadora no início, contribuindo financeiramente com o PCE de 1994 até 1997, conforme Relatórios do PCE.

⁷⁰ Programa de Cooperativismo nas Escolas. 1993, p. 01.

⁷¹ Basicamente as pequenas associações e cooperativas, que surgem ao final da década de 80, as CPA's dos assentamentos de Reforma Agrária, as cooperativas de trabalhadores urbanos e a esperança de mudança das grandes cooperativas através das disputas de suas direções por parte dos “pequenos agricultores”.

cooperativismo”. Ao propor a divulgação dos resultados positivos de novas experiências associativas em contraposição ao chamado “cooperativismo tradicional”, das grandes cooperativas tritícolas, o PCE enfrenta, no mínimo, dois grandes obstáculos. Primeiro, como se explica a contradição de estar criticando com tanta ênfase o “cooperativismo tradicional” partindo de dentro dele e sendo, em última instância, sustentado por ele? Segundo, quais são, concretamente, os resultados positivos de um “novo cooperativismo” e que conseguem se diferenciar de tal forma do “tradicional” a ponto de pretender constituir uma nova proposta de cooperativismo?

Ao primeiro desafio, o PCE respondia que estava em defesa do cooperativismo e não de algumas cooperativas e que ambas as cooperativas que o apoiavam estavam propondo mudanças no cooperativismo, principalmente a COOPERLUZ, que havia passado por um processo de renovação de toda a direção após a vitória dos sindicalistas sobre grupos anteriores, baseando-se na crítica ao “cooperativismo tradicional” e no compromisso com a construção do “novo cooperativismo”⁷². Ao segundo, o PCE responde que a aposta no “novo cooperativismo” não estaria se restringindo aos erros ou acertos das novas experiências, mas no seu potencial de transformação.⁷³

Percebe-se que, em seu início, há uma “grande dose” de utopismo e voluntarismo nas ações do PCE. A defesa de um “cooperativismo ideal”, como dever ser, está presente na maioria de seus materiais. Na sua primeira proposta apresentada ao público, constam os seguintes objetivos gerais, que representam também os valores do PCE:

- a) Contribuir para a formação de uma “consciência associativa” entre a nossa população, especialmente jovens, no sentido de uma participação ativa e consciente; b) formar quadros e lideranças para o aproveitamento criativo de todo o potencial que o associativismo e a cooperação podem oferecer em termos de democratização da nossa sociedade e busca de maior igualdade e justiça social; c) incentivar a

⁷² Com a mudança de direção em 1990, a cooperativa passou a se preocupar também com a questão do desenvolvimento regional, além de manter seu objetivo principal vinculado à eletrificação. Com isso, a cooperativa passou a incentivar programas e discussões sobre alternativas para o meio rural na região.

⁷³ Programa de Cooperativismo nas Escolas. Avaliação Regional, 1993.

escola no processo de adequação do ensino à realidade do educando, possibilitando uma educação mais integral, que visa a preparação do aluno como membro atuante e transformador da sociedade; d) contribuir para o desenvolvimento e avanço das experiências cooperativas e associativas já existentes⁷⁴.

A utopia do PCE, em 1993, reside numa convicção, quase que inabalável, de que é possível modificar a estrutura das cooperativas a partir da educação e que, com a educação e um novo cooperativismo, estaremos contribuindo decisivamente na transformação da sociedade capitalista. “A cooperação será interpretada como teoria revolucionária”⁷⁵. No centro da convicção está subjacente a premissa de que “a generalização de atividades associativas acabaria reduzindo o espaço da concorrência, gerando uma economia baseada na solidariedade”⁷⁶.

Diante da problemática da educação e do cooperativismo o PCE propôs a seguinte reflexão:

Podemos identificar duas realidades bem concretas: em primeiro lugar, o nosso processo de educação forma a consciência das pessoas para uma participação social passiva. Não possuímos a formação de uma cultura para o exercício da cidadania, não somos formados para participar ativamente, decidir, opinar, criticar, tomar iniciativas políticas, conhecer as coisas “por dentro”, exigir nossos direitos. Em segundo lugar, o grande capital privado, em aliança com o Estado, tem se apropriado deste instrumento chamado associativismo, para atender a seus interesses. Não é difícil exemplificar. Basta ver as cooperativas criadas para disseminar a monocultura, para distribuir insumos modernos produzidos para repassar todo o “pacote tecnológico”⁷⁷.

Embora tenhamos concordância com a análise crítica desenvolvida em torno da educação e a forma como o cooperativismo se constitui em instrumento de dominação, favorecendo-se da estrutura educativa, é interessante como o PCE aposta convictamente numa possível inversão da atual lógica da educação e sua imediata justificação em favor da libertação da

⁷⁴ Idem, p. 01-02.

⁷⁵ Idem, p. 09.

⁷⁶ Usamos aqui uma citação de Antônio José da Silva, em seu artigo: Do socialismo utópico às estratégias de sobrevivência, publicado no *Correio da Cidadania*, São Paulo, n.º 197, 10 a 17 de junho de 2000.

⁷⁷ Programa de Cooperativismo nas Escolas. 1993, p. 01.

opressão. A maior justificativa do PCE reside exatamente numa “necessidade” de formação para um “verdadeiro cooperativismo”.

Ou seja, parte-se do pressuposto de que, em nome de um ideal, claramente contrário à realidade existente, cabe educar as pessoas e que esta “educação necessária” seria decisiva para a construção do “novo cooperativismo”: “Tendo em vista toda essa situação colocada, sentiu-se a necessidade de realizar um trabalho de formação a nível de escolas que visa iniciar a formação de consciências para a cooperação e o associativismo já a nível de primeiro grau”⁷⁸.

As primeiras escolas que aderiram ao PCE, em 1993, fizeram uma avaliação bem próxima do que estava sendo proposto. O objetivo de fazer da divulgação do cooperativismo uma alternativa para o desenvolvimento da agricultura apareceu fortemente nas declarações de professores, no primeiro ano de suas atividades com o projeto:

O projeto de cooperativismo que está sendo desenvolvido nas escolas sobre o cooperativismo está fundamentado sobre o que é o cooperativismo na teoria, o que na prática também deveria ser a solução para os pequenos agricultores, dando um apoio técnico e comercial para fixarem-se na sua propriedade⁷⁹.

O cooperativismo era visto basicamente como uma atividade restrita a agricultores e tinha como público-alvo apenas escolas do meio rural. Na avaliação de uma das escolas, “este trabalho de cooperativismo nas escolas é importante para os alunos, filhos de agricultores, compreenderem o que é uma cooperativa e entender a importância da união dos pequenos agricultores na busca de soluções para os problemas enfrentados hoje na pequena propriedade rural”⁸⁰.

A relação do trabalho cooperativista nas escolas com a mudança da sociedade e do próprio cooperativismo também aparece centralmente na

⁷⁸ Idem.

⁷⁹ Avaliação da Escola Estadual de 1º. Grau Castro Alves, Linha Santa Catarina, Porto Lucena. 1993, p. 01.

⁸⁰ Avaliação da Escola Estadual de 1º. Grau Érico Veríssimo, Bela União, Santa Rosa, 1993, p. 01.

avaliação das escolas em 1993. A defesa da teoria de um “verdadeiro cooperativismo” que, na prática das cooperativas existentes, mostrava uma contradição, era a esperança de muitos professores que, engajados na proposta inicial do PCE, visualizavam a possibilidade de modificar as estruturas sociais através da conscientização das pessoas.

O despertar das consciências jovens quanto a importância do cooperativismo e associativismo, aliado a um trabalho efetivo de construção de uma sociedade democrática, são a luz que deve guiar os passos de quem realmente almeja mudar o que está aí. E quanto ao sistema cooperativo que está aí, as pessoas aos poucos vão tomando consciência de que a cooperativa é propriedade do associado, igualmente pela sua participação consciente ajudam a defender os princípios que norteiam o cooperativismo⁸¹.

3.3. A estrutura inicial

A proposta inicial do PCE foi construída, basicamente, a partir de maio de 1993. Após várias reuniões entre as duas cooperativas, COOPERLUZ e COTRIROSA, que defendiam a criação de um “Programa de Associativismo, Cooperativismo e Sindicalismo nas Escolas”⁸², ficou deliberado que seria constituída uma coordenação geral⁸³ para a elaboração de uma proposta.

Uma das primeiras ações da coordenação foi a busca de materiais que pudessem auxiliar na discussão e/ou localização de alguma experiência já realizada na região e no estado, para servir de base aos trabalhos iniciais. Como não havia proposta similar aos objetivos estabelecidos⁸⁴, em que a

⁸¹ Avaliação da Escola Estadual de 1º. Grau Santa Teresinha, Vila Sírío, Santo Cristo, 1993, p. 01.

⁸² Era essa a designação oficial do PCE em maio de 1993.

⁸³ A coordenação era composta pelas seguintes pessoas: Antônio Inácio Andrioli (coordenador), Pedro Roque Giehl (assessor, representando o PRAC – Programa Regional de Ação Conjunta), Pedro Luís Büttendbender (assessor, representando a COTRIROSA), João Luís Binicheski (assessor, representando os sindicalistas) e Paulo Kreutz (representando a COOPERLUZ). FONTE: Relatório Mensal Interno do PCE, maio de 1993, p. 01.

⁸⁴ Houve o registro das seguintes experiências, consideradas existentes na época mas não apropriadas às intenções discutidas nas entidades: a) Cooperativismo para as escolas de 2º. Grau, proposta pela OCB – Organização das Cooperativas Brasileiras em 1992 (Ver MENEZES, Antônio. Brasília: Gráfica OCB, 1992, 156 p.); b) Projeto Cooperativismo, proposto pela COTRIPAL – Cooperativa Triticola Panambi Ltda.- desde 1976; c) Cooperativismo e Ecologia nas Escolas, proposta pela COTRISAL – Cooperativa Triticola Sarandi Ltda. – encerrada em 1992; d) Cooperativismo em Escolas, proposta da COTAP – Cooperativa Triticola e Agro-Pastoril Ltda. – de Giruá, desenvolvida em 1990 e 1991. As duas principais objeções eram referentes ao público atingido (apenas 2º. Grau ou ampliada para todos os alunos e a comunidade em geral, sem delimitação) e o caráter

coordenação pudesse se basear, foi elaborado um projeto bastante original, para ser apresentado a algumas escolas da região, com o início previsto ainda em 1993⁸⁵.

A proposta inicial, chamada de “projeto-piloto”, pelo seu caráter experimental, previa basicamente o estudo teórico do cooperativismo, tendo sua centralidade na realização de palestras e debates com os alunos, em nove encontros, com duração de, aproximadamente, duas horas-aula cada um.

Cada encontro, com exceção do 8.º, teve a duração em torno de 2 horas, envolvendo exposições de assuntos, discussões através de debates, trabalhos de grupo, trabalhos individuais, técnicas de envolvimento do grupo, interpretação de textos e redações. A visita a cooperativas compreendeu um dia inteiro para visitar a CCGL, COOPERLUZ, COTRIROSA e COTAP⁸⁶.

Os encontros⁸⁷ previstos pelo PCE constituíam-se em momentos praticamente isolados das aulas, quando então um palestrante externo à escola, ocupava um período de suas aulas, para discutir conteúdos da teoria do cooperativismo, que seguiam uma planejada seqüência. O programa previa a realização de encontros da seguinte maneira:

- 1.º) apresentação da proposta, o que é cooperação, cooperativa e cooperativismo, sua importância e diferenças entre empresas capitalistas e empresas cooperativas;
- 2.º) história do cooperativismo;
- 3.º) princípios cooperativistas;
- 4.º) valores e características de uma cooperativa;
- 5.º) os diversos tipos de cooperativas;
- 6.º) palestras com lideranças de entidades cooperativas e associativas;
- 7.º) a responsabilidade dos sócios de uma cooperativa;
- 8.º) visita a entidades cooperativas;
- 9.º) análise das visitas, concurso de redação e avaliação final.

propagandístico das atividades, tendo como intenção o marketing e não a problematização do cooperativismo. FONTE: Relatório Mensal Interno do PCE, junho de 1993, p. 01.

⁸⁵ Idem, p. 01.

⁸⁶ Relatório PCE 1993, p. 02.

⁸⁷ Essa foi a forma de denominação encontrada para os momentos específicos de ação do PCE na escola.

Paradoxalmente à crítica que o PCE fazia da escola como “espaço reprodutor de conteúdos”, a proposta meramente baseada em palestras cometia o mesmo equívoco, com o agravante de colocar em atividade palestrantes externos à realidade de cada comunidade escolar. Apesar disso, as escolas faziam uma avaliação muito positiva das palestras, destacando o trabalho expositivo pela oportunização do acesso a novas informações e o caráter crítico dos conteúdos desenvolvidos:

“Pelo que notamos entre os alunos e professores que acompanham as palestras sobre cooperativismo e associativismo, este programa está sendo bem aceito em nossa escola, uma vez que traz aos nossos jovens novos conhecimentos. Consideramos a matéria séria e esclarecedora”⁸⁸.

A visita a entidades⁸⁹ e o debate com dirigentes das cooperativas eram uma novidade muito destacada pelas escolas e, foram avaliadas como “estímulo a uma visão crítica das cooperativas”. No relatório do PCE, de 1993, aparece como um dos principais resultados positivos “o bom nível de questionamento demonstrado pelos alunos (...) Isso demonstra o interesse em conhecer as experiências existentes e entender seu funcionamento, bem como sua relação com o que está sendo exposto na teoria do cooperativismo”⁹⁰. Permanece, portanto, a aposta numa “teoria crítica do cooperativismo” para “transformar o cooperativismo existente”.

A “consciência crítica” dos alunos e professores dependia, no entanto, de palestras desenvolvidas pela coordenação do PCE, com uma clara intenção de provocar polêmica e estimular nas escolas o debate sobre os problemas e desafios inerentes às cooperativas e o desenvolvimento da região. Isso aumentou a rejeição ao PCE, por parte de algumas direções de cooperativas⁹¹, a restrição de uma escola que, após convidada a participar, temendo possíveis

⁸⁸ Avaliação da Escola Municipal de 1º. Grau São Miguel, Distrito de São Miguel, Cândido Godói, 1993, p. 01.

⁸⁹ Refere-se ao momento de viagem de estudos, realizada por alunos das escolas para conhecer as cooperativas da região.

⁹⁰ Relatório do PCE 1993, p. 04.

⁹¹ Questionamento do caráter do conteúdo desenvolvido em reuniões com direções de cooperativas. Relatório Interno do PCE, 1994.

conflitos locais deixou de aderir⁹² e o impedimento dos trabalhos nas escolas municipais de Santo Cristo⁹³.

Os municípios de abrangência do PCE, em 1993, são os mesmos da área de atuação da COOPERLUZ, e nestes, também havia atividades da COTRIROSA, justificando a delimitação da área geográfica inicial. As escolas, nesse primeiro momento, foram oito, sendo uma por município, localizadas em comunidades indicadas por lideranças nos municípios e que, após consulta, demonstraram interesse pelo desenvolvimento do projeto. As escolas participantes em 1993 estão na tabela 02:

Tabela 02. Escolas participantes do PCE em 1993

ESCOLA	LOCALIDADE	MUNICÍPIO
Escola Municipal de 1.º Grau Santo Inácio	Linha Alecrim	Alecrim
Escola Estadual de 1.º Grau Érico Veríssimo	Bela União	Santa Rosa
Escola Estadual de 1.º Grau Prof. José Heckler	Linha Butiá Norte	Campina das Missões
Escola Estadual de 1.º Grau Castro Alves	Linha Santa Catarina	Porto Lucena
Escola Estadual de 1.º Grau Carlos Gaklik	Distrito Salgado Filho	Giruá
Escola Municipal de 1.º Grau São Miguel	Distrito de São Miguel	Cândido Godói
Escola Estadual de 1.º Grau Roncador	Linha Roncador	Porto Vera Cruz
Escola Estadual de 1.º Grau Santa Teresinha	Vila Sírío	Santo Cristo

Fonte: Relatório do PCE 1993.

⁹² Texto: Cooperativismo nas Escolas já está implantado. In: Jornal *COTRIROSA em seu Lar*, n.º 49, setembro de 1993, p. 08.

⁹³ O impedimento se deu por influência da prefeitura municipal que alegava a “ilegalidade e falta de cientificidade” do PCE”. FONTE: Reunião de avaliação do PCE em Santo Cristo, 1994. A suposta “ilegalidade”, coincidentemente, foi reforçada pela 17.ª Delegacia de Educação em 1994, através de ofício solicitando a interrupção das atividades nas escolas estaduais. FONTE: Ofício n.º 577/AT/GFAA/94, 17.ª Delegacia de Educação, Santa Rosa, 02/05/94. Apesar da intimidação provocada, as escolas estaduais participantes do PCE continuaram suas atividades normalmente.

O público envolvido em 1993 é formado por alunos de sexta, sétima e oitava séries do Ensino Fundamental. A opção por esses alunos se dá por três motivos, basicamente:

- a) o maior número de alunos se encontra no Ensino Fundamental, com vistas à expansão futura do projeto;
- b) os alunos da área rural, em sua maioria, freqüentam prioritariamente o Ensino Fundamental e muitas vezes nem chegam ao Ensino Médio, carecendo, portanto, de mais atenção;
- c) os alunos de sexta, sétima e oitava séries já estão com maiores condições de discutir os assuntos previstos pelo programa e para continuar as discussões com os seus pais⁹⁴.

“Como público a ser atingido foram escolhidos alunos de 6.^a, 7.^a e 8.^a séries do 1.^o grau, entendendo que assim seria possível atingir um grande número de alunos, já com condições de discutir os problemas da cooperação e com forte influência dentro das suas famílias” (Andrioli, & Giehl, 1997, p. 08).

A coordenação geral do PCE, após diversas tratativas sobre o assunto entre as cooperativas promotoras, ficou sediada na COOPERLUZ, junto ao PRAC – Programa Regional de Ação Conjunta⁹⁵, tendo à sua disposição um veículo, uma sala e os diversos materiais necessários para o trabalho, além de contar com os espaços de comunicação das duas cooperativas. Essa estrutura física, em Santa Rosa, possibilitou uma boa agilidade nas atividades do PCE que, ao final de 1993, registrava o envolvimento de 335 alunos:

Foram envolvidos 21 professores e alunos de 7.^a e 8.^a série, sendo que em Campina das Missões e Alecrim foi incluída também a 6.^a série. A nível de 6.^a série foram envolvidos 26 alunos; 7.^a série 189 alunos e 8.^a série 120 alunos, correspondendo a um total de 335 alunos que iniciaram no projeto⁹⁶.

⁹⁴ Relatório Interno do PCE, junho de 1993.

⁹⁵ O PRAC é resultado de um convênio entre GEA Formação e Assessoria Sindical de Porto Alegre, Diocese de Santo Ângelo, COOPERLUZ e COOPEROQUE, criado em 1993 para fomentar a ação conjunta de entidades na construção do desenvolvimento regional.

⁹⁶ Relatório do PCE 1993, p. 02.

3.4. O “projeto-piloto” em 1993: moldar ou reconstruir?

A primeira proposta do PCE apresentada às escolas era conhecida como “projeto-piloto”, pelo seu caráter experimental, visto que, historicamente, não havia outra proposta na região e se fazia necessária uma primeira experiência para fins de avaliação do interesse das escolas e da viabilidade de construção de uma proposta futura. “Para a concretização da idéia, foi elaborado um projeto-piloto a partir de um grupo de educadores e dirigentes de cooperativas e sindicatos, que seria experimentado para verificar se, de fato, haveria interesse e viabilidade na sua execução” (Andrioli,&Giehl, 1997, p. 08). O termo “projeto-piloto” expressava essa intenção de ser uma primeira experiência de cooperativismo nas escolas da região:

Iniciando concretamente no dia 07 de julho, em Linha Alecrim, o projeto-piloto foi o primeiro passo de um trabalho que introduziu a nível de escolas a discussão em torno do cooperativismo. Tendo como referência 8 escolas dos 8 municípios de atuação da COOPERLUZ, tornou-se possível uma implantação que, sendo de forma experimental, teve repercussão em todos os municípios atingidos⁹⁷.

Atuando de maneira experimental, a coordenação tinha a perspectiva de poder avaliar a repercussão de um programa que, no ano seguinte, deveria ser reconstruído para expandi-lo para mais escolas interessadas.

Como esse trabalho é pioneiro na região, primeiramente é montado um projeto-piloto que atinge exclusivamente algumas escolas, para que desta forma possam ser avaliadas as dificuldades e/ou problemas enfrentados e a partir dessa avaliação, expandir o programa para uma área de ação maior. (...) A coordenação está convicta da relevada importância do trabalho que certamente será aprimorado com a sua evolução⁹⁸.

Em 1993, houve a apresentação de uma proposta que foi bem recebida pelas escolas e, ao seu final, houve a indicação unânime de que o programa deveria continuar. “Pelas avaliações realizadas, todas as escolas sugeriram a continuidade e inclusive a ampliação para mais escolas da região”⁹⁹. Um dos aspectos marcantes desse período final do “projeto-piloto” foi o grande

⁹⁷ Relatório do PCE 1993, p. 01.

⁹⁸ Texto: Cooperativas vão às escolas .In: Jornal *COTRIROSA em seu Lar*, n.º 47, junho/julho de 1993, p. 10.

interesse dos professores em participar da reconstrução da proposta em 1994. Ao mesmo tempo, muitas escolas que não participaram no primeiro ano, solicitavam o ingresso para 1994. De um ano para outro, o PCE passou de 8 para 28 escolas, de 21 para 111 professores e de 335 para 1.160 alunos. O grupo ampliado de professores, empolgados com a repercussão positiva do “projeto-piloto”, participou efetivamente da elaboração do PCE.

No dia 09 de fevereiro de 1994 foi realizada uma reunião com os professores que tiveram contato com os alunos envolvidos, visando primeiramente a avaliação do projeto-piloto (...) A partir dessa reunião, conseguiu-se elaborar concretamente uma proposta de discussão para ser apresentada para todas as demais escolas e entidades interessadas¹⁰⁰.

A participação intensa de professores na construção da proposta do PCE é contraditória com o sentido de um projeto-piloto. Embora esse termo tenha aparecido em muitos dos textos e dos discursos do PCE em 1993, o significado da proposta inicial não era moldar um idéia no sentido de reproduzi-la como modelo. Ao contrário, a projeção futura do PCE, em caso de avaliação positiva no primeiro ano, já expressava a necessidade de reconstrução, o que consta na primeira elaboração publicada sobre o PCE. O texto começa afirmando a importância do cooperativismo nas escolas e prossegue: “A discussão em torno do assunto proporcionou no ano de 1993 a implantação de um projeto-piloto, que servindo como uma primeira experiência, foi submetido a uma avaliação e determinou a continuidade do trabalho, originando o presente projeto”.¹⁰¹

É importante notar, portanto, que o PCE reivindica sua origem após a avaliação do “projeto-piloto”. Esse aspecto da participação ativa dos professores na elaboração e reelaboração do PCE foi importante desde a sua origem e atesta o equívoco da utilização do termo “projeto-piloto”, pois nada

⁹⁹ Texto: Cooperativismo nas escolas já possui proposta de ampliação. In: *Jornal COTRIROSA em seu Lar*, n.º 53, março de 1994, p. 12.

¹⁰⁰ *Idem*.

¹⁰¹ Programa de Cooperativismo nas Escolas, 1994, p. 01.

mais foi do que um início, um primeiro trabalho que nasceu para ser avaliado e reconstruído com as pessoas que dele participaram.

3.5. A reestruturação e ampliação em 1994

Com a avaliação das atividades de 1993, o ano de 1994 começou com muitos desafios para o PCE. O grande número de escolas interessadas em participar e o indicativo de reconstrução da proposta passam a colocar limites e novas perspectivas para a coordenação. Os limites ficam restritos à incapacidade de acompanhamento do trabalho em todas as escolas no ritmo como vinha sendo introduzido, ou seja, era impossível ter uma estrutura de palestrantes em condições de percorrer a região, da mesma forma como acontecia com as oito escolas de 1993. As perspectivas eram muito promissoras, haja vista o engajamento voluntário de muitos professores que já participavam e a possibilidade de aumentar ainda mais com a adesão de um maior número de escolas.

Mesmo que as avaliações não tivessem indicado a necessidade de reestruturação da proposta, a operacionalidade a exigia com a anunciada ampliação, contemplando o envolvimento de mais escolas. As palestras sobre cooperativismo não comportavam mais a exigência da proposta e a impossibilidade funcional anunciava o fim de seu caráter de centralidade no PCE.

O que parecia um limite passou a ser o espaço de atuação dos professores, que passaram a cumprir muitas das tarefas anteriormente desempenhadas pela coordenação geral. “Para viabilizar a ampliação para mais escolas, é necessária a participação ativa de professores das referidas escolas, tendo em vista a limitação de recursos humanos para o monitoramento dos encontros”¹⁰².

¹⁰² Idem, p. 03.

Os encontros nas escolas, gradativamente, ficaram a cargo de professores e, para isso, os seminários municipais para discussão do cooperativismo foram uma grande novidade a partir de 1994. Como em vários municípios houve trabalho do PCE em todas as escolas, no planejamento municipal constavam um ou dois dias especificamente dedicados ao debate do cooperativismo em substituição às aulas. É evidente que, para isso acontecer, foi necessária toda uma articulação de busca de consenso das entidades nos municípios e a criação de instâncias de coordenação municipal do PCE. “Para viabilizar a expansão do PCE foi necessária uma maior descentralização da coordenação, com cada município tendo coordenadores municipais efetivamente funcionando e encaminhando atividades” (Andrioli,&Giehl, 1997, p. 08).

A proposta do PCE, construída em 1994 a partir da experiência de 1993, e a ampliação do público envolvido, alteraram profundamente a compreensão sobre o trabalho de cooperativismo em escolas. A principal alteração ficou para os alunos que já haviam participado da proposta de 1993, que passaram a ter continuidade num outro nível de debate e iniciaram as práticas cooperativas em escolas. “Sentiu-se a necessidade de um programa mais amplo através do qual seria possível a introdução de atividades práticas num segundo momento, abrindo também a possibilidade de inovar o trabalho com outros temas relacionados com o cooperativismo” (Andrioli,&Giehl, 1997, p. 08).

Para os alunos que ingressaram no PCE, em 1994, foi oferecido um programa teórico baseado na proposta de 1993, mas reestruturado, com novos materiais, permitindo o acompanhamento dos professores de acordo com a área de estudos em que trabalhavam na escola. Aquelas turmas de sexta série que haviam participado em 1993 também ingressaram no PCE 1994 com outra dinâmica de trabalho, no entanto, com a ênfase maior centrada ainda na teoria do cooperativismo.

Portanto, a proposta reconstruída em 1994 previa o trabalho em dois momentos:

- a) o “Nível 1”, de caráter mais teórico, em forma de “Círculos de Estudo”¹⁰³ para os alunos de sétima série, com acompanhamento de professores de diferentes disciplinas;
- b) o “Nível 2”, com atividade prática de cooperativismo, debates ampliados sobre outros temas de interesse das escolas e uma integração esportiva ao final, reunindo todos os alunos das várias escolas.

A 7.^a série tem acesso ao Nível 1, que é um conteúdo teórico e introdutório baseado no projeto-piloto, caracterizando-se como uma formação básica sobre o tema cooperativismo. O Nível 2 abrange a 8.^a série com um conteúdo de maior amplitude e de caráter mais prático onde também ganham espaço temas como Agroecologia e Meio Ambiente, Sindicalismo e um Curso de Conhecimentos Básicos em Eletricidade¹⁰⁴.

As chamadas discussões ampliadas foram desenvolvidas por entidades da região, atendendo ao interesse das escolas que as haviam reivindicado. Assim, o trabalho de Agroecologia e Meio Ambiente foi desenvolvido por técnicos da COTRIROSA; o de Sindicalismo, por sindicalistas da região e o Curso de Eletricidade por técnicos da COOPERLUZ. Permanecia a lógica das palestras com pessoas externas às escolas¹⁰⁵, no Nível 2 e, em alguns momentos do Nível 1, de acordo com as solicitações das escolas.

¹⁰³ “O círculo de estudo é um método que já foi utilizado inclusive pelos Pioneiros do Cooperativismo, quando na época estudaram durante um ano os problemas das cooperativas que a eles antecederam. O encaminhamento dos círculos de estudo é simples, sendo que consiste na distribuição de material e na formação de grupos para o estudo. Após um determinado tempo de estudo, os líderes de cada grupo passam os informes e, em seguida, abre-se o debate para todo o grupo maior, terminando a dinâmica com o resumo do pensamento do conjunto do grupo sobre a questão anteriormente discutida”. FONTE: Cartilha de Acompanhamento ao Nível 1, 1994, p. 12. O texto é baseado nos textos recolhidos e adaptados pela Equipe de Comunicação Rural da FECOTRIGO, do folheto “Dez Lições da Cooperação” - DAC – Secretaria da Agricultura do Estado do Paraná – 1968.

¹⁰⁴ Programa de Cooperativismo nas Escolas, 1994.

¹⁰⁵ As pessoas externas são os integrantes da coordenação do PCE, dirigentes e técnicos das cooperativas da região.

Cabe ressaltar também que, em 1994, somente as oito escolas participantes em 1993 tiveram acesso ao Nível 2. As demais escolas que ingressaram naquele ano trabalharam apenas como Nível 1, seguindo orientação da coordenação regional:

O Nível 2 envolverá exclusivamente aqueles alunos que já tiveram acesso ao Nível 1, ou seja, para 1994 terão acesso ao Nível 2 somente aquelas escolas envolvidas no projeto-piloto e as outras escolas interessadas iniciarão com o Nível 1, caracterizado também como conteúdo teórico-introdutório¹⁰⁶.

A organização do programa de encontros em cada escola carecia de uma coordenação local e um grupo de professores dispostos a se envolver ativamente com o PCE. A partir de 1994, começam, então, a ser constituídos coletivos de professores em cada escola¹⁰⁷, planejando, executando e avaliando os seus próprios trabalhos. Essa novidade permitiu uma maior organicidade da estrutura de trabalho do PCE, adaptando-se a um contexto cada vez mais ampliado de escolas, professores e alunos.

Além disso, como as decisões passaram a ser cada vez mais localizadas, as atividades se diferenciaram bastante de uma escola para outra, com os mesmos encontros assumindo peculiaridades próprias de cada contexto local. Os coletivos, em forma de coordenação do PCE nas escolas, passaram a ter sua representação na coordenação municipal, decidindo questões mais gerais em nível de cada município e oferecendo as diretrizes de trabalho da coordenação regional.

O PCE foi reconhecido como proposta em 1994 e a complexidade cada vez maior de sua organização impediu o registro e divulgação de muitas ações que ocorreram localizadamente e não foram informadas à coordenação regional. A nova maneira de organização dos encontros teóricos, com responsabilidade dos professores, permitiu uma boa interação dos

¹⁰⁶ Texto: Cooperativismo nas escolas já possui proposta de ampliação. In : *Jornal COTRIROSA em seu Lar*, n. 53, março de 1994, p. 12.

¹⁰⁷ Inicialmente esses coletivos foram denominados “núcleos de professores”, adaptando um termo utilizado pelas cooperativas na organização dos associados na década de 80: os núcleos de associados. Fonte: Relatório de Avaliação PCE , 25/01/94.

profissionais de diferentes áreas na escola, em função da necessidade de planejamento conjunto das atividades a partir dos coletivos em cada escola.

Em cada escola, após 2 anos de trabalho, houve maior facilidade no entendimento da proposta, tornando o desenvolvimento das atividades mais intenso. Um aspecto que muito contribuiu com isto, foi uma melhor distribuição de atividades por parte dos professores, iniciando gradativamente propostas interdisciplinares. Junta-se a isso a realização de grandes seminários sobre cooperativismo, estendendo a participação também à comunidade (Andrioli, & Giehl, 1997, p. 08).

Uma experiência que merece destaque aconteceu em Campina das Missões, constituindo o início das práticas de cooperação entre professores nas escolas participantes do PCE:

Com o desenvolvimento dos trabalhos do PCE, os professores passaram a discutir alternativas de cooperação entre si. Informalmente, nasceu a experiência concreta dos professores de Linha Butiá Norte – Campina das Missões – e, posteriormente, a Cooperativa de Consumo dos Servidores Municipais deste município, as 2 dedicando-se às compras em comum¹⁰⁸.

Um outro elemento importante da análise em torno da ampliação e reestruturação do PCE em 1994 é o ingresso de escolas urbanas. Em 1993 o caráter do cooperativismo trabalhado em escolas era voltado exclusivamente ao meio rural. Com o ingresso de escolas urbanas, principalmente em Santa Rosa, surge o desafio de construir reflexões novas e adequadas a essa nova realidade.

