

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARCELO AUGUSTO DE LACERDA BORGES

AS CONTRADIÇÕES DO COOPERATIVISMO NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE
CASO NA COOPERATIVA DE ENSINO DE RIO VERDE – GO (COOPEN) ENTRE OS
ANOS 2011 E 2015

UBERLÂNDIA

2017

MARCELO AUGUSTO DE LACERDA BORGES

As contradições do cooperativismo na educação: um estudo de caso na Cooperativa de Ensino de Rio Verde – GO (COOPEN) entre os anos 2011 e 2015.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do Título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação.

Orientadora: Professora Dra. Fabiane Santana Previtali.

UBERLÂNDIA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B732c
2017 Borges, Marcelo Augusto de Lacerda, 1976-
 As contradições do cooperativismo na educação : um estudo de caso
 na Cooperativa de Ensino de Rio Verde – GO (COOPEN) entre os anos
 2011 e 2015 / Marcelo Augusto de Lacerda Borges. - 2017.
 387 f. : il.

 Orientadora: Fabiane Santana Previtali.
 Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
 de Pós-Graduação em Educação.

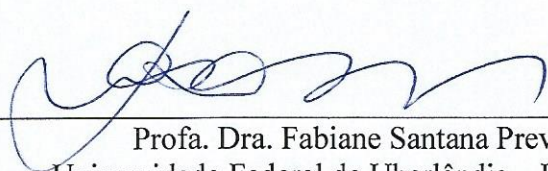
 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.306>
 Inclui bibliografia.

 1. Educação - Teses. 2. Cooperativas escolares - Teses. 3. Educação
 - Cooperativas - Goiás (Estado) - Teses. 4. Cooperativismo - Rio Verde
 (GO) - Teses. I. Previtali, Fabiane Santana. II. Universidade Federal de
 Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

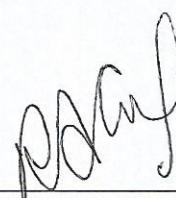
CDU: 37

Glória Aparecida – CRB-6/2047

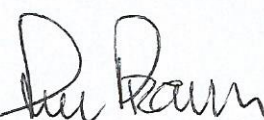
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Fabiane Santana Previtalli
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



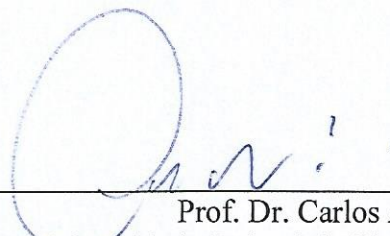
Prof. Dr. Revalino Antonio de Freitas
Universidade Federal de Goiás - UFG



Profa. Dra. Luciencida Dováo Praun
Universidade Metodista de São Paulo – UMESP



Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

DEDICATÓRIA

Destina-se este trabalho àqueles que na vida cotidiana procuram lutar pela igualdade e pela criticidade dos espíritos que educam e são educados.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão atemporal ao meu pai Wellington e à minha mãe Celma, pela força do que semearam em nós, André e Marcelo: a disciplina, a vontade de igualdade e a afeição pela verdade.

À minha companheira Midian, agradeço pelo apoio incessante e por sua presença sempre amorosa. Obrigado por me acompanhar sempre.

Meu reconhecimento e profundo agradecimento à Professora Dra. Fabiane Santana Previtali, pela sabedoria, paciência e tolerância exercidas nesse complexo ofício que é a orientação acadêmica, intelectual e política.

Agradeço imensamente aos professores Dr. Antônio Bosco de Lima e Dr. Carlos Alberto Lucena pela oportunidade do convívio amigo e humano durante o mestrado e o doutorado, na Universidade Federal de Uberlândia.

Meus agradecimentos ao Sr. James Madson Mendonça, sempre solidário e prestimoso nas suas conversas e orientações. Obrigado pela convivência nesses anos junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Aos cooperados, cooperadas, docentes e discentes da Cooperativa de Ensino de Rio Verde – GO, agradeço pela notória disposição em contribuir para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu amigo e irmão de trajeto, Rafael Vasconcelos Gaspar – além da amizade histórica –, agradeço pelo acolhimento fraterno e pela hospitalidade costumeira durante os meus anos de estudos na cidade de Uberlândia.

À colega e professora Alix Costa Bandeira, agradeço imensamente pelas orientações, correções e revisões que o texto da tese demandou. Obrigado pela atenção e pelo profissionalismo.

Aos amigos e companheiros da Faculdade de Educação, obrigado pelos cafés, prosas e outros textos. É na trama simples do cotidiano e na espontaneidade dos encontros que a consciência rebrota para a construção de uma vida mais fraterna e igualitária.

Trabalhas sem alegria para um mundo caduco, onde as formas e as ações não encerram nenhum exemplo [...], heróis enchem os parques das cidades em que te arrastas, e preconizam a virtude, a renúncia, o sangue-frio, a concepção [...]. Aceitas a chuva, a guerra, o desemprego e a injusta distribuição porque não podes, sozinho, dinamitar a ilha de Manhattan.

(Carlos Drummond de Andrade)

Você diz: nossa causa vai mal. A escuridão aumenta. As forças diminuem. Agora, depois que trabalhamos por tanto tempo, estamos em situação pior que no início. Mas o inimigo está aí, mais forte do que nunca. Sua força parece ter crescido. Ficou com aparência de invencível. Mas nós cometemos erros, não há como negar. Nosso número se reduz. Nossas palavras de ordem estão em desordem. O inimigo distorceu muito de nossas palavras, até ficarem irreconhecíveis.

(Bertolt Brecht)

RESUMO

A Cooperativa de Ensino da cidade de Rio Verde – GO (COOPEN) foi cotejada, neste trabalho, entre os anos de 2011 a 2015, na intenção de desvelar as contradições existentes entre a propositiva formal/idealística dos princípios cooperativistas da escola e a sua realização prático-educativa notadamente voltada para a lógica do mercado. Este resumo indicativo busca esclarecer que, pelo viés metodológico do materialismo histórico e dialético – dentre os seus variados e reconhecidos usos –, a noção de “contradição” que será aqui utilizada buscará demonstrar a inconsistência lógica entre o que é propalado institucionalmente pela cooperativa de ensino em relação ao que é realizado como sua prática educativa propriamente dita. Nesse intento, será realizado um “estudo de caso” sobre a COOPEN, utilizando a perspectiva analítica qualitativa, amparada na realização da pesquisa documental e de entrevistas semiestruturadas. A pesquisa documental utilizará os referenciais básicos que definem o histórico e o funcionamento da instituição, tais como: os seus estatutos sociais, o seu regimento interno, algumas atas das assembleias, os dados estatísticos referentes à cooperativa de ensino e a legislação que rege o cooperativismo no Brasil. As entrevistas foram realizadas com três segmentos, quais sejam: os cooperantes, os docentes e os discentes da instituição. As análises discursivas das entrevistas permitiram a formação de um conjunto de unidades temáticas que foram utilizadas para o proposto neste trabalho: apontar as contradições do cooperativismo na escola. Para tanto, foi necessário retomar, como pesquisa bibliográfica, a sociogênese do movimento cooperativista como forma histórica de produção/gestão pretensamente distinta do capitalismo. No século XIX, as associações cooperativas de trabalhadores suscitaram embates teóricos em torno de si mesmas, dividindo-se entre aqueles que consideravam críveis suas possibilidades revolucionárias de superação da ordem burguesa, ainda que incipientes, daqueles que depositavam em sua realização um caráter reformista e integrativo em relação à lógica capitalista. No final do século XX e início do século XXI, o debate foi recuperado: as experiências socialistas do modelo soviético sucumbiram, a perversidade da forma mercantil regida pelo capital perseverou, o operariado não conduziu revolucionariamente o modelo produtivo capitalista ao socialismo e a crise da institucionalidade do modelo salarial fordista trouxe, na torrente dos acontecimentos, o enfraquecimento do poder sindical, o desmantelamento dos direitos sociais e trabalhistas, a precarização das formas de trabalho e a elevação das taxas de desemprego. Nesse quadro histórico recente de reconfiguração do mundo do trabalho, emoldurado pela lógica da reestruturação produtiva, a tese buscará contextualizar e problematizar os debates a respeito do modo como o cooperativismo tem sido idealisticamente resgatado. Na sua realização geral, a retomada da gestão cooperativista tem sido conduzida por um marcante caráter de *ideologização* – no sentido marxiano – e, em particular, tal dimensão se revela também no cooperativismo de ensino, especialmente na COOPEN.

Palavras chave: Reestruturação produtiva. Cooperativismo. Educação. Contradição.

ABSTRACT

The Educational Cooperative of Rio Verde City – GO (COOPEN) was collated in this work between the years of 2011 and 2015 with the goal to unveil its institutional contradictions, taking into account that there were paradoxes between the cooperative principles/values defended by the school in comparison to the concreteness of its educational practice focused on the execution of the Market privatistic logic. This indicative summary clarifies that – through the methodological bias of historical and dialectical materialism – the notion of "contradiction" used here sought to demonstrate the incongruity between what was formally proclaimed by the teaching cooperative (its *appearance*) and what became properly effective as its educational practice (its *essence*). Within this objective of revealing its institutional antinomies, a "case study" on COOPEN was carried out, using a qualitative analytical perspective supported by documentary research and semi-structured interviews. The documentary research resorted to the basic references that defined the institution's history and functioning, such as its social statutes, its school regulations, the minutes of an ordinary assembly meeting, and the statistical data concerning the teaching cooperative. The interviews were carried out with three segments of the cooperative, that is: the cooperative members, the teachers and the students of the institution. The discursive analyzes of the interviews allowed the formation of a set of assertive thematic units on the cooperative, which were used so as to point out the contradictions of this cooperative school. For such, in search of its seminal contradictions, it was necessary to retake, as bibliographical research, the sociogenesis of the cooperative movement as a historical form of production/management. In the nineteenth century, workers' cooperative associations provoked theoretical clashes around themselves, splitting those who regarded as credible their revolutionary potentialities of overcoming the bourgeois order – even if incipient – from those who placed in its fulfillment a reformist and integrative character in relation to the capitalist productive logic. At the end of the 20th century and the beginning of the 21st century, the debate was updated because: the socialist experiences of the Soviet model succumbed, the perversity of the mercantile mode governed by capital endured and, in the series of events, the institutionality crisis of the Fordist wage model brought the weakening of trade union organizations, the dismantling of social and labor rights, the precariousness of forms of work, the increase in unemployment rates and the resumption of cooperative experiences as a singular effect of these transformations. In this historical framework of reconfiguration of the world of work, framed by the logic of productive restructuring, the thesis sought to point out the contradictions of cooperativism in education as a participant in this social totality. It was understood in this case study that the cooperative management in COOPEN was driven by a remarkable character of *ideologization* – in the Marxian/Engelsian sense of the conceptual notion of ideology. Therefore, the work aimed at revealing that in its effective reality, the ideals of cooperativism were not fulfilled as they were claimed by the teaching cooperative, causing a distance to appear between what was ideally proposed by the school and its effective reality as an educational institution.