Os materiais produzidos foram adaptados ao público urbano, mas continuavam priorizando o estudo da agricultura. No texto de referência para o trabalho dos professores no Nível 1, consta o seguinte na introdução: “O presente texto quer ser a sistematização das discussões realizadas em vários seminários sobre agricultura e associativismo, caracterizando uma parte do acúmulo e entendimento que o movimento sindical e cooperativista tem sobre a questão”¹⁰⁹. Ao tratar das diversas formas de cooperação o texto faz referências a cooperativas urbanas e, ao seu final,

¹⁰⁸ Relatório do PCE 1995, p. 03.

procura amenizar sua priorização rural com a introdução da seguinte frase: “Percebe-se que para cada tipo de atividade é possível existir uma organização cooperativa ou associativa, tanto na área rural como na área urbana”¹¹⁰.

Ao final das atividades de 1994, a grande novidade foi a realização da 1.^a IRCE – Integração Regional do Cooperativismo nas Escolas, reunindo os alunos do Nível 2:

Esta etapa prevê o encontro de alunos, professores e todas as pessoas que de uma ou de outra forma envolveram-se no Programa de Cooperativismo nas Escolas, durante determinado ano. Várias atividades esportivas, recreativas e culturais são previstas, com o objetivo de integrar escolas e municípios, fazendo o encerramento do Nível 2¹¹¹.

Todas as escolas que ingressaram no PCE em 1993 estiveram presentes e os alunos puderam trocar experiências num dia marcado para confraternizar, praticar esportes e se divertir. A integração foi marcante e possibilitou o encontro de professores e alunos que começavam a trabalhar com as práticas cooperativas em cada escola. A IRCE passou a ser, no PCE, a introdução do cooperativismo no esporte, trabalhando, gradativamente, com o apoio de professores de Educação Física, para reduzir elementos de competição e agregar orientações de cooperação. A realização anual desta atividade, com a constante reelaboração de suas atividades, permitiu o pioneirismo do PCE na região com a proposta de jogos cooperativos¹¹².

3.6. O envolvimento das entidades

A participação cada vez maior de professores, alunos e entidades no PCE, gerando o envolvimento de muitas pessoas no decorrer dos anos, foi

¹⁰⁹ Texto: Associativismo e cooperativismo: um novo jeito de produzir e ser. In: *Programa de Cooperativismo nas Escolas: Cartilha de acompanhamento ao Nível 1*, 1994, p. 03.

¹¹⁰ Idem, p. 10.

¹¹¹ Programa de Cooperativismo nas Escolas, 1994, p. 08.

¹¹² Fonte: Relatório da Reunião de Planejamento IRCE, 1996.

fundamental para o reconhecimento de uma orientação valiosa para o projeto em sua história: a construção coletiva da proposta, em torno da qual a coordenação explica o seu sucesso:

A participação efetiva das entidades traz uma dimensão da seriedade do projeto e a sua abertura, sem discriminação, convida ao envolvimento de todas as pessoas que queiram participar, tanto na sua execução, como na construção da própria proposta. Isto parece explicar sua expansão e a procura que hoje existe em torno dele¹¹³.

A preocupação com o consenso entre as principais entidades relacionadas à educação e ao cooperativismo nos municípios aparece precisamente em 1994, nas avaliações de escolas. A primeira escola onde iniciou o PCE manifesta essa orientação, por escrito, ao avaliar as atividades naquele ano: “Queremos novamente enfatizar que nós professores achamos excelente o programa e propomos que cada vez mais se procure incentivá-lo e também que cada vez mais se procure integrar as entidades municipais no mesmo”¹¹⁴.

Em 1993, com a proposta inicial, apenas a COOPERLUZ, COTRIROSA e, mais tarde a COTAP¹¹⁵, tiveram participação no PCE como entidades. A partir de 1994, além de passar de 8 para 28 escolas, o PCE contou com a adesão das prefeituras municipais de Santa Rosa, Alecrim, Porto Vera Cruz, Porto Lucena, Campina das Missões e Cândido Godói, através de suas Secretarias Municipais da Educação e da Agricultura. As prefeituras, mesmo não contribuindo diretamente com recursos para a sustentação financeira do PCE, apoiaram a idéia e passaram a integrar as coordenações municipais em cada município, além de colocar à disposição educadores e técnicos das suas secretarias e outros recursos disponíveis à coordenação regional e/ou diretamente às escolas.

¹¹³ Relatório do PCE 1995, p. 07.

¹¹⁴ Avaliação da Escola Municipal de 1.º Grau Santo Inácio, Linha Alecrim, Alecrim, 1994, p. 03.

¹¹⁵ Cooperativa Triticola e Agro-Pastoril Ltda., de Giruá, integrada ao PCE a partir de julho de 1993.

O ano de 1995 é considerado o auge da expansão do PCE na região, passando de 8 para 11 municípios¹¹⁶, de 28 para 40 escolas, de 111 para 158 professores e de 1.160 para 2.010 alunos em seu total num mesmo ano¹¹⁷. As entidades também aumentaram, com a participação de mais quatro cooperativas, oito sindicatos de trabalhadores rurais, três prefeituras e a EMATER, em nível regional e através de seus escritórios locais nos municípios de abrangência.

As cooperativas que aderiram em 1995, foram: SICREDI¹¹⁸, COOPEROQUE¹¹⁹, COOPERTAL¹²⁰ e COOPERCAND¹²¹, todas com investimento financeiro¹²² e participação em atividades na região e nos seus municípios de atuação. Os Sindicatos de Trabalhadores Rurais foram dos seguintes municípios: Santo Cristo, Alecrim, Porto Lucena, Salvador das Missões, Campina das Missões, Cândido Godói, Giruá e Tuparendi.

As novas prefeituras com adesão no PCE, em 1995, são: Giruá, Salvador das Missões, Tuparendi e Porto Mauá. O único município em que a prefeitura municipal não aderiu, inclusive impedindo o trabalho nas escolas municipais que o solicitavam, foi o de Santo Cristo. Curiosamente, foi esse o município escolhido, em todo o Estado do Rio Grande do Sul, para sediar o projeto-piloto do programa “A União faz a Vida”¹²³, desenvolvido pela

¹¹⁶ Os novos municípios são: Salvador das Missões (por influência do PRAC que já atuava naquele município), Tuparendi e Porto Mauá (estes dois municípios são de abrangência da COTRIROSA, que incentivou a sua inclusão no PCE).

¹¹⁷ FONTE: Relatório do PCE 1995.

¹¹⁸ Sistema de Crédito Cooperativo, com agência sede regional em Santa Rosa de abrangência nos municípios de Giruá, Santo Cristo, Alecrim, Campina das Missões, Cândido Godói, Tuparendi, Porto Mauá, Porto Lucena, Tucunduva, Novo Machado e Senador Salgado Filho.

¹¹⁹ Cooperativa Agrícola Mista São Roque Ltda., de Vila Santa Catarina, Salvador das Missões. A sua participação decorre do PRAC – Programa Regional de Ação Conjunta, do qual já participava e passou a integrar também o PCE no município de Salvador das Missões.

¹²⁰ Cooperativa Agrícola Mista Tuparendi Ltda., de Tuparendi, com inserção no PCE de Tuparendi e Porto Mauá.

¹²¹ Cooperativa Agrícola Mista Candeia Ltda., de Lajeado Candeia, Santa Rosa, participando do PCE em Santa Rosa e Tuparendi.

¹²² A contribuição das cooperativas no PCE em 1995 foi a seguinte: COOPERLUZ 70%, SICREDI 10%, COTRIROSA 20%. As cooperativas COTAP, COOPERCAND, COOPERTAL e COOPEROQUE dividiram os custos do PCE em seus municípios com a COOPERLUZ ou a COTRIROSA, dependendo da atuação conjunta das mesmas. FONTE: Relatório de Investimentos no PCE, 1995.

¹²³ FIALKOW, Miriam Zelzer (coord.) *A união faz a vida; educação cooperativa: subsídios para professores de 1.º Grau*. São Leopoldo: UNISINOS, 1995.

UNISINOS com o apoio do SICREDI, em 1995. Em julho do mesmo ano, os alunos do Curso de Especialização Superior em Cooperativismo da UNISINOS – CESCOOP XX, manifestaram-se em documento, preocupados com a forma como o referido projeto estava sendo encaminhado na região:

Manifestamos a nossa preocupação quanto à forma como está sendo encaminhado o Projeto Piloto no município de Santo Cristo, pois, segundo informações chegadas a nós, este menospreza a participação de setores sociais organizados e Programa Educacional similar, implantado na região com a integração das várias entidades cooperativas, sindicais, institucionais e eclesiais, acumulando uma experiência e operacionalidade orgânica significativa. Entendemos fundamental a integração de todas as entidades vinculadas à educação e ao cooperativismo, para o pleno êxito do empreendimento, evitando o desgaste da imagem das entidades e da proposta cooperativista¹²⁴.

A existência de dois projetos de cooperativismo em escolas na mesma região, atuando isoladamente, foi motivo de muita polêmica na época. No trabalho de sistematização do PCE em 1996, isso apareceu claramente como uma das dificuldades encontradas:

A existência de 2 propostas cooperativas nas escolas no município de Santo Cristo, restringindo o envolvimento de algumas entidades que distanciaram-se, dificulta uma integração (princípio do próprio cooperativismo) devido ao fechamento da outra proposta à comunidade regional. Isto infelizmente tem acontecido porque a nova proposta surgiu isoladamente da outra, ignorando o que já havia sido construído.¹²⁵

Apesar do referido fato, o PCE continuava crescendo e, embora as escolas tenham sido reduzidas de 40 para 38, os alunos aumentaram de 2.010 para 2.404 em 1996¹²⁶. A dimensão que o PCE passou a adquirir teve vários significados. A adesão em massa das entidades pode ser justificada pela repercussão positiva do programa em toda a região e a novidade que a proposta apresentava. A presença das entidades nas escolas, com o debate de alguns conteúdos específicos, foi avaliada como muito positiva e também

¹²⁴ Ofício enviado pelos alunos do CESCOOP XX em 14 de julho de 1995, às seguintes entidades: CEDOPE, Reitoria da UNISINOS, SICREDI RS, SICREDI Santa Rosa, PCE COOPERLUZ, Professores da equipe de elaboração do programa, Prefeitura Municipal de Santo Cristo, Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Santo Cristo e Sindicato dos Municípios de Santo Cristo.

¹²⁵ Relatório do PCE 1995, p. 10.

¹²⁶ Relatório do PCE 1996.

motivou a sua maior participação. “Achamos ótima a participação das entidades municipais no projeto e no nosso ponto de vista o programa poderia ser ampliado, para que cada vez mais pessoas possam dele participar”¹²⁷.

Como podemos observar, além de ser encarada como positiva a participação de lideranças de várias entidades nas escolas, a ampliação do PCE dependia dessa disposição institucional e a necessidade operacional anunciada, aliada à pressão das escolas em torno das lideranças, pode explicar melhor, entre outros fatores, o grande envolvimento de escolas, prefeituras, sindicatos e outras organizações nessa proposta.

A grande adesão de entidades é considerada positiva¹²⁸ para o programa pela coordenação regional, assim como a expansão para um maior número de municípios da região¹²⁹. Por outro lado, isso gerou um conjunto de problemas para o programa como um todo, que, de acordo com sua avaliação em 1995, começou a se desqualificar ao priorizar a quantidade de escolas, professores e alunos, deixando de produzir materiais e refletir sobre si mesmo, com o ativismo resultante de sua ampliação.

Uma grande deficiência do PCE e que precisa ser reforçada é a falta de sistematização do trabalho realizado até aqui e a pouca renovação do material didático colocado à disposição dos professores e alunos. Como a sua estrutura aumentou muito, aumentando o número de municípios atingidos, escolas, professores, alunos e entidades, a coordenação regional, preocupada em realizar todas as atividades programadas, se sobrecarregou e o ativismo esteve muito presente, impedindo reelaboraões e novidades maiores para o próprio PCE¹³⁰.

¹²⁷ Avaliação da Escola Municipal de 1.º Grau Santo Inácio, Linha Alecrim, Alecrim, 1994, p. 03.

¹²⁸ “Aspectos positivos em 1994: 1) Envolvimento da maioria das entidades e escolas de 8 municípios da região da Grande Santa Rosa: Alecrim, Campina das Missões, Cândido Godói, Giruá, Porto Lucena, Porto Vera Cruz, Santa Rosa e Santo Cristo”. FONTE: Texto: Breve Histórico do PCE. In: Relatório do PCE 1995, P. 03.

¹²⁹ “Aspectos positivos em 1995: 1) Expansão do programa para mais três municípios (Porto Mauá, Salvador das Missões e Tuparendi), aumentando significativamente o número de escolas (de 08 para 28) e o número de alunos envolvidos (de 1.160 para 2.010)”. FONTE: Texto: Breve Histórico do PCE. In: *Relatório do PCE 1995*, p. 04.

3.7. A reconstrução da proposta em 1996

Os professores das escolas urbanas manifestaram divergência em relação ao material produzido pelo PCE, porque o conteúdo era voltado prioritariamente às escolas rurais e solicitaram sua atualização. Além disso, reforçavam a necessidade de reconstrução de toda a proposta a partir de 1995¹³¹. Aos poucos, vai se afirmando o reconhecimento de que, assim como ocorreu em 1994, o PCE era uma proposta em permanente reconstrução:

Precisamos ter presente a idéia de que o programa nunca vai estar concluído. (...) Percebemos neste projeto, que pouca coisa havia no seu início. No decorrer de sua execução vai se encontrando caminhos que vão construindo uma prática nova, voltada ao nosso meio, na qual todos os segmentos interessados participam¹³².

A estrutura de coordenação, que havia sido criada com a participação de mais escolas e entidades em todos os municípios, foi responsável pela avaliação da situação vivenciada na época. Através das diversas instâncias: coordenações em cada escola (coletivos de professores), coordenações municipais e a coordenação geral, foram estabelecidas algumas orientações gerais para o trabalho desde 1995:

No decorrer da construção deste trabalho, o grupo envolvido passou a perceber alguns princípios básicos para a condução e desenvolvimento do projeto. Estes pressupostos são hoje colocados como fundamentais e norteiam todas as atividades desenvolvidas pelo programa: a) processo coletivo na construção e execução da proposta; b) participação ativa de todos os envolvidos; c) livre adesão das pessoas e entidades a serem envolvidas; d) eliminação de qualquer intenção de propaganda das entidades; e) integração com toda a comunidade; f) Integração teoria-prática; g) vivência de experiências construídas a partir de sujeitos¹³³.

Em torno da discussão iniciada em 1995, e continuada em 1996, a proposta passou a ser revista e a necessidade de sua reconstrução se tornou urgente. No entanto, como muitas pessoas participaram deste trabalho desde

¹³⁰ Avaliação do PCE 1996, p. 07.

¹³¹ Conforme Relatório da Reunião de Avaliação do PCE em Santa Rosa, 1995.

¹³² Relatório do PCE 1995, p. 07.

¹³³ Relatório do PCE 1995, p. 04.

1993, é interessante caracterizar o método como procedeu-se a construção da proposta. Através das avaliações de alunos, professores e lideranças de entidades, enviadas por escrito ou apresentadas diretamente nas reuniões, houve a sistematização das críticas e demandas em nível regional, por parte da coordenação regional que produziu uma síntese.¹³⁴

Conforme as definições de 1995, o ano de 1996 seria marcante para o PCE, com a estruturação de uma nova proposta. A reafirmação de algumas orientações construídas pela experiência histórica foi o ponto de partida da ampla discussão que o PCE promoveu em todos os seus municípios. Essas orientações foram construídas inicialmente pela coordenação do PCE, sendo reformuladas com as avaliações anuais dos professores e alunos. Nesse sentido, ficaram confirmadas as seguintes orientações gerais:

- a) adesão livre, voluntária e consciente de entidades e escolas (tanto professores como alunos);
- b) integração com consenso das entidades em todos os municípios, evitando propaganda de alguma delas;
- c) democracia em todas as instâncias de decisão;
- d) indiscriminação partidária, religiosa, racial e sexual;
- e) interdisciplinaridade nas atividades propostas;
- f) centralidade nas experiências práticas de vivência da cooperação; participação efetiva de cada comunidade escolar (alunos, professores e pais) na construção da proposta.¹³⁵

A adesão livre, voluntária e consciente das pessoas interessadas em conhecer e participar do PCE já havia sido introduzida desde 1994. Além de atender a um dos princípios do cooperativismo, essa orientação tem contribuído muito com a expansão da proposta e a afirmação da livre participação, sem qualquer imposição, resultou na ação engajada e comprometida, principalmente, de professores e alunos. Para os professores e

¹³⁴ Relatório do PCE 1996.

¹³⁵ Conforme Material para Apresentação do PCE nos Municípios, 1997.

entidades, essa orientação aparecia como consensual, porém, ao se tratar de alunos, alguns professores entendiam que deveriam “impor a participação”, alegando que os “alunos ainda não possuem consciência para optar e a escola, através dos professores, é que deve decidir por eles”¹³⁶. A experiência, entretanto, demonstrou que, onde houve tentativa de introdução da proposta sem o livre consentimento das pessoas, o resultado foi o fracasso e a saída da escola do projeto¹³⁷, e foi necessária a reafirmação contundente da orientação pela coordenação regional.

O PCE motiva a participação de educandos, educadores e a comunidade, organiza as atividades de forma a possibilitar e proporcionar o máximo de participação. No entanto, não aceita a imposição da participação, seja por parte de Prefeituras Municipais, seja pela Delegacia de Educação, seja por direções de escolas, seja por professores, seja por quem for. A livre adesão é um dos princípios básicos do cooperativismo moderno, não se admitindo qualquer filiação por coação ou obrigatoriedade (Andrioli,&Giehl, 1997, pp. 12-13).

A necessidade de consenso entre as entidades, nos municípios, já foi tratada anteriormente e foi reforçada em 1996, principalmente pelo reconhecimento histórico de que nenhuma experiência em educação terá resultados promissores se for realizada de maneira isolada, ignorando a organização das comunidades onde atua. Essa orientação, assim como está diretamente relacionada com a livre adesão, trata da democracia nas diversas instâncias de decisão do programa. Por isso, a reunião entre entidades ligadas à educação e ao cooperativismo foi colocada como o momento inicial da operacionalidade do PCE em cada município:

4. Operacionalidade (passos): a) visita às entidades; b) Reunião das entidades¹³⁸ e lideranças: - discussão do PCE; - termos da parceria; - planejamento; - eleição do coordenador municipal; c) Seminários com os professores: - análise do contexto social; - análise do cooperativismo; - discussão do PCE (método e conteúdo); - planejamento; d) Programa nas escolas: - reuniões com professores, CPMs¹³⁹ e direções de escolas; - execução do programa; -

¹³⁶ Conforme Avaliação do PCE no município de Santo Cristo, 1997.

¹³⁷ De 1995 a 1998, o PCE reduziu o número de escolas de 40 para 26. FONTE: Relatórios Anuais de Alunos e Professores Participantes do PCE.

¹³⁸ O sentido de entidades aqui inclui as escolas, através de sua coordenação local.

¹³⁹ Círculos de Pais e Mestres.

acompanhamento das atividades propostas; - articulação das entidades para funcionamento de todas as etapas do programa; e) processo de avaliação: - participação de alunos, professores e comunidade; - entidades nos municípios; - na região, seminários envolvendo coordenação em cada escola, coordenação municipal, coordenação geral, assessoria e lideranças de entidades¹⁴⁰.

A integração das cooperativas, respeitadas no seu direito pela livre adesão, foi buscada no decorrer do desenvolvimento do PCE, mas não houve consenso em todas elas. Mesmo assim, a intenção pela integração cooperativa foi anunciada publicamente, inclusive como ação estratégica para outras ações na região que não envolviam diretamente o PCE:

A Integração Cooperativa, outro Princípio fundamental do Cooperativismo, está sendo buscado no Programa de Cooperativismo nas Escolas e motiva para outros programas que envolvam o processo produtivo. Além da co-promoção por várias cooperativas, o Programa promove a integração das entidades municipais, numa ação co-responsável em todas as fases e atividades no município (Andrioli,&Giehl, 1997, p. 12).

Para conseguir a união de tantas entidades e pessoas participantes do PCE, foi determinante a expressão do princípio de indiscriminação político-partidária. A ele foram agregadas a indiscriminação religiosa, racial e sexual¹⁴¹. Além de ser parte integrante da teoria do cooperativismo moderno¹⁴², a indiscriminação partidária serviu ao método de organização do PCE na região:

A indiscriminação partidária é fundamental como método de organização, para não fragmentar as organizações e também é estratégica para o processo de organização, onde defendemos a pluralidade organizativa tanto nesta sociedade, quanto nas sociedades futuras. A democracia não é possível com um partido só, como também não o é sem organizações pluripartidárias (Andrioli,&Giehl, 1997, p. 12).

¹⁴⁰ Relatório do PCE 1995, p. 04 e 05.

¹⁴¹ Conforme Material para Apresentação do PCE nos Municípios, 1997.

¹⁴² Nos referimos aqui aos princípios do cooperativismo estabelecidos pela ACI – Aliança Cooperativista Internacional.

A tentativa de trabalhar de forma interdisciplinar foi anunciada em 1994¹⁴³ por ocasião da elaboração da proposta que previa o envolvimento direto de professores no encaminhamento dos encontros em sala de aula, mas não havia sido praticada. Se, em 1993, os encontros eram realizados em forma de palestras pela coordenação geral, após 1994 os professores passaram a ser os palestrantes. Mesmo que a orientação da coordenação fosse o acompanhamento de discussões, baseando-se no método de “Círculos de Estudo”, o que havia acontecido, concretamente, foi a reprodução dos materiais para os alunos pelos professores. As palestras eram, ainda, o centro do trabalho do PCE e a reflexão crítica do processo desenvolvido desde 1994, motivou o início das mudanças em 1996.

O que era chamado de interdisciplinaridade foi a intenção de promover o trabalho conjunto de professores que, reunidos nos seus coletivos do PCE, planejariam, executariam e avaliariam todo o processo. O que se constatou, no entanto, é que os professores trabalhavam cada vez mais de maneira isolada e os conteúdos eram dissociados das atividades curriculares desenvolvidas em forma de disciplinas.

O PCE era algo externo ao conjunto da prática escolar dos professores, como encontros que aconteciam sem estabelecer maiores relações com as demais aulas. Diferente da expectativa de 1994, quando muitos professores aderiram à proposta e estavam dispostos a contribuir com o conjunto das atividades, em algumas escolas o trabalho se reduzia a um professor que encaminhava os encontros e os demais apenas cediam suas aulas para as atividades do PCE¹⁴⁴.

Os coletivos de professores haviam se ampliado com a participação de mais pessoas, mas essa se dava nos momentos de planejamento e avaliação do projeto, sendo a sua execução dependente de alguns que trabalhavam de maneira isolada. A constatação dessa realidade é reforçada em 1996 e, para

¹⁴³ Conforme Reunião de Planejamento do PCE, 25/01/94.

¹⁴⁴ Conforme Avaliação do PCE 1995.

superá-la, esperava-se um envolvimento maior dos professores nas atividades, de maneira “natural e espontânea”, ao lançar essa prioridade como meta:

Trabalhar com mais intensidade a interdisciplinaridade da proposta. Considera-se fundamental esta preocupação, para evitar a realização de trabalhos contraditórios dentro da própria escola. Isto, de certa forma, estava presente já no início, mas com uma melhor compreensão da proposta a cada ano, por parte de professores, acompanhamos um processo mais natural e espontâneo. Ou seja, compreendendo e construindo juntos a proposta, os professores vão pouco a pouco tomando esta atitude¹⁴⁵.

No que se refere às experiências práticas dos alunos, no decorrer da história do PCE, elas não eram priorizadas, já que a prioridade era o trabalho teórico com os círculos de estudo e as palestras com entidades, merecendo um caráter complementar.

As “cooperativas informais de alunos”¹⁴⁶ foram introduzidas em 1994: “De acordo com as sugestões da própria comunidade escolar, principalmente dos alunos, o programa foi aperfeiçoado, com um caráter mais prático (criação de cooperativas informais nas escolas)”¹⁴⁷. Naquele ano, em 6 das 8 escolas participantes do Nível 2 os alunos criaram cooperativas.

Em 1996, com a retomada da crítica à priorização de palestras e a constatação do aumento significativo das cooperativas de alunos, totalizando 35 nas 38 escolas participantes, as práticas de vivência da cooperação passaram a ser centrais na compreensão de educação cooperativa do PCE:

O ato de educar passa pela experiência. Neste sentido, entendemos que cooperando, tornamo-nos cooperativos, fazendo experiências de

¹⁴⁵ ANDRIOLI, Antônio Inácio & MALLMANN, Armando Tadeus. *Trabalho de sistematização de uma prática social: o PCE*. São Leopoldo, janeiro de 1996, p. 09. Esse trabalho foi realizado durante o CESCOOP XXI – Curso de Especialização Superior em Cooperativismo - na UNISINOS, que os autores cursavam na época. O trabalho é referente à disciplina Didática II - Educação Cooperativa, ministrada pelo professor José Renato Soethe.

¹⁴⁶ Elas foram assim chamadas por não possuírem registro oficial, formal. As restrições ao registro foram basicamente três: a) ocasionariam tutela da direção sobre a organização, acabando com a autonomia dos alunos nelas, já que a legislação cooperativista não permite a formação de cooperativas entre menores de idade e indica responsabilização da direção da escola sobre as mesmas; b) não aceitação da idéia de “cooperativização de escolas”, que se manteriam com recursos arrecadados por elas mesmas, estimulando a retirada do Estado na sua manutenção; c) alto custo do registro, o que inviabilizaria a cooperativa. FONTE: Avaliação do PCE 1994.

¹⁴⁷ Relatório do PCE 1994, p. 01.

solidariedade, tornamo-nos solidários. (...) A pedagogia que constrói a solidariedade passa pela vivência de experiências de cooperação (Andrioli, & Giehl, 1997, pp. 10 e 11).

A sétima orientação, reafirmada e colocada a público em 1996, é fruto da maneira como o PCE tem trabalhado, principalmente após 1994: a participação da comunidade escolar na definição da proposta em cada município. Isso gerou vários conflitos com as entidades que, por contribuírem financeiramente, almejavam o controle do PCE. Através da criação de instâncias de coordenação, oportunizando a participação das escolas e entidades numa mesma discussão sobre os rumos do projeto, o suposto controle não existiu mais e as resoluções dependiam de todas as pessoas participantes. Podemos afirmar que esse foi um fator que diminuiu a ênfase que algumas entidades davam ao projeto e que, com a necessidade de participar das muitas reuniões para poder influenciar, diminuíram seu interesse pelo PCE.

Contudo, se para professores e representantes de entidades, as instâncias criadas oportunizavam uma participação cada vez maior, o mesmo não valia para os alunos, que participavam somente através de avaliações nas escolas ao final de cada ano e eram representados pelos professores nas reuniões municipais e regionais. Essa contradição, constatada em 1996, representou um impacto forte para um programa que declarava ter o aluno como o “centro de suas atenções”, desde seu início. Em 1994, isso é expresso nas considerações metodológicas aos professores:

Manter uma preocupação no sentido de que cada aluno seja o sujeito de sua própria história, mas em cooperação e harmonia com os demais, numa perspectiva solidária, segundo a qual seja capaz de ver que a pessoa se realiza ao realizar-se com os demais e ao cooperar na realização dos outros¹⁴⁸.

Após aquele ano, em cada reunião de coordenação, os alunos estiveram representados, com coordenadores escolhidos em cada turma participante,

¹⁴⁸ Cartilha de Acompanhamento ao Nível 1, 1994, p. 11.

manifestando-se diretamente nas instâncias deliberativas¹⁴⁹. O PCE continuou afirmando, a partir de 1996, a centralidade de suas atenções nos alunos:

A Educação Cooperativa que buscamos e desenvolvemos aposta no potencial de cada pessoa envolvida no processo. Acreditamos nas crianças e jovens que, como dizia Maria Montessori, “*estão sempre prontos para aprender, sentem prazer com o aprendizado e estão prontos a ensinar a si mesmas se lhes for dada a oportunidade*” (Andrioli,&Giehl, 1997, p. 12-13).

3.8. A estrutura atual

A partir dessas orientações gerais apresentadas, resultantes das discussões realizadas no interior do PCE em 1996, foi construída uma nova proposta que, oficialmente, foi lançada em 1997, com a produção do seu novo material¹⁵⁰. Nessa proposta, ainda vigente, novos textos são apresentados de forma atualizada e contemplando tanto as escolas rurais como urbanas.

Com base em avaliações realizadas nos municípios, a nova proposta do PCE procura contemplar um conjunto de preocupações levantadas por professores, alunos e lideranças envolvidas. Os principais eixos de conteúdos permanecem, mudando, no entanto, a forma de trabalhá-los e a sua atualização. Outros conteúdos são acrescentados, buscando um aperfeiçoamento do programa para que, de fato, este possa contribuir na construção de uma consciência associativa com base na realidade de cada comunidade (Andrioli,&Giehl, 1997, p. 13).

A mudança nas referências anteriores, provocada principalmente com a compreensão da “importância da prática cooperativa para a construção da consciência associativa”, conduziu à prioridade na vivência concreta de situações do cotidiano do cooperativismo:

O processo pedagógico adotado pelo PCE, tanto no Nível 1, onde se desenvolve mais estudo, quanto no Nível 2, que é a da criação e desenvolvimento de uma experiência de cooperativa informal, cria toda uma dinâmica vivencial do processo. São usadas técnicas motivacionais e de engajamento concreto para que os estudantes vivam situações de simulação da realidade e de vivência real de situações (Andrioli,&Giehl, 1997, p. 11).

¹⁴⁹ Conforme Relatórios de Avaliações Anuais do PCE nos municípios.

No Nível 1, o método de trabalho foi modificado, buscando uma maior participação dos alunos na construção de sua aprendizagem, tentando afastar a lógica das palestras:

O Nível 1 propicia um envolvimento efetivo dos próprios alunos com o PCE, que se colocam na condição de pesquisadores e construtores de conteúdos, ao mesmo tempo em que terão à disposição vários textos, vídeos, viagens de estudos, entrevistas, e dinâmicas encaminhadas pelos professores para estimular o debate (Andrioli,&Giehl, 1997, p. 13).

O Nível 2 coloca toda sua ênfase nas cooperativas de alunos, incentivando a organização cooperativa do trabalho. O maior acompanhamento das experiências cooperativas por professores, assessoria de técnicos das entidades apoiadoras e o financiamento de recursos são apresentados como perspectivas para aprimorar as práticas já existentes. Os temas ampliados continuam, dependendo da opção de cada escola, com a participação de lideranças das entidades. No entanto, esse momento é visto como complementar, em forma de debate, tendo a escola, à sua disposição, textos e vídeos para realizar o trabalho preparatório.

O Nível 2 continua com a sua estrutura básica, com condições de ser adaptada e alterada de acordo com a realidade de cada escola. Quanto à sua primeira parte: criação de experiência prática de cooperação, esta deverá ser aprofundada a partir de um melhor planejamento, mais assessoria e recursos provenientes de entidades. Os temas que envolvem conteúdos, passam a ter textos e vídeos que os professores devem trabalhar em sala de aula, para que as palestras com entidades sirvam basicamente como complemento e espaço de debate (Andrioli,&Giehl, 1997, p. 13).

Com a nova reestruturação da proposta, podemos afirmar que iniciou um novo período para o PCE. Com o coletivo processo de crítica, envolvendo muitas pessoas, numa discussão, que iniciou ao final de 1995, chegou-se à definição de uma proposta no início de 1997. Mesmo que várias posições teóricas tenham sido refutadas, a história de quatro anos demonstrou que várias orientações gerais foram reafirmadas, porque fizeram parte seu do próprio desenvolvimento histórico. É a pedagogia da práxis acontecendo no

¹⁵⁰ Estamos nos referindo ao livro citado em nossa bibliografia: ANDRIOLI, Antônio Inácio e GIEHL, Pedro Roque. *PCE – Programa de Cooperativismo nas Escolas*, Santa Rosa: COOPERLUZ, 1997.

interior do próprio PCE, num movimento de constante reflexão da ação e reconstrução da teoria através da prática.

A única certeza que ficou registrada na proposta de 1997 é a da necessidade de constante avaliação, reforçando o reconhecimento de que “o PCE nunca estará concluído enquanto ele estiver prosseguindo”. Sobre a avaliação da proposta atual, encontra-se registrado o seguinte:

Como todo o trabalho realizado deu ênfase ao grupo, ao coletivo, a avaliação do período destinado a este projeto também precisa levar em conta esta nova dinâmica, avaliando o grupo pela sua ação conjunta e em relação aos objetivos a que o PCE se propõe. Cabe ressaltar que é preciso avaliar principalmente esta própria proposta que estamos apresentando, para que cada vez possamos melhorar e, de fato, contribuirmos na construção de um verdadeiro cooperativismo com a formação de novos cooperadores (Andrioli,&Giehl, 1997, p. 13).

Em 1997 houve uma redução significativa no número de escolas participantes, municípios, professores e alunos. O PCE deixou de atuar em Porto Mauá e Tuparendi por falta de acompanhamento e interesse da COTRIROSA¹⁵¹, sendo que, no mesmo ano, houve a solicitação de três outros municípios interessados na proposta: Santo Ângelo, Caibaté e São Paulo das Missões¹⁵². A avaliação da coordenação era favorável a uma apresentação do projeto nesses municípios, mas contrária à sua inclusão como participantes numa mesma coordenação regional, tendo em vista a necessidade de qualificar o trabalho nas escolas já participantes, que foi priorizada ao invés de uma maior ampliação¹⁵³. Um elemento, que contribuiu para uma maior procura do PCE por entidades e escolas de outros municípios, foi o intenso trabalho de divulgação da experiência, considerada pioneira no país, por diversos órgãos e espaços de comunicação¹⁵⁴. Objetivamente, em 1997, o PCE atuou em 9 municípios, envolvendo 32 escolas, 240 professores e 1.764 alunos¹⁵⁵.

¹⁵¹ A responsabilidade pelo acompanhamento das atividades nesses municípios era da COTRIROSA. FONTE: *Planejamento de Atividades do PCE em Tuparendi e Planejamento de Atividades do PCE em Porto Mauá*, 1995.

¹⁵² Relatório PCE 1997, p. 01.

¹⁵³ Conforme Avaliação do PCE 1997.

¹⁵⁴ “Boa divulgação do PCE em jornais, rádios e televisão (RBS Comunidade, Campo e Lavoura e Canal Rural, em nível nacional), exposição de trabalhos no Encontro Estadual de Hortigranjeiros”. *Relatório do PCE 1997*, p. 01.

¹⁵⁵ Idem.

Com a nova proposta, houve “um maior ânimo (motivação) dos professores e boas discussões em torno dos materiais propostos”¹⁵⁶. A maneira diferente de trabalhar cada atividade, envolveu um maior número de professores diretamente nas atividades, permitindo uma reorganização dos seus coletivos que estavam se reduzindo em anos anteriores. “Na maioria das escolas, aconteceu trabalho integrado, de grupo, dos professores, com o envolvimento da maioria”¹⁵⁷.

No Nível 1, tiveram destaque as pesquisas que os alunos realizaram com os pais, aproximando o PCE dessas pessoas e estimulando a reflexão crítica das diversas compreensões de cooperativismo existentes na região, os maiores problemas e desafios apontados. No Nível 2, o fato mais relevante foi o trabalho de práticas cooperativas realizadas em 30 escolas¹⁵⁸ que, ao final, indicaram a necessidade de sua intensificação para o ano seguinte, “com maior planejamento, assessoria e recursos provenientes de algumas entidades, propondo a constituição de um Fundo de Investimento do PCE na escola”¹⁵⁹.

As entidades mantiveram sua participação, com exceção da COOPERTAL e COOPERCAND¹⁶⁰, e houve parceria com sete prefeituras da região¹⁶¹. Nos desafios apresentados para 1998, no Relatório do PCE 1997, foi estabelecida a tarefa de “intensificar a adesão livre e consciente de quem participa no PCE (trabalhar só com quem realmente tem interesse)”. Essa meta, lançada em 1997, revelou a mudança de compreensão sobre a ampliação para muitas entidades e escolas, presente até 1996. O que se pode concluir dessa novidade é que o interesse maior do PCE passa a ser a qualificação do trabalho nas escolas já participantes. Para complementar essa afirmação, outro desafio apresentado para 1998 é a ampliação do público participante em

¹⁵⁶ Idem.

¹⁵⁷ Idem.

¹⁵⁸ Nas outras duas escolas não foram realizadas práticas cooperativas em 1997.

¹⁵⁹ Idem, p. 02.

¹⁶⁰ As duas cooperativas saíram do PCE porque foram suspensas as atividades nos municípios de Tuparendi e Porto Mauá, área de ação estratégica das duas entidades.

¹⁶¹ A parceria significava um acordo de participação das entidades no financiamento do projeto. Dos 9 municípios de abrangência, apenas 2 prefeituras não participaram: Santa Rosa, que continuou apenas apoiando, e Alecrim, que, com mudança de prefeito, retirou seu apoio ao PCE, alegando prioridade em outros projetos para as escolas. FONTE: Avaliação do PCE 1997.

cada escola já envolvida com o PCE, através do trabalho com séries iniciais. “Ampliação para todo o 1.º Grau (1.ª série em diante), principalmente com as experiências práticas”¹⁶².

O PCE, em 1998, diante da anunciada expectativa de algumas escolas com o trabalho ampliado para séries iniciais, questiona a sua histórica separação em níveis. A maior consequência desse questionamento é a realização da experiência prática de cooperação, em algumas escolas, já no Nível 1¹⁶³.

O trabalho cada vez mais conjunto dos professores dos diferentes níveis com a nova proposta, gerando mais discussão nas escolas durante o desenvolvimento dos encontros, repercutiu nas avaliações, que foram cada vez mais críticas¹⁶⁴. A maior criticidade dos professores apontava a perspectiva de construção de uma maior relação das atividades do PCE com o conteúdo do currículo das escolas e com a nova metodologia do projeto. “Maior envolvimento e motivação dos alunos e professores no programa (...) Na maioria das escolas houve um trabalho integrado, de grupo e que ajudou na compreensão da metodologia do PCE”¹⁶⁵.

As cooperativas de alunos, reduzidas para 23 em 1998¹⁶⁶, foram o principal destaque do ano, para o PCE, que, com um melhor planejamento e assessoria, foram muito qualificadas. O planejamento consistia em considerar “a) objetivos/finalidades; b) material necessário; c) recursos; d) assessoria; e) coordenação; f) cronograma de atividades; g) reuniões (datas)” (Andrioli,&Giehl, 1997, p. 19). Os recursos para aquisição do material necessário foram previstos em projetos elaborados pelos alunos e apresentados para entidades apoiadoras do PCE, solicitando financiamento. A COOPERLUZ auxiliou diretamente as escolas de sua área de abrangência,

¹⁶² Relatório do PCE 1997, p. 02.

¹⁶³ Avaliação do PCE 1998.

¹⁶⁴ Idem.

¹⁶⁵ Relatório do PCE 1997, p. 01.

juntamente com prefeituras, que contribuíram com a doação de materiais, máquinas e equipamentos. “Auxílio da COOPERLUZ, nos projetos práticos de cooperação, contribuindo com R\$ 150,00. Esses recursos têm por objetivo a constituição de um fundo¹⁶⁷, que possa ser reinvestido em outros projetos práticos”.

As principais atividades realizadas em forma de cooperativa, em 1998, foram as seguintes: artesanato, produção de licores, produção de alimentos, floricultura, viveiro de mudas e reflorestamento, horta escolar e reciclagem de lixo¹⁶⁸. A assessoria das atividades foi realizada por professores das próprias escolas, técnicos da EMATER, cooperativas e prefeituras municipais. Um aspecto, que contribuiu muito com o desenvolvimento das cooperativas, foi a participação de várias escolas em atividades de exposição, facilitando a comercialização dos produtos e a divulgação das experiências realizadas. “Boa divulgação dos trabalhos, inclusive com exposições de trabalhos no Encontro de Hortigranjeiros em Santa Rosa, assim como em exposições municipais em Salvador das Missões e Campina das Missões”¹⁶⁹.

¹⁶⁶ Essa redução pode ser explicada pela redução no número de escolas, de 32 para 26, e pelo fato de três escolas participantes não terem realizado experiências práticas naquele ano.

¹⁶⁷ A idéia de Fundo de Investimento do PCE nas Escolas, prevista nos desafios do Relatório 1997, surgiu em decorrência da carência de investimento das escolas nos projetos de suas cooperativas e a preocupação com o uso dos valores investidos. Como o Fundo trabalhava com o recurso inicial, a responsabilidade de cada projeto era de manter, no mínimo, esse valor, atualizado, para as experiências práticas dos alunos de anos seguintes. Essa preocupação com o fundo decorre da repercussão negativa que, muitas vezes, o dinheiro tem despertado na consciência das pessoas, nos seguintes aspectos: a) organização somente com vistas ao recebimento de recursos; b) ilusão do “dinheiro fácil”, que não confere com a difícil situação financeira que, em sua maioria, as pessoas vivem; c) distribuição em forma de sobras de todo o investimento necessário para as atividades da cooperativa, ocasionando sua possível liquidação a cada final de ano; d) “atrelamento” das cooperativas de alunos às entidades financiadoras, com perda de sua autonomia; e) uso indevido das experiências práticas dos alunos como propaganda, por algumas entidades apoiadoras. Para evitar todos esses possíveis equívocos para o PCE, surgiu, em 1998, o Fundo de Investimento do PCE nas Escolas, com recursos providos de entidades (na COOPERLUZ esses recursos foram aprovados pelo Conselho de Administração) e que ficam sob a responsabilidade das escolas, sendo administrados pelos próprios alunos. Em muitas cooperativas de alunos, o fundo teve acréscimos significativos, decididos pelos alunos com a destinação estatutária para esse fim, oportunizando um potencial de investimento significativo no ano seguinte. FONTE: Avaliações do PCE em 1998 e 1999.

¹⁶⁸ Avaliação do PCE 1998.

¹⁶⁹ Relatório do PCE 1997, p. 01.

O financiamento do PCE, em 1998, reduziu-se com a saída da COTRIROSA¹⁷⁰, mas foi compensado com a participação de seis prefeituras municipais¹⁷¹, além de continuar contando com a COOPERLUZ, SICREDI e COTAP. O apoio das demais entidades continuou da mesma forma como foi iniciada em 1996, com a EMATER, PRAC e sindicatos.¹⁷² As viagens de estudo, no entanto, ao invés de serem realizadas às entidades apoiadoras na região, como em anos anteriores, foram, em sua maioria, priorizadas pelas próprias escolas para conhecer e questionar as experiências de cooperação em assentamentos de Reforma Agrária, mais especificamente aquelas relacionadas à COANOL¹⁷³, em Sarandi. “Nas avaliações foram destacadas as viagens de estudo à COANOL – Cooperativa dos Assentados em Sarandi – como um dos momentos positivos do PCE”¹⁷⁴.

A explicação para esse destaque decorre da caracterização da COANOL como experiência diferente de cooperativa para os alunos, tendo em uma de suas filiadas, a COOPTAR, a propriedade coletiva da terra e o trabalho sendo remunerado de forma igual, por hora, a todos os associados. Essa diferenciação estabelecia um contraste com as cooperativas da região, estimulando o debate crítico com os alunos e a visualização de uma organização cooperativa mais próxima do que se discutia em sala de aula, o que, antes, não era possível.

¹⁷⁰ A COTRIROSA saiu do PCE em início de 1998. Os constantes atrasos de pagamentos e a ausência cada vez maior nas instâncias de discussão e avaliação já demonstravam o desinteresse da cooperativa pelo PCE. Em 1998, foram suspensos os pagamentos mensais ao PCE sem comunicar os motivos. A reeleição da direção ocorrida em fevereiro do mesmo ano, diante da oposição de uma chapa apoiada por muitas pessoas envolvidas diretamente com o PCE, parece explicar a opção desta cooperativa em abandonar definitivamente o projeto em 1998. FONTE: Avaliação do PCE 1998.

¹⁷¹ Já nos referimos a esse aspecto ao tratarmos das parcerias entre PCE e prefeituras. Esses acordos anunciados em 1997 foram concretizados em 1998. A proposta aprovada foi a seguinte: 35% dos custos do PCE na região, divididos entre as prefeituras parceiras, considerando separadamente as diferenças de investimento em cada município na proporção de cada um. O SICREDI manteve sua contribuição em 10% e a COOPERLUZ custeou o restante, considerando 55% mais o valor esperado de 3 prefeituras que não aderiram. Em Salvador das Missões a prefeitura municipal custeou investimentos proporcionais a esse município, contando com o apoio da COOPEROQUE e, em Giruá, a prefeitura municipal dividiu com a COTAP o valor previsto. FONTE: Relatório de Investimentos no PCE 1998.

¹⁷² Cabe ressaltar aqui que o PCE passou a contar com o apoio de sindicatos urbanos já em 1996 e que atuaram nos debates sobre sindicalismo, o que se manteve em 1998. São os seguintes: CPERS, SINPRO, Sindicato dos Bancários, SINDIÁGUA, e Sindicatos dos Municipários de Santa Rosa, Santo Cristo e Campina das Missões.

¹⁷³ Cooperativa dos Assentados Novo Sarandi Ltda., uma cooperativa central, à qual estão ligadas outras três cooperativas singulares, congregando assentados na área da antiga Fazenda Anonni.

¹⁷⁴ Relatório do PCE 1998, p. 01.

Em seu total, em 1998, o PCE atuou em nove municípios, com 26 escolas, 200 professores e 1.584 alunos. As atividades com séries iniciais, nas escolas interessadas, foram iniciadas em Salvador das Missões, Giruá¹⁷⁵ e Alecrim, priorizando atividades práticas¹⁷⁶ e refletindo sobre a possibilidade de estruturação de uma proposta em 1999.

3.9. O PCE em 1999

Esse é o ano que mais nos interessa refletir do ponto de vista do contexto do PCE, pois é sobre as práticas cooperativas de alunos nele realizadas que delimitamos o tema de nossa pesquisa. A caracterização da proposta desenvolvida pode nos revelar elementos de referência para melhor entender os dados de campo recolhidos nas 22 escolas em que foram desenvolvidas cooperativas de alunos em 1999.

As informações resultantes da pesquisa de campo não estão expressas aqui, tendo em vista que o trabalho aqui realizado está restrito a documentos contidos no próprio PCE e na relação que a coordenação regional¹⁷⁷ estabeleceu com ele na sua história. Por isso, os dados de campo estão contidos no Capítulo 4 e são a referência maior para nossa análise, se confrontados com o conteúdo que aqui desenvolvemos.

No ano de 1999, em seu total, a abrangência foi de 27 escolas em nove municípios, envolvendo 1.483 alunos e 163 professores¹⁷⁸. Especificamente nas 22 escolas com práticas cooperativas, atuaram 121 professores e estiveram participando de cooperativas 495 alunos¹⁷⁹.

¹⁷⁵ Nesse município já haviam sido realizadas atividades em discussões com professores de séries iniciais em 1996, como consta no relatório do PCE daquele ano: “Início da experiência do PCE com turmas de 1.ª a 5.ª séries no município de Giruá”.

¹⁷⁶ Principalmente produção de mudas de árvores e flores, e atividades esportivas com jogos cooperativos.

¹⁷⁷ A partir de março de 1999, o coordenador regional do PCE é Volmir Ribeiro do Amaral, contratado pela COOPERLUZ. FONTE: Informativo COOPERLUZ, março de 1999, p. 04.

¹⁷⁸ Relatório do PCE 1999, p. 01.

¹⁷⁹ Idem.

A evolução da participação de escolas, alunos e professores pode ser visualizada na tabela 03. As escolas participantes do PCE em 1999, por localidades e municípios constam na tabela 04.

Tabela 03. Evolução da participação de escolas, professores e alunos de 1993 a 1999

ANOS	ESCOLAS	PROFESSORES	ALUNOS
1993	08	21	335
1994	28	111	1.160
1995	40	158	2.010
1996	38	220	2.404
1997	32	240	1.764
1998	26	200	1.584
1999	27	163	1.483
TOTAL			10.740

Tabela 04. Escolas participantes do PCE em 1999, por localidades e municípios

ESCOLA	LOCALIDADE	MUNICÍPIO
E.E. João XXIII	Cidade	Campina das Missões
E.M. Rio Branco	Linha Dona Belinha	Santo Cristo
E.M. Santa Maria	Bom Princípio Baixo	Santo Cristo
E.E. Castro Alves	Linha Santa Catarina	Porto Lucena
E.M. Santa Rita	Vila Esperança	Santa Rosa
E.E. Santa Teresinha	Vila SÍrio	Santo Cristo
E.E. Roncador	Linha Roncador	Porto Vera Cruz
E.E. Tiradentes	Bairro Planalto	Santa Rosa
E.M. São José	Rincão dos Rochas	Santa Rosa

E.M. Santa Teresa	Vila Teresa	Campina das Missões
E.M. São Sebastião	Linha Laranjeira	Santo Cristo
E.E. São Miguel Arcanjo	Mato Grande	Giruá
E.M. José do Patrocínio	Vila dos Melos	Giruá
E.M. Nossa Sr. ^a de Fátima	Bairro Sulina	Santa Rosa
E. E. Andrey Marusiak	Linha Paca Norte	Campina das Missões
E.M. Pe. Afonso Rodrigues	Vila Santa Catarina	Salvador das Missões
E.M. São Luiz	Linha Níquel	Campina das Missões
E.M. São Nicolau	Linha Caraguatá	Salvador das Missões
E.M. Tiradentes	Linha São Pedro	Cândido Godói
E.M. Rio Sem Peixe	Linha 1.º de Março	Campina das Missões
E.E. João de Castilhos	Cidade	Salvador das Missões
E.E. Prof. José Heckler	Linha Butiá Norte	Campina das Missões
E.C. Dr. João Dahne*	Cidade (centro)	Santa Rosa
E.M. General Osório*	Linha Timbaúva	Cândido Godói
E.E. Vanguarda*	Esquina Vanguarda	Alecrim
E.M. 15 de Novembro*	Linha 15 de Novembro	Santa Rosa
E.E. João XXIII*	Cidade	Giruá

*Escolas que não realizaram práticas cooperativas no ano de 1999 e não participaram de nossa pesquisa de campo. Fonte: Relatório do PCE 1999.

Em geral, parece que os trabalhos avançaram muito em 1999, tanto no que se refere ao envolvimento de entidades como nas atividades desenvolvidas nas próprias escolas:

Conseguimos um bom empenho das direções das escolas, dos professores/as e de algumas Prefeituras através das Secretarias de Educação ao PCE o que facilitou o trabalho e fez com que o programa tivesse êxito; buscamos (e conseguimos em parte) uma maior integração das entidades que apóiam e ajudam desenvolver o programa; conseguimos avançar na integração e na interdisciplinaridade dos conteúdos trabalhados na escola e no PCE¹⁸⁰.

As práticas cooperativas ainda são consideradas muito superficiais por alguns e, no entendimento de professores e alunos, devem ser abertas à

participação de mais alunos e carecem de um período maior para o seu desenvolvimento: “Aumentar o período de realização da experiência prática para que se consiga visualizar melhor os resultados, possibilitando (conforme a realidade de cada escola) a participação de outras séries”¹⁸¹. Outro desafio apontado às experiências práticas é “privilegiar a construção da autonomia dos alunos diante de suas atividades cooperativas”¹⁸², tendo em vista que, em algumas escolas, de acordo com a avaliação da época, os professores acabaram influenciando excessivamente os alunos na tomada de decisões. Para superar esse problema e, ao mesmo tempo, estimular um progressivo avanço nas cooperativas como espaço de construção da autonomia, a sugestão é “incentivar a capacidade de autocrítica dos alunos em relação às suas experiências práticas, como momento privilegiado de percepção de suas contradições e superação de preconceitos”¹⁸³.

A sugestão é muito significativa e demonstra a capacidade de reelaboração que o PCE desenvolveu durante os diversos anos. Se, no início dos trabalhos, em 1993, o cooperativismo era considerado uma “teoria salvacionista da realidade”, após 1998, passa a considerar algumas orientações acumuladas pela história das práticas cooperativas e, com a atividade prática de alunos e professores, propõe a sua reflexão crítica para ir transformando a teoria pela prática e a prática pela teoria em cada realidade específica.

No que se refere à proposta, não houve significativas mudanças. O que podemos verificar, basicamente, é que foram intensificados e melhorados alguns aspectos, de acordo com as avaliações dos anos anteriores. O trabalho intensificado em menos escolas com maior público ativamente participando, conforme deliberação de 1998, parece ter resultado em algumas ações concretas, como o retorno dos seminários municipais de formação: “Realizamos 04 seminários de formação com professores/as com a discussão

¹⁸⁰ Relatório do PCE 1999, p. 02.

¹⁸¹ Idem, p. 03.

¹⁸² Idem.

¹⁸³ Relatório do PCE 1999, p. 03.

de vários temas”¹⁸⁴. Outro desafio apontado em 1998, também seguiu se concretizando: “Iniciamos o trabalho gradativo em algumas escolas com as séries iniciais”¹⁸⁵.

O que se destaca no ano de 1999, inovando em relação aos anos anteriores, é a intensa atividade do PCE para além das escolas, na sua relação com a comunidade regional. Ou seja, o PCE participou ativamente na promoção de eventos, criação de cooperativas e promoção de atividades de formação com agricultores e jovens não inseridos nas escolas. “O PCE também apoiou várias iniciativas de formação realizadas com jovens rurais e agricultores familiares em toda a região. (...) O PCE estimulou e em algumas situações atuou diretamente na formação de pequenas cooperativas”¹⁸⁶.

Em outros momentos, pudemos constatar a intensa participação das escolas em eventos nas diversas comunidades: “Participação em eventos de divulgação e exposição de trabalhos (...) Participação em eventos, atividades e discussões ambientais (especialmente na semana ambiental) como no *Encontro pela Vida e Autonomia – Livre de Plantas Transgênicas*”¹⁸⁷. Essa presença comunitária obteve um reconhecimento regional e o PCE passou a ser visto, por diversas entidades, como um aliado na discussão de políticas para o desenvolvimento da região. Se as escolas estavam participando de eventos da comunidade, surgiu, para diversas entidades, inclusive oficiais, o entendimento de que era importante estabelecer o vínculo dos seus eventos com a participação de alunos e professores. A inserção da coordenação do PCE em reuniões, cursos e outros encontros promovidos por sindicatos e cooperativas passou a ser mais constante, demonstrando o envolvimento de um projeto que surgiu da comunidade e que, portanto, passou a ter cada vez mais visibilidade na região, como trabalho que se aliava a um conjunto de preocupações das entidades representativas dos trabalhadores.

¹⁸⁴ Idem, p. 01.

¹⁸⁵ Idem p. 02.

¹⁸⁶ Idem.

¹⁸⁷ Idem, p. 01.

Analisando os desafios anunciados em relatórios nos diversos anos, identificamos que essas ações mais ampliadas já eram reivindicadas há mais tempo. Em 1993, no Relatório do PCE, isso consta como um dos principais aspectos positivos do projeto recentemente iniciado: “Um fato interessante é o relato de diversos alunos que afirmam ter iniciado em casa, com os pais, a discussão em torno do cooperativismo, reforçando um dos objetivos do trabalho que era de atingir também os pais e a comunidade”¹⁸⁸.

Esse objetivo permaneceu incluído no projeto de 1994: “Contribuir para o avanço e desenvolvimento das experiências cooperativas e associativas já existentes”¹⁸⁹. Em 1997, com a reestruturação da proposta, novamente está expresso em seu conteúdo que “acontece a motivação para o envolvimento da família dos estudantes e, através dela, a qualificação da participação nas cooperativas, associações, sindicatos, comunidades, bem como, atividades e mobilizações políticas”¹⁹⁰. Em outra passagem, afirma-se que o PCE “busca aproximar a educação da realidade dos educandos e motivá-los para a participação e o engajamento comprometido”¹⁹¹.

Em 1998, no Relatório Final, um dos desafios era “acompanhar as atividades dos alunos que saem do PCE, em suas iniciativas comunitárias (assessoria à organização em vilas, comunidades, etc.)”¹⁹². Isso extrapolava a ação tradicional das escolas que, além de priorizar os alunos matriculados, passaram a estabelecer e manter vínculos com os alunos de anos anteriores e que estavam se engajando em experiências cooperativas nas comunidades de atuação da escola. Também ali era perceptível o trabalho conjunto das escolas com entidades locais e a compreensão de que a escola não era uma instituição isolada na comunidade, mas que havia uma função social importante a ser cumprida que ia para além do ensino tradicional e formal. Começavam a ser criados vínculos significativos entre a escola e a comunidade. Essa

¹⁸⁸ Relatório do PCE 1993, p. 02.

¹⁸⁹ Programa de Cooperativismo nas Escolas, 1994, p. 03.

¹⁹⁰ ANDRIOLI, Antônio I. GIEHL, Pedro R. PCE – Programa de Cooperativismo nas Escolas. Santa Rosa: COOPERLUZ, 1997, p. 11.

¹⁹¹ Idem, p. 09.

¹⁹² Relatório do PCE 1998, p. 02.

preocupação partiu dos professores que, em sintonia com os alunos egressos, sentiram-se motivados a contribuir com a organização cooperativa dos alunos fora do ambiente escolar e a construção de alternativas que passavam a envolver, além dos alunos, seus pais e irmãos, em sua maioria, desempregados.

Muito foi dito sobre a relação do PCE com as comunidades onde atua mas, apenas em 1999, visualizamos ações mais concretas de envolvimento dos alunos em atividades fora da escola, promovidas por outras entidades e a inserção da coordenação do programa na promoção de atividades conjuntas.

Da mesma forma, é interessante verificar que, já em 1994, está escrito, nas considerações metodológicas, que a teoria que permeia o PCE está baseada na concepção dialética do conhecimento: “Utilizar a Concepção Metodológica Dialética que se baseia na Teoria Dialética do Conhecimento, podendo ser assim esquematizada: partir da prática, teorizar sobre ela e voltar à prática para transformá-la”¹⁹³. No entanto, em que momento o PCE realmente colocou a prática como centro de sua atividade pedagógica? Analisando os textos disponíveis encontramos as maiores referências à prática a partir de 1996, com a reconstrução da proposta anterior. Mas, por que em 1997, com a atual proposta, continua a divisão em 2 Níveis? E por que o Nível 1, que é basicamente teórico, é considerado como introdutório e condição para o ingresso dos alunos na prática cooperativa?

Essa contradição aparecia muito forte na época. Mesmo assim, é possível verificar que a presença das palestras foi significativa ao PCE em sua história e contribuíram em boa parte da sua construção. Dificilmente o PCE abandonará o trabalho teórico do Nível 1, até porque é necessária a reflexão sobre a prática, como veremos mais adiante.

A contundência da crítica às palestras precisa ser entendida no momento em que aconteceu, como contradição às resoluções tomadas em

¹⁹³ Cartilha de Acompanhamento ao Nível 1, 1994, p 10.

reuniões. No entanto, as “aulas de cooperativismo” não deixaram de ter seu valor, assim como muitas das atividades que são realizadas na região, em forma de palestras, monólogos ou não, e que tiveram e continuam tendo sua importância no processo de formação de lideranças.

Após três anos da atual proposta, as escolas já começaram a apresentar várias críticas e desafios para 2000, visualizando a reflexão sobre uma nova proposta para o PCE. O que foi apresentado ao final de 1999, na síntese das avaliações, com referência a uma necessária reestruturação da atual proposta, é o seguinte: “Fazer inovações na proposta do PCE, visando sua reconstrução e adequação às realidades diversas (...) Reconstruir a proposta do PCE durante o ano 2000 tendo como base as experiências até aqui desenvolvidas e as inovações que achamos necessárias”¹⁹⁴.

Parece que está anunciada a discussão sobre uma nova proposta para os próximos anos. O desafio maior é conseguir manter a participação de todas as pessoas envolvidas, proporcionando, nas diversas instâncias constituídas, a reflexão crítica da prática assumida por todos e a síntese das principais mudanças que devem fundamentar a construção da nova proposta. Essa permanente discussão, que o PCE oportuniza sobre si mesmo no decorrer de tantos anos, nos parece ser a sua característica mais valiosa e que lhe permite a adesão voluntária e comprometida de tantas pessoas ao longo da história.

Para compreender a aprendizagem que é desenvolvida nesse processo de constante interação de pessoas que, com o seu trabalho coletivo, constroem e reconstróem o PCE e, ao mesmo tempo, suas próprias vidas, precisamos levar em conta os diversos momentos em que elas aconteceram. O resultado de uma prática só será compreendido à luz da história e a nossa tarefa, nesse capítulo, foi tentar trazer ao público o que mais marcou o passado do PCE que, no fundo, constitui o que ele é, ou então, como ele se apresenta diante de nós.

No próximo capítulo, vamos caracterizar o público participante do PCE em 1999 e, com base na manifestação dos alunos e professores que

¹⁹⁴ Relatório do PCE 1999, p. 02.

participaram das práticas cooperativas neste ano, entender o significado desse trabalho coletivo desenvolvido nas escolas. Para isso, realizamos uma pesquisa de campo em todas as escolas envolvidas com práticas cooperativas em 1999. A partir dos questionários, respondidos por alunos e professores, vamos interpretar os dados com base em nosso referencial teórico, para entender a dimensão educativa das práticas cooperativas desenvolvidas pelo PCE.

4 – AS PRÁTICAS COOPERATIVAS EM ESCOLAS COMO CENTRALIDADE DE UMA PROPOSTA EDUCATIVA

A pesquisa de campo que realizamos com os alunos e professores participantes do PCE revelou um conjunto de informações que servem de referência para o entendimento do significado das práticas cooperativas para a educação. Considerando nossa delimitação de público, o que vamos apresentar nesse capítulo restringe-se ao trabalho realizado em 1999 e, portanto, é com base nos alunos e professores deste referido ano que procuramos abordar as experiências de cooperativas do PCE.

O trabalho de sistematização da prática considera os questionários da pesquisa de campo e o referencial teórico que desenvolvemos. Neste sentido, estaremos utilizando categorias teóricas e informações empíricas para desenvolver nosso estudo, num movimento de reflexão e teorização da prática, não numa perspectiva de colocar a teoria na ação, mas tendo a prática como ponto de partida e referência para a construção da teoria. É evidente que, ao elaborar os questionários, já levamos em consideração uma teoria, mas esta foi construída com base na realidade vivenciada no PCE.

Nossa abordagem teórica, fundante de nossa pesquisa, é o distanciamento da prática em que estivemos inseridos como autor e, com base em reflexões e discussões, produzimos um conjunto de compreensões que, novamente submetidos a uma avaliação empírica, resultam nesse nosso trabalho de escrita. Esse é o esforço teórico que apresentamos e que consideramos relevante para sistematizar as práticas cooperativas do PCE. Como o estudo foi realizado num período determinado e situado num contexto, de acordo com o que desenvolvemos nos capítulos anteriores, os resultados que tornamos públicos estão vinculados a esse conjunto de pressupostos.

Por isso, nossa intenção não é apresentar idéias conclusivas acerca do significado do objeto em estudo, mas enunciar o que produzimos de entendimento acerca do mesmo. O que aqui descrevemos é fruto da nossa vivência, do método, do levantamento de dados, das leituras, das interpretações e das escritas realizadas durante praticamente dois anos em que nos propusemos a refletir a nossa própria prática de educador.

Num primeiro momento, vamos descrever a metodologia que utilizamos, desde o trabalho de campo até a sistematização estatística dos dados. Logo após, apresentaremos as principais características do público pesquisado para, em seguida, centrar nossa abordagem nos aspectos mais relevantes que a pesquisa de campo revela para a compreensão do objeto em estudo. A partir das informações dos alunos e professores a respeito de sua participação nas práticas cooperativas, vamos abordar o que estas representam para a educação, suas contradições e suas potencialidades como atividades educativas em escolas.

4.1. A metodologia adotada

O nosso estudo consiste na articulação teórica de abordagens qualitativas e quantitativas. Por isso, realizamos uma pesquisa de campo com os alunos e professores participantes das práticas do PCE no ano de 1999. A pesquisa foi realizada em 22 escolas de oito municípios¹⁹⁵, colocando questionários à disposição de 495 alunos e 121 professores, o total de participantes nas práticas do PCE em 1999.

4.1.1. O pré-teste: validação do instrumento adotado

A partir da formulação das hipóteses e da apropriação do referencial teórico inicial, foi construído o questionário para ser respondido pelos alunos

¹⁹⁵ São nove os municípios de atuação do PCE em 1999. Entretanto, no município de Alecrim não foi realizada experiência prática neste ano.

e pelos professores, como instrumento de levantamento de dados. Para evitar possíveis erros não amostrais foi realizado um pré-teste com o questionário, no intuito de validá-lo como instrumento da pesquisa de campo. Nesse sentido, o questionário foi aplicado para 22 alunos e 05 professores, tendo nas suas respostas a referência de análise da consistência, eficácia, credibilidade, problemas de formulação e incompreensão da parte do instrumento preliminarmente construído.