Key words: Productive restructuring. Cooperativism. Education. Contradiction.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTOGRAFIA 1 - Imagem da sede da Cooperativa dos Pioneiros de Rochdale.....	50
FOTOGRAFIA 2 - Os Pioneiros de Rochdale	51
FIGURA 1 - Mapa do Estado de Goiás	159
FIGURA 2 - Mapa do município de Rio Verde - GO	180
FIGURA 3 - Estacionamento principal da COOPEN	188
FIGURA 4 - Publicidade exposta na sede da COOPEN	191
GRÁFICO 1 - Evolução das cooperativas do ramo educacional no Brasil.....	140
GRÁFICO 2 - Cooperativas educacionais por tipo de cooperados (%).....	155
GRÁFICO 3 - Séries/tipos de cursos oferecidos pelas cooperativas educacionais.....	156
GRÁFICO 4 - Número de cooperativas e associações por ano de início das atividades em Goiás.....	162
GRÁFICO 5 - O que motivou a criação das cooperativas em Goiás	163
GRÁFICO 6 - Número de cooperados/cooperadas nas cooperativas educacionais do estado de Goiás (2011-2015).....	169
GRÁFICO 7 - Número de empregados/empregadas nas cooperativas educacionais em Goiás (2011-2015).....	169
GRÁFICO 8 - Número total de alunos/alunas nas cooperativas educacionais em Goiás (2011-2015).....	170
GRÁFICO 9 - Número total de docentes nas cooperativas educacionais em Goiás (2011-2015).....	170
GRÁFICO 10 - Número de cooperados/cooperadas na COOPEN (2011-2015)	193
GRÁFICO 11 - Número de empregados/empregadas na COOPEN (2011-2015).....	194
GRÁFICO 12 - Número de alunos/alunas na COOPEN (2011-2015).....	195
GRÁFICO 13 - Percentual de participação dos cooperados/cooperadas nas assembleias ordinárias das cooperativas educacionais em Goiás (2009-2012).....	244
GRÁFICO 14 - Quais os principais desafios dos empreendimentos cooperativistas no estado de Goiás	249

QUADRO 1 - Cooperativas formadas a partir de empresas falidas por localidade, tipo de produção e quantitativo de trabalhadores	101
--	-----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Quantidade de empreendimentos cooperativistas (1900-2007)	98
TABELA 2 - O que motivou a criação das cooperativas	106
TABELA 3 - Número de cooperativas educacionais no Brasil - distribuição por regiões e estados entre os anos de 2001 a 2014	156
TABELA 4 - Número de cooperados/cooperadas nas cooperativas educacionais da Região Centro-Oeste.....	167
TABELA 5 - Os dez maiores municípios em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) em Goiás (2014).....	182
TABELA 6 - Os cinco maiores municípios do estado de Goiás em relação ao número de estabelecimentos de ensino na educação básica (2015)	183
TABELA 7 - Número de matrículas e de docentes em todas as dependências administrativas na cidade de Rio Verde - GO.....	183
TABELA 8 - Infraestrutura das escolas na cidade de Rio Verde - GO (todas as dependências administrativas)	184
TABELA 9 - Valor das mensalidades escolares nas três maiores escolas particulares de Rio Verde - GO (2015) - referentes ao Ensino Médio	192
TABELA 10 - Valor único/anual do material didático fornecido nas três maiores escolas particulares de Rio Verde - GO (2015) - referentes ao ensino médio	192

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACI	Aliança Cooperativa Internacional
ADS	Agência de Desenvolvimento Solidário
AEMC	Associação da Escola Modelar de Cambaúba
AGO	Assembleia Geral Ordinária
AGE	Assembleia Geral Extraordinária
ANTEAG	Associação Nacional dos Trabalhadores em Empresas de Autogestão e Participação Acionária
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBRAP	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CEE/GO	Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás
CEI	Cooperativa de Ensino de Itumbiara
CEP	Cooperativa de Ensino de Pontalina
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COAGRI	Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário
COC	Colégio Oswaldo Cruz
COOEDUCARTE	Cooperativa de Trabalhadores em Educação, Cultura e Arte
COENJA	Cooperativa de Ensino de Jaraguá
COEP	Comitê de Entidades no Combate à Fome e pela Vida
COPE	Centro de Pós-Graduação em Engenharia
COMIGO	Cooperativa Agroindustrial dos Produtores Rurais do Sudoeste Goiano
COOPEC	Cooperativa Educacional de Pais e Professores de Crixás
COOPECIGO	Cooperativa de Ensino de Goiás
COOPEN	Cooperativa de Ensino de Rio Verde
COOPERE	Cooperativa de Ensino Renascer Cachoeira Dourada
CEQ	Cooperativa de Ensino de Quirinópolis
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECOSOL	Cooperativa Central de Crédito e Economia Solidária
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETA'S	Escolas Técnicas Agrícolas
FRENCOOP	Frente Parlamentar do Cooperativismo
FSM	Fórum Social Mundial
GETEC	Gerência Técnica e Econômica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFA	<i>Interamerican Foundation</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITCP'S	Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares

JUCEG	Junta Comercial do Estado de Goiás
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MAUSS	Movimento Anti-Utilitarista nas Ciências Sociais
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTE	Ministério do Trabalho e do Emprego
NEP	Nova Política Econômica
OCB	Organização das Cooperativas Brasileiras
OCB – GO	Organização das Cooperativas Brasileiras no Estado de Goiás
OEP'S	Organizações Econômicas Populares
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG'S	Organizações Não-Governamentais
PEA	População Economicamente Ativa
PIB	Produto Interno Bruto
PROCON	Programa de Proteção e Defesa do Consumidor
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica do Estado de Goiás
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica do Estado de São Paulo
RBSES	Rede Brasileira de Socioeconomia Solidária
RITCP	Rede Universitária de Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SEGPLAN	Secretaria de Estado, de Gestão e Planejamento de Goiás
SENAES	Secretaria Nacional de Economia Solidária
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SINTEERV	Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino de Rio Verde – GO
SIES	Sistema Nacional de Informações em Economia Solidária
UD	Unidade Doméstica
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNISOL	Central de Cooperativas e Empreendimentos Solidários
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 O SURGIMENTO DO COOPERATIVISMO COMO RESPOSTA ÀS CONTRADIÇÕES DA SOCIEDADE CAPITALISTA	28
1.1 AS CONTRADIÇÕES DA SOCIEDADE CAPITALISTA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA SOBRE AS ORIGENS DO COOPERATIVISMO.....	29
1.2 AS ORIGENS DO COOPERATIVISMO.....	42
1.2.1 O Cooperativismo nos Clássicos: de Karl Marx à Vladimir Lenin.....	52
1.2.2 O Fenômeno do Cooperativismo nas Obras de Karl Marx e Friedrich Engels.....	54
1.2.3 O Cooperativismo na Obra de Karl Kautsky.....	72
1.2.4 O Cooperativismo na Obra de Rosa Luxemburgo.....	75
1.2.5 As Cooperativas na Obra de Vladimir Lenin.....	78
2 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E O COOPERATIVISMO NO BRASIL	84
2.1 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NA LÓGICA DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA.....	85
2.2 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A REEMERGÊNCIA DO COOPERATIVISMO NO BRASIL.....	93
2.3 UM BALANÇO TEÓRICO SOBRE O COOPERATIVISMO: AS PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES NA EUROPA, NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL.....	108
2.3.1 O Debate na Europa e na América Latina.....	109
2.3.2 O Debate no Brasil.....	115
3 O COOPERATIVISMO EDUCACIONAL NO BRASIL E NO ESTADO DE GOIÁS	126
3.1 A ECONOMIA POLÍTICA DO NEOLIBERALISMO: ELEMENTOS GERAIS.....	127
3.2 A OFENSIVA NEOLIBERAL E O ESTADO: OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO E A EXPANSÃO DAS COOPERATIVAS EDUCACIONAIS NO BRASIL.....	131
3.3 O COOPERATIVISMO EDUCACIONAL NO BRASIL: DEFINIÇÕES E TIPOLOGIAS.....	142
3.4 O COOPERATIVISMO EDUCACIONAL NO ESTADO DE GOIÁS.....	158
4 COOPEN: UM “ESTUDO DE CASO” SOBRE AS CONTRADIÇÕES DO COOPERATIVISMO DE ENSINO	172

4.1 BREVES APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	172
4.2 A ORIGEM DA COOPEN: CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL, ELEMENTOS FUNDADORES E DESCRIÇÕES INSTITUCIONAIS.....	179
4.3 ASPECTOS NORMATIVOS DA COOPEN: ATO CONSTITUTIVO E ESTATUTO SOCIAL DA COOPERATIVA.....	195
4.4 A GESTÃO COOPERATIVISTA NA COOPEN: O DISCURSO DOS COOPERADOS/COOPERADAS, ALUNOS/ALUNAS E PROFESSORES/ PROFESSORAS.....	203
4.4.1 A COOPEN no Discurso dos Cooperados e Cooperadas.....	207
4.4.2 A COOPEN no Discurso dos Docentes.....	222
4.4.3 A COOPEN no Discurso dos Discentes.....	231
4.5 AS CONTRADIÇÕES INSTITUCIONAIS NA COOPEN: ENTRE A “ESCOLA IDEAL” E A “ESCOLA REAL”.....	239
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	264
REFERÊNCIAS.....	271
ANEXOS.....	285
ANEXO A - Roteiro das entrevistas.....	286
ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	290
ANEXO C - Estatuto social - Ato constitutivo.....	293
ANEXO D - Ata da 3ª assembleia ordinária da COOPEN.....	322
ANEXO E - Estatuto social (2011).....	326
ANEXO F - Regimento escolar (2016).....	354

INTRODUÇÃO

E sem dúvida o nosso tempo... prefere a imagem à coisa, a cópia ao original, a representação à realidade, a aparência ao ser...Ele considera que a *ilusão* é sagrada, e a *verdade* é profana. E mais: a seus olhos o sagrado aumenta à medida que a verdade decresce e a ilusão cresce, a tal ponto que, para ele, o *cúmulo da ilusão* fica sendo o *cúmulo do sagrado*

(Ludwig Feuerbach, apud DEBORD).

São várias as expressões conceituais que concorrem entre si para designarem efetivamente o fenômeno social do cooperativismo, desde as nomenclaturas tradicionais até as expressões mais contemporâneas, tais como: movimento cooperativo, trabalho cooperativo, trabalho associado, produção autogestionada, gestão solidária, fábricas recuperadas, economia solidária, economia popular, economia social, economia do trabalho, economia da dádiva, economia plural, economia moral, economia para a vida, economia da comunhão, governação local, economia da família, comércio justo e outras denominações heterogêneas.

No sentido da elucidação do objeto em questão, assumindo aqui a noção conceitual que a Aliança Cooperativa Internacional (ACI)¹ consagrou, uma cooperativa é, por definição, uma “associação autônoma de pessoas unidas voluntariamente para prosseguirem as suas necessidades e aspirações comuns, quer sociais, quer culturais, através de uma empresa comum democraticamente controlada” (2009, p. 96).

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) também, na sua recomendação 193, datada de 3 de junho de 2002, define que os princípios esquemáticos do cooperativismo são: a associação voluntária e acessível; o controle democrático pelo associado; a participação econômica do associado; a autonomia e a independência; a educação, formação e informação; a cooperação entre cooperativas e o interesse pela comunidade.

No Brasil, nos termos jurídico-legais de sua denominação, de acordo com a Lei 5.764, de 16 de dezembro de 1971², as cooperativas são associações de pessoas que se unem em um

¹ A respeito da Aliança Cooperativa Internacional (ACI), segundo Figueiredo (2000, p. 30): “com 750 milhões de membros, é a maior organização não governamental do mundo e a primeira adotada como órgão consultivo pela Organização das Nações Unidas. Fundada em Londres, em 1895, hoje com sede em Genebra, na Suíça, a ACI é independente, reúne e representa as cooperativas de todo o mundo [...]. Atua como agente catalisador, promovendo posições de consenso no setor privado ou subsidiando governos na definição de suas políticas e diretrizes”.

² A lei supracitada define a política nacional do cooperativismo e institui o regime jurídico das sociedades cooperativas; a cooperativa pode ser entendida, nas definições dadas pelo Capítulo II, como “sociedades de pessoas, com forma e natureza jurídica próprias, de natureza civil, não sujeitas à falência, constituídas para

empreendimento de interesse comum, de propriedade coletiva e de gestão democrática. Segundo a lei, as cooperativas poderão adotar por objeto qualquer gênero de serviço, operação ou atividade, assegurando-lhes o direito exclusivo e exigindo-lhes a obrigação do uso da expressão "cooperativa" em sua denominação de empresa. A Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB), ao emitir suas definições, entende que uma cooperativa é uma sociedade constituída de, no mínimo, vinte pessoas físicas, com um interesse em comum, economicamente organizada de modo democrático, isto é, com a participação igualitária e livre dos seus associados e que presta serviços sem finalidades lucrativas.

Do ponto de vista de sua gênese histórica, o cooperativismo manifestou-se embrionariamente na Inglaterra e na França, durante o desenvolvimento do capitalismo industrial, no findar do século XVIII. O início do século XIX foi demarcado por ondas de experiências cooperativistas durante as agitações dos luddistas e diante das formações de cooperativas de inspiração owenista. Uma característica comum desses empreendimentos sempre foi, segundo Bottomore & Outhwaite (1996), uma espécie de impulso ético e idealista nas suas organizações. A formação das associações cooperativistas, desde a sua primeira exibição, foi encarada como uma alternativa ao capitalismo, em que se procurou substituir o individualismo burguês por uma sociedade baseada na reciprocidade, na igualdade e na solidariedade social. De modo geral, esse movimento, originário da Inglaterra e da França, instigou outros movimentos cooperativistas na Europa e, posteriormente, nas Américas do Norte, Central e do Sul.