Com isso, o questionário foi reconstruído, para adequá-lo aos resultados do pré-teste, possibilitando sua validação e eficácia na coleta dos dados. Após sua validação e reconstrução, o questionário consistiu em 38 questões dirigidas aos alunos e 33 questões formuladas aos professores, incluindo perguntas abertas e fechadas (com indicação de opções para assinalar).¹⁹⁶

As questões dirigidas aos alunos e professores podem ser divididas em dois grupos, de acordo com as intenções previstas em torno de sua utilização ao presente estudo: a) perguntas centrais e b) perguntas complementares. As questões centrais referem-se diretamente ao tema em estudo, ou seja, à importância das práticas cooperativas na formação da consciência dos alunos. As questões complementares servem para caracterizar o público questionado, desde questões pessoais, preferências, perspectivas e relações até o entendimento que demonstram sobre a sociedade, a educação, o cooperativismo e o PCE. De certa forma, as questões complementares vão introduzindo as questões centrais e servem como referências para possíveis cruzamentos para melhor compreender as respostas que aparecem no questionário.

As questões centrais dirigidas aos alunos foram inerentes à seguinte seqüência: 1) sua participação nas práticas; 2) o que motiva essa participação; 3) o tipo de prática realizada; 4) como descreveria a cooperativa de sua escola; 5) quais foram os maiores problemas e como foram encarados pelo

¹⁹⁶ Os modelos de questionários estão no Anexo 1 e 2.

grupo; 6) “palavras chave” com a qual identifica a prática; 7) o que diferencia a cooperativa na escola das outras cooperativas que conhece; 8) o que aprendeu com as práticas cooperativas e por que isso foi importante.

No caso dos professores, as questões centrais foram estas: 1) sua participação no PCE; 2) o que os alunos costumam comentar sobre as práticas cooperativas; 3) por que concorda ou discorda das práticas cooperativas na escola; 4) possíveis mudanças que constata nos alunos após a participação nas práticas; 5) relação do PCE com a disciplina que leciona; 6) diferenças da cooperativa na escola em relação às outras cooperativas; 7) quem decide nas práticas cooperativas na escola; 8) como se envolve com as práticas cooperativas na escola.

As questões apresentadas foram formuladas com base no referencial teórico que desenvolvemos e as hipóteses formuladas sobre o objeto em estudo. As possíveis comparações das respostas dos alunos e professores contribuíram para um melhor entendimento do conjunto do significado das práticas cooperativas em cada escola e em todo o processo de interpretação e escrita da dissertação. Os dados empíricos decorrentes das respostas às perguntas do questionário, constantemente relacionados com o referencial teórico, proporcionaram o entendimento teórico que desenvolvemos em forma de texto.

4.1.2. O trabalho de campo

O trabalho de campo é o momento de encaminhar os questionários diretamente aos professores e alunos nas escolas de atuação do PCE. Para evitar possíveis influências do pesquisador sobre os questionados, tendo em vista nosso histórico envolvimento com o público, contamos com o apoio logístico de um profissional com a função específica de encaminhar os questionários até as escolas.¹⁹⁷

¹⁹⁷ Estamos nos referindo ao trabalho de João Teodoro Bourscheid, da empresa Opinião Pesquisa & Estatística, de Ijuí – RS.

O período do trabalho de campo estendeu-se de 20 de novembro a 10 de dezembro de 1999, havendo um retrabalho de 01 a 03 de março de 2000. Houve alguns atrasos em função da greve das escolas estaduais, o término do ano letivo, a necessidade de proceder a coleta em residências no meio rural, o não-preenchimento dos formulários no momento da coleta, devoluções com falta de dados e número menor de questionários efetivamente respondidos em relação ao total encaminhado. Ao final do trabalho de coleta de dados, os questionários de alunos totalizaram 376 e os de professores 94, que responderam ao instrumento construído. As perdas de 119 alunos e 26 professores durante o processo de coleta são, significativamente, altas. No entanto, o trabalho realizado em campo revelou um percentual de 77% de retorno, o que é bastante positivo, considerando a média de perda de 30% como comum neste tipo de pesquisa¹⁹⁸.

4.1.3. A validação dos dados coletados

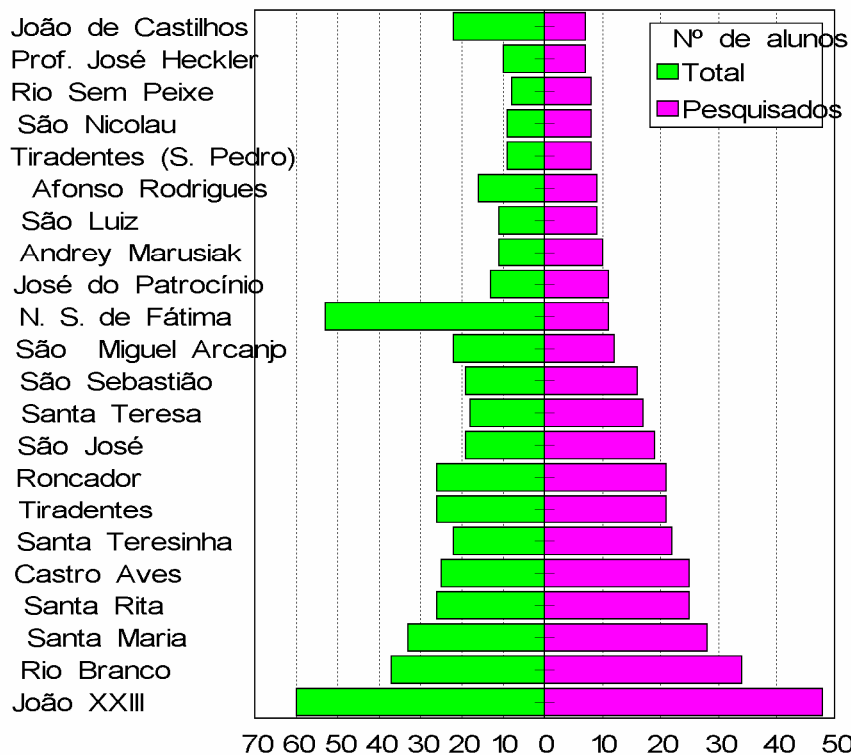
Se compararmos o resultado do trabalho de campo com o total de alunos, podemos visualizar que as defasagens se dão numa mesma proporção nas diversas escolas, com exceção das escolas: Estadual João de Castilhos e Municipal Nossa Senhora de Fátima, onde a defasagem é mais perceptível.

Mesmo assim, os testes estatísticos de distribuição indicam que as referidas diferenças não são significativas, pois o levantamento de dados dos alunos, mesmo considerando as perdas de questionários em relação ao total encaminhado, segue uma mesma distribuição de população.

É possível, então, projetar os resultados para todos os alunos do PCE, conforme visualização na figura 2:

¹⁹⁸ Conforme experiências empíricas de Ruth Marilda Fricke.

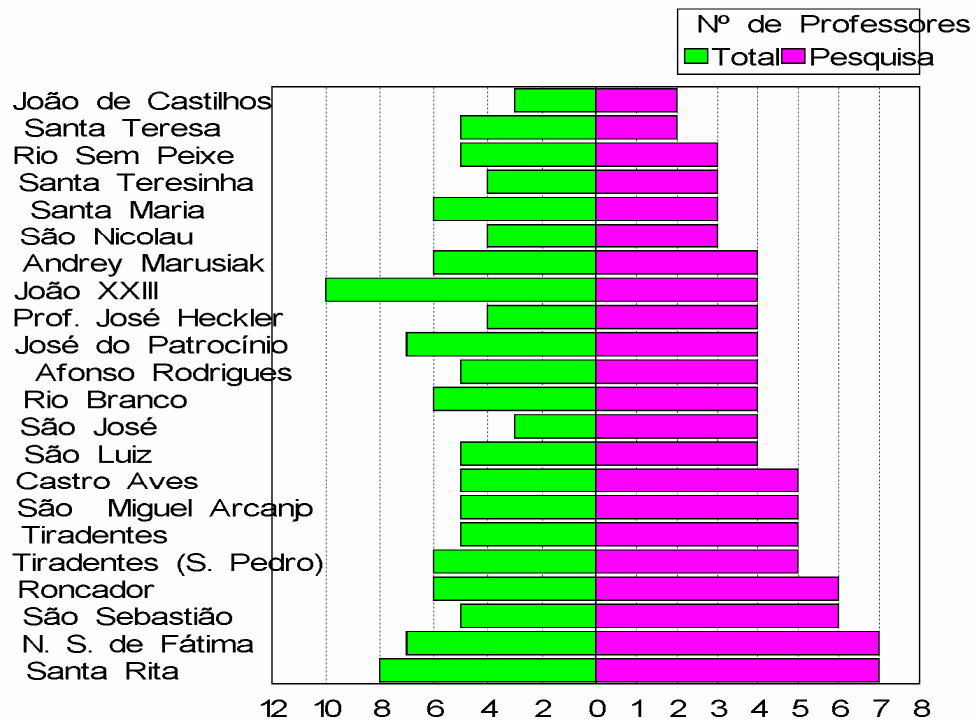
Figura 2: Comparação entre o existente e o realizado em termos de alunos do PCE.



Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

No caso dos professores, podemos perceber que as defasagens existem em maior número de casos e a perda é mais significativa. De acordo com os testes estatísticos de distribuição, podemos afirmar que estas diferenças são muito altas, tendo em vista que o levantamento de dados dos professores, considerando as reais perdas, não segue uma mesma distribuição com relação ao público total. Em função dessa constatação, não é válida a utilização dos dados dos professores como representativos do total de professores, mas é possível apontar seus resultados como tendência comportamental, representando apenas os professores questionados, conforme explicita a figura 3. Como os professores possuem idéias muito diferenciadas, constituem um grupo mais heterogêneo, o que dificulta a possibilidade de projeção dos questionados em relação ao público total.

Figura 3: Comparação entre o existente e o realizado em termos de professores do PCE.



Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

4.1.4. A análise e sistematização estatística dos dados

O nosso estudo estatístico está baseado num grande levantamento de dados e não se trata de um estudo projetivo em si, na forma clássica de estudo por amostragem, mas o caso pretendeu ser uma forma de censo, limitando as generalizações por não atingir esse objetivo. E, segundo Marconi e Lakatos (1996, p. 47), através da utilização da amostragem não-probabilística, “torna-se impossível a aplicação de fórmulas estatísticas para o cálculo (...) de erros amostrais”.

Neste caso, conforme os mesmos autores, a ciência estatística, aplicada ao resultado revelado pelos questionários respondidos, apenas contribui para entender a realidade, reconstruindo-a com a busca de padrões de comportamento e relações de comparação sem, no entanto, generalizá-la para o conjunto. Isso vale tanto para o caso dos professores, conforme relatamos

anteriormente, onde a pesquisa permanece restrita ao grupo amostrado, como para os alunos, onde o demonstrativo é aceito como válido para o conjunto de alunos participantes das práticas do PCE em 1999.

Cabe ressaltar aqui que toda nossa produção neste trabalho precisa estar contextualizada e entendida como o resultado de um momento de intervenção sobre a prática em estudo. Como ensina Minayo (1998, p. 12), “a ciência revela não um ‘a priori’, mas o que foi produzido em determinado momento histórico com toda a relatividade do processo de conhecimento”. Assim, a forma como nos apropriamos de uma realidade é fruto de uma interpretação a partir de um levantamento particular, pois, se a pesquisa fosse realizada com outras escolas ou em outro período, os resultados poderiam ser bem outros.

Além disso, é necessário considerar que a ação do pesquisador esteve baseada em compreensões teóricas que o motivaram a construir o instrumento de uma determinada maneira e não outra e que o levam a interpretar os dados de acordo com uma teoria que, com os dados se reconstrói, mas possibilita um determinado enfoque de leitura.

Conforme Fricke (2000), a realidade se encontra sujeita a limitações do ser humano que é quem procede o ato de leitura e interpretação dos fatos, o que vale para o caso do pesquisador e dos pesquisados.

O entendimento dos fenômenos da realidade em estudo se constitui de maneira dialética na relação entre o que, efetivamente, aparece como explícito nas opiniões dos entrevistados e o que permanece implícito, oculto em suas manifestações e que, para ser desvendado, demanda um amplo trabalho de interpretação. Isso é instrumentalizado pela análise de conteúdo das falas, de forma direta, e, principalmente, com o auxílio de tabelas univariadas e bivariadas na organização dos dados.

Essas tabelas tiveram, inicialmente, um tratamento dos dados através da análise de conteúdo de forma a agrupá-los em classes homogêneas para, mais

adequadamente, observá-los. Também foram usadas medidas descritivas, como média e desvio padrão, no caso de variáveis quantitativas. A média pretendeu estabelecer o padrão ao tratar de variáveis quantitativas. Nesse caso, houve uma dispersão relativa em torno da mesma, e ela só será utilizada como referência, nos casos em que a dispersão média é relativamente baixa.

De acordo com Fricke (1999a, p. 01), existem vários fatores que estão relacionados à forma como os fenômenos podem ser compreendidos e é o tratamento estatístico dos dados que permite que os padrões se tornem visíveis, pois, “é essencialmente o padrão que ela busca através de suas técnicas. Para tanto, se utiliza de ferramentas que pretendem descrever e sistematizar os padrões existentes, inferir comportamentos e tendências possíveis, estabelecendo comparações entre os diversos estratos que compõem o grupo em estudo”.

Para a apresentação dos dados, utilizamos gráficos e tabelas. No que se refere aos resultados mais significativos para o presente trabalho, utilizamos apenas gráficos, porque, como explica Fricke (1999b, p. 01), “entre os tratamentos estatísticos, a representação gráfica é a de maior rapidez de visualização das informações. (...) Enquanto as tabelas dão uma dimensão detalhista e precisa das informações, os gráficos possibilitam uma visão global do comportamento dos fenômenos através da estrutura visual”.

4.2. Caracterização do público

Com o trabalho de pesquisa de campo, questionamos 376 alunos e 94 professores nos municípios de Santa Rosa, Santo Cristo, Porto Lucena, Porto Vera Cruz, Campina das Missões, Cândido Godói, Salvador das Missões e Giruá.

No que se refere aos alunos, referência maior para nosso estudo, a distribuição dos questionados de acordo com suas escolas foi a seguinte,

conforme a tabela 5. A distribuição dos professores questionados por escola encontra-se na Tabela 31, em anexo.

Tabela 5: Distribuição dos alunos, segundo a escola
PCE - Região Fronteira Noroeste - RS - 1999

Escola	Nº	%
João XXIII	48	12.8
Rio Branco	34	9.0
Santa Maria	28	7.4
Castro Alves	25	6.6
Santa Rita	25	6.6
Santa Terezinha	22	5.9
Roncador	21	5.6
Tiradentes	21	5.6
São José	19	5.1
Santa Tereza	17	4.5
São Sebastião	16	4.3
São Miguel Arcanjo	12	3.2
José do Patrocínio	11	2.9
Nossa Sr. Fátima	11	2.9
Andrey Marusiak	10	2.7
Afonso Rodrigues	9	2.4
São Luiz	9	2.4
João de Nicolau	8	2.1
São Pedro	8	2.1
Sem Peixe	8	2.1
João de Castilho	7	1.9
José Heckler	7	1.9
Total	376	100.0

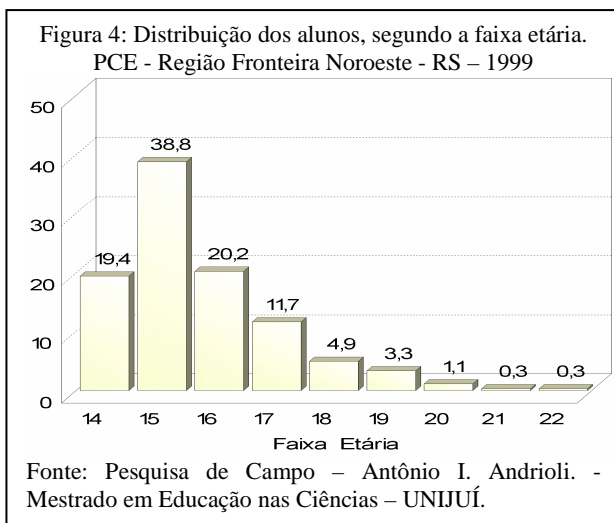
Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

4.2.1. Os alunos participantes das práticas cooperativas do PCE em 1999

As escolas, em sua maioria, são da área rural, o que se reflete diretamente no público pesquisado, ou seja, 78,4% dos alunos residem na zona rural e 21,6% na cidade¹⁹⁹. No que se refere ao sexo, há um equilíbrio, com 50,4% dos questionários respondidos pelo sexo feminino e 49,6% pelo sexo masculino²⁰⁰. A idade dos alunos varia de 14 a 22 anos, sendo que a maior faixa se encontra entre 15 e 16 anos, conforme a figura 4.

¹⁹⁹ Conforme Tabela 11, em anexo.

²⁰⁰ Conforme Tabela 12, em anexo.



hegemônica da etnia alemã, característica da região em estudo, e apresentada como origem da família dos alunos em 78,5% dos questionados²⁰³.

Numa região tipicamente rural, com forte presença da igreja Católica e a influência da imigração alemã, muitas tradições ainda são preservadas. Um elemento característico é a atividade dos pais e a sua reprodução para o trabalho dos filhos. A maioria dos pais são agricultores (60,7%)²⁰⁴ e a maioria das mães são apresentadas como “do lar” (40,4%)²⁰⁵, incluindo, ainda os casos de mães, que além de trabalhar em casa, já são reconhecidas como agricultoras (26,1%)²⁰⁶. Considerando que 66,5% dos alunos afirma que seus pais possuem propriedade rural²⁰⁷, a sobrevivência da família da maioria resulta do cultivo de soja, milho e trigo, culturas típicas da atual matriz produtiva da região, baseada na monocultura. Aparecem também os hortifrutigranjeiros e a criação de animais, opções resultantes da crise das grandes culturas e da resistência a estas com a preservação da diversificação, mesmo que em menor escala²⁰⁸. A maioria não respondeu sobre a renda da propriedade agrícola de sua família, mas é possível perceber o nível

²⁰¹ Conforme Tabela 13, em anexo.

²⁰² Conforme Tabela 14, em anexo.

²⁰³ Conforme Tabela 15, em anexo.

²⁰⁴ Conforme Tabela 16, em anexo.

²⁰⁵ Conforme Tabela 17, em anexo.

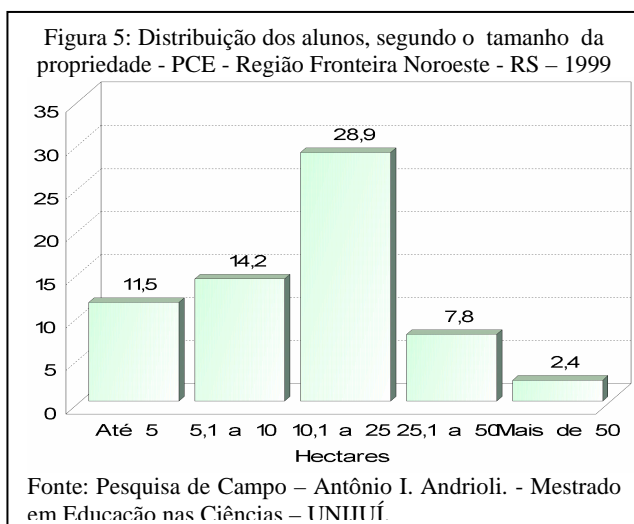
²⁰⁶ Idem.

²⁰⁷ Conforme Tabela 18, em anexo.

²⁰⁸ Conforme Tabela 19, em anexo.

econômico dos alunos a partir das culturas e do tamanho de suas propriedades. Conforme a figura 5, uma boa parte das propriedades rurais

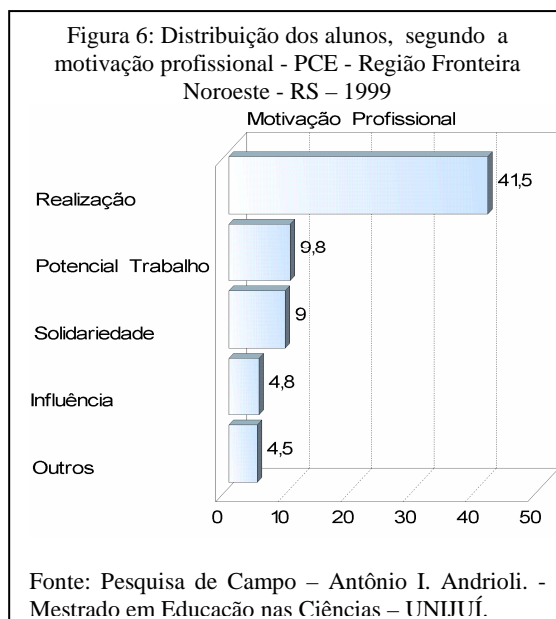
situa-se entre 10 e 25 hectares.



Os alunos afirmam, em sua maioria, que estudam, trabalham e se divertem (60,4%)²⁰⁹. Quanto ao trabalho, 51,7% afirma que trabalham na agricultura e 29% em casa, onde subentende-se a ajuda ao trabalho desenvolvido pelos pais²¹⁰. A diversão é basicamente o

esporte (36,5%) e os grupos de amigos (26,7%)²¹¹. O estudo é considerado

como muito importante pelos alunos e 98,1% dos entrevistados pretende continuar estudando²¹². O maior motivo apresentado é a preparação para uma profissão²¹³ que, para a maioria, ainda não está definida. Alguns se arriscam a escolher uma profissão, sendo que, destes, em primeiro lugar está a atividade de professor e, em segundo lugar, atividades ligadas à agricultura²¹⁴. Os motivos que levam os alunos a se preocupar com a profissão são apresentados na figura 6.



²⁰⁹ Conforme Tabela 20, em anexo.

²¹⁰ Conforme Tabela 21, em anexo.

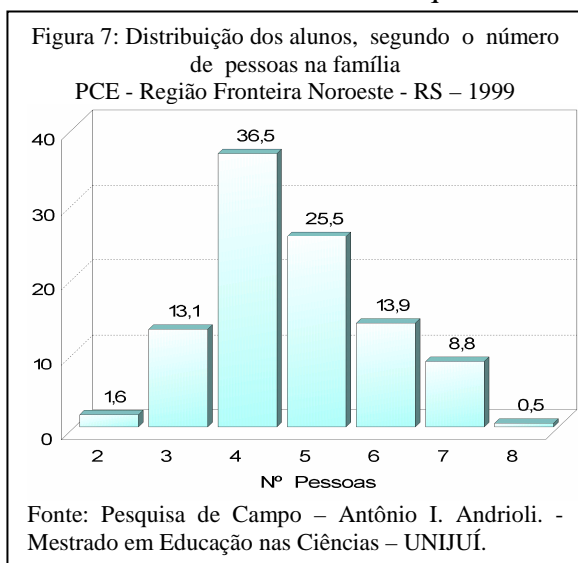
²¹¹ Conforme Tabela 22, em anexo.

²¹² Conforme Tabela 23, em anexo.

²¹³ Conforme Tabela 24, em anexo.

²¹⁴ Conforme Tabela 25, em anexo.

Considerando que as relações sociais da maioria dos alunos estão restritas à comunidade em que vivem²¹⁵, inicialmente, é importante destacar a



família que, em geral, é constituída de poucas pessoas, se comparada às famílias tradicionais de épocas anteriores, caracterizadas pela grande quantidade de filhos. A figura 7 demonstra o número de pessoas nas famílias dos alunos do PCE.

Tendo em vista o dado anterior, o maior local de convivência com grupos maiores de pessoas acontece na escola, pois os colegas são colocados como as pessoas com quem os alunos mais se relacionam, acompanhados dos parentes, pais e irmãos.

A escola também é apresentada como o maior meio de informação dos alunos, seguida pela televisão e pelo rádio²¹⁶. Percebe-se, portanto, o quanto a escola é valorizada pelos alunos e 79,4% dos entrevistados se declaram satisfeitos com a organização e o funcionamento de sua escola²¹⁷.

O motivo principal da satisfação com a escola, para a maioria, é a boa organização, incluindo a qualidade dos professores e os materiais disponíveis para estudo²¹⁸. Quando a pergunta está relacionada com a sociedade, a maioria (83,1%) apresenta sua insatisfação,²¹⁹ destacando que gostariam que ela fosse mais justa²²⁰.

²¹⁵ Conforme Tabela 14, em anexo.

²¹⁶ Conforme Tabela 26, em anexo.

²¹⁷ Conforme Tabela 27, em anexo.

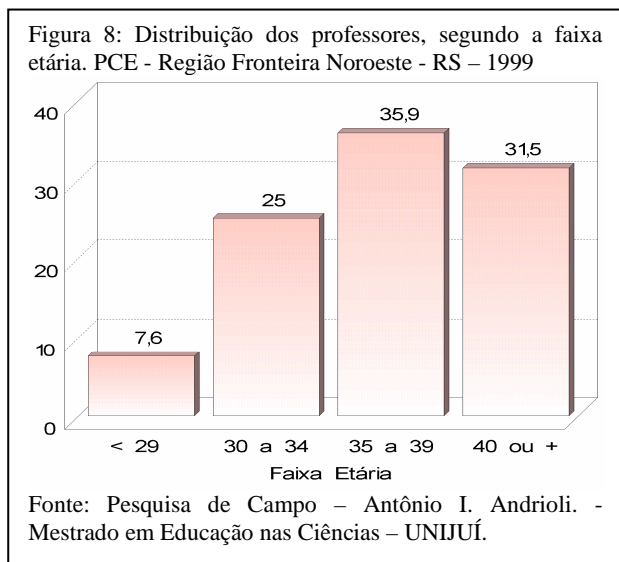
²¹⁸ Conforme Tabela 28, em anexo.

²¹⁹ Conforme Tabela 29, em anexo.

²²⁰ Conforme Tabela 30, em anexo.

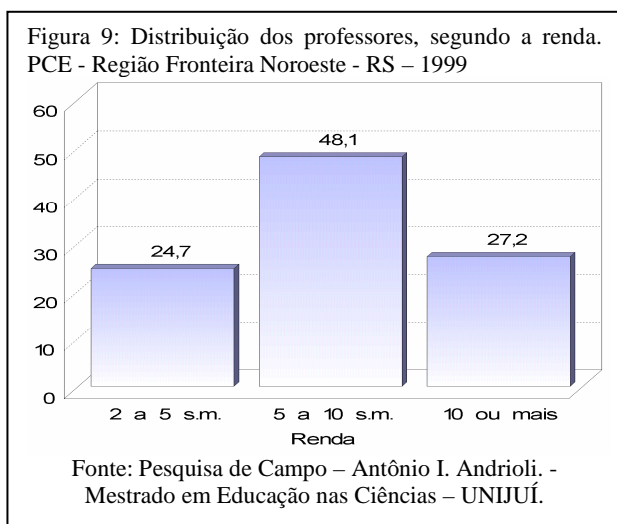
4.2.2. Os professores participantes das práticas do PCE em 1999

A maioria dos professores (57,1%), diferentemente dos alunos, moram na cidade²²¹. São, portanto, em sua maioria, profissionais que se deslocam até as escolas, educando num meio onde não convivem como moradores. Outra



diferença com relação aos alunos é que a maioria dos professores são mulheres (69,6%), sendo apenas 30,4% homens²²². A idade também é um aspecto interessante, pois 67,4% possui mais de 35 anos, conforme a figura 8.

A etnia dos professores também é, em sua maioria, a alemã (70,9%)²²³. O número de pessoas na família é bastante reduzido, variando de 2 até 4 pessoas²²⁴. A maioria relaciona-se com parentes e vizinhos e sua participação comunitária é bastante intensa, sendo que 46,4% exercem atividades não-remuneradas, como



lideranças nos grupos onde convivem, em sua maioria, vinculadas à igreja e a clubes²²⁵. A forma de diversão que encontram está vinculada basicamente a festas e visitas locais e, em menor proporção, a esporte e viagens²²⁶. A remuneração da família da maioria varia de 2 até 10 salários mínimos mensais, de acordo com a figura 9.

²²¹ Conforme Tabela 32, em anexo.

²²² Conforme Tabela 33, em anexo.

²²³ Conforme Tabela 34, em anexo.

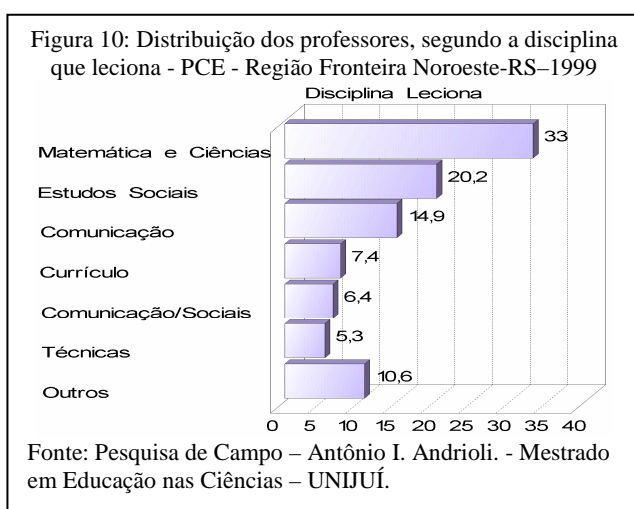
²²⁴ Conforme Tabela 35, em anexo.

²²⁵ Conforme Tabela 36, em anexo.

²²⁶ Conforme Tabela 37, em anexo.

Um dado que impressiona é que 91,1% dos professores possui curso superior²²⁷ e 83,3% pretendem continuar estudando²²⁸. Isso parece estar relacionado a outro elemento que a pesquisa apresenta referente à satisfação que os entrevistados sentem com a sua profissão, embora uma parte significativa (37,9%) afirme que os professores são mal remunerados²²⁹. A escola também é considerada como o primeiro meio de informação, seguido pela televisão²³⁰. A forma como a escola está organizada e a democracia interna²³¹ são destacadas como os principais aspectos que atestam a satisfação com o seu funcionamento para 68,6% dos questionados²³². A mesma satisfação não ocorre quando a pergunta é sobre a atual sociedade, pois 97,8% criticam a sua forma de organização²³³, assim como os alunos, e gostariam que ela fosse mais justa²³⁴.

Em sua maioria, os professores questionados acreditam na educação e a compreendem como a base da sociedade tendo uma função transformadora, porém entendem que ela precisa melhorar²³⁵. As disciplinas que os professores questionados lecionam estão na figura 10.



Do total de questionados, das mais diferentes disciplinas, 51,3% entendem que o PCE está relacionado ao conteúdo da 8.^a série e os demais afirmam a sua importância para os trabalhos em grupo e a construção de valores humanos na escola²³⁶. Por isso, 97,8% concordam com as práticas

²²⁷ Conforme Tabela 38, em anexo.

²²⁸ Conforme Tabela 39, em anexo.

²²⁹ Conforme Tabela 40, em anexo.

²³⁰ Conforme Tabela 41, em anexo.

²³¹ Conforme Tabela 42, em anexo.

²³² Conforme Tabela 43, em anexo.

²³³ Conforme Tabela 44, em anexo.

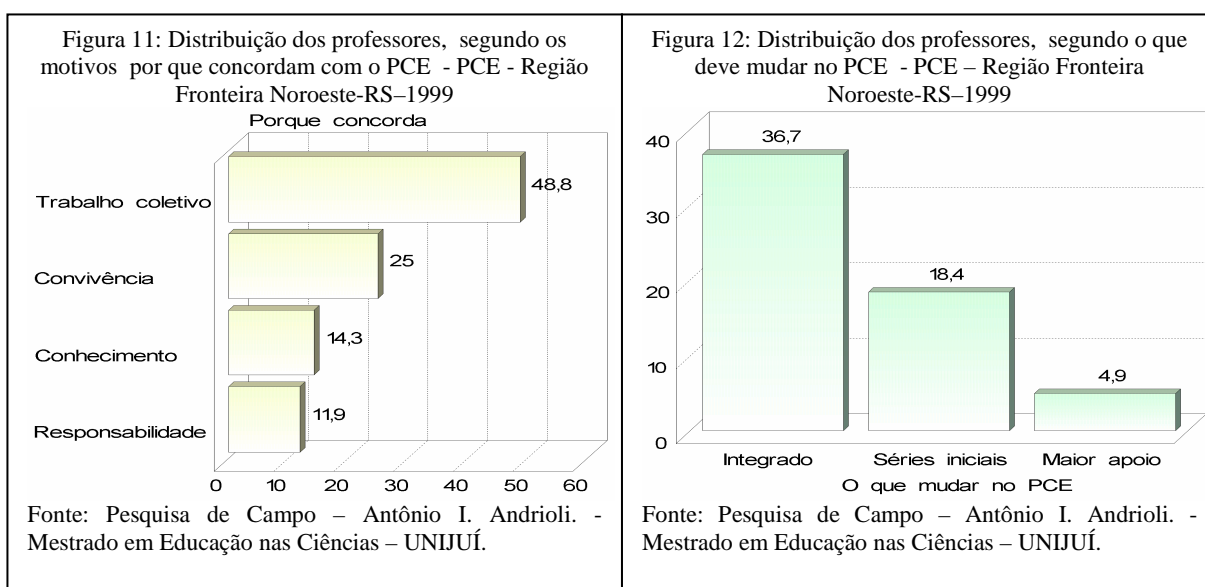
²³⁴ Conforme Tabela 45, em anexo.

²³⁵ Conforme Tabela 46, em anexo.

²³⁶ Conforme Tabela 47, em anexo.

cooperativas do PCE²³⁷, embora 24,7% dos questionados participe apenas de algumas atividades isoladas²³⁸. O que os professores destacam como importante no PCE é, em primeiro lugar, o trabalho coletivo, em segundo lugar, a convivência, seguidos do conhecimento e da responsabilidade, como pode ser visualizado na figura 11.

Mesmo assim, 66,3% indicam que o PCE deve mudar²³⁹. As principais mudanças sugeridas são a integração no conjunto das disciplinas do currículo, o trabalho com séries iniciais e o maior apoio por parte de entidades, como pode ser visto na figura 12.



4.3. O processo de construção da consciência através das práticas cooperativas

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

²³⁷ Conforme Tabela 48, em anexo.

²³⁸ Conforme Tabela 49, em anexo.

²³⁹ Conforme Tabela 50, em anexo.

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. Neste sentido, concordamos com Mauro Iasi (1999, p. 71):

Todo conhecimento deriva de uma prática, de um contexto histórico concreto, assim como tanto este conhecimento como esta prática são manifestações sociais. Assim uma prática humana, uma ação social concreta, histórica, possibilita uma reflexão, uma abstração teórica nela baseada, que será a base para futuras ações transformadoras e novas sínteses teóricas. Portanto, um processo ininterrupto de ações e sínteses sucessivas.

Essa compreensão é um dos pressupostos mais contundentes do materialismo dialético: a afirmação de que a prática antecede à representação abstrata de si mesma. A origem desta concepção está fundamentada em Marx que, com a teoria da práxis, superou tanto o materialismo mecânico de Feuerbach, como o idealismo de Hegel, ao explicar que ambos os paradigmas anteriores não davam conta da explicação do complexo fenômeno do conhecimento humano. Se, para Feuerbach, bastava a representação mental do mundo material para conhecer, para Hegel, a forma de pensar era confundida com a realidade em si, determinada pelo pensamento.

Em Feuerbach, Marx contesta a simplificação do processo cognitivo, afirmando que, ao abstrair diretamente o material, o ser humano se ilude, concebendo como conhecimento a visão fragmentada do real. Em Hegel, Marx compreende o processo de abstração, valorizando a dialética como forma de pensar, mas contrapõe ao idealismo a afirmação do concreto, com uma gênese própria, distinta e determinante do pensamento: “O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem como emanção direta de seu comportamento material (...) A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real” (Marx, 1977, pp. 36 e 37).

A primeira manifestação da consciência, de acordo com o materialismo dialético, portanto, é a relação do ser humano com a realidade objetiva, a base do trabalho. O sujeito percebe o mundo através das relações que estabelece com a realidade objetiva, captando o concreto de maneira aparente e fragmentada. Por isso, Marx considera essa primeira apropriação como alienada, pois o sujeito considera como natural e dado o que se manifesta como fragmentado e condicionado pelo contexto histórico-cultural da humanidade. Sendo a consciência a interiorização das relações vividas, o ser humano tende a generalizar o que percebe como parte e a aceitar essa primeira forma de conhecimento como apropriação do real. Nessa base, criada pela percepção, está o “terreno fértil” para a aceitação da ideologia, das relações materiais concebidas como idéias através das mais diferentes instituições com que o indivíduo, desde a infância, começa a conviver: a família, a escola, a igreja, o trabalho, etc.

Para compreender melhor a formação da consciência na infância é importante recorrer a Freud, que explica bem essa primeira fase, como um conflito que se estabelece entre a vontade de satisfazer o desejo, na relação do sujeito com o mundo, e a limitação proporcionada pelos pais. O conflito tende a ser sublimado e deslocado, gerando a adaptação das relações impostas, as quais se convertem em normas e valores que, uma vez aceitos, se tornam conscientes como naturais e absolutos, sendo reproduzidos como se tivessem sido criadas pelo próprio indivíduo.

O processo de algo tornar-se consciente está, acima de tudo, ligado às percepções que nossos órgãos sensoriais recebem do mundo externo (...) A influência parental, inclui em seu processo não somente a personalidade dos pais, mas também a família, as tradições raciais e nacionais por ela transmitidas, bem como as exigências do meio social imediato que representam” (Freud, 1978, p. 210, 200).

É deste ponto de vista que partimos para analisar as práticas cooperativas do PCE, ou seja, os alunos que, em suas relações familiares, escolares e de trabalho, já manifestam uma forma de consciência determinada pelas relações sociais que viveram em seu contexto histórico. Pela importância deste contexto, apresentamos no capítulo 2 as diferentes formas

de trabalho cooperativo da região para, no capítulo 3, abordar o PCE e o seu significado dentro desse mesmo processo histórico.

As práticas cooperativas do PCE, portanto, foram construídas em espaços sociais com uma forte influência das entidades que ali atuam e mantêm em movimento determinadas compreensões de mundo, de ser humano e de sociedade. Os alunos, no seu espaço escolar, tendem a reproduzir as relações que vivenciaram na comunidade e manifestam sua consciência através das suas práticas cotidianas. “Indivíduos em determinadas relações de produção, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas” (Marx, 1977, p. 35)

O PCE, baseado em teorias e práticas, tendo no desenvolvimento do trabalho cooperativo a sua centralidade, aparece como elemento de novidade e contradição para as escolas. A organização dos alunos em cooperativas pode produzir relações sociais diferenciadas e, conseqüentemente, compreensões que se chocam com suas diversas opiniões anteriores. As novas relações concretas vividas pelos alunos em suas experiências de cooperação se articulam com as formas de relacionamento anteriores e, dependendo da intensidade de seu desenvolvimento, permitem a contradição com suas representações ideais, num movimento de superação.

Esse é o potencial de mudança que identificamos nas práticas cooperativas, o qual depende dos problemas que os alunos, concretamente, enfrentam na sua organização, bem como da intensidade do movimento de contradição articulado em sua consciência. Não basta, portanto, a condição objetiva de contradição provocada, é necessária a reflexão da prática, como movimento teórico gerador da consciência crítica e de transformação.

4.3.1 O princípio da autogestão e a crítica ao cooperativismo tradicional

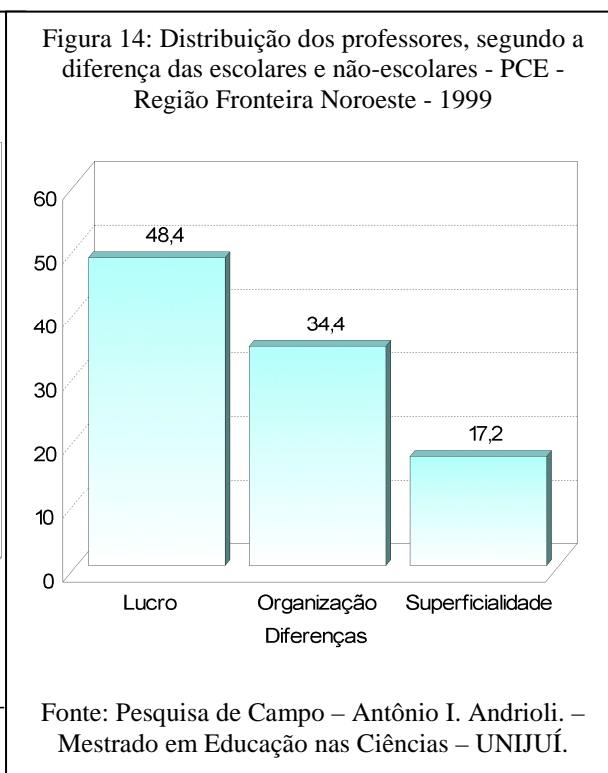
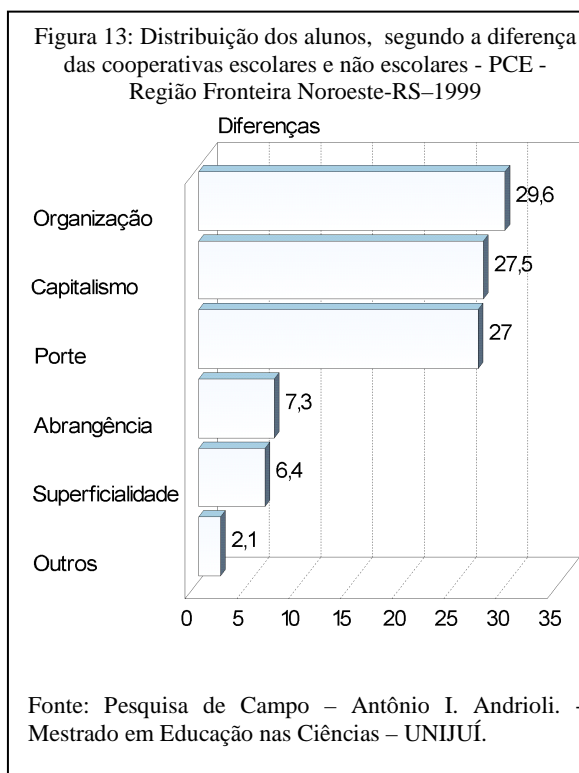
O PCE, como vimos em sua história, foi construído a partir dos sindicatos, cooperativas e demais organizações preocupadas com o desenvolvimento da região. Num primeiro momento, as cooperativas estavam interessadas em desenvolver a teoria do cooperativismo, através de palestras e encontros com os alunos, para a discussão dos maiores problemas da organização cooperativa. Podemos afirmar que, desde o seu início, o PCE já manifestava sua crítica ao cooperativismo, embora fosse patrocinado pelas próprias cooperativas que, cientes de sua crise, apostavam numa possível mudança de suas estruturas, através de uma maior participação ativa dos associados nas suas instâncias deliberativas. Em função disso, surgiu a idéia de trabalhar com alunos, filhos de associados, considerando sua influência com os pais e a sua inserção na comunidade, como futuras lideranças.

Num segundo momento, com a ampliação do número de escolas e a intensa participação dos professores, o projeto começou a adquirir uma nova dimensão, tendo nas práticas cooperativas a base de sua ação educativa. As intensas reformulações, baseadas nas avaliações e discussões do conjunto dos participantes, resultaram nas mudanças que foram acontecendo e a criação das diversas instâncias de coordenação permitiu as manifestações críticas à própria estrutura de trabalho do PCE. Os conteúdos também passaram a ser revistos e a explícita contradição da prática cooperativa dos alunos com as práticas das cooperativas tradicionais da região foram conduzindo a um forte movimento de crítica à realidade do cooperativismo.

Com o decorrer do tempo, é possível constatar que a crítica que o PCE desenvolveu ao cooperativismo tradicional e a si mesmo, como método de trabalho, foi muito válida, pois permitiu sua constante reconstrução como proposta e isso, em boa parte, explica sua continuidade atual como trabalho não concluído, mas em permanente construção. Entendemos, no entanto, que a capacidade de crítica que o PCE desenvolveu tanto com os alunos, como com os professores, é resultante da prática como atualmente é desenvolvido em

cada escola. Ou seja, não é apenas a teoria ou o conteúdo em si que gera o movimento crítico, mas a forma como acontece nas escolas e o processo de reflexão da prática concretamente desenvolvida que contrasta com a realidade e provoca a consciência do contraditório.

Nesse sentido, o entendimento que os alunos e professores demonstram com relação ao cooperativismo é bastante consensual. Ambos entendem, em sua maioria, que o cooperativismo desenvolvido na escola se diferencia da prática das cooperativas que conhecem na região. Os alunos entendem que a principal diferença é a organização, seguida da não-existência de lucro e do tamanho, conforme podemos visualizar na figura 13. Os professores, em 86,9% dos questionados, também afirmam que existem diferenças entre a cooperativa da escola com relação às demais. As diferenças apontadas são as seguintes: 1) as escolares não visam lucro; 2) as escolares são mais organizadas; 3) as escolares são mais superficiais. Podemos visualizar as diferenças apontadas na figura 14.

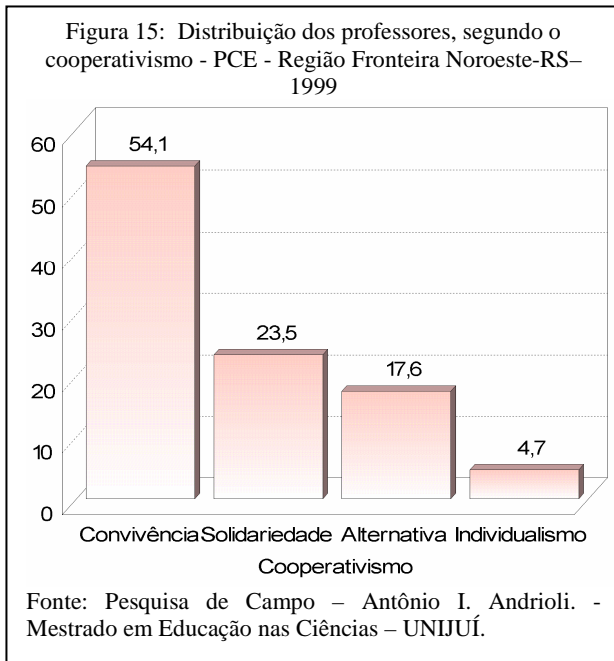


Se compararmos a opinião dos alunos com a dos professores em relação à mesma questão, podemos perceber que os alunos estão mais próximos da prática cooperativa da escola; afinal, são eles mesmos os seus associados e partem de sua experiência prática para compará-la com as demais cooperativas. Os professores tendem a criticar o cooperativismo como um todo por problemas que constataam no seu funcionamento, principalmente o fato de se constituírem em empresas comerciais que não se diferenciam das outras. Por isso, destacam o lucro das cooperativas tradicionais como a primeira diferença. É das cooperativas tradicionais que parte a sua comparação.

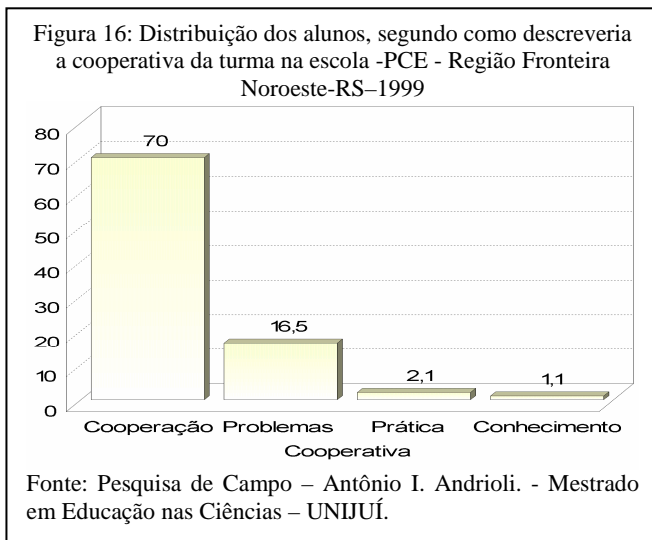
Isto pode levar, no mínimo, a dois entendimentos: a) os alunos tendem a defender sua própria organização e os professores são mais críticos em relação às cooperativas tradicionais, bem como às cooperativas das escolas; b) os alunos é que conhecem melhor sua organização, já que os professores apenas acompanham o trabalho dos mesmos nas cooperativas e, por isso, os alunos tendem a criticar o cooperativismo tradicional naquilo que ele mais se diferencia em relação às suas cooperativas (na escola). Por esse motivo, em primeiro lugar aparece a forma de organização como diferença. Optamos pela segunda hipótese, pois, dos professores questionados, 60,7% afirmam que apenas auxilia nas práticas e somente 39,3% afirmam acompanhar integralmente as práticas dos alunos²⁴⁰. Além disso, embora toda a comunidade escolar participe das decisões do PCE, nas práticas cooperativas, consideradas a centralidade do projeto, em 25,6% dos casos, conforme pesquisa com os professores, somente os alunos decidem²⁴¹, o que demonstra a relativa autonomia dos alunos nas suas práticas com os professores se colocando mais na condição de auxiliares da cooperativa, seguindo a orientação do próprio PCE nos últimos anos.

²⁴⁰ Conforme Tabela 51, em anexo.

²⁴¹ Conforme Tabela 52, em anexo.



alternativa para escolas; d) permanência do individualismo. Isso pode ser visualizado na figura 15.

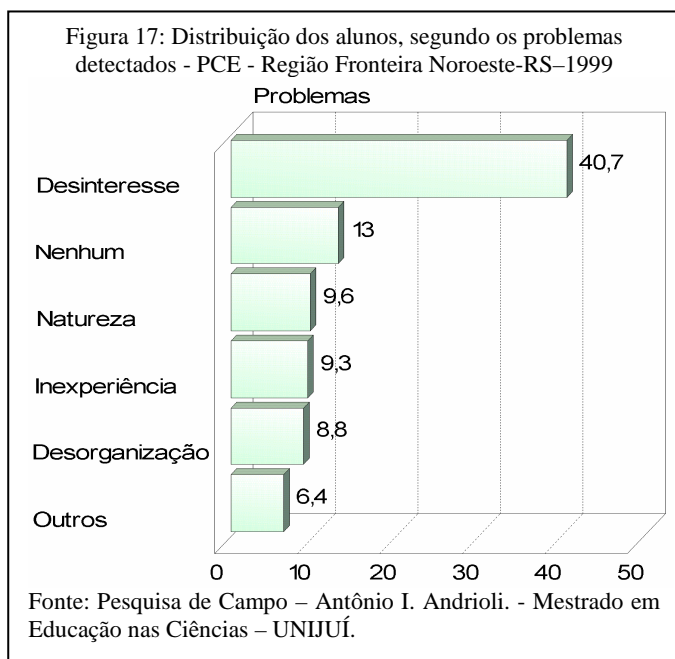


apresenta problemas; c) oportunidade de criação prática de cooperativa; e d) conhecimento desenvolvido.

Podemos perceber que as opiniões dos professores sobre cooperativismo e as descrições das cooperativas pelos próprios alunos são muito parecidas, o que leva a crer que a prática avaliada é o que determina a opinião formada como teoria do cooperativismo. Mas, embora a maioria manifeste sua satisfação com as cooperativas na escola, na pergunta sobre os problemas

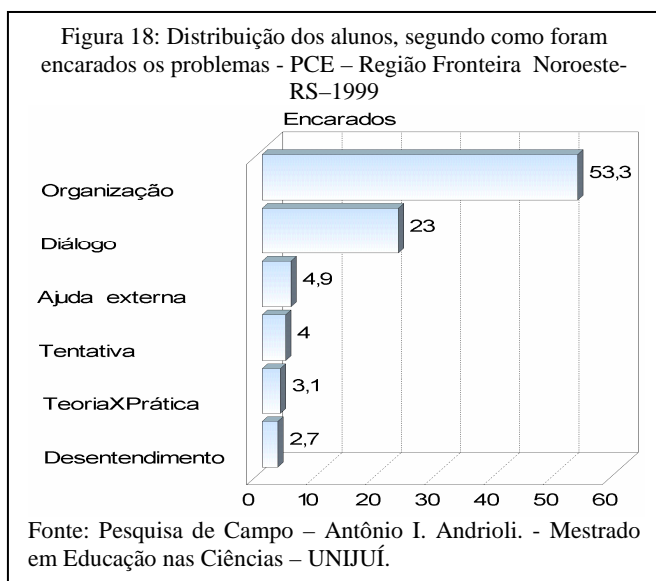
De qualquer maneira, ambos criticam o cooperativismo tradicional, com base nas experiências práticas de sua escola. Essa crítica pressupõe um entendimento sobre o que representa o cooperativismo na visão dos que participam do PCE. Assim, os professores compreendem o cooperativismo, enquanto prática, como: a) experiência de convivência; b) solidariedade; c)

Para os alunos, foi proposto o questionamento da própria cooperativa de sua escola, para perceber o que eles entendem por cooperativismo. Os alunos, praticantes do cooperativismo nas escolas, descreveram suas cooperativas da seguinte maneira, de acordo com a figura 16: a) experiência de cooperação; b)



decorrentes da prática cooperativa, aparece uma possível contradição com as informações anteriores. O que percebemos, neste caso, é que a participação dos alunos nas cooperativas é o maior problema detectado pelos próprios alunos, na forma de desinteresse, conforme a figura 17.

Coincidentemente, esse é o maior problema historicamente apontado nas cooperativas da região, como já relatamos. A pouca participação dos associados nas cooperativas motivou a criação do PCE em 1993. De fato, os alunos admitem o problema e o criticam tanto em sua cooperativa como nas cooperativas tradicionais. A novidade da

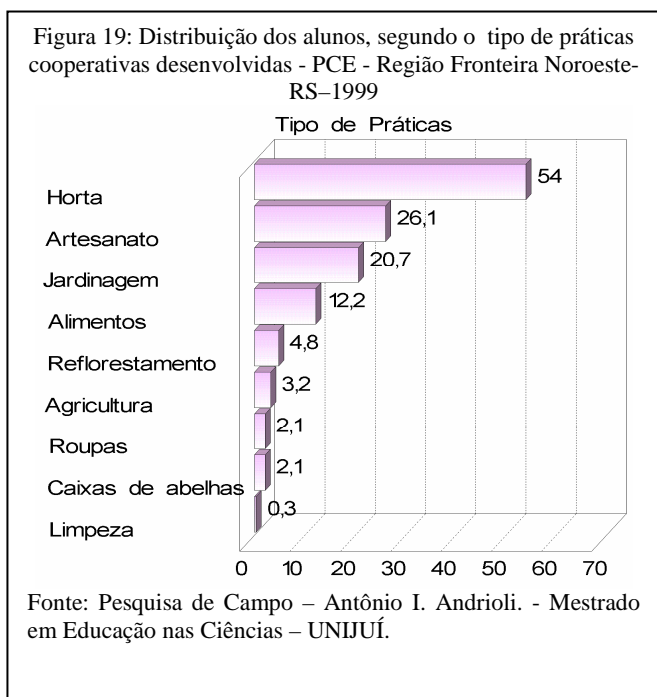


experiência em escolas é que os alunos, em sua maioria, manifestam ter superado o problema da falta de participação com o decorrer do tempo, resolvendo a contradição que apontamos. A forma como resolveram os problemas de suas cooperativas está vinculado, em primeiro lugar, à sua estrutura de organização, como pode-se visualizar na figura 18.

Essa constatação é reforçada no momento em que os alunos escolhem as palavras que melhor resumem a descrição do trabalho cooperativo em sua escola. As cinco principais palavras, que se referem a conceitos que os alunos trabalharam durante as práticas, foram apresentadas na seguinte ordem: 1.º cooperação; 2.º participação; 3.º organização; 4.º planejamento; 5.º

responsabilidade. A escolha destes conceitos revela o que os alunos consideram fundamental para o funcionamento de uma cooperativa e é a partir dessa compreensão que eles fundamentam a sua crítica ao cooperativismo tradicional.

Entretanto, ocorrem diferenças de acordo com o tipo de prática que os alunos desenvolveram. As práticas cooperativas desenvolvidas pelo PCE nas escolas em 1999 são, em sua maioria, a continuidade das atividades desenvolvidas pelos alunos de anos anteriores. Não houve, portanto, grandes novidades em termos de escolha das práticas e de dificuldades iniciais comumente encontradas nos primeiros anos em que o PCE desenvolveu essas experiências. A escolha de atividades é determinada pelos alunos, dependendo das condições de estrutura da escola e, principalmente, do interesse da turma



em desenvolver a prática cooperativa. As atividades escolhidas e continuadas em 1999 foram as seguintes, conforme a figura 19: a) horta; b) artesanato; c) jardinagem; d) produção de alimentos; e) reflorestamento; f) agricultura; confecção de roupas; g) construção de caixas de abelha; h) atividades de limpeza na escola.

Efetuamos um cruzamento de informações entre a prática desenvolvida e a forma como foram encarados os problemas. Para isso, selecionamos as três maiores práticas em termos de participação de alunos (horta, artesanato e jardinagem) e juntamos agricultura com horta; produção de alimentos, construção de caixas de abelha e confecção de roupas com artesanato; e reflorestamento e limpeza na escola com

jardinagem, para identificar o que muda em relação a cada prática desenvolvida²⁴².

O que pudemos constatar é que, nas práticas agrícolas, horta e agricultura somadas, os alunos encararam e resolveram o maior problema, o desinteresse, primeiramente através do diálogo. No artesanato e na jardinagem a solução mais apontada foi a forma de organização. É claro que o diálogo e a organização estão implicados, ou seja, para haver organização é necessário o diálogo e o diálogo também depende da forma como está organizada a cooperativa.

A prática cooperativa dos alunos e a reflexão sobre a sua prática leva à crítica sobre sua própria organização, buscando a superação dos problemas apontados. Com a superação de problemas e a comparação da sua forma de funcionar com a estrutura de funcionamento das cooperativas tradicionais, os alunos se tornam críticos do cooperativismo existente e defensores de um “outro cooperativismo”. Portanto, a autogestão é o princípio de funcionamento das cooperativas dos alunos e a autonomia gerada, desperta para a crítica do cooperativismo tradicional.

A importância da organização e do diálogo é o pressuposto para o desenvolvimento das práticas cooperativas em forma de autogestão. Como nas cooperativas tradicionais, esses dois elementos não são valorizados, a crítica é contundente no aspecto que os alunos mais aprenderam a conhecer durante o processo de superação do problema da falta de participação.

Neste aspecto, um outro cruzamento que realizamos, utilizando as mesmas práticas descritas anteriormente, para cruzar o tipo de prática com a crítica ao cooperativismo, permite a continuidade de nossa reflexão acerca do tipo de prática realizada e a sua influência na capacidade crítica dos alunos. Concluímos que na atividade de horta ocorre a maior crítica à organização nas cooperativas, enquanto no artesanato e jardinagem criticam, em primeiro lugar, a forma capitalista como funcionam.

²⁴² Conforme Tabelas 6,7 e 8, em anexo.

Além disso, os alunos que trabalharam com horta são os que menos afirmam que não há diferença entre as cooperativas escolares com as tradicionais, ou seja, é onde se dá o maior contraste, a maior crítica. Entendemos que isso se deve, basicamente, a dois aspectos: a) as atividades relacionadas com horta acontecem no meio rural, onde atua a maior parte das cooperativas da região e, portanto, os alunos rurais conhecem melhor a prática dessas cooperativas; b) a forma como resolveram seus problemas na cooperativa escolar, que oportuniza, através do contraste, a crítica às cooperativas tradicionais naquilo em que elas mais demonstram problemas: a relação com os associados, que impede a participação e o diálogo a respeito de sua própria organização.

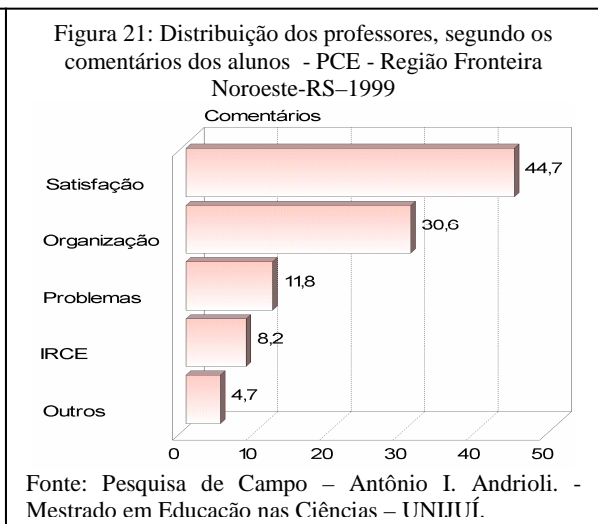
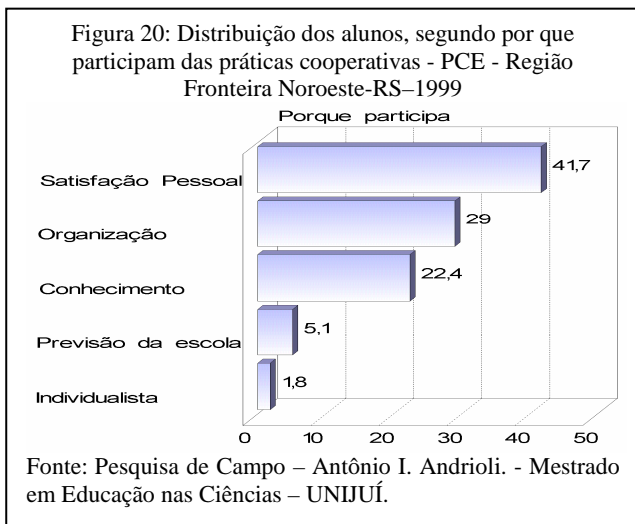
4.3.2. A importância da prática da convivência

Considerando que a escolha das atividades ocorre por adesão livre, voluntária e consciente dos alunos, cabe uma reflexão acerca dessa opção e do surgimento da prática cooperativa na escola. Nossa abordagem teórica sobre o cooperativismo defende a concepção de que a necessidade é que gera a associação das pessoas. No caso das cooperativas de alunos em estudo, qual é a necessidade que os alunos realmente possuem para desenvolver o trabalho coletivo? Será que as cooperativas são desenvolvidas por que fazem parte das orientações da coordenação e dos professores? Se as atividades escolhidas, são uma continuidade dos anos anteriores, elas ainda constituem uma necessidade para os alunos do ano pesquisado?

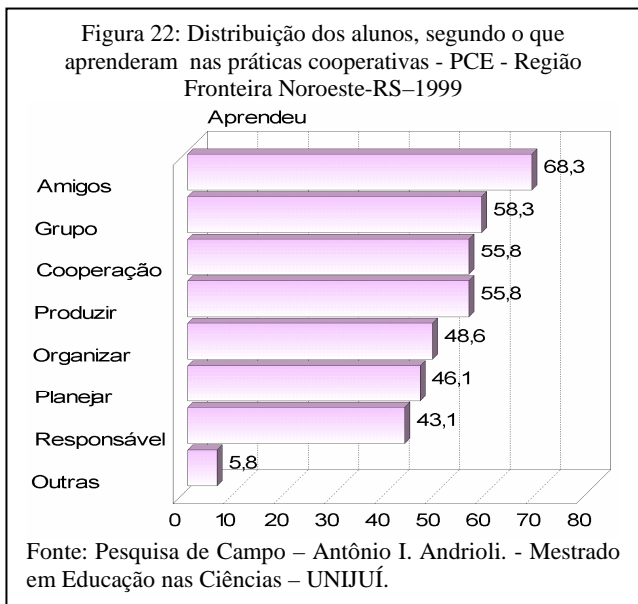
Para compreender os questionamentos, recorreremos à pesquisa de campo, onde perguntamos aos alunos se participam e os motivos que os levam a participar das práticas do PCE. Dos questionados, 97% afirmam que participam das práticas²⁴³ e os motivos apresentados podem ser visualizados na figura 20: a) satisfação pessoal; b) conhecimento que proporciona; c) necessidade de organização.

²⁴³ Conforme Tabela 53, em anexo.

A mesma informação parece se repetir na pesquisa com os professores quando perguntados sobre o que os alunos comentam a respeito das suas práticas cooperativas nas escolas, o que pode ser visualizado na figura 21: a) satisfação; b) organização; c) problemas; d) integração esportiva.



Para a construção de uma possível explicação dos resultados da pesquisa sobre a questão da necessidade que gera a prática cooperativa nas



escolas, é fundamental relacionar os gráficos anteriores com as manifestações dos alunos sobre o que declaram ter aprendido para a vida com as práticas cooperativas, conforme a figura 22: a) fazer amigos; b) vivência em grupo; c) conhecimento da cooperação; d) produzir coletivamente; e) organização; f) planejamento; g) responsabilidade.

Considerando a análise do conjunto das informações reveladas pela pesquisa de campo, podemos apontar três elementos que motivam a participação dos alunos nas práticas cooperativas: a) afetividade; b) aprendizagem que proporciona; c) resultados econômicos.

Quando nos referimos à afetividade, estamos considerando o valor que os jovens têm atribuído à amizade e à possibilidade de se encontrar em grupo. Isso corresponde a uma necessidade concreta dos alunos que, muitas vezes, na escola, vêm reduzido o espaço para conversar sobre assuntos seus, suas expectativas, dúvidas, problemas e sentimentos. No PCE, as pessoas têm se encontrado em muitos momentos para conversar, dialogar sobre os problemas que envolvem o grupo participante e as práticas cooperativas na escola são destacadas também como um espaço de convivência, de partilha de sentimentos. Além disso, as integrações esportivas são esperadas com muita expectativa pelos alunos, já que é uma possibilidade concreta de encontro com pessoas diferentes, de outras localidades e as atividades desenvolvidas procuram integrar as pessoas, o que valoriza a auto-estima de cada participante que se sente motivado a participar.