Contemporaneamente, segundo os últimos dados elaborados e fornecidos pela ACI em 2015, em todo o mundo, são mais de 1 bilhão de indivíduos cooperados, em 95 países, entre os quais 240 milhões na Índia e 185 milhões na China. Nos Estados Unidos da América, em outro exemplo, um indivíduo em cada quatro é membro de uma cooperativa. Tanto na

prestar serviços aos associados, distinguindo-se das demais sociedades pelas seguintes características: I - adesão voluntária, com número ilimitado de associados, salvo impossibilidade técnica de prestação de serviços; II - variabilidade do capital social representado por quotas-partes; III - limitação do número de quotas-partes do capital para cada associado, facultado, porém, o estabelecimento de critérios de proporcionalidade, se assim for mais adequado para o cumprimento dos objetivos sociais; IV - inaccessibilidade das quotas-partes do capital a terceiros, estranhos à sociedade; V - singularidade de voto, podendo as cooperativas centrais, federações e confederações de cooperativas, com exceção das que exerçam atividade de crédito, optar pelo critério da proporcionalidade; VI - quorum para o funcionamento e deliberação da Assembleia Geral baseado no número de associados e não no capital; VII - retorno das sobras líquidas do exercício, proporcionalmente às operações realizadas pelo associado, salvo deliberação em contrário da Assembleia Geral; VIII - indivisibilidade dos fundos de Reserva e de Assistência Técnica Educacional e Social; IX - neutralidade política e indiscriminação religiosa, racial e social; X - prestação de assistência aos associados, e, quando previsto nos estatutos, aos empregados da cooperativa; XI - área de admissão de associados limitada às possibilidades de reunião, controle, operações e prestação de serviços” (BRASIL, 2015).

Argentina como no Reino Unido, contam-se mais de 9 milhões de cooperados e, em todo o mundo, existem mais de 250 milhões de empregos diretos e indiretos gerados pelas associações cooperativas.

Na realidade, o fenômeno do cooperativismo tem surgido e ressurgido ciclicamente, num movimento que acompanha as crises do modo de produção capitalista, em diversos momentos e lugares do mundo. Assim foi, desde o seu surgimento, nas ações e reflexões pioneiras na Inglaterra, com Robert Owen (1771-1858) e, na França, com Claude Henri de Saint-Simon (1760-1825), François Marie Charles Fourier (1772-1837) e Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), no século XIX, passando pelo seu reaparecimento nos movimentos sociais pós-1968, até as últimas investidas mais vigorosas e organicamente vinculadas à reorganização do padrão fordista de acumulação do capital, no último quartel do século XX.

Nos tempos que correm, sabe-se que as modificações introduzidas no processo de produção capitalista nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI interferiram de diversos modos e maneiras sobre o mundo do trabalho, o que fez que eclodissem e fossem replicadas alternativas de gestão no íntimo do regime de produção capitalista. Os empreendimentos cooperativistas retomaram seu fôlego a partir dos anos 1970, nos países de capitalismo avançado, diante da nova dinâmica internacionalizada dos mercados, do colapso das economias socialistas, da flexibilização/toyotização dos espaços produtivos, do solapamento do *Welfare State* e do desemprego estrutural forjado pela invasão das novas tecnologias (robótica, microeletrônica e informática) nos processos de trabalho.

Por desdobramento dessas novas condições de produção, refaz-se também o debate intelectual sobre os alcances potenciais da modalidade cooperativista de organização, naquilo que diz respeito às suas capacidades emancipatórias (a produção cooperativista como ruptura da ordem socioeconômica capitalista) ou meramente reprodutivistas (a produção cooperativista como formação associada ao modelo socioeconômico regido pelo capital), no cerne da lógica mercantil e alienada da produção social capitalista.

No arrasto de tais reconfigurações econômicas, políticas e intelectuais, recrudesceram novas formas de organizar a atividade produtiva como vias alternativas de ocupação e de geração de renda, ampliando o espectro de ação das organizações cooperativistas, incluindo o que se denomina como “ramo educacional”.

A expansão peculiar das cooperativas educacionais no Brasil, referencialmente presente nas duas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, imprimiu uma retomada tímida dos debates acadêmicos e intelectuais a respeito do potencial e dos limites do

modelo cooperativista na organização/gestão das escolas, justificando, assim, a necessidade de perscrutar tais ocorrências com maior acuidade.

Algumas reflexões nacionais sobre as relações entre o cooperativismo e a educação já revelavam, ao mesmo tempo, sua atualidade e insuficiência investigativa. Na concepção de Tiriba (2004, p. 47), por exemplo, a expansão das cooperativas e dos empreendimentos autogestionados no Brasil suscitou um número reduzido de “pesquisas e estudos teóricos sobre a questão”, ainda mais quando se “incorpora[m] as relações entre o trabalho e a educação nesses fenômenos”.

Por tais ocorrências, quanto mais se estendem as experiências cooperativistas nas escolas, mais se justifica a pesquisa e a realização de estudos sobre o tema, principalmente em termos desse enlace contextual: a expansão do cooperativismo está atrelada ao conjunto histórico de mudanças estruturais no sistema do capital e do trabalho, alterando as ordens econômica, política e social, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI.

De acordo com Araújo e Gomes (2006), também com a referência das duas últimas décadas do século XX e com desdobramentos para o tempo vigente, o Brasil tem assistido à busca de alternativas para a organização da educação escolar a partir da valorização da participação da comunidade nas escolas. E assim, movendo-se entre os polos das escolas públicas e particulares, existem algumas alternativas intermediárias que merecem ser estudadas; uma delas, segundo os autores, é o cooperativismo de ensino, que obedece a orientações filosóficas originadas no século XIX.

Recorrendo também às ideias de Gadotti (2010), a partir da década de 1980, no Brasil, a valorização da cultura democrática, típica do período de “redemocratização” no país, desembocou na prática da “gestão participativa” e das “pedagogias alternativas” nas escolas, sendo fundamentais, para tais experiências, as primeiras escolas cooperativas.

Na concretude do contexto exposto, de acordo com a OCB, existem hoje quase 300 cooperativas educacionais oficialmente cadastradas no país, sendo que,

nos últimos anos houve um crescimento significativo dessas instituições, cujo número em 1995 era de 106 cooperativas. É importante destacar o crescimento deste tipo de instituição na década de 90, quando foram criadas 91 cooperativas educacionais contra apenas 11 na década de 80. Isto reflete bem a realidade do ensino brasileiro, pois como as instituições tradicionais não atendem as necessidades básicas da população, ou seja, qualidade educacional com um preço justo, as cooperativas educacionais por serem uma instituição não lucrativa, passaram a constituir uma alternativa para a

solução do problema do ensino no país. Além de cobrar mensalidades mais baixas, as cooperativas permitem que os pais participem de forma mais efetiva da vida escolar de seus filhos. Tendo um contato direto com os professores, os pais ainda têm a oportunidade de participar de um conselho pedagógico ligado à diretoria da cooperativa e ao corpo docente. As cooperativas deste ramo surgiram com o objetivo de suprir a deficiência do Estado na área do ensino público, minorar os altos custos das escolas de ensino privado e melhorar o nível de qualidade do ensino. Por meio da cooperativa, os pais buscam obter o patrimônio físico da escola e, como donos e usuários, administram todo o processo escolar. (BRASIL, 2015).

No caso particular do estado de Goiás, pelo discurso oficial da OCB, nesse período entre o final da década de 1980 e o início dos anos 1990, a primeira cooperativa do ramo educacional no país surgiu na cidade de Itumbiara – GO, em 1987. O fenômeno foi apreendido numa perspectiva fortuita, na medida em que grande parte dos empreendimentos cooperativistas em Goiás esteve, e ainda está, vinculada tradicionalmente aos setores da produção rural, embora existam hoje outros ramos destacados do cooperativismo goiano, de faceta urbana, tais como: o ramo habitacional, o ramo creditício, o ramo turístico, o ramo dos transportes e o ramo da saúde. Atualmente, o estado de Goiás contabiliza dez experiências cooperativistas no ramo educacional.

A considerável proliferação das cooperativas educacionais, diante de uma realidade local onde ainda não havia esse tipo de organização institucional, ganhou assim uma dimensão histórica inovadora se pesquisarmos o plano geral dos estudos e atividades acadêmicas, ainda com poucas investidas intelectuais. Congruente às reflexões de Gaiger (2004), o cooperativismo é uma realidade ainda desconhecida, por falta de dados objetivos mais gerais e pela presença de estudos ainda muito limitados. Assim sendo, os termos “cooperativa educacional”, “cooperativa de ensino” e “cooperativas escolares” ainda carecem de maior depuração e precisão conceitual, embora este trabalho procure utilizar, a partir de em certo momento, a expressão “cooperativa de ensino” como designação mais certa para o objeto em tratativa.

Nessa diretriz, refletir particularmente a respeito da Cooperativa de Ensino de Rio Verde – GO (COOPEN), no estudo de caso³ aqui enunciado, significa apreender como se

³ No entendimento de Ludke & André: “o estudo de caso é o estudo de *um* caso [...] o caso é bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos e situações” (2013, p. 20, grifo das autoras).

manifestam localmente os impactos estruturais das transformações ocorridas nas últimas décadas no mundo trabalho, com suas mediações históricas no campo da educação. A partir de tais enquadramentos, notar-se-á que o cooperativismo de ensino revela suas contradições internas e, por efeito, expõe igualmente a sua dimensão *ideológica* (no sentido estritamente marxiano). É esse tratamento que afigura o ineditismo temático da tese aqui proposta.

Na instância das antinomias entre a “aparência” e a “essência” desse caso institucional, é que o objeto contemplado merece destaque investigativo e crítico no cenário contemporâneo. É, inclusive, nesse movimento de exposição crítica das contradições do cooperativismo na educação que a perspectiva dialética se refaz, rompendo, segundo Frigotto (2010), com o modo de pensar hegemônico, com a ideologia dominante, com o tratamento metafísico dos fenômenos sociais e, por fim, com o senso comum.

O aprofundamento do estudo de caso proposto foi conduzido por algumas indagações críticas que podem iluminar as contradições que serão aqui tratadas, exemplificando, em nível introdutório: no caso específico da COOPEN, a cooperativa surgiu de fato como articulação autônoma dos pais e/ou trabalhadores da educação ou foi arquitetada por outros setores do “cooperativismo” da cidade de Rio Verde – GO? Em que medida a escola cooperativa representa uma opção comprometida com o desenvolvimento pleno de sua autonomia pedagógico-administrativa – numa recendência autogestionária –, quando se observa uma coalizão da gestão cooperativa à lógica privatista da educação, na aquisição dos seus recursos didático-pedagógicos, por exemplo? Qual a extensão do ato cooperativo – participação em assembleias e conselhos deliberativos – por parte dos pais, docentes e discentes nas decisões da escola, no sentido de conduzir democraticamente seu funcionamento? Qual é a autenticidade da realização prática dos princípios do cooperativismo (equidade, autonomia e democracia) expostos no seu estatuto social e no seu regimento escolar?

Ainda, é válido indagar: existem ali relações de trabalho emancipadas da lógica privatista ou a “pragmática do mercado” é a referência para o assalariamento dos professores nesse modelo de gestão escolar? É possível encontrar processos de trabalho substancialmente autônomos ou ocorre uma sujeição do trabalho docente, mediante o controle do processo de trabalho por parte da direção? A disposição curricular, os materiais didáticos e os processos avaliativos são democraticamente definidos e construídos ou recorre-se aos padrões típicos das escolas privadas?

Após a exposição desses questionamentos que vislumbram apontar as contradições desse empreendimento, podemos acenar que o objetivo geral deste trabalho – a partir da

anteposição entre o caráter idealístico dos objetivos cooperativistas e a sua materialidade desvelada – é a necessária afirmação da dimensão contraditória presente na modalidade cooperativista de gestão na COOPEN, salientando criticamente sua real potencialidade na diretiva de romper com a lógica privatista da educação.

Em outros termos, o trabalho procura problematizar, adotando uma perspectiva marxiana, o viés ideológico⁴ das propositivas institucionais da COOPEN, ressaltando as dicotomias entre o *plano da representação* encarnado no discurso oficial da cooperativa e o *plano da realidade* propriamente experimentada na escola, indicando um afastamento entre a “forma de consciência” que se elabora em torno da escola cooperativa e a sua “práxis” como dimensão materialmente experimentada no âmbito da instituição.

A partir deste objetivo de ordem mais geral, surgem outros mais específicos, como: a) conhecer as condições objetivas que geraram o empreendimento cooperativista e suas vinculações com a lógica da reestruturação produtiva capitalista; b) examinar e perscrutar os processos decisórios dentro das cooperativas, na intenção de inquirir sobre sua capacidade de promover uma gestão autônoma (a prática autogestionária nas assembleias e instâncias deliberativas) na condução da escola cooperativa; e c) avaliar a dimensão prática do rompimento com os ditames impostos pela lógica mercantil da educação, nos domínios da organização cooperativa da escola, mesmo diante de uma lógica societal assentada na mercantilização da educação e na instalação de uma “pedagogia da competência”.

Aqui, no intento de tal proposição, a *hipótese* é de que a COOPEN reproduz essencialmente a mesma lógica produtivista das instituições privadas de ensino, embora replique formalmente um conteúdo idealístico, fundado nos princípios da equidade, da autonomia e da descentralização das relações de trabalho no ambiente escolar. É nessa perspectiva que ocorrem as contradições essenciais desse modelo, pelas vias de uma *ideologização* do cooperativismo de ensino, representada pela notória distorção entre o propositivo formal (ideal) e o conteúdo substancial (real).