A aprendizagem em termos de habilidades adquiridas durante a produção, principalmente no que se refere a tecnologias utilizadas e desenvolvidas é visível e os alunos demonstram interesse em participar de algo que, objetivamente caracteriza conhecimento novo. E, principalmente, o exercício de autogestão, como vivência da democracia, convivência com as diferenças, superando preconceitos em favor do grupo e demonstrando à comunidade suas capacidades de liderança e construção de novas iniciativas, é apontado como importante para a vida, o que parece justificar sua motivação para participar também de outros grupos.

Os alunos têm destacado, ainda, que o trabalho no PCE se diferencia das aulas tradicionais e gostariam de ter mais momentos de integração das atividades escolares com a sua prática desenvolvida. Nesse aspecto, o PCE tem buscado, gradativamente, funcionar como centro de referência através das práticas cooperativas, procurando relacionar o conteúdo de várias disciplinas trabalhadas na escola com a atividade desenvolvida pelos alunos. Nessa perspectiva, o PCE pode ser assumido como tema transversal nas escolas, tendo um importante papel de “articulador de conteúdos” em torno de sua prática.

Os resultados econômicos das práticas cooperativas são constantemente destacados pelos alunos que trabalham no PCE. A possibilidade de poderem ter recursos para investir em atividades de formação, viagens, festas ou outra destinação por eles decidida aparece como algo muito valorizado, tendo em vista sua inserção ativa na produção e a preocupação com os custos, a comercialização, enfim, a viabilidade econômica da iniciativa. Além disso, a demonstração de sucesso na atividade é um elemento de motivação que, diante da comunidade, vem a repercutir no sentido de valorização de sua experiência.

É claro que precisamos considerar o fato dos alunos terem respondido às perguntas do questionário da pesquisa de campo no período conclusivo de suas práticas cooperativas na escola. Por isso, é difícil agora discernir entre o que é apresentado como motivação inicial para sua participação e o que aparece como consequência dos resultados que obtiveram na mesma prática.

Com base em nossa própria experiência no PCE, acreditamos que a influência dos professores, seguindo as orientações do projeto de realizar a prática cooperativa com os alunos em sua escola, é um dos principais motivos que leva os alunos a participar das práticas, no seu momento inicial. Nessa perspectiva, o que aparece como manifestação dos alunos na pesquisa de campo é, em grande parte, o resultado do que os alunos demonstram após sua participação nas experiências práticas e não a necessidade que os leva a criar as cooperativas.

Para entender melhor, se há uma necessidade que leva os alunos a organizar cooperativas nas escolas e poder identificá-la, seria importante realizar a pesquisa de campo em dois momentos: no período de constituição das cooperativas e ao seu final.

De qualquer forma, os elementos que apareceram em nossa pesquisa, proporcionam a reflexão sobre o significado que as práticas cooperativas revelam para os alunos participantes do PCE. Com o acesso a essas

informações, foi possível reconstruir um conjunto de compreensões que mantínhamos a respeito do assunto no início de nossos estudos. A constatação da importância da convivência, que aparece centralmente nas opiniões dos alunos, por exemplo, passava bastante despercebida no início de nosso estudo e, com a pesquisa de campo, passamos a tentar entender melhor o que os alunos manifestavam a esse respeito. Compreendemos, então, que o trabalho, além de permitir a satisfação de necessidades, a construção do conhecimento, despertar para a necessidade de organização social e política, é a atividade que proporciona as relações de convivência entre as pessoas.

Ao relacionar-se com a natureza, os seres humanos relacionam-se entre si e constroem suas formas de convivência uns com os outros, determinando sua personalidade. A consciência de si mesmo depende da consciência do outro e é na relação cooperativa que ambos se encontram numa relação de conhecimento mútuo.

Conforme Mauro Iasi (1999, p. 28), “o ser humano é modelo do ser humano. Nossa concepção de mundo e de nós mesmos, a formamos a partir do outro”.

Como a sociedade capitalista coisifica o trabalhador, transformando-o em mercadoria, a compreensão que temos do trabalho está relacionada diretamente à economia que, no caso, desumaniza. O que importa é a produção de mercadorias, e seguidamente é ignorada a dimensão afetiva e até cognitiva que o trabalho permite e que são fundamentais para a formação da consciência e a construção das condições subjetivas para a mudança social. Nesse aspecto, é importante a contribuição de Aranha&Martins (1995, p. 06):

Por ser uma atividade relacional, o trabalho, além de desenvolver habilidades, permite que a convivência não só facilite a aprendizagem e o aperfeiçoamento dos instrumentos, mas também enriqueça a afetividade resultante do relacionamento humano: experimentando emoções de expectativa, desejo, prazer, medo, inveja, o homem aprende a conhecer a natureza, as pessoas e a si mesmo.

4.3.3. A importância do momento teórico de reflexão da prática

A priorização da prática como a base do processo de consciência cooperativa pode levar ao equívoco do desprezo ou recusa à atividade teórica. Isso, inclusive, apareceu na pesquisa de campo quando os professores afirmam que os alunos destacam no PCE a satisfação pessoal com a prática. Não podemos desmerecer a novidade e o interesse que o PCE despertou nos alunos ao propor o desenvolvimento de práticas cooperativas nas escolas. No entanto, é interessante verificar que a forma como se acentuou a importância da prática nos últimos anos tem contribuído para a diminuição dos momentos de reflexão teórica, o que agradou alunos e professores.

No primeiro capítulo, fizemos referência à utilização da categoria da práxis para fundamentar nosso estudo acerca das práticas cooperativas em escolas. Agora vamos retomar a importância do entendimento desta categoria importante na tradição marxista para afirmar a necessidade do momento teórico de reflexão das práticas cooperativas nas escolas em que é desenvolvido o PCE.

Muitas discussões foram realizadas nas últimas décadas sobre a necessidade de definir a pedagogia pela centralidade no conteúdo ou no método²⁴⁴. Nesse transcurso, muitos se motivaram a escrever sobre a importância do método em contraposição aos defensores do conteúdo. Com isso uns foram chamados de “conteudistas” e outros de “basistas”, explicitando a forma como ambos se atacavam entre si.

Não queremos aqui assumir a posição dos defensores do conteúdo nem dos que afirmam o método como a centralidade na discussão pedagógica. O

²⁴⁴ Não vamos aqui abordar como se deu esse conflito e quem são os seus protagonistas. O que importa aqui não é contrapor pedagogos, mas apenas registrar que essa discussão existiu e motivou muitas polêmicas nas universidades, escolas e movimentos sociais. Um bom material para leitura sobre a questão é o texto *Contribuição à discussão metodológica*, produzido pelo Núcleo de Educação Popular Treze de Maio de São Paulo. O texto é o apêndice do livro *O processo de consciência*, de Mauro Iasi, já citado anteriormente.

que importa, para além desse conflito histórico, é conceber as condições de possibilidade da construção do conhecimento. Nesse sentido, optamos pela compreensão da práxis como o processo em que, a partir da materialidade, a consciência humana reflete a prática e produz uma nova forma de intervenção na realidade, continuando o movimento numa nova abstração da realidade e assim sucessivamente. É o que foi denominado de Teoria Dialética do Conhecimento, simplificado na fórmula: "...prática-teoria-prática...".

O que afirmamos até aqui não possui nada de novo e é apenas uma forma de reconstruirmos aqui, neste capítulo, o que desenvolvemos mais alongadamente no primeiro capítulo. No entanto, a educação é um momento teórico ou prático? Até aqui, temos desenvolvido a perspectiva da educação como uma prática social. O que vamos propor agora é que, embora não seja possível diferenciar precisamente a prática da teoria, sob o risco de contradizer a própria idéia de práxis, a educação se constitui basicamente num momento teórico.

Para que isso não se transforme em negação do que propomos até aqui, vamos adiantar que não se trata de negar a educação como prática social, mas de reafirmar a importância do uso de categorias teóricas ao refletir a prática, o que parece que ficou subestimado em algumas formulações baseadas no movimento da escola nova e da prioridade no método. O resgate da importância do conteúdo no movimento da práxis não é, de forma alguma, a negação da dialética, mas a condição de sua existência, tendo em vista o risco que corremos de apresentar o basismo como orientação teórica ao supervalorizarmos a importância da prática.

A educação, reconhecemos novamente, é um momento teórico de reflexão da prática e, por isso, as categorias teóricas são fundamentais para entender a realidade e, conscientemente, contribuir para transformá-la. O que é importante deixar claro é que existe uma diferenciação precisa que precisamos realizar em processos que aparecem interligados mas são distintos: a construção do conhecimento e a gênese do concreto. Assim, se é

possível isolar a teoria da prática para entender esse fenômeno²⁴⁵, podemos afirmar que, na famosa formulação “...prática-teoria-prática...”, a educação é, precisamente, o momento da teoria, embora se converta numa prática, no momento em que a desenvolvemos.

Ao propormos a educação cooperativa ou, então, a inserção de práticas cooperativas nas escolas, o momento teórico de reflexão da prática do cooperativismo é a sua atividade educativa. Possivelmente, a forma como ocorre a prática, conforme demonstramos na importância da autogestão e do exercício da convivência, é o que permite a consciência das práticas, pois é a base real sobre a qual se opera o movimento de reflexão e criação da contradição. No entanto, o PCE como um todo e as práticas cooperativas dos alunos construíram conhecimento nos momentos em que houve a teorização sobre si mesmos e a nova prática desencadeada gerou o processo de aprendizagem que continua em movimento.

Na nossa pesquisa de campo, os professores demonstram que, naqueles alunos em que constataram a mudança em função do conhecimento adquirido, os comentários dos alunos sobre a prática são, basicamente, a satisfação e a ação. Nos alunos em que a mudança constatada foi a melhor convivência, o principal comentário dos alunos é a satisfação e a organização²⁴⁶. Porém, o significado da ação cooperativa depende muito da forma como ela é compreendida pelos alunos e professores: o momento teórico. Por isso, como já vimos, a satisfação representa o interesse dos alunos com a prática que, por sua vez, implica a necessidade de convivência que os alunos sentem no espaço escolar. Nesse sentido, a prática cooperativa que propicia a organização dos alunos é um momento importante, pois gera a autonomia no desenvolvimento de seu trabalho, dando-lhes uma dimensão de poder e de liberdade no espaço escolar, o que, possivelmente, não encontram na família, na aula tradicional e

²⁴⁵ Somente para melhor entendê-lo, porque na realidade ele está interligado o tempo todo e não é possível a separação.

²⁴⁶ Conforme Tabela 10, em anexo.

outros lugares em que os limites de sua relação com o mundo e com os outros são decididos sem a sua participação.

Considerando o conjunto de informações empíricas que já temos apresentado até aqui e as categorias teóricas que utilizamos, é possível inferir algumas considerações teóricas resultantes de nosso estudo. A prática cooperativa dos alunos ocorre num contexto em que a forma como é desenvolvida se cruza com a compreensão de cooperativa que os alunos já trazem, motivada pela história do trabalho coletivo na região. Num segundo momento, a intervenção teórica propiciada pelo PCE junto à organização das práticas cooperativas dos alunos, é o principal momento educativo. E, posteriormente, as mudanças que os alunos e professores operam em suas práticas nas escolas e no próprio PCE é o produto histórico que serve de base para o início das práticas cooperativas de outros alunos, professores ou pessoas da comunidade que convivem com a experiência do PCE.

Portanto, os resultados do PCE, em vários momentos, extrapolam as previsões e repercutem local e regionalmente, em função do conhecimento que geram sobre cooperativismo. O questionamento que podemos fazer aqui ao próprio PCE é o seguinte: se grande parte das transformações que acontecem nas práticas, portanto na base da ação dos alunos e no próprio PCE, são fruto da consciência que os alunos desenvolvem ao refleti-las, por que os momentos teóricos continuam desvinculados da prática e até a antecedem no Nível 1? Será que a sistematização das práticas pelos alunos e professores não desencadearia um processo de consciência mais rico em termos de educação? É a hipótese que formulamos agora, após as reflexões que produzimos sobre o PCE durante dois anos em que nos distanciamos da sua prática.

4.3.4. A vivência do conceito cooperação e as mudanças nos alunos

Após a descoberta da importância da prática da convivência e sua relação com a reflexão acerca de si mesma, vamos tentar compreender a

dimensão do processo educativo desencadeado pelo desenvolvimento de práticas cooperativas nas escolas. A formulação teórica que até aqui mantivemos é de que a prática cooperativa gera rupturas nas relações que impedem a convivência e, com a tomada de consciência da contradição, vão sendo gestadas novas formas de cooperação. É esse o processo de vivência do conceito cooperação, em que é necessário tornar consciente o real, para construir o desconhecido. Conforme Saviani (1991, p. 58) “o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina já o conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido”. As novas formas de convivência são fruto da vivência da cooperação na realidade e não resultado de uma projeção simplesmente colocada em prática como um ideal a perseguir, desconsiderando as relações conflituosas da prática. Neste aspecto, concordamos com Gadotti (1983, p. 142): “a vontade de transformação nasce do trabalho, do combate, da prática social, da ação organizada”.

Compreendendo esse movimento de consciência do real pela vivência das relações cooperativas, podemos nos perguntar pelos resultados desta prática em escolas. A pergunta pelo resultado de um processo educativo remete ao questionamento de como medir a educação, o que nos parece difícil, senão impossível. Considerando o conjunto de elementos que precisam ser levados em consideração como a diferença de culturas, entendimentos, capacidades de se expressar, enfim, toda a complexidade da subjetividade humana, como inferir resultados objetivos de uma prática educativa?

Podemos facilmente cair na lógica positivista, que procura logo determinar o efeito de uma causa e garantir sua objetividade. O problema é que todo “produto da educação”, se assim o quisermos denominar, é muito difícil de apontar em curto prazo. É necessário demonstrar o que os alunos teriam adquirido: capacidade crítica, novos valores e preocupações, capacidade de elaboração, capacidade de lideranças, engajamento comprometido, etc. Para tudo isso nosso estudo apresenta limitações em função do tempo em que desenvolvemos a pesquisa e do que nos propusemos a estudar ao delimitarmos o tema. Por exemplo: apenas estudamos os alunos

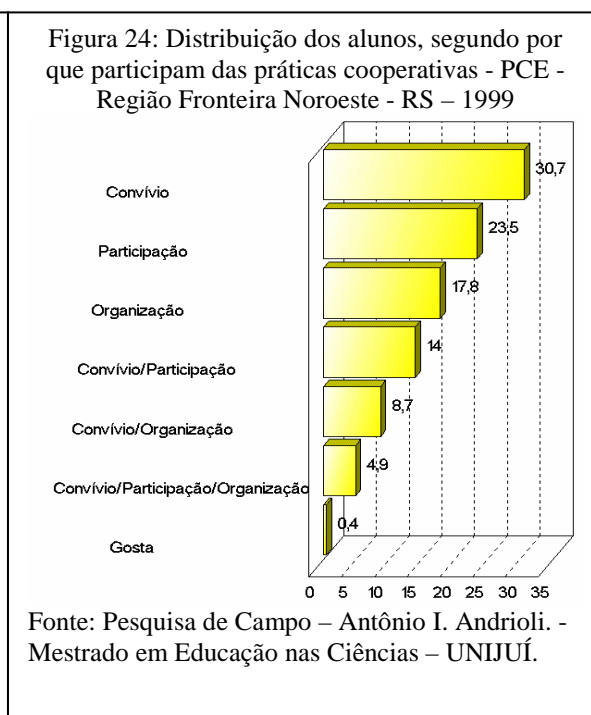
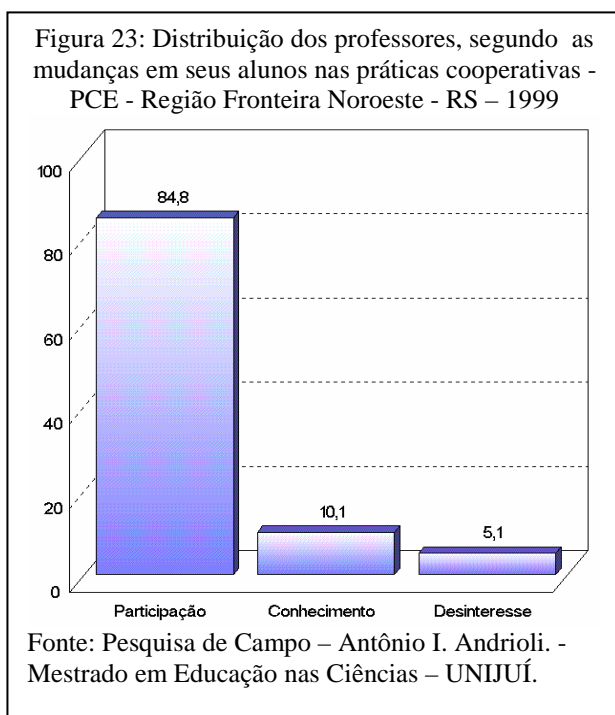
de 1999; não sabemos da atuação dos alunos que já passaram pelo PCE (os egressos); não podemos fazer comparações a não ser do público que efetivamente respondeu a nossos questionários. Entretanto, algumas respostas são possíveis, desde que as consideremos como resultado do que os professores e alunos de 1999 nos responderam e das interpretações que fazemos a partir do referencial teórico que desenvolvemos.

Além do que já expusemos nos itens anteriores, o que nos propicia um entendimento das possíveis mudanças nos alunos, portanto o resultado das práticas cooperativas em escolas é o que os professores e alunos questionados responderam a esse respeito. Aos professores perguntamos sobre as possíveis mudanças que 87,9% do total afirmavam ter notado nos alunos. Os professores responderam que 84,8% dos alunos manifestam maior participação e responsabilidade em grupo, conforme a figura 23.

Ao fazerem referência à maior participação estão se referindo, conforme as respostas nos questionários, ao seguinte: a) melhor convívio entre alunos e professores; b) responsabilidade ao assumir tarefas; c) participação em atividades na escola e na comunidade; d) trabalho crítico em sala de aula; e) mais liderança, interesse, união, motivação e espírito de luta para concretizar objetivos. No item problemas, está implícito o conhecimento da realidade, através da resolução de problemas concretos vivenciados na escola, e o conceito organização expressa as dificuldades que a escola teve na organização das práticas cooperativas, onde os “alunos não levaram a sério o cooperativismo”.

Os alunos foram questionados sobre a importância das práticas cooperativas para a sua vida e as respostas foram as seguintes, conforme a figura 24: a) 30,7% para aprender a conviver; b) 23,5% para participar de experiências de cooperativismo; c) 17,8% para se organizar para a vida e conhecer a realidade; d) 8,7% para convivência e organização; e) 14% para convivência e participação; f) 4,9% para convivência, participação e organização; g) 0,4% porque gosta de cooperativismo.

Ao compararmos as manifestações dos professores com as dos alunos, percebemos melhor as diferenças e semelhanças que permitem alguns entendimentos sobre seu significado. Enquanto os professores apresentam a participação dos alunos como o maior resultado das práticas cooperativas no que se refere a possíveis mudanças após o trabalho realizado, os alunos colocam como principal a convivência, a participação e a organização.



Portanto, podemos perceber que as mudanças apresentadas pelos professores são decorrência da forma como as práticas são estruturadas pelos alunos, ou seja: a organização interna, o planejamento, o conhecimento da realidade, a democracia, o diálogo, a amizade, a responsabilidade em relação ao grupo e que foram apresentados também no decorrer da pesquisa em outros questionamentos feitos e que mantém a coerência até aqui.

A importância da autogestão, da reflexão crítica da realidade e da convivência são o pressuposto das práticas cooperativas em escolas decorrentes da vivência do conceito de cooperação. O resultado apontado é maior participação, o que também é uma exigência para o funcionamento da cooperativa. O que é decorrência passa a ser pressuposto e o que é condição passa a ser resultado.

O trabalho coletivo, organizado em forma de cooperativa, com base na autogestão, ensina para a região que, além da sua importância econômica, o cooperativismo é uma experiência educativa. Inicialmente, as mesmas necessidades ou problemas motivam a organização em grupo. Num segundo momento, a forma como as pessoas se organizam em grupo, as relações sociais que vivem, podem desenvolver novos valores e novas formas de agir. As novas formas de agir, em conflito com os valores antigos, permitem a identidade grupal e desenvolvem a ação coletiva que determina a consciência coletiva, a consciência de grupo. É esse o processo de consciência que é possível desenvolver através das práticas cooperativas. A intensidade do processo depende das relações sociais construídas, da reflexão para tornar consciente a contradição entre o que é construído e as idéias e ações cotidianas, e, por fim, das rupturas que o grupo for produzindo em seu próprio processo de organização, num constante movimento de superação. Como a consciência não é linear nem estática, é possível que durante a vivência em grupo, ou posteriormente, as pessoas percebam que os problemas que vivenciam na sua organização contrastam com os problemas de outras organizações e da sociedade como um todo.

Entretanto, não nos propomos refletir sobre este fenômeno no presente estudo. Com base no PCE poderia ser realizado um trabalho sobre a participação dos alunos em outras entidades nas comunidades e municípios. Isso mereceria uma pesquisa de campo com os alunos egressos do PCE e a comunidade onde o trabalho é desenvolvido para constatar suas possíveis repercussões. Neste trabalho, delimitamos nosso estudo ao processo educativo que as práticas do PCE desenvolvem na própria escola. E, nesta delimitação, pudemos perceber que a maior participação e consciência dos alunos nas atividades de grupo é consequência de sua forma de ação e organização através das práticas cooperativas que desenvolvem na escola. É esse o fruto maior da vivência do conceito cooperação nas escolas: a consciência da importância da cooperação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação cooperativa historicamente foi apresentada como um instrumento das cooperativas na relação com os seus associados, objetivando uma maior participação destes na sua organização. As estruturas de participação e a forma de condução das instâncias deliberativas, no entanto, em muitos momentos, impediram a manifestação dos associados e o efetivo exercício da democracia.

Soma-se a isso o desinteresse de direções de cooperativas pela participação popular e sua influência sobre os espaços de decisão, constituindo reuniões, assembléias, seminários e congressos com a mera finalidade de legitimação do que já estava decidido num grupo restrito. E, ainda, a inserção das cooperativas no mercado capitalista, exigindo decisões rápidas e pautadas na complexidade das relações econômicas num contexto de mundialização do capital, contribuiu na aceitação da estrutura de funcionamento das cooperativas centrada na eficiência empresarial em detrimento da importância da participação. O resultado é o descrédito, a falta de perspectivas e o abandono do cooperativismo como alternativa social e econômica, com o agravante das suspeitas de corrupção e a identificação cada vez maior das cooperativas com as empresas capitalistas tradicionais.

A região da Grande Santa Rosa teve no associativismo e no cooperativismo a base do seu desenvolvimento e o progresso dos seus municípios esteve e continua influenciado pela ação das cooperativas. Para reconhecer essa afirmação, basta verificar que as cooperativas são as empresas que mais arrecadam tributos na maioria destes municípios²⁴⁷ e estiveram presentes nos diversos ciclos de desenvolvimento da economia regional, que continua baseada na agricultura.

²⁴⁷ Conforme estudo de Pedro Büttgenbender, intitulado O cooperativismo e o desenvolvimento regional: estudo sobre as contribuições das cooperativas e das associações no desenvolvimento da região da grande Santa Rosa. In: *Perspectiva Econômica*, Vol. 29, n.º 86, Série Cooperativismo n.º 36, São Leopoldo: UNISINOS, 1995, pp. 129-132.

Para entender a história desta região, é necessário conhecer a história do trabalho coletivo das pessoas que, nos mais significativos momentos de seu passado, apostaram na organização cooperativa para resolver seus problemas. Considerando as mais diferentes formas de organização criadas na região, desde os indígenas até hoje, podemos afirmar que o fenômeno cooperativo está na raiz cultural deste povo. No entanto, foi através das cooperativas que se operou o processo de modernização da agricultura, impondo tecnologias e idéias não produzidas pelo povo da região. As próprias estruturas das cooperativas criadas após 1950 não foram resultantes das necessidades dos agricultores, mas impulsionadas por interesses externos, numa aliança do Estado com grandes grupos econômicos multinacionais.

Estas cooperativas e as demais formas de organização decorrentes de um modelo externo, atenderam, em grande parte, a objetivos diferentes dos interesses dos agricultores que, convencidos e incentivados a se inserir na lógica dominante, passaram à condição de meros “associados das cooperativas”²⁴⁸. A concepção de cooperativa está, hoje, atrelada a esse tipo de organização criada a serviço da integração dos agricultores no complexo agroindustrial. As formas anteriores, historicamente existentes, são pouco lembradas ou até desconhecidas para a maioria da população, que enxerga, nas atuais cooperativas, e, principalmente, nas maiores, a única forma de organização cooperativa possível.

No momento em que é discutida a necessidade de construir novas experiências de cooperação na região, as antigas formas de organização são novamente lembradas e o movimento de retorno ao passado é seguidamente apresentado como alternativa ao presente. Em outros momentos se discute uma possível reestruturação das cooperativas existentes com os associados assumindo sua direção e construindo instâncias de participação que permitam a construção de uma organização mais próxima dos interesses da maioria. Como podemos constatar, no momento em que o cooperativismo é discutido, ele novamente passa a ser colocado como alternativa para a região. O que se

²⁴⁸ Destaque à sua participação passiva: estão meramente “associados”.

nega, então, são as atuais formas de organização, não o cooperativismo como um todo.

É neste contexto de discussões sobre a importância do cooperativismo e a necessidade de construir novas formas de organização econômica e política que surge a idéia de criação do PCE na região da Grande Santa Rosa. Num encontro muito significativo para esta região, O 2.º Encontro Regional da Pequena Propriedade em 1992, com o envolvimento da maioria das entidades ligadas aos agricultores, uma das conclusões foi a necessidade de criar formas de discutir cooperativismo, associativismo e sindicalismo nas escolas. A predisposição de algumas entidades, principalmente a COOPERLUZ e a COTRIROSA, que tomaram a frente no encaminhamento desta idéia, propiciaram o efetivo início do PCE em 1993.

A história do PCE registra um amplo movimento de discussão e elaboração, que envolveu muitas pessoas e entidades na região, com a construção de propostas sobre cooperativismo nas escolas. Várias, também, são as divergências e as oposições a esse trabalho que, no entanto, não aparecem claramente na época, em função da novidade que o projeto representa e a adesão cada vez maior de escolas já a partir do seu segundo ano de funcionamento.

Com o passar do tempo, algumas entidades se afastam enquanto outras ingressam, manifestando mudanças de direção e entendimento das entidades e do PCE ao longo de sua história. No entanto, podemos afirmar que a maioria das entidades na região concorda com o PCE e participa nos principais momentos de construção da sua proposta. A participação das escolas urbanas reflete de forma positiva sobre o programa, ampliando sua compreensão de cooperativismo como uma alternativa para além do público restrito dos agricultores, como fôra em seu início.

A partir de 1996, o PCE inicia uma discussão sobre a necessidade de centrar sua ação no desenvolvimento das práticas cooperativas nas escolas

que, anteriormente, já existiam no projeto, mas mereciam uma atenção menor em relação às palestras e encontros teóricos, desenvolvidos em sala de aula com os alunos. O incentivo à organização dos alunos em forma de cooperativas escolares se tornou o centro de sua prática educativa e as novas discussões emergentes, nesse período, revelam a necessidade de elaboração de novos materiais e a reavaliação da forma como vinha acontecendo o envolvimento dos professores com o PCE. Se, antes, os professores eram os coordenadores de encontros teóricos em sala de aula, agora os professores passavam a ser também os assessores das experiências práticas de cooperação dos alunos.

A centralidade nas práticas cooperativas foi gerando novas compreensões no conjunto dos participantes do PCE, a partir de 1997. A orientação teórica e metodológica, que antes estava amparada em concepções idealistas e escolanovistas, agora passava a, gradativamente, incorporar a perspectiva do trabalho como categoria importante para a educação. No entanto, até 1998 essa discussão foi apenas iniciada e, em poucos momentos, houve reflexões mais aprofundadas a respeito de uma possível mudança de paradigma no PCE. O que se percebia, principalmente nas manifestações de professores, é que estava instaurada uma nova crise no entendimento do PCE. E é precisamente no início de 1999 que inicia o presente estudo, imerso na crise que o PCE vivia na época, pois até então o autor desta dissertação ocupava a função de coordenador geral do referido programa.

A delimitação do tema desta pesquisa em torno das práticas cooperativas do PCE permitiu uma reflexão aprofundada sobre o seu significado para a educação, uma vez que o distanciamento do objeto em estudo, a apropriação de categorias teóricas e a realização da pesquisa de campo, construiu olhares que, de dentro da prática, não eram possíveis. É claro que, para compreender vários aspectos do PCE, foi muito pertinente o conhecimento que já tínhamos a seu respeito e, por isso, é muito válida a inserção na prática para, posteriormente, olhar com mais cientificidade para o mesmo objeto e constatar as diferenças.

Além disso, nos convencemos da importância de retomar toda a história da região, na perspectiva do trabalho coletivo, para entender a importância do cooperativismo no contexto do surgimento do PCE. Da mesma forma, entendemos que se fazia necessário o registro da história do próprio PCE, que até então não havia sido escrita para perceber melhor, por dentro dos acontecimentos que o definem, os elementos que caracterizam a importância das práticas cooperativas no momento em que elas são anunciadas pela sua coordenação como decisivas para a construção da consciência cooperativa.

A hipótese básica que trabalhamos, portanto, é o questionamento à principal orientação que o PCE anunciava ao final de 1998, ou seja, à idéia de que as práticas cooperativas geram a consciência cooperativa. O movimento que realizamos como pesquisador foi o trabalho de sair da prática para refleti-la teoricamente e construir um entendimento mais preciso do seu significado para a educação, o que, com certeza, terá influência sobre a continuidade desta prática daqui para a frente.

A partir da pesquisa de campo e do referencial teórico, que construímos de forma conjunta²⁴⁹, vários novos questionamentos foram aparecendo e deram forma às conclusões que aqui apresentamos. Um primeiro questionamento esteve relacionado ao próprio cooperativismo, sua importância e as diferentes compreensões que existem a seu respeito. O segundo problema se referia à importância do trabalho como categoria teórica, sua validade hoje e sua relação com o cooperativismo e a educação. Num terceiro momento, o próprio PCE, como experiência de trabalho coletivo e de educação passou a constituir o problema principal.

Essas três problematizações iniciais nos remeteram à importância da seleção de uma perspectiva de abordagem teórica ao tema em estudo. Optamos pelo trabalho como categoria explicativa não com a intenção de desconsiderar

²⁴⁹ Ou seja, o questionário da pesquisa de campo foi construído com base no referencial teórico e as implicações dos dados sobre nosso entendimento teórico da prática foram produzindo novas compreensões sobre o significado do trabalho para a educação.

outras abordagens possíveis, mas por entender que, de acordo com a pesquisa de campo e o conhecimento preliminar que tínhamos da prática, as categorias marxianas e marxistas é que melhor poderiam contribuir com o nosso estudo. Esse foi um momento decisivo, conflituoso e básico para o avanço da presente pesquisa.

Com base na perspectiva teórica da relação do trabalho com a educação e o conhecimento empírico da prática, propusemos algumas considerações que podem contribuir para o entendimento do significado das práticas cooperativas do PCE para a educação. Entendemos que, de forma alguma, serão conclusivas ao tema, mas apenas conclusões nos âmbitos desta pesquisa.

A constatação da importância da autogestão nas práticas cooperativas dos alunos nos levou à consideração de três aspectos principais na formulação de nossas conclusões: 1.º) a forma de organização dos alunos no seu trabalho coletivo revela um potencial de crítica às estruturas de organização social existentes na sociedade, principalmente às cooperativas; 2.º) a convivência, como condição e processo resultante da prática cooperativa, é um aspecto central na organização dos alunos e permite o desenvolvimento de relações sociais como base à construção da consciência de grupo; e 3.º) a vivência do conceito cooperação e a reflexão teórica da prática cooperativa resultam em mudanças no comportamento dos alunos, com destaque à participação, organização e responsabilidade em grupo.

Os resultados desta pesquisa, levando em consideração o período e o contexto em que foi realizada, possibilitam dois encaminhamentos possíveis a seu respeito: a) generalizar as conclusões desta experiência para a educação como um todo; e b) remeter os questionamentos decorrentes desta pesquisa e os problemas não abordados aqui, em função da delimitação, para pesquisas futuras.

Sobre o primeiro encaminhamento, entendemos que a experiência do PCE, de fato, é única, na forma como ocorre, pela sua história, seu contexto e a cultura que desenvolveu com as pessoas que dele participam. A pesquisa

que realizamos tentou “radiografar” os indivíduos em sua prática educativa, questionando-os para verificar as possíveis compreensões e mudanças de entendimento e ação geradas após sua participação nessas práticas. Nossa interpretação, em última instância, depende das respostas que obtivemos com os questionários e dali partimos para as nossas conclusões.

Portanto, com base nesse processo de reflexão, podemos afirmar que as práticas cooperativas desenvolvidas pelo PCE repercutem, decisivamente, na construção da consciência dos alunos que dele participam. A experiência educativa do PCE é válida e traz contribuições muito pertinentes para outras práticas similares de desenvolvimento de trabalho coletivo de alunos em escolas.

Com referência ao segundo encaminhamento, são muitas as questões que aqui não pudemos desenvolver, pelo risco de fugir de nossa delimitação de objeto e opção de abordagem teórica. Por outro lado, durante o desenvolvimento e ao final deste trabalho, vários são os questionamentos que merecem ser estudados. Vamos apresentar aqui apenas os dez questionamentos que consideramos mais importantes na relação do PCE com a educação²⁵⁰: a) o tipo de prática cooperativa influencia na forma de organização e construção da consciência cooperativa dos alunos?, b) onde estão inseridos os alunos que já participaram das práticas cooperativas do PCE?, c) os alunos egressos do PCE são mais participativos e qual é sua influência nas entidades onde atuam?, d) qual é a influência do PCE na organização das cooperativas existentes e novas experiências de cooperação na região?, e) qual é a repercussão do PCE para a comunidade onde se desenvolve?, f) que contribuições o PCE desenvolve na cultura política e no desenvolvimento da região?, g) as instâncias de decisão do PCE e a forma como foi construído influenciam a consciência das lideranças que dele participam?, h) que mudanças de compreensão e prática o PCE desenvolve nos

²⁵⁰ Seguramente o PCE pode servir de referência para estudos de outros temas não relacionados diretamente à educação, como, por exemplo, a agricultura, o desenvolvimento regional, a política, etc.

professores?, i) o PCE deve ser integrado às disciplinas nas escolas, ser considerado como tema transversal ou manter sua forma de inserção atual?

Os questionamentos, não necessariamente da forma como foram apresentados, podem alimentar novos estudos e que, possivelmente, podem complementar o que aqui expusemos como resultados e ampliar as compreensões sobre o tema que abordamos. Como é o primeiro trabalho de dissertação sobre o PCE, estamos apenas demonstrando um início das reflexões acadêmicas possíveis a seu respeito. Muitas temáticas possíveis deverão ser desenvolvidas para desvelar a riqueza de contribuições que o PCE pode proporcionar à educação.

O desafio foi lançado e esperamos que tudo o que aqui apresentamos possa ser interpretado como uma introdução e contribuição a esse tema tão fascinante da prática do trabalho cooperativo e a sua relação com a educação e a emancipação humanas. A tarefa de pesquisador, embora árdua e cansativa, revela a mais profunda, complexa e prazerosa atividade do ser humano: o exercício de aprender a partir da prática e, ao refleti-la, transformar o mundo e a si mesmo.

PÓS-FACIO:

A DIMENSÃO EDUCATIVA DE COOPERATIVAS DE ALUNOS NA REGIÃO FRONTEIRA NOROESTE DO RIO GRANDE DO SUL

A Região Fronteira Noroeste do Rio Grande do Sul possui uma história de trabalho cooperativo e comunitário. No decorrer dos anos 80, com a crise do cooperativismo empresarial e do modelo de agricultura baseado no binômio trigo-soja, vários foram os momentos de discussão sobre novas alternativas de produção e organização nesta região. Como resultado destes debates, em 1992, surgiu a idéia de inserir um trabalho de educação cooperativa nas escolas, com o objetivo de contribuir na construção da consciência associativa dos alunos e na sua participação ativa na sociedade.

O Programa de Cooperativismo nas Escolas, iniciado em 1993, como trabalho conjunto de diversas entidades da região, envolveu alunos em 11 municípios e constituiu-se como referência ao trabalho cooperativo em escolas. O estudo das práticas cooperativas desenvolvidas por este programa, durante o ano de 1999, originou uma dissertação de mestrado em educação na UNIJUÍ, concluída em 2001. A hipótese básica apresentada é a idéia de que com as práticas cooperativas os alunos constroem uma consciência cooperativa. Ou seja, supõe-se que através do trabalho coletivo os alunos aprendem a se organizar e atuar em grupo para resolver seus problemas, o que influencia no seu processo de consciência. O referencial teórico utilizado baseou-se na teoria marxista, tendo o trabalho como categoria central e explicativa para a educação. A pesquisa de campo foi realizada com 376 alunos e 94 professores em 9 municípios e os seus resultados estaremos apresentando, de forma resumida, através do presente texto.

1. O processo de construção da consciência através das práticas cooperativas.

O pressuposto teórico inicial desta pesquisa é o entendimento de que a consciência humana é um processo em constante movimento que deriva da

prática, das relações que os seres humanos estabelecem entre si e com a natureza. Em outras palavras, a consciência resulta do trabalho, da ação concreta na realidade que vai sendo representada mentalmente. Ao abstrair diretamente o material, o ser humano corre o risco de se iludir, ao conferir como conhecimento a visão fragmentada do real. É o que ocorre quando o sujeito concebe como natural e dado o que apenas é resultado da aparência fragmentada e condicionada do material. Ao interiorizar as relações vivenciadas, a tendência é generalizá-las como absolutas, constituindo a base para a aceitação da ideologia, das relações materiais concebidas como idéias.

Com base neste pressuposto teórico, os alunos participantes de práticas cooperativas em escolas manifestam, inicialmente, uma primeira forma de consciência que foi determinada pelas relações sociais que vivenciaram em seu contexto histórico e cultural e que constituíram sua compreensão de mundo, ser humano e sociedade. As relações vivenciadas na comunidade tendem a ser reproduzidas na escola e a sua consciência é manifestada em suas práticas.

A introdução de um trabalho cooperativo nas escolas pode aparecer como elemento de contradição à prática cotidiana dos alunos, tendo em vista que a sua organização coletiva produz relações sociais diferenciadas e que podem se confrontar com suas idéias e práticas. Dependendo da intensidade das novas relações vivenciadas, através das práticas cooperativas, estas se articulam com as relações anteriores e, na contradição com as representações ideais existentes, geram o movimento de superação.

O referencial teórico desenvolvido aponta esse potencial de mudança nas práticas cooperativas, anunciando que o processo depende da envergadura dos problemas que os alunos enfrentam e da intensidade do movimento de contradição que é instaurado em sua consciência. Além da condição objetiva de contradição que é provocada, é necessário, portanto, a

reflexão da prática como movimento gerador da consciência crítica e de transformação.

2. O princípio da autogestão e a crítica ao cooperativismo tradicional

A pesquisa de campo identificou que há uma estreita relação entre a forma de organização das cooperativas de alunos e a sua capacidade de crítica ao cooperativismo em geral. Ao serem questionados sobre as diferenças entre a cooperativa de sua escola e as demais cooperativas, a forma de organização aparece como primeira referência. No entanto, o maior problema identificado no cooperativismo é a falta de participação dos associados, o que coincide com as experiências práticas dos alunos e as demais cooperativas que conhecem. A novidade é que nas cooperativas escolares os alunos afirmam ter superado, em boa parte, este problema, o que está vinculado à estrutura de organização e ao diálogo. As duas características estão mutuamente implicadas, pois para haver organização é necessário o diálogo e o diálogo também depende da forma como está organizada a cooperativa.

A prática cooperativa dos alunos e o processo de reflexão sobre sua atividade conduz à crítica da sua organização e à superação de problemas. Ao superar problemas e comparar sua maneira de se organizar com a estrutura de funcionamento das demais cooperativas, os alunos se tornam críticos do cooperativismo tradicional e defensores de um “outro cooperativismo”. Além disso, ao participar de decisões e da organização de seu próprio trabalho, o grupo de alunos potencializa a democracia.

Os problemas na convivência, que passam a ser colocados em evidência através da prática cooperativa, constituem a base da socialização do grupo e a construção de soluções coletivas para avançar na organização é um exercício permanente de democracia. No cooperativismo chamamos isso de autogestão: um processo de organização em que o próprio grupo associado decide sobre as

suas ações. Portanto, a autogestão é o princípio de organização dos alunos e a autonomia gerada no processo desperta para a crítica do cooperativismo tradicional. A organização e o diálogo são condições para a autogestão e, como esses dois aspectos não são valorizados nas cooperativas tradicionais, constituem-se em alvo da crítica dos alunos.

3. A importância da prática da convivência

Com base nas informações da pesquisa de campo, são apontados três fatores que motivam a participação de alunos em práticas cooperativas: a) afetividade; b) aprendizagem; c) resultados econômicos.

No que se refere à afetividade, os alunos têm atribuído um valor importante à amizade e à oportunidade de se encontrar em grupo. Isso pode ser interpretado como uma necessidade dos alunos que encontram poucos momentos na escola para conversar sobre problemas, expectativas e sentimentos. As práticas cooperativas são destacadas como espaço de diálogo, convivência e partilha de sentimentos.

A aprendizagem de habilidades no trabalho e a utilização de tecnologias são apresentadas como resultados positivos da prática cooperativa. Além disso, o trabalho coletivo desenvolve o exercício da autogestão, vivência da democracia, convivência com as diferenças, superação de preconceitos, consciência do coletivo e capacidade de liderança. Essas características resultantes da convivência em grupo são consideradas como importantes para a vida dos alunos e justificam sua motivação para a participação em outros grupos na sociedade. Além disso, as práticas cooperativas desenvolvidas servem de referência para integrar conteúdos das diversas disciplinas trabalhadas na escola.

Os resultados econômicos das cooperativas de alunos são geralmente investidos em atividades de formação, viagens e festas. A sua expectativa é constante no decorrer da atividade, o que pressupõe uma preocupação do grupo com os custos, o investimento, a comercialização, a remuneração do trabalho e a viabilidade econômica do empreendimento. A demonstração de sucesso em sua iniciativa também constitui um elemento de motivação diante da comunidade em que os alunos estão inseridos, valorizando seu trabalho em grupo.

O trabalho cooperativo, como prática de convivência dos alunos, além de permitir a satisfação de necessidades, construção de conhecimento e resultados econômicos, motiva para a necessidade de organização social e política dos alunos. Ao trabalhar coletivamente, os alunos relacionam-se entre si e com a natureza, gerando novas formas de convivência, o que influencia na construção da personalidade humana. A consciência de si mesmo depende da consciência do outro e, através da relação cooperativa, ambos se encontram e aprendem mutuamente.

4. O momento teórico de reflexão da prática

A educação e o cooperativismo são práticas sociais. Ambas são frutos da cultura, da sociabilidade e do relacionamento humano. Seu surgimento é decorrente de necessidades que os seres humanos desenvolveram ao longo da história, dos desafios que mulheres e homens encontraram para resolver problemas da sua vida. O início da aprendizagem decorre do ato cooperativo inicial em que, diante de problemas concretos, os seres humanos construíram coletivamente suas soluções. Nesta perspectiva, a aprendizagem é um processo cooperativo e a cooperação se torna um permanente processo de aprendizagem: a práxis da convivência humana.

A práxis é o processo em que, a partir da materialidade, a consciência humana reflete a prática e produz uma nova forma de intervenção na realidade, continuando o movimento numa nova abstração da realidade e assim sucessivamente. É isso que conceitualmente foi denominado como Teoria Dialética do Conhecimento. A educação é precisamente o momento teórico de reflexão da prática, embora se converta em prática ao ser desenvolvida. Podemos compreender assim a importância do uso das categorias teóricas para entender uma prática e, conscientemente, transformá-la.

No caso das cooperativas de alunos, o momento teórico de reflexão da prática do cooperativismo é a sua atividade educativa. A forma como acontece a prática, sua organização em forma de autogestão, é o que permite a formação da consciência, como base real sobre a qual opera o movimento de reflexão e surgimento da contradição. As práticas cooperativas construíram conhecimento nos momentos em que os alunos teorizaram sobre suas ações e a nova prática desencadeada gerou o processo de aprendizagem que continua em movimento. Num primeiro momento, as experiências cooperativas ocorrem num contexto em que a forma como estas são desenvolvidas se confronta com a compreensão de cooperativa que os alunos já possuem anteriormente. Em seguida, a intervenção teórica produzida sobre a prática constitui seu principal momento educativo, de explicitação dos conflitos e provocação de rupturas. E, por último, as mudanças operadas nas práticas, em decorrência da reflexão teórica, são o produto histórico que serve de base para o desenvolvimento de novas práticas futuras.

5. A vivência do conceito cooperação e as mudanças nos alunos.

A teoria desenvolvida até aqui parte da idéia de que a prática cooperativa gera rupturas nas relações que impedem a convivência e, com a tomada de consciência da contradição, vão sendo construídas novas práticas de cooperação. É nisso que consiste o processo de vivência do conceito

cooperação, em que é necessário tornar consciente o real para construir o novo. Por isso, as novas práticas cooperativas resultam da vivência da cooperação e não decorrem de um mero dever-ser, desvinculado das relações conflituosas da prática.

Os resultados das práticas cooperativas em escolas apresentadas neste estudo são decorrentes da pesquisa realizada com professores e alunos no ano de 1999 e sua posterior interpretação baseada no referencial teórico. Neste sentido, a maioria dos professores (87,9%) afirma que constatou significativas mudanças nos alunos após a realização das práticas cooperativas. As principais mudanças apontadas (84,8%) referem-se a uma maior participação e responsabilidade dos alunos em grupo, o que se expressa nos seguintes indicativos: a) melhor convívio entre alunos e professores; b) responsabilidade ao assumir tarefas de grupo; c) maior participação em atividades na escola e na comunidade; d) trabalho crítico em sala de aula; e) mais liderança, interesse, união, motivação e espírito de luta para concretizar objetivos. Os alunos, quando questionados sobre a importância das práticas cooperativas para sua vida, destacam, principalmente, a convivência (30,7%), a participação (23,5%) e a organização (17,8%).

Os resultados apresentados são decorrência da forma como as práticas cooperativas são estruturadas nas escolas, destacando os seguintes aspectos: a) organização interna; b) planejamento; c) conhecimento da realidade; d) democracia; e) diálogo; f) amizade; g) responsabilidade em relação ao grupo. A autogestão, reflexão crítica da realidade e a convivência são pressupostos para a realização de práticas cooperativas em escolas e decorrência da vivência da cooperação. A maior participação dos alunos é um resultado e, ao mesmo tempo, uma exigência para o funcionamento das cooperativas.

Através do trabalho coletivo, organizado em forma de cooperativas autogestionárias, pode-se concluir que o cooperativismo, além de ser uma

atividade econômica, também é uma experiência educativa. O processo de consciência desenvolvido pode ser apresentado nas seguintes etapas: a) inicialmente, as mesmas necessidades ou problemas motivam a organização coletiva; b) a forma como as pessoas se organizam em grupo e as relações sociais que estabelecem podem desenvolver novos valores e práticas; c) As novas formas de agir e se relacionar confrontam-se com os valores anteriores e potencializam a identidade grupal, desenvolvendo a ação coletiva que determina a consciência coletiva.

É esse o processo de consciência constatado como possível através de práticas cooperativas em escolas. A intensidade do processo educativo depende das relações sociais construídas pelos alunos, do movimento de reflexão para tornar consciente a contradição entre o que é construído e as idéias e práticas cotidianas, e das rupturas que o coletivo for produzindo na sua organização, num movimento de contínua e ininterrupta superação.

Ao final do trabalho, os resultados da pesquisa, levando em consideração o período e o contexto em que foi realizada, levaram à enunciação de três aspectos que sintetizam as conclusões: a) a organização dos alunos em práticas cooperativas revela um potencial de crítica a estruturas de organização social atualmente existentes; b) o exercício da convivência é, ao mesmo tempo, uma condição e um resultado da atividade cooperativa e constitui um elemento central na organização dos alunos, permitindo o desenvolvimento de relações sociais geradoras da consciência de grupo; c) a vivência da cooperação e a constante reflexão desta prática podem influenciar na mudança de comportamento dos alunos, destacando uma maior participação, organização e responsabilidade em grupo.

Antônio Inácio Andrioli

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ALBORNOZ, Suzana. *O que é trabalho?* São Paulo: Brasiliense, 1998.
- ANDRIOLI, Antônio Inácio & GIEHL, Pedro Roque. *PCE – Programa de Cooperativismo nas Escolas*. Santa Rosa: COOPERLUZ, 1997.
- ANTUNES, Ricardo. A centralidade do trabalho hoje. In: FERREIRA, Leila da Costa (org.) *A sociologia no horizonte do século XXI*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda & MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 2. ed., São Paulo: Moderna, 1995.
- ARAÚJO, Sílvia Maria Pereira de. *Eles: a cooperativa; um estudo sobre a ideologia da participação*. Curitiba: Projeto, 1982.
- BACHI, Luiz Carlos & CHRISTENSEN, Teresa Neumann. *Cartografia Regional*. Santa Rosa: Dom Bosco, 1984.
- BEMVENUTI, Vera Lúcia Schneider. Aprender: uma abordagem cooperativa. In: FIALKOW, Miriam Zelzer. *A união faz a vida. Educação cooperativa: subsídio para os professores de 1º grau*. São Leopoldo: UNISINOS, 1995.
- BENETTI, Maria Domingues & outros. *Desenvolvimento e crise do cooperativismo empresarial do RS*. Porto Alegre: FEE, 1985.
- BIANCO, Augusto et. al. *La aventura de la cooperación*. Rosário: ALCECOOP, 1987.

- BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRUM, Argemiro J. *Modernização na agricultura no planalto gaúcho*. Ijuí: FIDENE, 1983.
- _____. *Modernização da agricultura trigo e soja..* Ijuí: FIDENE, 1988.
- BRUYNE, P. HERMAN, J. SCHOUTHEETE, M. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. Tr. Ruth Joffily. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- BURR, Carlos. *Las cooperativas. Una economía para la libertad*. Santiago de Chile: Del Pacifico, 1965.
- BÜTTENBENDER, Pedro Luís. O cooperativismo e o desenvolvimento regional: estudo sobre as contribuições das cooperativas e das associações no desenvolvimento da região da Grande Santa Rosa. In: *Revista Perspectiva Econômica*, Vol. 29, n. 86, Série Cooperativismo n. 36, São Leopoldo: UNISINOS, 1995, pp. 99-142.
- CAMPOS, Ginez Leopoldo Rodrigues de. *Cooperativismo agrário e integração econômica: a agricultura familiar no Mercosul*. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.
- CARDOSO, Vicente. *Município de Santa Rosa*. Porto Alegre: Globo, 1947.
- CHALOUB, Suraya Benjamin. *Processo pedagógico gerador de uma consciência crítica. Uma história de vida..* São Paulo: Loyola, 1989.

- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 3. ed., São Paulo: Ática, 1995.
- CORADINI, Odacir Luiz & FREDERCQ, Antoinette. *Agricultura, cooperativas e multinacionais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- COREDE. *Plano estratégico de desenvolvimento da região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul*. Ijuí: UNIJUÍ, 1996.
- CUNHA, Rogério Ignácio de Almeida. Pedagogia e teologia da libertação. In: MOSER, A. et. alii. *Libertar: desafio da educação*, Rio de Janeiro: CRB, 1982.
- DRIMER, Alícia K. & DRIMER Bernardo. *Las cooperativas - Fundamentos - Historia - Doctrina*. 3. ed., Buenos Aires: INTERCOOP, 1981.
- DUARTE, Laura Maria Goulart. *Capitalismo e cooperativismo no Rio Grande do Sul: o cooperativismo empresarial e a expansão do capitalismo no setor rural do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: L&PM, 1986.
- FATO PROPAGANDA. *Mostrando a grande Santa Rosa*, 1995.
- FIALKOW, Miriam Zelzer (coord). *A união faz a vida; educação cooperativa: subsídios para professores de 1.º Grau*. São Leopoldo: UNISINOS, 1995.
- FRANTZ, Telmo Rudi. *Cooperativismo empresarial e desenvolvimento agrícola*. Ijuí: FIDENE. 1982.
- FRANTZ, Walter. Comunicação e educação em cooperativas: Retrospectiva histórica e importância atual. In: *Revista Perspectiva econômica*, Ano XVIII, Vol. 13, n. 39. Série cooperativismo, n. 11. São Leopoldo: UNISINOS/CEDOPE, 1983, pp. 135-152.

____. O cooperativismo e a prática cooperativa. In: Revista *Perspectiva Econômica*. Ano XIX, n. 51. Série Cooperativismo. n. 16. São Leopoldo: UNISINOS, 1985, pp. 53-70.

____. Organização e poder em cooperativas. In: Revista *Contexto & Educação. A construção do poder na organização e condução das lutas populares*. Ano I, n. 3 Ijuí, UNIJUÍ, 1986, pp. 56-66.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

____. *Pedagogia da Autonomia*. 9. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREUD, Sigmund. *Esboço de psicanálise*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

FRICKE, R.M. *Medidas descritivas* (apostila). Ijuí: UNIJUÍ, 1999a.

____. *Representação gráfica* (apostila). Ijuí: UNIJUÍ, 1999b.

____. *Olhar do pesquisador*. Texto de aula do Mestrado em Educação nas Ciências. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

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

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

____. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 2. ed., São Paulo: Ática, 1988.

____. *A educação contra a educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

____. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo, Ática, 1993.

____. *Escola cidadã*. 4. ed., São Paulo: Cortez, 1997.

____. *Pedagogia da práxis*. 2.. ed., São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1998.

GANDIN, Danilo. *Escola e transformação social*. Petrópolis: Vozes, 1988.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo, Cortez, 1999.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, edição integral. São Paulo: Círculo do livro, 1981.

Guia Geral de Santa Rosa. Santa Rosa: Dom Bosco, 1940.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987.

IASI, Mauro Luis. *Processo de Consciência*. São Paulo: CPV, 1999.

IBGE – *Censo Agropecuário*, 1990.

IDERGS. *Perfil sócio-econômico do município de Santa Rosa*. Porto Alegre: GEAG, 1988.

JESUS, Antônio Tavares de. *O pensamento e a prática escolar de Gramsci*. Campinas: Autores associados, 1998.

- KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KREUTZ, Lúcio. *O professor paroquial: magistério e imigração alemã*. Porto Alegre: UFRGS/ UFSC/ EDUCS, 1991.
- LUXEMBURGO, Rosa. As cooperativas. In: MARX, Karl; LUXEMBURGO, Rosa; LENINE, V.; PRÉOBRAJEUSKI, E.; TSÉ-TUNG, Mao. *Cooperativismo e socialismo*. Coimbra: Centelha, 1973.
- MAAR, Wolfgang Leo. A centralidade do trabalho social e seus encantos. In: FERREIRA, Leila da Costa (org.) *A sociologia no horizonte do século XXI*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- MARCONI, M.A. & LAKATOS, E.M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- MARQUES, Mario Osorio. *Trigo e região – um estudo de caso*. 2. ed., Ijuí: FIDENE/IPP, 1976.
- ____. Mario Osorio & ROCHA, Regina H. Sizenando. *1º. Seminário Latino americano de Comunicação Cooperativa – Conferências*. Vol. 2, Garanhuns: ASSOCENE,. 1978.
- ____. Comunicação e Educação Cooperativistas no Brasil. In: *O cooperativismo no Brasil: enfoques, análises e contribuições*. Curitiba: ASSOCEP, 1979.

____. *Universidade emergente: o ensino superior em Ijuí (RS), de 1957 a 1983*. Ijuí: FIDENE, 1984.

MARX, Karl; LUXEMBURGO, Rosa; LENINE, V.; PRÉOBRAJEUSKI, E.; TSÉ-TUNG, Mao. *Cooperativismo e socialismo*. Coimbra, Centelha: 1973.

____. *A ideologia alemã*. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Grijalbo, 1977.

____. & ENGELS, Friedrich. *Crítica da educação e do ensino*. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

____. *O Capital: crítica da economia política*. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MENASCHE, Renata. *Percepções e projetos: agricultura familiar em mudança – o caso da região de Santa Rosa, Noroeste do Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

MINAYO, M. C. S. (organizadora) et alii. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a escola*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.

MONSERRAT, J. O cooperativismo na zona de colonização italiana. In: *Revista Perspectiva Econômica.*, v. 23, n. 61, São Leopoldo: UNISINOS, 1988, pp. 77-116 (Série Cooperativismo).

- NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- OLIVEIRA, Francisco. *O roubo é livre*. Porto Alegre: Tchê!, 1985.
- PESAVENTO, S.J. RS: *A economia e poder nos anos 30*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980.
- PINHO, Diva Benevides & PINHO, Carlos Marques. *Educação cooperativa informal e formal*. Curitiba: ASSOCEP, 1968.
- PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- RIZZO, Gilda. *Escola natural, uma escola para a democracia*. - Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.
- ROTTA, Edeimar. *A construção do desenvolvimento: análise de um “modelo” de integração entre regional e global*. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.
- SARTORI, Sonia Jane; SEGAT, Vera M. M. & CHRISTENSEN, Teresa N. *Pelos caminhos de Santa Rosa*. Santa Rosa: Barcellos, 1981.
- SARUP, Madan. *Marxismo e educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1991.
- SCHALLENBERGER, Erneldo & HARTMANN, Hélio Roque. *Nova terra, novos rumos: a experiência de colonização e povoamento no Grande Santa Rosa*. Santa Rosa: Barcellos, 1981.
- SCHNEIDER, José Odelso. *Democracia, participação e autonomia cooperativa*. São Leopoldo: UNISINOS, 1991.

____. A Doutrina do Cooperativismo nos tempos atuais. In: *A Cooperação para as Organizações Populares*. Série: Cooperativismo e Desenvolvimento Rural e Urbano. São Leopoldo: UNISINOS/CEDOPE, 1994.

SECRETARIA DO TRABALHO E AÇÃO SOCIAL. *Diagnóstico da região da grande Santa Rosa*. Execução da Fundação de Integração, Desenvolvimento e Ensino do Noroeste do Estado (FIDENE). Porto Alegre: STAS, 1985.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA ROSA. *Conhecendo a Região da Grande Santa Rosa*. 2. ed. Santa Rosa: SME, 1997.

SINGER, Paul. *Economia socialista*.. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

SOUZA, Maria Adélia ^a & SANTOS, Milton (org.). *A construção do espaço*. São Paulo: Nobel, 1986.

TAMBARA, Elomar. *RS: modernização & crise na agricultura*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VEIGA, José Eli da. A insustentável utopia do desenvolvimento. In: LEVINAS (org.). *Reestruturação do espaço urbano e regional no Brasil*. São Paulo: Hucitec/ANPUR, 1993.

ZAMBERLAM, Jurandir. *Cooperação: o desafio que começa a sulcar a terra*. Cruz Alta: UNICRUZ, 1990.

____. & FRONCHETTI, Alceu. *Cooperação agrícola: melhoria econômica ou novo projeto de vida?* Passo Fundo: Berthier, 1992.

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

OPINIÃO -Pesquisa e Estatística

Responsável técnico: Profª Drª. Ruth Marilda Fricke

Responsável pelo Levantamento de dados: João Teodoro Bourscheid

QUESTIONÁRIO PARA AS ALUNAS E OS ALUNOS

Prezado aluno, prezada aluna:

Solicitamos sua colaboração na análise do PCE - Programa de Cooperativismo nas Escolas que vem sendo desenvolvido junto a sua turma na Escola.

Estudo das práticas de trabalho cooperativo do PCE no ano de 1999, fundamentalmente, do método de trabalho em grupo e sua eficiência na aprendizagem.

Este questionário pretende trazer a sua opinião para o programa. Sua colaboração é muito importante, pois vai contribuir para melhorar ou redefinir o programa. Pedimos que não deixe de responder as questões, com sinceridade, exatamente o que você pensa, pois isso é a base de nosso trabalho. Garantimos sigilo de suas respostas e de que elas serão utilizadas apenas para a avaliação do programa. Você não estará sendo avaliado.

É muito importante que você responda na seqüência que elas estão sendo propostas, por isso, solicitamos encarecidamente que você faça isso.

Obrigada - Novembro de 99.

QUESTIONÁRIO

PERFIL PESSOAL

Por favor complete os seguintes dados:

1) IDADE	2) NASCIMENTO	3) SEXO	4) MORADIA
.....anos/...../.....	1.[...] Fem; 2.[...] Masc.;	1.[...] Rural; 2.[...] Urbano;

5) O que você faz?

1.[...] Trabalha, em quê?

2.[...] Estuda

3.[...] Diverte-se, com quê?

6) Qual é a principal atividade da sua mãe?.....

7) Qual é a principal atividade do seu pai?

8) Quantos irmãos e irmãs você têm? irmãos e irmãs

9) Quantas pessoas moram na sua casa? Total de pessoas.....

10) Qual é a renda familiar em sua família (soma de todas os rendimentos)?

R\$, ... ou, ... salários mínimos.

11) Sua família tem propriedade rural?

1.[...] Não

2.[...] Sim, própria.

3.[...] Sim, arrendada.

12) Qual é o tamanho dessa propriedade? [.....]

13) O que é produzido nela?

.....
.....

14) Qual é a origem de sua família, de seus antepassados?

- 1.[...] Alemã
- 2.[...] Italiana
- 3.[...] Portuguesa
- 4.[...] Indígena
- 5.[...] Negra
- 6.[...] Polonesa
- 7.[...] Russa
- 8.[...] Outro, qual?

15) Qual é a religião de sua família? [.....]

PREFERÊNCIAS, PERSPECTIVAS E RELAÇÕES

16) Em quais grupos você participa na sua comunidade? .

.....

17) Você pretende continuar estudando depois da 8ª série? 1.[...] Não; 2.[...] Sim;

18) Por que deu essa resposta?

.....

19) O que você espera fazer profissionalmente?

20) O que o motiva para essa pretensão profissional?

.....

21) Com quais pessoas você se relaciona mais?

1.[...] Parentes

2.[...] Colegas da Escola

3.[...] Outros, quais?

22) Enumere por ordem de preferência, os meios de obtenção de informação que você utiliza, de modo que você coloque 1 ao mais importante e assim por diante.

Especifique também qual é o meio.

[.....] Rádio

[.....] Escola

[.....] Televisão

[.....] Jornal

[.....] Conversas com familiares e amigos

[.....] Outro, quais?

23) Você está satisfeito (a) com a atual sociedade?

1.[.....] Não, como gostaria que fosse?

.....

2.[.....] Sim, por quê?

.....

24) Você está satisfeito (a) com a atual organização e funcionamento de sua escola?

1.[.....] Não, como gostaria que fosse?

.....

2.[.....] Sim, por quê?

.....

EM RELAÇÃO AO PCE:

25) Você participa das práticas cooperativas em sua escola?

1.[...] Não, por quê?

2.[...] Sim, por quê?

26) Como você descreveria a cooperativa da turma na escola?

27) O que foi produzido na cooperativa de sua escola?

28) Que problemas ocorreram no decorrer da prática cooperativa na escola?

29) Como foram encarados os problemas? Houve superação? Como?

30) Como você descreveria a cooperativa da turma na escola?

31) Em quais encontros que você participou no PCE?

Nível 1	Nível 2
a) O que é cooperação (...)	a) Criação de cooperativa na escola (...)
b) História da cooperação (...)	b) Análise da realidade (...)
c) Princípios e valores da cooperação (...)	c) Ecologia e Meio Ambiente (...)
d) Formas de cooperação (...)	d) Sindicalismo (...)
e) Problemas e desafios da cooperação (...)	e) Eletricidade (...)
f) Viagem estudo a experiências de cooperação (...)	f) IRCE (...)
g) criação de cooperativas (...)	

32) Quais as palavras que melhor descrevem a prática da cooperativa na escola? (Você pode marcar mais de uma alternativa)

[...]cooperação	[...] competição	[...] solidariedade	[...] eficiência
[...] economia	[...] rendimento	[...]lucro	[...] planejamento
[...]produção	[...] convivência	[...]responsabilidade	[...] autonomia
[...] socialização	[...] conhecimento	[...]organização	[...] participação
[...] vencer	[...] somar	[...] política	[...] grupo
[...] educação	[...] indivíduo	[...]outras,	

33) Quais práticas cooperativas, que você aprendeu, são mais importantes para sua vida?

Práticas que aprendeu	Por quê?
1.[...] fazer amigos;	
2.[...] conhecimento de cooperação;	
3.[...] vivência em grupo;	
4.[...] produzir/trabalhar; participar de discussões;	
5.[...] planejar; conhecer a realidade;	
6.[...] criticar; ser responsável;	

7.[...] se organizar com os outros;	
8.[...] outras,	

34) Que tipo de cooperativas você conhece?

.....

35) Quais cooperativas, além da cooperativa da escola, você conhece?

.....

36) O que diferencia ou identifica as cooperativas não-escolares com as escolares?

.....