⁴ Sobre a utilização da noção conceitual do termo “ideologia”, Bottomore (1997) esclarece sua origem e aplicabilidade fundamental ao definir que existem “duas vertentes do pensamento filosófico crítico que influenciaram diretamente o conceito de ideologia de Marx e de Engels: de um lado, a crítica da religião desenvolvida pelo materialismo francês e por Feuerbach e, de outro, a crítica da epistemologia tradicional e a revalorização da atividade do sujeito realizada pela filosofia de Hegel. Não obstante, a crítica de Marx e Engels procura mostrar a existência de um elo necessário entre as formas ‘invertidas’ de consciência e a existência material dos homens. É essa relação que o conceito expressa, referindo-se a uma distorção do pensamento que nasce das contradições sociais e as oculta” (1997, p. 184). Segundo Konder, desde o primeiro momento da sua articulação original, o conceito de ideologia em Marx indica “a ideia de uma construção teórica distorcida, porém ligada a uma situação social ensejadora de distorção” (2003, p. 31).

É imputável que as diretivas formais da igualdade e da autonomia do empreendimento sejam sonegadas pelas práticas concretas que vigoram sob os interesses privatistas, ocultando uma realidade contraditória e mistificadora.

No âmbito das relações concretas da vida escolar, ali também são reproduzidas a lógica da competição, os mecanismos pedagógicos privatistas (como a utilização dos materiais apostilados dos sistemas privados de ensino), o marketing da eficiência educacional, sob o prisma mercantil das quantificações estabelecidas na classificação das escolas a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a adoção de uma prática gerencial fundada na concorrência com outras instituições escolares.

No que diz respeito ao proposto, a tese fundamental desenvolvida neste trabalho é de que, numa abordagem dialética⁵, a cooperativa de ensino se estabelece por meio de sistemas de gerenciamento escolar que resguardam um “hibridismo” entre uma empresa capitalista convencional e um arremedo de propostas autogestionárias democratizantes. Ademais, a gestão cooperativa na escola não é capaz de extrapolar a sistemática empresarial capitalista, conformando-se organizacionalmente pelos critérios que regem a lógica mercantil do capital.

Nesse feito, a tese contraria os debates contemporâneos em que o cooperativismo tem sido teorizado e alavancado como uma alternativa histórica de superação da ordem excludente do capital, ao orquestrar o trabalho a partir da sua organização autogestionária. A ocorrência de tais questionamentos sobre o potencial das cooperativas no seu prospecto de romper com o modo de produzir capitalista é uma realidade presente desde o embrião das experiências cooperativistas, no século XIX.

Daí se fundamenta, neste trabalho, a *pesquisa bibliográfica* que percorrerá classicamente esse primeiro momento dos debates, salientando as contribuições da literatura clássica do pensamento social crítico, que forjou o entendimento sobre as capacidades e as limitações do cooperativismo. Notar-se-á que a feição doutrinária, a retórica metafísica e o proselitismo das ideias embrionárias do cooperativismo foram elementos frequentemente indagados, principalmente quando se tratava de suas reais capacidades sociopolíticas na direção de suplantarem historicamente o modo de produção capitalista.

⁵ O método dialético, no propósito marxiano, considera a realidade a partir da dimensão dos enfrentamentos materiais de contrariedades históricas que movem a dinâmica das coisas. Segundo Besse e Caveing “a dialética, opõe-se, sob todos os pontos de vista, à metafísica. Não que a dialética não admita o repouso e a separação entre os diversos aspectos do real. Ela vê no repouso, um aspecto relativo da realidade, enquanto que o movimento é absoluto; considera, igualmente, que toda separação é relativa porque, na realidade, tudo se relaciona de uma forma ou de outra, tudo está em interação” (1970, p. 28). Pelo dito, a cooperativa de ensino incorpora, dinâmica e antagonicamente, elementos gerenciais advindos de ordens sociais distintas e complementares.

Para a *pesquisa documental*, destacam-se a Lei 5.764, de 16 de dezembro de 1971, que define a política nacional do cooperativismo; a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional e a Lei 12.020, de 27 de agosto de 2009, que estabeleceu uma nova redação ao artigo que define o rol das instituições de ensino comunitárias na Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394/96.

Serão igualmente importantes, os documentos disponibilizados pela OCB-GO, como os censos estatísticos divulgados anualmente, que oferecem informações gerais sobre a cooperativa (capital social, número de cooperados e cooperadas, número de empregados e empregadas, o nível de participação dos cooperados e cooperadas nas assembleias, a escolaridade dos associados e a divisão das funções por gênero na cooperativa). De importância investigativa fundamental, também são o Estatuto Social e o Regimento Escolar da COOPEN, que definem os procedimentos organizacionais e pedagógicos, os objetivos sociais, as formas de escolha dos representantes, a pragmática das assembleias, a rotatividade dos cargos e funções, a organização do crédito e dos fundos e outros interesses que amparam os critérios de distribuição das sobras, o funcionamento e a dissolução da cooperativa.

No tocante ao estabelecimento de um período histórico específico para a realização dos estudos sobre a COOPEN (do ano de 2011 ao ano de 2015), a escolha justifica-se por duas motivações. Primeiramente, foi a partir do ano de 2011 que os censos estatísticos do cooperativismo goiano passaram a operar com categorias mais específicas de observação, tais como o pertencimento de gênero dos cooperados e cooperadas, o nível de escolarização deles e a quantidade de docentes e discentes vinculados às cooperativas de ensino. Numa segunda condição, o Estatuto Social da COOPEN que atualmente vigora, passou a ordenar as ações da cooperativa a partir do mês de março de 2011. Nesse delineamento, as últimas informações – levando em conta o prazo final para a realização deste trabalho – dizem respeito ao ano de 2015 e foram divulgadas no censo estatístico do ano de 2016.

Na *pesquisa empírica*, a proposta inicial previa o desenvolvimento de uma abordagem de cunho etnográfico, ressaltando a “observação participante” como prática capaz de aprofundar o entendimento de uma dada realidade, a partir do convívio direto do pesquisador com o seu lugar de trabalho. Tal planejamento original buscava acompanhar *in situ* a estrutura e o funcionamento do cotidiano escolar e administrativo da COOPEN. No entanto, após a primeira visita à escola, a realização da pesquisa etnográfica não foi permitida pelo presidente da cooperativa, sob a alegação de que a pesquisa – um *estudo de caso* – revelaria muitos

dados e informações aos “seus concorrentes no mercado”, o que poderia fragilizar (*sic*) “a imagem da instituição no mercado e perante a comunidade”.

Diante de tal impedimento, buscou-se realizar, fora do ambiente institucional da COOPEN, entrevistas semiestruturadas junto aos cooperados e cooperadas, aos docentes e aos discentes. As entrevistas foram realizadas nas residências dos cooperados/cooperadas, dos discentes e docentes nas cidades de Goiânia – GO e Rio Verde – GO. Excepcionalmente, uma entrevista foi realizada na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), em Goiânia – GO, e outra no Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino de Rio Verde (SINTEERV), na cidade de Rio Verde – GO.

Em sua totalidade, foram selecionados quatro componentes de cada grupo acima descrito para a realização das entrevistas, contabilizando doze entrevistas. Os discursos e os respectivos textos transcritos a partir das entrevistas foram analisados e categorizados em unidades temáticas, de modo a contribuir para a assertiva das contrariedades institucionais presentes na cooperativa de ensino. Por meio da entrevista, primou-se pelo princípio qualitativo da interação com o objeto pesquisado, buscando-se preservar o potencial descritivo das situações, pessoas e diálogos, a fim de alcançar uma visão mais aprofundada e, ao mesmo tempo, mais detalhada e complexa da COOPEN, que, como uma cooperativa de pais e mães, conta hoje, segundo as últimas bases estatísticas fornecidas pela OCB-GO em 2016, com 1.511 cooperados e 952 cooperadas, constituindo-se como a maior cooperativa de ensino do estado de Goiás e da região Centro-Oeste.

As razões para a escolha da metodologia qualitativa do “estudo de caso” podem ser, então, consideradas neste tipo de trabalho, uma vez que tal metodologia permite o estudo aprofundado de uma unidade escolar em sua complexidade e fornece situações de interação de uma realidade particular que pode ser mais bem conhecida com uma totalidade social mais significativa. Ainda assim, para o alcance de tal perspectiva, a pesquisa faz-se valer de um conjunto de referências estatísticas que servirão como aporte quantitativo das reflexões que aqui se desenvolverão.

Por fim, diante da exposição introdutória e breve dos pressupostos teóricos e metodológicos que sustentam tal empreitada investigativa, o trabalho será organizado por meio da seguinte distribuição temática: no primeiro capítulo, buscar-se-á compreender as condições materiais e históricas que permitiram a gênese das cooperativas de trabalhadores nos efeitos do processo revolucionário industrial, aplicando uma revisão da literatura crítica que cotejava essa conjuntura.

Na mesma intelecção, o segundo capítulo percorrerá os principais debates intelectuais da teoria social crítica a respeito dos empreendimentos cooperativistas, dando destaque às obras de Marx, Engels, Kautsky, Luxemburgo e Lenin, e destacando a discussão sobre o papel das cooperativas nos seus projetos de transformação social, em que os conflitos entre a “aparência” e a “essência” das cooperativas já estavam em questão.

No prosseguimento dessas premissas, o terceiro capítulo apontará as condições que envolveram a ressurgência do cooperativismo no Brasil, conferindo a importância da reestruturação produtiva nesse momento histórico, dando destaque às particularidades desse movimento em Goiás e apresentando as experiências cooperativistas de maior envergadura no denominado “ramo educacional” no estado.

Por desfecho, o quarto capítulo, que, nos pormenores de uma análise documental e empírica da COOPEN, buscará expor as contradições imanentes do cooperativismo de ensino nesse caso institucional, asseverando a existência de uma ideologização da cooperativa quando espelhada na concretude de sua própria estrutura e gestão.

Para tanto, faz-se necessária, como força de introdução ao debate, uma retomada histórica – sobre as condições materiais que efetivaram o aparecimento das cooperativas na sociedade capitalista – e teórica capaz de posicionar os principais embates políticos e intelectuais em torno dessas questões. O objetivo dessa explanação é esclarecer as pretensões teóricas e metodológicas que serão esquadrihadas neste trabalho. Esse será o empenho do primeiro capítulo.

1 O SURGIMENTO DO COOPERATIVISMO COMO RESPOSTA ÀS CONTRADIÇÕES DA SOCIEDADE CAPITALISTA

Eram três as possibilidades abertas aos pobres que se encontravam à margem da sociedade burguesa. Eles podiam lutar para se tornarem burgueses, poderiam permitir que fossem oprimidos ou então poderiam se rebelar.

(Eric Hobsbawm).

As associações cooperativas, no seu formato histórico original, surgem com a sociedade industrial e como uma das formas de resistência do movimento operário no século XIX. O presente capítulo procura recuperar a trajetória do cooperativismo como prática social, os eventos histórico-sociais que demarcaram sua gênese – em especial a Revolução Industrial –, suas conexões com o movimento de trabalhadores e, como representação teórica, procura-se cotejar as análises construídas em torno do seu projeto e de suas ações, que definiram sua estrutura e o seu funcionamento nas sociedades industriais clássicas, objetivando *a posteriori*, o melhor entendimento de suas configurações contemporâneas. Dessa maneira, o capítulo intenciona compreender, numa relação histórica tateada por contradições, por meio de abordagem *dialética*⁶ e materialista dos fatos observados, os elementos que serviram de base para o surgimento do cooperativismo.

Posteriormente, a título de orientação prévia, nos capítulos que seguirão, observar-se-á, na contextualidade histórica do modo de produção capitalista do século XX, a crise acumulativa do fordismo, que impulsionou o processo de “reestruturação das forças produtivas” e metamorfoseou as relações de trabalho e de produção no capitalismo contemporâneo, sobrelevando a prática cooperativista nos debates intelectuais, que versam sobre as alternativas de produção diante da desfiguração societal do mundo do trabalho. Contemporaneamente, notaremos também como o debate foi recomposto sob a égide terminológica da “*economia solidária*”.

⁶ De acordo com Besse e Caveing, quando aplicado à observação da realidade histórica, a dialética pressupõe que “nenhum fenômeno pode ser compreendido, quando encarado, fora dos fenômenos circundantes e deve ser considerado e explicado a partir de sua ligação indissolúvel com os fenômenos que o cercam” (1970, p. 37). É claro que a dialética de Marx, destacando-se criticamente da concepção idealista hegeliana, apodera-se das condições materiais como o fulcro explicativo das interações existentes entre a “totalidade” e as “partes” da realidade em questão, donde o materialismo histórico-dialético. Atenta-se, ainda, para as colocações teóricas de Lukács sobre o método marxiano, entendendo que “não é o predomínio de motivos econômicos na explicação da história que distingue de maneira decisiva o marxismo da ciência burguesa, mas o ponto de vista da totalidade” (2003, p. 105). Assim, a categoria da “totalidade” possui um domínio universal e determinante sobre as “partes”, em que a separação entre capitalista e produtor e a fragmentação das atividades laboriosas, aqui presentes, são concebidas a partir de tal ângulo.

Assim, os apontamentos dos capítulos posteriores demonstrarão como as formas de autogestão da produção social têm sido, do ponto de vista teórico-metodológico, abordadas sob uma ótica diversificada e heterogênea, que suscita os mais diversos matizes e significados, tais como: o poder do cooperativismo na alocação social das classes excluídas, no âmbito da produção social (SANTOS, 2002); a emergência de novos padrões de sociabilidade e identidade, dentro das cooperativas (LAVILLE, 2006); a limitação da forma cooperativa, dentro do modo de produção capitalista (LUXEMBURGO, 1999) e sua potencialidade como organização produtiva associada em busca da superação das relações capitalistas de produção (SINGER, 2002), até as críticas recentes ao real poder emancipatório do modelo cooperativista (NOVAES, 2011).

Antes disso, como esforço inaugural para o andamento dessas reflexões, o capítulo primeiro intenciona construir uma discussão teórica geral sobre as origens da organização cooperativista, diante dos efeitos provocados pela consolidação do modo de produzir capitalista.

Posteriormente, o fenômeno do cooperativismo será cotejado sob o ângulo do pensamento social crítico do século XIX, e parte do século XX, destacando-se suas contribuições principais para que, adiante, o entendimento histórico de sua atualidade seja comparado com a sua dimensão originária.

1.1 AS CONTRADIÇÕES DA SOCIEDADE CAPITALISTA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA SOBRE AS ORIGENS DO COOPERATIVISMO

A situação da classe operária é a base real e o ponto de partida de todos os movimentos sociais de nosso tempo porque ela é, simultaneamente, a expressão máxima e mais visível de nossa miséria social. O comunismo dos operários franceses e alemães é seu produto direto; o fourierismo e o socialismo inglês, tal qual o comunismo da burguesia alemã culta, são seus produtos indiretos.

(Friedrich Engels)

É impraticável, nas abordagens que contextualizam a origem do cooperativismo no século XIX, dissociar os vínculos entre as contradições prementes do sistema capitalista e a

emergência de respostas coletivas construídas como modalidades de resistência à ordem social imposta pela lógica do capital.

No conjunto da teoria sociológica e demais literaturas especializadas que tratam da relação entre o cooperativismo e a industrialização das sociedades modernas, as referências à lógica imperativa do capital são recorrentes, por exemplo: quando Pinto (2006, p. 28) afirma que, “no século XIX, as primeiras formas de associação cooperativista procuravam fazer frente diante às dificuldades impostas pelo mercado”; em Rios (1987, p. 13), ao situar o cooperativismo como “fruto do movimento operário que resultou das condições precárias de vida no século XIX”; em Melo (2012, p. 23), apontando que o cooperativismo “se expandiu no continente europeu através da disseminação de propostas de reação às mazelas sociais desencadeadas a partir da Revolução Industrial”; em Novaes (2011, p. 23), ao entender que a “necessidade da autogestão fez-se sentir pelos trabalhadores desde o primeiro dia em que foram colocados numa fábrica, à sua revelia”; em Senett (2012, p. 51), indicando que o senso de cooperação e solidariedade entre os trabalhadores despontou “no século XIX, quando a industrialização criou uma geografia do isolamento entre os trabalhadores”; em Singer (2002, p. 25), quando a emergência do mesmo fenômeno é situada num tempo “pouco depois do capitalismo industrial, como reação ao espantoso empobrecimento dos artesãos provocado pela difusão das máquinas e da organização fabril da produção”; com Namorado (2009, p. 96), identificando a “fisionomia do cooperativismo conjugadamente com a hegemonia do capitalismo”; e, finalmente, em Santos (2002, p. 33), quando coloca a gênese do cooperativismo na Inglaterra “como uma reação à pauperização provocada pela conversão maciça de camponeses e autônomos em trabalhadores das fábricas pioneiras do capitalismo industrial”.

Na sua semântica fundamental, o cooperativismo inspirava, desde então, a construção de um modelo produtivo contrário ao sistema capitalista. Nas palavras de Luz Filho, o cooperativismo

é um sistema econômico e social que tem por centro o homem (é uma união de pessoas e não de capitais) e por fim a satisfação de suas necessidades sem visar ao lucro, e, sim, ao interesse coletivo na produção e distribuição das riquezas, que se produzem para serem consumidas e não para se tornarem objeto de exploração do homem pelo homem. Colima o *valor de uso* e não o valor de troca. Cria uma nova moral econômica. Obedece a princípios em completo antagonismo com o que regem a atual economia capitalística, a

qual, visando ao lucro, toda se baseia nos interesses do egoísmo (1946, p. 47, grifo do autor).

Nesse variado espectro de apontamentos históricos breves sobre as origens do cooperativismo, uma relação causal e material pode ser destacada como agente direto de tais embriões do modelo cooperativista, qual seja: a *Revolução Industrial*. Reconhece-se a heterogeneidade incorporada ao sentido semântico da expressão “revolução”.

Na pura significação dicionaresca, o termo admite significados múltiplos, registrados a partir de algumas noções conceituais, tais como: rebelião armada, revolta, conflagração, sublevação; transformação radical via de regra violenta, de uma estrutura econômica, política e social; movimento de um astro ao redor de outro; transformação radical dos conceitos artísticos, ou científicos dominantes numa determinada época. Segundo Fernandes (2000, p. 55), mesmo na linguagem de senso comum “sabe-se que a palavra se aplica para designar mudanças drásticas e violentas da estrutura da sociedade”.

Nas ideias de Willians (2014, p. 361), a “revolução” assumiu “um significado especializado de derrocada violenta”, fortalecendo-se como uma expressão muitas vezes ligada ao movimento socialista, por isso, no seu *Dicionário de Política*, Bobbio (1995, p. 1121) comenta que “na longa história do pensamento político, o conceito de Revolução, tal como é apresentado em nossa definição presente, apareceu bastante recentemente”. Na Renascença, o termo fazia referência ao movimento regular dos astros, em leis e sequências universais. É no século XVII que a palavra vem a ser usada como termo propriamente político, para indicar um estado de perturbação da ordem social. E, será, enfim, Marx quem dará uma forma concreta e objetiva à expressão.

No complexo das múltiplas significações do vocábulo, destaca-se aqui o uso corrente do termo-conceito na teoria social moderna, em que a “revolução” se traduz como um processo de transformação estrutural da vida coletiva, afetando todas as extensões do ambiente social e produzindo uma realidade concreta e empiricamente distinta das formas históricas anteriores. Carrega, em si mesma, aspectos de ruptura histórico-produtiva diante da formação social precedente. Pelo desdobramento do seu significado conceitual, a “*Revolução Industrial*”⁷ deve ser concebida a partir das mudanças técnico-produtivas produzidas pelo

⁷ Engels foi um dos pioneiros no emprego da expressão *Revolução Industrial* e existem autores que chegam mesmo a atribuir-lhe sua paternidade. A utilização da expressão pode ser bem notada em sua obra clássica *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* (1845). Nessa obra, pela primeira vez, no conjunto das reflexões sociais do século XIX, a Revolução Industrial ganha centralidade na exposição das maneiras como o capital

industrialismo no âmbito da vida material que, por sua extensão, impingiu modificações substanciais no conjunto das relações sociais de produção, de acordo com a abordagem marxiana/engelsiana.

No caso particular da Revolução Industrial, sem a preocupação de uma historiografia mais detalhada, afirma Dobb (1987) que

[q]uando examinamos a história do capitalismo industrial, torna-se claro que devemos situar sua fase inicial na Inglaterra [...] na segunda metade do século XVI e início do século XVII, quando o capital começou a penetrar na produção em escala considerável, seja na forma de uma relação bem amadurecida entre capitalistas e assalariados, seja na forma menos desenvolvida da subordinação dos artesãos domésticos, que trabalhavam em seus próprios lares, a um capitalista, própria do assim chamado sistema de encomendas familiar (1987, p.27).

Ainda nas inferências teóricas de Dobb (1987), mesmo que a carreira histórica do capitalismo seja marcada por fases não muito bem categorizadas em termos de exatidão dos eventos, o momento da Revolução Industrial, no final do século XVIII e início do século XIX, dentro das categorias econômicas, apresentou-se de forma decisiva para a história econômica, política e social das sociedades modernas, levando alguns a considerá-la, nos dizeres do autor, como “as dores do parto do capitalismo moderno”. Por isso, em termos históricos e contextuais, deu-se a importância da Inglaterra no pioneirismo do processo revolucionário, na medida em que ali ocorria, sinérgica e sinteticamente 1) uma maior liberdade empresarial, quando as restrições e regulamentos que limitavam a produção artesanal e manufatureira tinham deixado de vigorar; 2) a unificação econômica do território, proporcionando um mercado interno maior ao conjunto de atividades de produção das mercadorias; 3) o poder aquisitivo e o padrão de consumo eram notadamente mais altos na Inglaterra, em relação ao restante da Europa.

Porém, para que não haja desdito, ao mesmo tempo em que a Inglaterra representou a sua centralidade econômica na formatação de uma nova estrutura social, pode-se afirmar que,

passou a controlar o processo de produção da vida social, assentado na lógica da mercantilização. Segundo Harvey, em sua obra *Para entender O Capital* (2013, p. 198), Marx também foi um dos primeiros a “usar o termo ‘revolução industrial’ e a torná-lo essencial para sua reconstrução histórica”, entendendo a revolução para além de uma simples mudança tecnológica, incorporando os efeitos radicais da revolução ao conjunto das relações sociais, das estruturas políticas e das mentalidades afetadas pelas processualidades da revolução.

na França, o processo revolucionário também foi fundamental para o assentamento de certos modos de organização social, sobretudo nas dimensões política e ideológica que marcaram a gênese do cooperativismo, como se discutirá no próximo capítulo. Nesse destaque, Hobsbawm comenta que,

se a economia do mundo do século XIX foi formada principalmente sob a influência da revolução industrial britânica, sua política e ideologia foram formadas fundamentalmente pela Revolução Francesa. A Grã-Bretanha forneceu o [...] explosivo econômico que rompeu as estruturas socioeconômicas tradicionais do mundo não europeu; mas foi a França que fez suas revoluções e a elas deu suas ideias [...] forneceu o seu vocabulário e os temas da política liberal e radical democrática para a maior parte do mundo (2003, p. 84).

No que diz respeito aos aspectos tipicamente técnicos de inovação na produção econômica, a Revolução Industrial, historicamente situada, começou na manufatura têxtil, revolucionando os processos produtivos inicialmente na manufatura algodoeira. A primeira inovação que abre tais processos foi a lançadeira volante (*fly shuttle*), inventada em 1733 por John Kay. O deslocamento da lançadeira permitia a fabricação de tecidos de qualquer dimensão e com maior produtividade, criando, desde sua origem, uma resistência por parte dos trabalhadores, que, sentindo-se cada vez mais explorados, chegaram a saquear a residência do seu inventor. A mudança dos preços dos produtos e dos trabalhos estimulou esforços para a mecanização da fiação e, em 1738, Lewis Paul patenteou a máquina de fiar, inventada por John Wyatt. Em 1767, surgiu a invenção de um aparelho de fiação mais aperfeiçoado, o filatório (*jenny*), patenteado por Hargreaves, que também teve sua residência invadida e saqueada por um conjunto de trabalhadores. Em 1769, Richard Arkwright patenteou uma máquina de fiar semelhante à dos seus antecessores, construindo um sistema duplo de fiação (*water frame*), que funcionava a partir de uma força-motriz movida pela água. Era maior que as outras invenções, por isso exigia um espaço maior para a concentração de trabalhadores. Posteriormente, a fiação mecânica atingiu o seu *maximum* com a invenção da “mula” (*mule*) por Samuel Crompton, no final dos anos de 1770.

Em sua obra *O capital* (1867), no volume I, particularmente no capítulo XIII (*A maquinaria e a indústria moderna*), Marx enuncia a lógica que sustenta as relações entre o

sistema fabril e o desenvolvimento da maquinaria, expondo os objetivos do capital ao empregá-la: baratear o preço das mercadorias e ampliar a produção da mais-valia.