37) Conte a sua experiência no PCE.

.....

.....

.....

.....

38) Você quer deixar alguma sugestão ou reclamação para os organizadores do PCE?

.....

ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

OPINIÃO -Pesquisa e Estatística

Responsável técnico: Prof^a Dr^a. Ruth Marilda Fricke

Responsável pelo Levantamento de dados: João Teodoro Bourscheid

QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS E OS PROFESSORES

Prezado professor ou professora:

Solicitamos sua colaboração na análise do PCE - Programa de Educação Cooperativa que vem sendo desenvolvido na Escola.

Estudo das práticas de trabalho cooperativo do PCE no ano de 1999, fundamentalmente, do método de trabalho em grupo e sua eficiência na aprendizagem.

Este questionário pretende trazer a sua opinião para o programa. Sua colaboração é muito importante, pois vai contribuir para melhorar ou redefinir o programa. Pedimos que não deixe de responder as questões, com sinceridade, exatamente o que a senhora ou o senhor pensa, pois isso é a base de nosso trabalho. Garantimos sigilo de suas respostas e de que elas serão utilizadas apenas para a avaliação do programa. Você não estará sendo avaliado.

Obrigada Prof^a. Ruth Fricke e João Bourscheid - Novembro de 99.

QUESTIONÁRIO

PERFIL PESSOAL

Por favor complete os seguintes dados:

1) IDADE	2) NASCIMENTO	3) SEXO	4) MORADIA
.....anos/...../.....	1.[...] Fem; 2.[...] Masc.;	1.[...] Rural; 2.[...] Urbano;

5) Qual é a última série que você estudou?.....

6) Qual é a disciplina que você leciona?.....

7) Quais outras atividades que você faz além de ministrar aulas?

1.[...] Não

2.[...] Sim, remuneradas?

.....
[...] Sim, mas não remuneradas?
.....

8) Quantos filhos você têm? filhos e filhas

9) Quantas pessoas moram na sua casa? Total de pessoas.....

10) Qual é a renda familiar em sua família (soma de todos os rendimentos)?

R\$, ... ou, ... salários mínimos.

11) Qual é a origem de sua família? De onde vieram seus antepassados?

- 1.[...] Alemães
 - 2.[...] Italianos
 - 3.[...] Portugueses
 - 4.[...] Indígenas
 - 5.[...] Negros
 - 6.[...] Poloneses
 - 7.[...] Outro, qual?
-

PREFERÊNCIAS, PERSPECTIVAS E RELAÇÕES

12) Em quais grupos você participa na sua comunidade?

.....

.....

13) Como você se diverte?

.....

.....

14) Você pretende continuar estudando ? 1.[...] Não; 2.[...] Sim;

15) Por que deu essa resposta?

.....

.....

16) O que você pensa da sua profissão?

.....

.....

17) Com quais pessoas você se relaciona mais?

- 1.[...] Parentes
 - 2.[...] Vizinhos
 - 3.[...] Outros, quais?
-

18) Enumere por ordem de preferência, os meios de obtenção de informação que você utiliza, de modo que você coloque 1 ao mais importante e assim por diante?

- 1.[.....] Rádio
 - 2.[.....] Escola
 - 3.[.....] Televisão
 - 4.[.....] Jornal
 - 5.[.....] Conversas com familiares e amigos
 - 6.[.....] Outro, quais?
-

19) Você está satisfeito com a atual sociedade?

1.[.....] Não, como gostaria que fosse?

.....

2.[.....] Sim, por
quê?.....

20) Você está satisfeito com a atual organização e funcionamento da escola ?

1.[.....] Não, como gostaria que fosse?

.....
2.[.....] Sim, por quê?
.....
.....

21) O que você pensa sobre Educação?
.....
.....

EM RELAÇÃO AO PCE:

22) O que você pensa sobre cooperativismo?
.....
.....

23) Você conhece as práticas cooperativas da escola?

- 1.[...] Não;
 - 2.[...] Ouviu alguma coisa;
 - 3.[...] Já participou de atividades de PCE na escola;
 - 4.[...] Trabalha com PCE na escola;
 - 5.[...] Outra, qual?
-

24) O que as alunas e os alunos costumam comentar sobre as práticas cooperativas na escola?
.....
.....

25) Você concorda com o trabalho de práticas cooperativas na escola?

- 1.[...] Não, por quê?
-
.....

2.[...] Sim, por quê?
.....
.....

26) Você notou alguma mudança em suas alunas e alunos desde que ele ou ela participa de práticas cooperativas?

- 1.[...] Não

2.[...] Sim, quais?.....
.....

27) É importante mudar o PCE na escola?

- 1.[...] Não

2.[...] Sim, o quê?
.....

28) O que o PCE tem a ver com a disciplina que você leciona?

.....
.....
29) Vê alguma diferença entre as cooperativas não-escolares com as escolares?

1.[...] Não

2.[...] Sim, quais?
.....

30) Quem decide no PCE?
.....

31) Quem decide nas práticas cooperativas da escola?
.....

32) Como você participa nas práticas cooperativas dos alunos?
.....
.....

ANEXO 3 - LISTA DE TABELAS

Tabela 6: Distribuição dos alunos na atividade horta, segundo os problemas ocorridos e como foram encarados - PCE - Região Fronteira Noroeste - RS – 1999

Tipo	Horta			Total
	Problemas/Encarados	Organização	Diálogo	
Desinteresse	29	39	7	75
	38,7%	52,0%	9,3%	100,0%
	43,9	70,9	41,7%	54,3%
Inexperiência	21	2	3	26
	80,8%	7,7%	11,5%	100,0%
	32,8%	3,8%	18,8%	19,5%
Desorganização	6	11	5	22
	27,3%	50,0%	22,7%	100,0%
	9,1%	20,0%	29,4%	16,0%
Natureza	10	1	2	13
	76,9%	7,7%	15,4%	100,0%
	15,6%	1,9%	12,5%	9,8%
Nenhum		2		2
		100,0%		100,0%
		3,8%		1,5%
Total	66	55	17	138
	48,1%	39,8%	12,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 7: Distribuição dos alunos na atividade artesanato, segundo os problemas ocorridos e como foram encarados - PCE - Região Fronteira Noroeste - RS – 1999

Tipo	Artesanato			Total
	Problemas/Encarados	Organização	Diálogo	
Desinteresse	19	11	5	35
	54,3%	31,4%	14,3%	100,0%
	40,4%	61,1%	45,5%	46,1%
Inexperiência	18		2	20
	90,0%		10,0%	100,0%
	39,1%		20,0%	27,4%
Desorganização	7	6	3	16
	43,8%	37,5%	18,8%	100,0%
	14,9%	33,3%	27,3%	21,1%
Nenhum	3	1		4
	75,0%	25,0%		100,0%
	6,5%	5,9%		5,5%
Natureza			1	1
			100,0%	100,0%
			10,0%	1,4%
Total	47	18	11	76
	63,0%	23,3%	13,7%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 8: Distribuição dos alunos na atividade jardinagem, segundo os problemas ocorridos e como foram encarados - PCE - Região Noroeste - RS – 1999

Tipo Problemas/Encarados	Jardinagem			Total
	Organização	Diálogo	Não resolveu	
Desinteresse	16	6	1	23
	69,6%	26,1%	4,4%	100,0%
	34,8%	54,5%	33,3%	41,1%
Natureza	14	1	2	17
	82,4%	5,9%	11,8%	100,0%
	33,3%	9,1%	66,7%	30,4%
Inexperiência	8	2		10
	80,0%	20,0%		100,0%
	19,0%	18,2%		17,9%
Desorganização	5	1		6
	83,3%	16,7%		100,0%
	10,9%	9,1%		10,8
Nenhum	1	1		2
	50,0%	50,0%		100,0%
	2,4%	9,1%		3,6%
Total	46	11	3	56
	75,0%	19,6%	5,4%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 9: Distribuição dos alunos por tipo de práticas desenvolvidas na escola, segundo as diferenças entre as cooperativas escolares e não-escolares - PCE – Região Fronteira Noroeste - RS – 1999

Diferenças	Tipo		
	Horta	Artesanato	Jardinagem
Capitalismo	42	17	19
	65,6%	26,6%	29,7%
	16,5%	16,0%	19,6%
Porte	27	16	12
	71,1%	42,1%	31,6%
	10,6%	15,1%	12,4%
Não tem	8	14	9
	32,0%	56,0%	36,0%
	3,1%	13,2%	9,3%
Organização	52	16	7
	75,4%	23,2%	10,1%
	20,4%	15,1%	7,2%
Abrangência	13	4	4
	76,5%	23,5%	23,5%
	5,1%	3,8%	4,1%
Superficialidade	10	12	2
	66,7%	80,0%	13,3%
	3,9%	11,3%	2,1%
Outros	5	1	2
	100,0%	20,0%	40,0%
	2,0%	,9%	2,1%

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 10: Mudanças observadas nos alunos após a participação nas práticas cooperativas na escola, segundo o comentário dos alunos na visão dos professores - PCE - Região Fronteira Noroeste - RS – 1999

Mudanças	Convivência								
	Escola / Comentário	Satisfação	Organização	Problemas	IRCE	Ação	Outros	NR	Total
Afonso Rodrigues	6,0%								6,0%
Andrey Marusiak	1,5%	4,5%							6,0%
Castro Alves	4,5%	1,5%							6,0%
José Heckler	1,5%	1,5%							3,0%
José do Patrocínio	4,5%		1,5%						6,0%
João de Castilhos		1,5%							1,5%
Nossa Sra. Fátima	3,0%	1,5%	1,5%						6,0%
Rio Branco	1,5%	1,5%	1,5%				1,5%		6,0%
Roncador	1,5%	1,5%							3,0%
Santa Maria	1,5%	1,5%		1,5%					4,5%
Santa Rita	1,5%	6,0%	1,5%					1,5%	10,4%
Santa Teresa		1,5%					1,5%		3,0%
Santa Terezinha		1,5%			1,5%				3,0%
Sem Peixe	1,5%								1,5%
São José	3,0%								3,0%
São Luiz		4,5%	1,5%						6,0%
São Miguel Arcanjo						3,0%			3,0%
São Nicolau	1,5%	3,0%							4,5%
São Pedro	1,5%	1,5%						1,5%	4,5%
São Sebastião	4,5%	1,5%							6,0%
Tiradentes	4,5%	3,0%							7,5%
Total	43,3%	37,3%	7,5%	3,0%	3,0%	3,0%	3,0%	3,0%	100,0%
Mudanças	Conhecimento da realidade								
Escola / Comentário	Satisfação	Organização	Problemas	IRCE	Ação	Outros	NR	Total	
Castro Alves	12,5%							12,5%	
Santa Terezinha						12,5%		12,5%	
Sem Peixe	12,5%							12,5%	
São José	12,5%							12,5%	
São Miguel Arcanjo					25,0%			25,0%	
São Pedro	12,5%							12,5%	
São Sebastião	12,5%							12,5%	
Total	62,5%				25,0%	12,5%		100,0%	

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 11: Distribuição dos alunos, segundo o domicílio. PCE – Região Fronteira Noroeste – 1999

Domicílio	Nº	%
Rural	294	78.4
Urbano	81	21.6
Total	375	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 12: Distribuição dos alunos, segundo o sexo. PCE - Região Fronteira Noroeste – RS - 1999

Gênero	Nº	%
Feminino	189	50.4
Masculino	186	49.6
Total	375	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 13: Distribuição dos alunos, segundo a religião da família. PCE – Região Fronteira Noroeste – RS - 1999

Religião	Nº	%
Católica	322	88.5
Cristã/Evangélica	37	10.2
Outros	5	1.4
Total	364	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 14: Nº de indicações, segundo os grupos em que participa. PCE - Região Fronteira Noroeste - RS – 1999

Grupos	Nº	%
Igreja/Jovens	203	54.0
Família	65	17.3
Club	37	9.8
Esporte/Dança	28	7.5
Escola	7	1.9
Todos	6	1.6
Nenhum	5	1.3
Outros	20	5.3

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 15: Nº de indicações, segundo a origem étnica da família - PCE - Região Fronteira Noroeste - RS – 1999

Origem	Nº	%
Alemã	295	78.5
Italiana	39	10.4
Polonesa	31	8.2
Negra	14	4.0
Portuguesa	9	2.4
Russa	4	1.1

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 16: Distribuição dos alunos, segundo a atividade exercida pelos pais. PCE - Região Fronteira Noroeste - RS - 1999

Pai	Nº	%
Agricultor	210	60.7
Outras atividades	99	28.6
Empresário	11	3.2
Professor	8	2.3
Outros	18	5.2
Total	346	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 17: Distribuição dos alunos, segundo a atividade exercida pelas mães. PCE - Região Fronteira Noroeste - RS - 1999

Mãe	Nº	%
Do Lar	144	40.4
Agricultura	93	26.1
Doméstica	65	18.3
Merendeira/Servente/Zeladora	16	4.5
Comerciante	8	2.2
Professora	7	2.0
Outros	23	6.5
Total	356	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 18: Distribuição dos alunos, segundo a posse de propriedade rural da família. PCE – Região Fronteira Noroeste - RS - 1999

Propriedade Rural	Nº	%
Não	77	21.2
Sim, própria	242	66.5
Sim, arrendada	12	3.3
Própria e arrendada	33	9.1
Total	364	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 19: Distribuição dos alunos, segundo o que é produzido na propriedade da família. PCE - Região Fronteira Noroeste - RS – 1999

Produção agrícola	Nº	%
Soja/Milho/Trigo/Hortifrutigranjeiros	125	47.7
Soja/Milho/Trigo/Hortifrutigranjeiros/Outros	62	23.7
Soja/Milho/Trigo/Hortifrutigranjeiros/Animais	34	13.0
Soja/Milho/Trigo	29	11.1
Hortifrutigranjeiros e Derivados	8	3.1
Animais	3	1.1
Outros	1	0.4
Total	262	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 20: Distribuição dos alunos, segundo a atividade que exerce. PCE - Região Fronteira Noroeste - RS – 1999

Atividade que exerce	Nº	%
Trabalha/Estuda/Diverte	227	60.4
Estuda	66	17.6
Estuda/Diverte	61	16.2
Trabalha/Estuda	22	5.9
Total	376	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 21: Distribuição dos alunos, segundo o tipo de trabalho que exerce. PCE - Região Fronteira Noroeste - RS – 1999

Trabalho	Nº	%
Agricultura	123	51.7
Em casa	69	29.0
Auxiliar	19	8.0
Agricultura/Em casa	17	7.1
Doméstica	10	4.2
Total	238	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 22: Distribuição dos alunos, segundo a forma de diversão. PCE - Região Fronteira Noroeste - RS – 1999

Diversão	Nº	%
Esportes	101	36.5
Relacionamento/Amizade	74	26.7
Esportes/Festas	28	10.1
Festas	27	9.7
Esportes/Outros	17	6.1
Outros	15	5.4
Família/Outros	8	2.9
Leitura	6	2.2
Namoro	1	0.4
Total	277	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 23: Distribuição dos alunos, segundo a pretensão de continuar estudando. PCE - Região Fronteira Noroeste - RS – 1999

Pretende	Nº	%
Sim	365	98.1
Não	7	1.9
Total	372	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 24: Distribuição dos alunos, segundo os motivos para continuar estudando. PCE - Região Fronteira Noroeste - RS – 1999

Por que	Nº	%
Trabalhar na agricultura	12	3.3
Preparação Profissão, Emprego, Futuro	261	71.3
Estudo é importante	89	24.3
Obrigaçãõ	1	0.3
Finanças	3	0.8
Total	366	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 25: Distribuição dos alunos, segundo o que espera fazer profissionalmente. PCE - Região Fronteira Noroeste - RS – 1999

Espera ser	Nº	%
Professor	54	15.6
Veterinário/Agricultor	36	10.4
Engenheiro	27	7.8
Outros serviços	26	7.5
Militar	24	6.9
Advogado	19	5.5
Saúde	18	5.2
Mecânico	16	4.6
Artista	16	4.6
Jogador Futebol	9	2.6
Indecisos	102	29.4
Total	347	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 26: Distribuição dos alunos, segundo o meio de informação. PCE - Região Fronteira Noroeste - RS – 1999

Posição	Rádio		Escola		TV		Jornal		Conversa		Outros	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1º	49	14.3	128	38.1	90	26.8	6	1.9	82	24.8	1	1.0
2º	82	23.9	87	25.9	89	26.5	20	6.3	58	17.6	2	2.1
3º	115	33.5	70	20.8	70	20.8	36	11.3	40	12.1	3	3.1
4º	59	17.2	41	12.2	66	19.6	87	27.2	76	23.0	2	2.1
5º	38	11.1	9	2.7	20	6.0	159	49.7	72	21.8	10	10.4
6			1	0.3	1	0.3	12	3.8	2	0.6	78	81.3
Total	343	100.0	336	100.0	336	100.0	320	100.0	330	100.0	96	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 27: Distribuição dos alunos, segundo a avaliação do funcionamento da escola. PCE - Região Fronteira Noroeste - RS – 1999

Satisfeito	Nº	%
Sim	286	79.4
Não	74	20.6
Total	360	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 28: Distribuição dos alunos, segundo os motivos da satisfação/insatisfação com a escola. PCE - Região Fronteira Noroeste - RS - 1999

Porquê e sugestão	Nº	%
Intenção não colocada em prática/Ajudar pobres/Igualdade entre alunos	14	4.7
Bem organizada, administrada, bons professores e livros	129	42.9
Sente-se bem nela	44	14.6
Aprende essencial/amizade Cooperativismo	29	9.6
Democrática, cidadã e pública	25	8.3
Deve haver organização, atualização,	25	8.3

cooperativismo, construir conhecimento, autoridade		
Ter 2º grau, preparar mercado de trabalho	10	3.3
Desorganização, desentendimento autoritarismo	14	4.7
Outros	11	3.7
Total	301	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 29: Distribuição dos alunos, segundo a satisfação/insatisfação com a atual sociedade. PCE - Região Fronteira Noroeste - RS - 1999

Satisfeito	Nº	%
Não	301	83.1
Sim	61	16.9
Total	362	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 30: Distribuição dos alunos, segundo os motivos da satisfação/insatisfação com a sociedade. PCE - Região Noroeste - RS – 1999

MOTIVOS DA SATISFAÇÃO/INSATISFAÇÃO	Nº	%
Se sente bem/Organizada	56	16.7
Mais justa, igualitária e humana	103	30.7
Maior valorização da agricultura	2	0.6
Melhor organização, união e participação	73	21.8
Sem corrupção, violência, drogas, exploração, roubo, exclusão, fome, desemprego, egoísmo, fofoca, injustiça e concentração de renda	90	26.9
Governantes sabem muito pouco	1	0.3
Outros	10	3.0
Total	335	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 31: Distribuição dos professores, segundo a escola. PCE - Região Fronteira Noroeste - RS – 1999

ESCOLA	Nº	%
E. M. Nossa Srª de Fátima	7	7.4
E.M. Santa Rita	7	7.4
E.E. Roncador	6	6.4
E.M. São Sebastião	6	6.4
E.E. Castro Alves	5	5.3
E.M. S. Miguel	5	5.3
E.M. Tiradentes (S. Pedro)	5	5.3
E.E. Tiradentes	5	5.3
E.M. Afonso Rodrigues	4	4.3
E.E. Andrey Marusiak	4	4.3
E.E. Prof. José Heckler	4	4.3
E.M. José do Patrocínio	4	4.3
E.E. João XXIII	4	4.3
E.M. Rio Branco	4	4.3
E.M. São José	4	4.3
E.M. São Luiz	4	4.3
E.E. Santa Teresinha	3	3.2

E.M. São Nicolau	3	3.2
E.M. Santa Maria	3	3.2
E.E. Rio Sem Peixe	3	3.2
E.M. Santa Teresa	2	2.1
E.E. João de Castilhos	2	2.1
Total	94	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 32: Distribuição dos professores, segundo o domicílio. PCE - Região Fronteira Noroeste - RS – 1999

DOMICÍLIO	Nº	% Válido	%
Urbano	52	57.1	55,3
Rural	39	42.9	41,5
Sub-Total	91	100.0	
NR	3		3,2
Total	94		100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 33: Distribuição dos professores, segundo o sexo. PCE - Região Fronteira Noroeste - RS – 1999

SEXO	Nº	% Válido	%
Feminino	64	69.6	68,1
Masculino	28	30.4	29,8
Sub-Total	92	100.0	
NR	2		2,1
Total	94		100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 34: Distribuição dos professores, segundo a origem étnica. PCE - Região Fronteira Noroeste - RS - 1999

ORIGEM	Nº	%
Alemã	52	55.9
Italiana	10	10.8
Alemã/Italiana	7	7.5
Alemã/Portuguesa	5	5.4
Indígena	4	4.3
Portuguesa	3	3.2
Alemã/Negra	2	2.2
Africana	1	1.1
Outros	9	9.7
Total	93	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 35: Distribuição dos professores, segundo o tamanho da sua família. PCE - Região Fronteira Noroeste - RS – 1999

Nº PESSOAS	Nº	%
Nenhuma	6	6.5
2 pessoas	20	21.7
3 pessoas	27	29.3
4 pessoas	24	26.1
5 ou mais	15	16.3
Total	92	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 36: Distribuição dos professores, segundo a participação em grupos sociais. PCE - Região Fronteira Noroeste - RS – 1999

GRUPOS	Nº	%
Igreja/Clube	28	34.1
Clube/Associação	11	13.4
Família/Clube	10	12.2
Igreja	9	11.0
Igreja/Família	7	8.5
Igreja/Escola	5	6.1
Família	3	3.7
Escola	2	2.4
Família/Escola	1	1.2
Nenhum	6	7.3
Total	82	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 37: Distribuição dos professores, segundo a forma de diversão. PCE - Região Fronteira Noroeste - RS – 1999

DIVERSÃO	Nº	%
Conversa/Visita/Viagem	26	31.3
Festas/Danças	14	16.9
Festas/Danças/Esporte	12	14.5
Esporte	10	12.0
Em casa	7	8.4
Festas/Danças/Esportes/Em casa	6	7.2
Em casa/Conversa/Visita/Viagem	5	6.0
Pouco se diverte ou não se diverte	3	3.6
Total	83	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 38: Distribuição dos professores, segundo a escolaridade. PCE - Região Fronteira Noroeste - RS - 1999

SÉRIE	Nº	% Válido	%
2º grau	1	1.1	1,1
3º grau	82	91.1	87,2
Está no 3º grau	7	7.8	7,4
Sub-Total	90	100.0	
NR	4		4,3
Total	94	100.0	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 39: Distribuição dos professores, segundo a pretensão de continuar estudando. PCE - Região Fronteira Noroeste - RS – 1999

PRETENDE CONTINUAR OS ESTUDOS	Nº	%
Não	15	16.7
Sim	75	83.3
Total	90	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 40: Distribuição dos professores, segundo o que pensa da sua profissão. PCE - Região Fronteira Noroeste - RS – 1999

Profissão	Nº	%
Satisfatória/Auto-realização/Maravilhosa/Boa porque contribui para transformar a realidade	40	46.0
Boa/Bonita/Digna/Gosta, porém mal remunerada e valorizada	33	37.9
Mal remunerada e desvalorizada	7	8.0
Dificuldade e deve mudar	7	8.0
Total	87	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 41: Distribuição dos professores, segundo o meio de informação mais importante. PCE - Região Fronteira Noroeste - RS - 1999

POSIÇÃO	ESCOLA		TV		JORNAL		RADIO		CONVERSA		OUTRO	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	31	35.6	28	31.1	17	19.3	5	5.7	8	9.4	2	5.7
2	12	13.8	23	25.6	26	29.5	10	11.4	18	21.2	1	2.9
3	25	28.7	20	22.2	16	18.2	18	20.5	10	11.8	1	2.9
4	17	19.5	14	15.6	19	21.6	30	34.1	18	21.2	25	71.4
5	2	2.3	5	5.6	10	11.4	25	28.4	31	36.5	6	17.1
Total	87	100.0	90	100.0	88	100.0	88	100.0	85	100.0	35	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 42: Distribuição dos professores, segundo os motivos da satisfação/insatisfação com o funcionamento da escola. PCE - Região Noroeste - RS - 1999

PORQUE SATISFAÇÃO/INSATISFAÇÃO COM A ESCOLA	Nº	%
Bem organizada	25	31.3
Democrática	21	26.3
Deveria haver maior participação, colaboração, autonomia, democracia	13	16.3
Melhor remuneração dos professores, mais aberta, moderna, realista, diálogo, discutir, Ter encontros, melhor estrutura, mais recursos	18	22.5
Deveria ser com antigamente/Alunos se empenharem mais	3	3.8
Total	80	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo - Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências - UNIJUÍ.

Tabela 43: Distribuição dos professores, segundo a avaliação do funcionamento da sua escola. PCE - Região Fronteira Noroeste - RS - 1999

FUNCIONAMENTO	Nº	%
Não	27	31.4
Sim	59	68.6
Total	86	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo - Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências - UNIJUÍ.

Tabela 44: Distribuição dos professores, segundo a satisfação com a atual sociedade. PCE - Região Fronteira Noroeste - RS - 1999

SATISFAÇÃO COM A SOCIEDADE	Nº	%
Não	91	97.8
Sim	2	2.2
Total	93	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo - Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências - UNIJUÍ.

Tabela 45: Distribuição dos professores, segundo como gostaria que fosse a sociedade. PCE - Região Fronteira Noroeste - RS - 1999

Como gostaria que fosse a sociedade	Nº	%
Mais justa, igualitária, humana, solidária, coerência, democrática, direitos iguais, distribuição de renda, reforma agrária	76	85.4
Sem corrupção, violência, exploração, desigualdade, pobreza, impunidade, injustiça, preconceito, discriminação social	12	13.5
Mais justa, igualitária, humana, solidária, coerência, democrática, direitos iguais, distribuição de renda, reforma agrária/ Sem corrupção, violência, exploração, desigualdade,	1	1.1

pobreza, impunidade, injustiça, preconceito, discriminação social		
Total	89	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 46: Distribuição dos professores, segundo o que pensa sobre educação. PCE - Região Fronteira Noroeste - RS – 1999

Educação	Nº	%
Transformadora	17	19.5
Necessita empenho da sociedade, Estado, governantes/Melhorar processo de construção coletiva/Maior aperfeiçoamento dos professores	26	29.9
Prepara para uma profissão/É tudo na vida/Base da sociedade/Cidadania	30	34.5
Deve resgatar valores morais e tradicionais/Maior aproveitamento dos alunos	8	8.2
É fraca na prática/Não constrói conhecimento e não motiva/Não profissionaliza o aluno/É manipulada e condiciona em função de eleições	6	6.9
Total	87	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 47: Distribuição dos professores, segundo a relação do PCE com a disciplina que leciona - PCE - Região Fronteira Noroeste - RS – 1999

DISCIPLINA	Nº	%
Está relacionado ao conteúdo da 8ª série/Jogos cooperativos	39	51.3
Cooperação na sala e trabalhos em grupo	14	18.4
Respeito, ajuda mútua, integração, espírito de luta - valores construídos	13	17.1
Resolução dos problemas da realidade	7	9.2
Não tem nada a ver ou pouco	3	3.9
Total	76	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 48: Distribuição dos professores, segundo a concordância/discordância com a realização das práticas cooperativas na escola - PCE - Região Fronteira Noroeste - RS – 1999

CONCORDA	Nº	%
Não	2	2.2
Sim	91	97.8
Total	93	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 49: Distribuição dos professores, segundo o seu conhecimento sobre o PCE. PCE - Região Fronteira Noroeste - RS - 1999

PRÁTICAS	Nº	%
Não	1	1.1
Trabalha com PCE na escola	47	50.5
Já participou de atividades do PCE na escola	23	24.7
Ouviu alguma coisa	1	1.1
Outra	21	22.6
Total	93	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 50: Distribuição dos professores, segundo a importância de mudar o PCE. PCE - Região Fronteira Noroeste - RS – 1999

MUDAR	Nº	%
Não	29	33.7
Sim	57	66.3
Total	86	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 51: Distribuição dos professores, segundo como participam nas práticas cooperativas dos alunos - PCE - Região Fronteira Noroeste - RS – 1999

COMO PARTICIPA	Nº	%
Comentando/Incentivando/Participando/Organizaçã o Estudantil/ Somente quando solicitado	51	60.7
Trabalhando a teoria e a prática juntas/Realizando atividades cooperativas/Através da cooperação	33	39.3
Total	84	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 52: Distribuição dos professores, segundo quem decide nas práticas cooperativas da escola - PCE - Região Fronteira Noroeste - RS – 1999

QUEM DECIDE	Nº	%
Todos	49	57.0
Professores e Funcionários	4	4.7
Direção e Professores	5	5.8
Alunos (associados)	22	25.6
Pais e Alunos	5	5.8
Direção	1	1.2
Total	86	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

Tabela 53: Distribuição dos alunos, segundo a participação nas práticas cooperativas. PCE - Região Fronteira Noroeste - RS – 1999

Participação	Nº	%
Não	11	3.0
Sim	351	97.0
Total	362	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo – Antônio I. Andrioli. - Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

ANEXO 4 - LISTA DE SIGLAS

ACI – Aliança Cooperativista Internacional
ALPOX – Álcool Porto Xavier S. A.
APSATs – Associações de Prestação de Serviços e Assistência Técnica
ASCAR – Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural
BNCC – Banco Nacional de Crédito Cooperativo
CCGL – Cooperativa Central Gaúcha de Leite Ltda.
CEDOPE – Centro de Documentação e Pesquisa
CESCOOP – Curso de Especialização Superior em Cooperativismo
CIBRAZEM – Companhia Brasileira de Armazéns
COANOL – Cooperativa dos Assentados Novo Sarandi Ltda.
COMTUL – Cooperativa Agrícola Mista Tucunduva Ltda.
COOPASC – Cooperativa dos Agricultores de Santo Cristo
COOPATRIGO – Cooperativa Triticola Regional Sãoluizense Ltda.
COOPERAGRÍCOLA – Cooperativa Agrícola Mista São João Batista Ltda.
COOPERCANA – Cooperativa dos Agricultores Produtores de Cana Ltda.
COOPERCAND – Cooperativa Agrícola Mista Candeia Ltda.
COOPERLUZ – Cooperativa de Eletrificação e Desenvolvimento da Fronteira Noroeste Ltda.
COOPERMAIO – Cooperativa Agrícola Mista 8 de Maio Ltda.
COOPERMIL – Cooperativa Mista São Luiz Ltda.
COOPEROQUE – Cooperativa Mista São Roque Ltda.
COOPERTAL – Cooperativa Agrícola Mista Tuparendi Ltda.
COOPILÃO – Cooperativa Agrícola Mista Santa Lourdes Ltda.
COOPTAR – Cooperativa de Produção Agropecuária Nova Cascata Ltda.
COREDES – Conselhos Regionais de Desenvolvimento
COTAP – Cooperativa Triticola e Agro-Pastoril Ltda.
COTRIJUÍ – Cooperativa Triticola Regional Serrana Ltda.
COTRIMAIO – Cooperativa Triticola Alto Uruguai Ltda.
COTRIN – Comissão de Organização da Triticultura Nacional
COTRIPAL – Cooperativa Triticola Panambi Ltda.
COTRIROSA – Cooperativa Triticola Santa Rosa Ltda.
COTRISA – Cooperativa Triticola Regional Santo Ângelo Ltda.
COTRISAL – Cooperativa Triticola Sarandi Ltda.
CPAs – Cooperativas de Produção Agropecuária
CPERS – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CPMs – Círculos de Pais e Mestres
CUT – Central Única dos Trabalhadores
EMA – Empreendimentos Agrícolas
EMATER – Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ERPPs – Encontros Regionais de Pequena Propriedade
FEAPER – Fundo Especial de Apoio e Desenvolvimento da Pequena Propriedade
FECOTRIGO – Federação das Cooperativas de Trigo e Soja do Estado do Rio Grande do Sul
FIDENE – Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

FRIGOAVES – Central Noroeste de Cooperativas
GEA – Grupo de Estudos Agrários
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IRCE – Integração Regional do Cooperativismo nas Escolas
OCB – Organização das Cooperativas Brasileiras
OCERGS – Organização das Cooperativas do Estado do Rio Grande do Sul
OEPs – Organizações Econômicas Populares
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONGs – Organizações Não Governamentais
PCE – Programa de Cooperativismo nas Escolas
PIB – Produto Interno Bruto
PRAC – Programa Regional de Ação Conjunta
RBS TV – Rede Brasil Sul de Televisão
SICREDI – Sistema de Crédito Cooperativo
SINDIÁGUA – Sindicato dos Trabalhadores Industriais, Distribuição de Água e Serviços de Esgoto do Estado do Rio Grande do Sul
SINPRO – Sindicato dos Professores das Escolas Particulares do Estado do Rio Grande do Sul
UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