O resultado do uso da maquinaria, de acordo com Marx (2001, p. 438), acabou por constituir um “sistema articulado de máquinas de trabalho movidas por um autômato central”, surgindo uma espécie de “monstro mecânico” que regula os processos de trabalho. Dessa forma, são afetados diretamente os modos de contratação dos trabalhadores, o que facilita, por efeito, a apropriação do trabalho feminino e infantil e o prolongamento das jornadas de trabalho, agudizando os processos de exploração. Assim, com o desenvolvimento do tear mecânico, realizou-se o objetivo fundamental da atividade manufatureira regida pelo capital: o aperfeiçoamento técnico da produção, com vistas à maximização do processo produtivo.

Assim, o desenvolvimento técnico das forças produtivas, mediante o aperfeiçoamento técnico das formas de produção, foi impulsionando a divisão social do trabalho e promovendo a especialização das funções na produção. No mesmo ritmo histórico em que se constituía um incipiente proletariado industrial, tal dinâmica do progresso técnico regido pela lógica da produção mercantil também fazia nascer um proletariado rural subjugado aos avanços da cidade e suprimido na sua capacidade de competir com a lógica expansiva do capital presente no campo.

Como desdobramento, depois da Revolução Industrial, a economia inglesa tornou-se destacada, abrindo caminhos para o sistema fabril, para as linhas férreas de navegação, para o vapor, para os canais de comunicação e de transportes que a urbanização demandou, impondo aos trabalhadores um sistema de vida urbana, disciplinada e regida pelas normas da produção fabril. Nas palavras de Engels, em sua obra *A situação da classe operária na Inglaterra* (1845), a respeito dos efeitos das inovações tecnológicas operadas pela revolução sobre a classe trabalhadora,

[a] história da classe operária na Inglaterra inicia-se na segunda metade do século passado, com a invenção da máquina a vapor e das máquinas destinadas a processar o algodão [...] A Inglaterra constitui o terreno clássico dessa revolução, que foi tanto mais grandiosa quanto mais silenciosamente se realizou. É por isso que a Inglaterra é também o país clássico para o desenvolvimento do principal resultado dessa revolução: o proletariado (2008, p. 45).

Nesse movimento descrito por Engels, antes da introdução das máquinas, as famílias tecelãs viviam em geral nos campos vizinhos às cidades, sobrevivendo numa relação ainda idílica com a natureza, levando “uma vida honesta e tranquila, piedosa e honrada” (2008, p. 46). Mas, a Revolução Industrial transformou os trabalhadores em “puras e simples máquinas, arrancando-lhes das mãos os últimos restos de atividade autônoma” (2008, p. 46). A implantação da maquinofatura como instrumento tecnológico da revolução produtiva burguesa acarretou uma série de problemas sociais, que estamparam preocupações diversas nos mais distintos matizes ideológicos, envolvendo posições conservadoras e críticas do século XIX. Como exemplo disso temos desde o positivismo de Auguste Comte que define, na sociedade industrial, a classe trabalhadora como um grupo que “acampa no vazio da ordem social”, causando um profundo “*mal-estar social*”, passando pela crítica amparada pelo reformismo idealista na obra de Thomas Carlyle, até à crítica mais revolucionária encarnada no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, que concebe a origem histórica e científica, e não apenas ético-moralista das mazelas sociais, como produto da divisão classista, acentuada pela sociedade moderna.

As grandes fábricas, o fenômeno das multidões⁸, o pauperismo notório e brutalizante, a devassidão moral da prostituição, os vícios, as epidemias, o alcoolismo, os acidentes de trabalho, a paisagem desumana das cidades, o desarranjo ambiental e social do campo e da cidade e a urgência da “*questão social*” se manifestavam como efeitos perversos da ordem imposta pelo industrialismo, sendo a cidade o palco mais visível e expressivo desse fenômeno cravado pelas antíteses sociais. Tomando como referência a literatura crítica do pensamento social no século XIX, em especial as de postura marxiana/engelsiana, o tema do capitalismo como sistema portador de contradições aparece como estampa marcante destas reflexões. No *Manifesto Comunista* (1848), de Marx e Engels, o cenário social de tais contradições e a fratura moral provocada pela revolução burguesa novamente se impõem, quando os mesmos comentam que

⁸ Em sua obra *Londres e Paris no século XIX*, Bresciani (2009) suspende o “fenômeno da multidão” como um objeto de observação específico e típico das modernas sociedades industriais. A partir de uma panorâmica das contribuições literárias do século XIX, a autora entende que “a multidão, sua presença nas ruas de Londres e Paris do século XIX, foi considerada pelos contemporâneos como um acontecimento inquietante” (2009, p. 10). Além do enfoque metodológico da ciência social moderna, a “multidão” foi esteticamente apreendida pela literatura daquele tempo como um fenômeno marcante, por exemplo, nas obras de Charles Baudelaire, Edgar Allan Poe e, também, nas contribuições críticas de Walter Benjamin. Vale também, no tratamento sobre a questão do pauperismo, recorrer à obra de Robert Castel, *As metamorfoses da questão social* (1998), particularmente nos capítulos “Vagabundos e proletários”, “Os miseráveis da terra” e “Os miseráveis”.

a burguesia [...] rasgou todos os complexos e variados laços que prendiam o homem feudal a seus “superiores naturais”, para só deixar subsistir, de homem para homem, o laço frio do interesse, as duras exigências do “pagamento à vista”. Afogou os fervores sagrados da exaltação religiosa, do entusiasmo cavaleiresco, do sentimentalismo pequeno burguês nas águas geladas do cálculo egoísta. Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca; substituiu as numerosas liberdades, conquistadas duramente, por uma única liberdade sem escrúpulos: a do comércio (2008, p. 42).

Em outra obra de Engels, *Do socialismo utópico ao socialismo científico*, de 1880, o autor desvela a leitura dos antagonismos que o modo de produção capitalista acentuou, afirmando que, desde o momento em que nasceu, a burguesia conduzia em suas entranhas a sua própria antítese histórica, que é o proletariado, e o predomínio da indústria capitalista converteu a pobreza e a miséria das massas trabalhadoras em condição de vida da sociedade.

O movimento de contradição do capitalismo define seu caráter histórico de enfrentamento social das classes subjugadas, o que revela uma dinâmica própria no seu tempo, tendo origem no íntimo das condições materiais e sociais, modeladas pela ordem do capital.

Ao imprimir sua modalidade produtiva de concentração do capital, o sistema capitalista produz sua própria negação, historicamente manifesta pelas rebeliões e manifestações da classe trabalhadora, tendo como cerne o movimento operário. Sabe-se que as revoltas dos operários assumiram facetas diferentes ao longo da história. Para Engels (2008, p. 52), a primeira forma, a “mais brutal e estéril, que essa revolta assumiu foi o crime”, que por sua operacionalidade inócua foi substituído pelos movimentos de quebraadeiras de máquinas e, por último, por sua instância organizacional mais madura, fundada no sindicalismo – que recebeu uma profunda influência do modelo de cooperativas. Por isso, faz-se necessário compreender a estrutura dicotômica do capitalismo para o entendimento do cooperativismo como uma expressão dos seus variados antagonismos sociomateriais.

Por assim dizer, em suas origens e usos, o termo “*capitalismo*”⁹ raramente foi utilizado pelos teóricos não marxistas e, mesmo nos textos iniciais de Marx, o substantivo incorporava

⁹ Como Maurice Dobb (1987) observa, o termo “capitalismo” foi tardiamente incorporado aos escritos de Marx, embora perceba-se o uso dos termos “capitalista” e “capital” no *Manifesto do Partido Comunista*. Posteriormente, o termo adquire um sentido de caracterização do momento histórico-produtivo da modernidade, garantindo o sentido da ultrapassagem histórica do capitalismo pelas suas próprias contradições, sendo utilizado na perspectiva da totalidade social pela qual o capital se enredava. Desse modo, evitamos aqui, por enquanto, as divisões temáticas e históricas entre as fases do capitalismo, como capitalismo comercial, capitalismo industrial, capitalismo monopolista e capitalismo financeiro.

um momento histórico delimitado pela instantaneidade do termo, como ocorre no *Manifesto Comunista*, de 1848, quando Marx afirma que

[a] sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez senão substituir novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta às que existiram no passado. Entretanto, a nossa época da burguesia, caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classes (2008, p.18).

Mas, foi em sua obra *O capital* (1867), significativamente mais sofisticada sob o ponto de vista da penetração e amadurecimento dos seus conceitos, que o termo capitalismo adquiriu um contorno maciço por meio das seguintes características básicas que definem esse modo de produção, seguindo resumidamente a perspectiva de Marx:

- 1) A produção está voltada para a venda e não para o uso próprio., Isso quer dizer que a finalidade da produção das mercadorias é o mercado e não a satisfação das carências humanas, isto é, o *valor de troca* prevalece sobre o *valor de uso* das mercadorias.
- 2) A força de trabalho é convertida em mercadoria, na medida em que as relações de trabalho assalariadas são submetidas à troca, no mercado, por quantidades definidas pelo dinheiro-salário.
- 3) O capitalista, ou seu agente gerencial, controla o processo de produção (trabalho) para a maximização das taxas de *mais-valia* e, por consequência, o aumento das taxas de lucro.
- 4) O controle das decisões financeiras, por meio do uso universal do dinheiro e do crédito, facilitando a utilização dos recursos de outras pessoas para financiar a acumulação.
- 5) A lógica expansiva e acumulativa que rege a produção/reprodução do capital provoca uma constante polarização das classes sociais, desenvolvendo um quadro histórico de afastamento e enfrentamento entre as classes sociais.

Desse modo, as características produtivas e distributivas do sistema capitalista são por si mesmas contraditórias, na medida em que organizam, de um lado, os proprietários dos meios de produção em oposição aos trabalhadores, como agentes vendedores de força de trabalho e expropriados de sua autonomia produtiva. De modo ainda mais sucinto, Marx

descreve as características essenciais do sistema capitalista, quais sejam: a) a criação de seus produtos com o caráter de mercadoria como sua expressão predominante e determinante, daí a tendência da mercantilização de todas as esferas da vida social e b) a produção da mais-valia como finalidade direta e móvel determinante da produção, submetendo o mundo do trabalho aos ditames do capital.

É nessa articulação dialética das forças sociais em jogo que o sistema de produção capitalista demonstra suas contradições estruturais. É fato que o nascimento da grande indústria e o caráter expansivo da lógica acumulativa do capitalismo representaram, ao mesmo tempo, o nível de desenvolvimento das forças produtivas que subjugarão a classe trabalhadora e, no seu revés, a força que impulsionou as formas de resistência e subversão social da lógica imposta. De acordo com Marx, a respeito das contradições presentes nas relações de produção capitalistas,

[a] condição essencial da existência e da supremacia da classe burguesa é a acumulação de riqueza nas mãos dos particulares, a formação e o crescimento do capital; a condição de existência do capital é o trabalho assalariado. O progresso da indústria substituiu o isolamento dos operários, resultante de sua competição, por sua união revolucionária mediante a associação. Assim, o desenvolvimento da grande indústria socava o terreno em que a burguesia assentou o seu regime de produção. A burguesia produz, sobretudo, seus próprios coveiros (2008, p.27).

Diante de tal contexto, os movimentos de trabalhadores são concebidos como respostas de contradição que compõem o processo histórico de solidificação da ordem social burguesa. Movimentos como a Revolta dos tecelões da Silésia (1841), o movimento cartista (1830-1840), o desenvolvimento dos sindicatos ingleses, as ligas e sociedades secretas, as fábricas cooperativas e a Comuna de Paris (1871) são o representativo das forças que o capital criou contra si, fortalecendo empiricamente as concepções desenvolvidas pelo *materialismo histórico*¹⁰.

¹⁰ O materialismo histórico é uma expressão que designa o corpo central de doutrina da concepção materialista da história, núcleo científico e social da teoria marxista. De acordo com a “Introdução” que Engels (2011, p. 25) escreveu para a obra *Do socialismo utópico ao socialismo científico*, o materialismo histórico “designa uma visão do desenrolar da história que procura a causa final e grande força motriz de todos os acontecimentos históricos importantes no desenvolvimento econômico da sociedade, nas transformações dos modos de produção e de troca, na consequente divisão da sociedade em classes distintas e na luta entre as classes”. Nessa postura teórica, Marx e Engels (1996, p. 11) afirmam, na *Ideologia alemã*, que “[e]m toda história humana, os homens devem estar em condições de viver para poder ‘fazer a história’. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer,

Nesse panorama, é sob o comando do capital que os grandes centros urbanos aparecem como emanção direta do modo de produção instituído. O desenvolvimento da produção embasada na maquinofatura e o desmonte da ordem feudal, que situava as relações sociais no ambiente rural, fizeram surgir os aglomerados urbanos como consequência da separação marcante entre a cidade e o campo, a indústria e o comércio, o trabalho manual e o trabalho intelectual e entre as realizações históricas do desenvolvimento das forças produtivas e a divisão do trabalho.

Na realidade, a formação das cidades e o surgimento do proletariado foram expressões vigorosas da modernidade burguesa, que acentuaram a dinâmica da separação do ambiente urbano do ambiente rural e agudizaram a relação de alheamento do trabalhador diante dos objetos da sua atividade, na medida em que concentravam, nos ambientes urbanos, as desigualdades materiais e sociais, expondo com maior notoriedade o fenômeno da luta de classes. Nessas condições, o caso clássico da industrialização inglesa expõe em escala pública as mazelas fabricadas pela nova ordem capitalista, nos dizeres de Engels, a Inglaterra é a “*oficina do mundo*”, pois ali, sob a dominação do capital, a ordem burguesa constrói o seu perfil urbano-industrial, trazendo consigo o seu contraponto histórico, o proletariado.

Para a literatura sociológica marxista, no que diz respeito às análises sobre os movimentos de trabalhadores, *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* (1845), obra de Engels, representou um dos trabalhos mais significativos sobre as condições de produção instaladas pela lógica da industrialização. Entre os anos trinta e cinquenta do século XIX, as condições de vida das classes trabalhadoras impregnaram o pensamento social com uma preocupação debatida por intelectuais e desenharam um cenário histórico de formulações teóricas voltadas para a necessária compreensão/superação dessa forma ampliada de produção. A revolução industrial e suas inovações técnico-produtivas, ganham centralidade na explicação do modo como o capital passa a controlar a produção de mercadorias e o proletariado urbano aparece como sujeito histórico, político e revolucionário. Para Engels,

Tais invenções, como se sabe, desencadearam uma revolução industrial que, simultaneamente, transformou a sociedade burguesa no seu conjunto. A Inglaterra constitui o terreno clássico dessa revolução, que foi tanto mais

beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprida todos os dias e todas as horas”. Daí, o núcleo fundamental do materialismo histórico; em última instância, a base material condiciona a organização social dos homens.

grandiosa quanto mais silenciosamente se realizou. É por isso que a Inglaterra é também o país clássico para o desenvolvimento do principal resultado dessa revolução: o proletariado (2008, p.45).

Nessa perspectiva, mais uma vez aqui representada, a Revolução Industrial ocasionou uma profunda alteração nas formas tradicionais de produção e alavancou a vida urbana como sua realização típica, isto é, a veloz expansão da indústria determinou a demanda de mais trabalhadores, os salários aumentaram e, em consequência, massas de trabalhadores rurais emigraram para as cidades. O desenvolvimento das forças produtivas fabris no espaço urbano alterou os modos de vida e a sociabilidade da classe trabalhadora. A antiga sociabilidade rural fragmentou-se diante da lógica do mercado e o mundo do trabalho ganhou as feições da disciplinarização e do controle fabris. As transformações que a industrialização burguesa implantou alteraram as formas de produção – forças produtivas e relações de trabalho – e, numa dimensão de totalidade social como horizonte de apreensão, assentaram novas formas de vida, marcadas pela competição e supressão do espaço produtivo autônomo e coletivo.

Simultaneamente, com a supressão do antigo artesanato, desapareceu para o operário qualquer possibilidade de tornar-se burguês, na medida em que a indústria centralizava a propriedade em poucas mãos, e essa tendência centralizadora da indústria também centralizava a população. Por isso, os grandes aglomerados urbanos são formações essenciais na compreensão das formas de resistência, que ocupam a lógica histórica da classe trabalhadora. Sua luta histórica é, pois, um empreendimento que aponta as contradições gerais da sociedade capitalista: a produção pela exploração da mais-valia e a concentração populacional como efeito da necessária disponibilização massificada da força de trabalho, revelando a dimensão coisificada e alienada das relações sociais de produção e, por extensão, do convívio humano e social. Ainda com o olhar engelsiano,

uma cidade como Londres, em que se pode passear horas seguidas sem chegar sequer ao começo do fim, sem encontrar o menor sinal que permita concluir que se está na proximidade de campo aberto, é uma coisa toda peculiar. Esta colossal concentração, este acúmulo de três e meio milhão de habitantes em um só ponto centuplicou a força desses três e meio milhões. Mas o sacrifício que isso custou é algo que só mais tarde se descobre. Essas centenas e milhares de pessoas de todas as classes e de todas as camadas sociais, empurrando-se umas às outras, não são elas seres humanos, são coisas. E passam apressados uns pelos outros, como se não tivessem nada

em comum, nada a ver uns com os outros, a ninguém ocorre sequer dignar-se olhar um instante para o outro (2008, p.68).

Na percepção do materialismo histórico, as transformações de ordem material exigiram uma reconfiguração das relações sociais que constroem o espaço de produção dos homens. A cidade é um espaço construído pelas forças do capital e os seus antagonismos são componentes das condições impostas pela lógica de revolucionar a produção incessantemente.

As críticas que recaem sobre o modo de produção capitalista são o produto de reflexões sociomateriais, pois a crítica social vê no espaço urbano a maior visibilidade dos conflitos e pressupõe, assim, a categoria da totalidade social como modalidade de percepção e alcance desse fenômeno agora hipertrofiado.

Para Lefebvre (2002, p. 9), o fenômeno urbano como forma e realidade nada tem de harmonioso. O fenômeno urbano reúne os conflitos, sem excluir os conflitos de classe. Mais que isso, o fenômeno urbano só pode ser concebido como oposição e segregação, que separa os indivíduos em conflitos particulares, “*segregação* que produz a *desagregação* da vida mental e social”. O urbano se apresenta como lugar dos enfrentamentos, como unidade das contradições. O urbano poderia, portanto, ser definido como lugar da expressão dos conflitos, o que impulsiona valorativamente o desenvolvimento de um viés ideológico cooperativista, que discursa em torno da necessidade de reconstruir uma sociabilidade fundada no coletivismo e na mutualidade das relações na produção.

O cotidiano da exploração, a coisificação das relações sociais de produção, a extorsão ampliada da mais-valia, o inchaço urbano, a mercantilização de todas as esferas da vida social, a alienação social do trabalhador, a individualização exacerbada, o pauperismo visível das massas e a falta de acesso à produção são ingredientes históricos e contradições fundamentais para o entendimento das origens do cooperativismo na Europa, no século XIX. De modo geral, a origem do cooperativismo é uma resposta às necessidades humanas premidas diante da lógica abusiva do capitalismo. As condições de vida e de trabalho foram, então, questionadas e criticadas, como geradoras de uma estrutura perversa e puramente mercantilizadora, um quadro histórico que será delineado logo adiante.

1.2 AS ORIGENS DO COOPERATIVISMO

A busca de alternativas, perante os efeitos excludentes do capitalismo, a partir de teorias e experiências baseadas na associação econômica entre iguais e na propriedade solidária, não é uma tarefa nova. O pensamento e a prática cooperativista modernos são tão antigos quanto o capitalismo industrial.

(Boaventura de Sousa Santos).

O surgimento do cooperativismo se liga ao desenvolvimento do capitalismo industrial na Europa, no século XIX, como uma das manifestações do movimento operário, reagindo às condições de extrema exploração então existentes. A busca de alternativas perante os efeitos excludentes do capitalismo é a força histórica que impulsiona o surgimento do cooperativismo, uma vez que a dinâmica social opressora do modo de produção capitalista torna-se um campo propício para as valorações ideológicas coletivistas e as práticas da cooperação.

É no ambiente urbano e capitalista de produção, onde o senso de solidariedade havia desaparecido quase por completo, suprimido pelas forças da competitividade liberal, que surgem os ideais do cooperativismo. Embora visto como manifestação mais recente dos processos históricos que deram origem à modernidade europeia, algumas formas históricas de associação de trabalhadores já haviam ocorrido na Antiguidade, no tempo do Império Romano, na Idade Média e, por fim, no início da Idade Moderna, concretizando mais amplamente os ideais e as práticas cooperativistas e associacionistas como resposta ao individualismo estruturado sobre as bases da competição no mercado e na produção.

É comum, na historicidade dos discursos, valores, práticas e ideias que sustentaram inicialmente a forma cooperativista de organização, uma condução do sentido do trabalho como realização coletiva humanizante, solidária, saudável, igualitária e preservadora do princípio produtivo comunal, visto como fonte de sustentação do senso de coletividade, na contramão da lógica individualista instituída pela ordem econômica industrial. A ênfase do movimento cooperativista – no âmbito da produção industrial moderna – era substancialmente, nas ideias de Polanyi, “a solidariedade social, a proteção do homem contra o mercado” (2012, p. 186). O combate ao individualismo promovido pela produção capitalista e a emergência de uma nova e necessária “economia moral” presente na organização e no discurso cooperativista foram uma reação, segundo a reflexão de Hobsbawm, às “transformações econômicas daquele período, na busca de um método novo de restabelecer a

ordem social moral, imaginando a extinção do capitalismo por meio de uma rede de cooperativas de produtores” (2015, p. 429).

Com relação à conjuntura que articula as condições materiais à emergência dos movimentos de cooperação entre os trabalhadores, é preciso posicionar temporalmente a revolução industrial, com seu início no último quartel do século XVIII e desdobramentos incessantes nas décadas seguintes. O seu efeito primordial deu-se pela contínua substituição da produção manual e artesanal pela maquinofatura subsidiada pelo trabalho assalariado em sistemas fabris. De acordo com Fernandes (2000),

[o]s proletários surgem como uma massa dispersa e incoerente, sem união ativa e totalmente subordinada aos interesses econômicos e aos objetivos políticos da burguesia; graças ao desenvolvimento industrial, o proletariado cresce em número, concentra-se cada vez mais, forma sindicatos e uniões permanentes, pelas quais se organiza, se bate com a burguesia em escala local e nacional, e aprende a atuar em conjunto, tomando consciência dos seus interesses econômicos e de seus objetivos políticos em função do próprio avanço das contradições da sociedade capitalista (p. 68).

Mesmo assim, a classe trabalhadora que nasce de tal dinâmica ainda é muito heterogênea¹¹, na expressão de Hobsbawm (2015, p. 330), a classe trabalhadora desse período ainda não estava propriamente “feita”, no sentido de sua unidade e de sua formação histórica, que ainda angariava mecanismos distintos de resistência, vindos principalmente do cartismo e do owenismo. Persistia, ainda, uma diferenciação endógena entre trabalhadores mais e menos qualificados. Mais enfaticamente, os *trabalhadores qualificados* tinham suas organizações de ofício, os *trade-clubs* – e conseguiam, na medida das suas capacidades de resistência, o controle sobre os aprendizes e certa autonomia diante dos patrões, porque ainda dominavam grande parte do conhecimento técnico necessário a certas modalidades de produção. Em oposição a tal situação, os trabalhadores *não qualificados* constituíram uma massa de

¹¹ A respeito da heterogeneidade da classe operária em formação, em sua obra *A era das revoluções 1789 – 1848*, Hobsbawm comenta que “os trabalhadores pobres mais ativos politicamente não eram os trabalhadores fabris, mas os artífices qualificados, os artesãos independentes” (2003, p. 297). Os primeiros sindicatos eram compostos por trabalhadores mais qualificados, como impressores, chapeleiros, alfaiates, etc. E continua Hobsbawm, sobre os primeiros ideólogos do cooperativismo: “os homens que adotaram as doutrinas cooperativas de Owen eram em sua maioria artesãos, mecânicos e trabalhadores manuais”. Posteriormente, Hobsbawm comenta que “os primeiros comunistas alemães da classe trabalhadora foram artesãos, ambulantes, alfaiates, marceneiros e impressores. Os homens que se rebelaram contra a burguesia parisiense em 1848 foram os habitantes da velha comunidade artesã Faubourg Saint-Antoine, e não (como na Comuna de 1871) os habitantes proletários de Belleville” (2003, p. 297).

miseráveis sem poder de resistência, sem reconhecimento e sem identidade de grupo ou pertença que os vinculasse a alguma forma institucional de organização. Segundo Singer,

[p]or tudo isso, os trabalhadores não qualificados não foram abrangidos pelos sindicatos e ficaram tanto à margem das primeiras grandes lutas da classe operária face à revolução capitalista. A revolução tendeu, de forma geral, a afetar os trabalhadores qualificados, ao reduzi-los gradualmente ao status de não qualificados. Cada desenvolvimento das forças produtivas [...] transferia a máquinas automáticas operações até então executadas por trabalhadores qualificados (1998, p. 21).

De certo modo, a cada avanço técnico da produção capitalista promoveu-se uma continuidade do processo de expropriação dos saberes dos trabalhadores qualificados, resultando na homogeneização subsequente da classe trabalhadora.

Atingida nessa dimensão, a classe operária, de modo geral e incipiente, acabou modelando sua resistência a partir de algumas tendências, quais sejam: 1) opor-se ao sistema capitalista, sob o uso dos seus direitos adquiridos e dos fundamentos tradicionais do antigo regime; 2) valorizar e incorporar-se às lutas pela democracia, em grande parte, influenciadas pela Revolução Francesa; e 3) desenvolver formas próprias de enfrentamento da ordem social: o sindicalismo e o cooperativismo. Até certo ponto, a luta contra o uso das máquinas tomou a forma e o caráter de ações violentas diante da massificação da pobreza e da miséria.

Enquanto as *combinations* (primeiras formas de organização do sindicalismo) estavam proibidas, as articulações políticas por parte do operariado atuavam na clandestinidade e utilizavam formas de ações físicas, como saques, incêndios, arrombamentos e ataques físicos coletivos aos patrões e a seus representantes na ordem da fábrica. Exemplarmente, surge, no início do século XIX, o *ludismo* (movimento de destruição de máquinas), como um conjunto de atos insurgentes contra as alterações trazidas pela maquinaria na Revolução Industrial. Nos dizeres de Coggiola (2010), os luditas invadiam fábricas e destruíam máquinas. Em uma carta-amostra de Ned Ludd, endereçada a um determinado empresário de Huddersfield, 1812, lia-se:

Recebemos a informação de que é dono dessas detestáveis tosquiadoras mecânicas. Fica avisado de que se elas não forem retiradas até o fim da próxima semana eu mandarei imediatamente um de meus representantes

destruí-las... E se o Senhor tiver a imprudência de disparar contra qualquer dos meus homens, eles têm ordem de matá-lo e queimar sua casa (2010, p. 16).

Historicamente, a partir dos anos vinte, no século XIX, uma grande parcela das formas de resistência ao capitalismo foi atenuada pela tendência de conversão do movimento operário ao “owenismo”. Robert Owen (1770-1858) tornou-se figura de destaque como proprietário e dirigente de New Lanark, a empresa têxtil que adquiriu de David Dale em 1799 e onde procurou instituir seu novo sistema de produção. Owen, no sentido político-ideológico, foi profundamente influenciado pela obra de Jean-Jacques Rousseau e pela filosofia das luzes, acreditando na transformação social a partir de uma nova pedagogia produtiva. A empresa localizava-se distante da cidade de Lanark, por isso Owen criou um sistema coletivo de habitações para os trabalhadores, abriu uma escola, inaugurou um armazém onde os trabalhadores podiam adquirir os produtos por um custo reduzido, reduziu as jornadas de trabalho e elevou os salários.

Em 1817, Owen apresentou o seu projeto para acabar com a pobreza coletiva mediante o emprego dos que nada tinham e eram sustentados pela beneficência das paróquias (seguindo a Lei dos Pobres – *poorlaw* –, em vigor naquele período), além de organizar a produção em “Aldeias Cooperativas”, que permitiriam uma vida de igualdade na produção e distribuição dos bens coletivamente fabricados. A proposta era de que algumas aldeias fossem industriais e outras agrícolas, pelo entendimento de que, assim, o Estado e as paróquias pudessem financiar a organização das aldeias, evitando o gasto com a manutenção dos indigentes ociosos.

Porém, a adesão de Owen ao comunismo e os ataques constantes à igreja fez com que o seu projeto perdesse o apoio das classes dominantes. Para Owen, a origem do mal entre os homens estaria no ambiente social degradante e era necessário, portanto, transformar tal ambiente. Contudo, a pregação religiosa como um ato meramente contemplativo não permitia tal transformação, e ele denunciando as religiões como integrantes de um “velho mundo imoral”. No seu propósito de reconstrução moral da ordem social, afirma Polanyi que

o owenismo foi uma religião da indústria, cujo portador era a classe trabalhadora; sua riqueza de formas e iniciativas não teve rival. Ele foi, praticamente, o iniciador do movimento sindicalista moderno. Sociedades cooperativas eram fundadas e se ocupavam, principalmente das vendas a

seus membros [...] suas atividades eram tanto educacionais e propagandistas quanto comerciais. Seu objetivo era a criação de uma nova sociedade a partir dos esforços conjuntos (2012, p. 189).

Mesmo diante de opositores em relação ao seu propósito renovador moralista, Owen continuou realizando seus ideais junto aos movimentos sindicalista e cooperativista. No conjunto de suas metas e posicionamentos políticos, como destaque, Owen queria uma lei que proibisse o trabalho infantil (aos menores de 10 anos de idade) e que limitasse a jornada de trabalho a 10 horas, com intervalo para refeições. Todas as demandas, embora não executadas plenamente, foram posteriormente apropriadas à legislação que regulava o trabalho em algumas usinas algodoeiras, revelando a importância de sua contribuição.

Nessa condição, o próprio sindicalismo que se refez após o término dos *Combination Acts*¹², passou a sofrer fortemente as influências de Owen. Como a resistência ao industrialismo pela via do sindicalismo estava em refluxo, a opção mais eficiente para os trabalhadores se organizarem numa disposição anticapitalista era o mutualismo possível e presente nas organizações cooperativas.

Histórica e documentalmente, a formação cooperativa mais antiga parece ter sido a dos trabalhadores em estaleiros de *Woolwich* e *Chatam*, que em 1760 fundaram moinhos de cereais para fugirem aos altos preços praticados no mercado. A cooperativa de consumo mais antiga foi a da sociedade dos tecelões de *Fenwick*, em 1769. A segunda mais antiga foi a cooperativa de consumo escocesa, a *Govan Victualling Society*, de 1777. A mais antiga cooperativa inglesa foi a *Oldham Co-operative Supply Company*, de 1795. E como um exemplo de cooperativa de produção, a mais antiga foi formada por alfaiates em *Birmingham*, em 1777.

De modo genérico, as cooperativas nasceram numa relação de proximidade com os *trade-clubs*, quando buscavam também criar fundos para atender emergências, como doenças e óbitos ou até para criar fundos de compra e subsistência mínima, a partir da aquisição de produtos alimentícios e víveres básicos.

Do ponto de vista histórico, de acordo com Singer (2002), é preciso entender as cooperativas como reações defensivas de trabalhadores em busca de bens de primeira

¹² Após um conjunto de tentativas de organização e arregimentação dos trabalhadores através dos sindicatos e sociedades mútuas, foi proibida na Inglaterra, em 1799, a organização dos sindicatos sob a lei denominada *Combination Acts*. Na França, também, em 1791, a lei proposta pelo deputado Le Chapelier foi aprovada, proibindo as organizações operárias.

necessidade. Para o autor, a exploração dos trabalhos nas fábricas não tinha limites legais e ameaçava a reprodução biológica do proletariado. As crianças começavam a trabalhar tão logo podiam ficar de pé, e as jornadas de trabalho eram tão longas que a degradação físico-mental dos trabalhadores impedia que o trabalho pudesse se elevar. Se as condições de trabalho eram péssimas, as de moradia também eram desumanas. Os operários moravam em habitações lotadas e insalubres; se perdiam o emprego, perdiam o abrigo e o sistema de transporte público era praticamente inexistente; o abastecimento de água era precário e faltavam sistemas de esgoto e aquecimento. Fora da fábrica e da casa, a vida dos trabalhadores girava em torno dos bares ou algum lugar de reunião para jogos, onde se aguçavam os vícios como anestésicos da realidade oprimida em que viviam. A educação restringia-se às classes mais abastadas e a alfabetização era obra das instituições particulares ou religiosas, e o desenvolvimento do autodidatismo constituía a forma de intelectualização e politização das massas de trabalhadores.

Segundo Thompson (2006), podemos afirmar que, naquele período, dois entre três trabalhadores ingleses podiam ler de alguma forma, embora poucos pudessem escrever. No seu trabalho empírico, Marx é contumaz, quando diz:

Notadamente em Londres, as mulheres e crianças realizam jornadas enfadonhas de 14, 15 e 16 horas ininterruptas, em alguns dias da semana e, frequentemente, durante 36 horas consecutivas, com apenas duas horas de pausa para comer e dormir. Grande parte deles não sabe ler, são geralmente criaturas embrutecidas, anormais. Quando se tornam demasiadamente velhos para esse trabalho infantil, o mais tardar aos 17 anos, são despedidos. Vão então aumentar as fileiras do crime. Algumas tentativas para arranjar-lhes ocupação noutras atividades fracassam diante da sua ignorância, brutalização e degradação física e espiritual (2001, p.256).

Na esteira de tal processo, o capitalismo industrial produziu um conjunto de reflexões críticas nos pensamentos de Saint-Simon (1760-1825), Owen (1771-1858), Fourier (1772-1837) e Proudhon (1809-1865), que imaginavam e experimentavam novas formas de produção social, incentivando o espírito coletivo empreendedor como instrumento de renovação humana necessária no combate às condições impostas pela lógica produtivista do

capital¹³. Nas referências de Schneider, foi “nesse contexto sombrio dos inícios do capitalismo industrial que se situaram as manifestações dos precursores do cooperativismo” (1999, p. 34).

Os princípios proclamados pelo cooperativismo resultam de uma crítica às contradições do capitalismo e, também, de uma tentativa histórica de moralização e de humanização do mundo do trabalho, resultando nos primeiros empreendimentos autogestionados.

Foi na Inglaterra, pelas contradições já expostas, que surgiram os modelos de cooperativas que passariam a orientar o cooperativismo moderno e contemporâneo. É o caso incipiente da cooperativa de consumidores de Rochdale¹⁴, fundada em 1844, e cuja intenção primordial foi a oposição à miserabilidade causada pelos baixos salários e pelas condições desumanas de trabalho.

Como realização histórica, de fato, o ano de 1844 é considerado como o marco do cooperativismo, pela criação de Rochdale, próximo de Manchester, Inglaterra. A *Rochdale Society of Equitable Pionner* (Sociedade dos Probos Pioneiros de Rochdale) foi uma cooperativa de consumo de artesãos e operários têxteis que se expandiu posteriormente com a abertura, em 1850, de uma cooperativa de produção industrial e, em 1854, de uma tecelagem e de uma fiação.

Numa situação de desemprego e de fome, os operários e artesãos de Rochdale, determinados pelas necessidades e influenciados pelo momento de efervescência da luta operária em partidos, sindicatos e outras instituições anticapitalistas¹⁵, fundam em 1844 uma sociedade baseada no trabalho mútuo, objetivando a melhoria de suas condições de existência e propondo como objetivos, segundo Holyoake (2008):

¹³ Engels refere-se aos três utopistas, Saint-Simon (1760-1825), Owen (1771-1858) e Fourier (1772-1837), como produtos das condições e contradições materiais advindas da consolidação do modo de produção capitalista e afirma que “o socialismo moderno é, em primeiro lugar, por seu conteúdo, fruto do reflexo da inteligência, de um lado, dos antagonismos de classe que imperam na sociedade moderna, e, de outro lado, da anarquia que reina na produção” (2011, p.1). Os debates teóricos entre o socialismo utópico e o socialismo científico serão apresentados mais adiante, no segundo capítulo.

¹⁴ A experiência de Rochdale, fundada em 21 de dezembro de 1844, é tomada como o marco inaugural do cooperativismo. A união de 28 tecelões na Inglaterra com a intenção de ampliar o acesso a certos bens de consumo foi o início desse modelo de cooperativismo que, até hoje, aparece como formato orientador dos princípios e práticas cooperativistas, tais como: a coletivização dos meios de produção, a democratização das decisões, a filiação voluntária e a cultura solidária do envolvimento pelo trabalho comum.

¹⁵ Em grande parcela, os membros fundadores da Cooperativa de Rochdale estavam filiados aos ideais socialistas, owenistas e cartistas, como revela detalhadamente o quadro de filiação dos membros originais elaborado por Holyoake (2008), em sua obra *Os 28 tecelões de Rochdale*.

- Produzir artigos que a Sociedade definir como convenientes para proporcionar trabalho aos membros que estiverem desocupados ou sujeitos a repetidas reduções de salário.
- Comprar ou arrendar terras que serão cultivadas pelos sócios desocupados ou cujo trabalho for mal remunerado.
- Comprar ou construir certo número de casas, destinadas aos membros que desejam ajudar-se mutuamente para melhorar sua condição social.
- Promover a boa qualidade dos seus produtos, com relações comerciais honestas e sinceras, preocupando-se em melhorar o aspecto moral do comércio em detrimento dos interesses puramente lucrativos.
- Incentivar a adesão das mulheres ao movimento cooperativista, reconhecendo a importância da sua participação para a democratização das ações cooperativistas.
- Destinar 2,5% dos lucros para um fundo especial de educação que buscará produzir material informativo e de divulgação sobre as sociedades cooperativas e constituir uma biblioteca para os cooperadores.
- A Sociedade procederá, tão logo quanto possível, a organização das forças de produção, distribuição, educação e do seu próprio governo; ou, em outros termos, estabelecerá uma colônia que se bastará a si mesma e na qual os interesses estarão unidos.
- A Sociedade ajudará outras sociedades cooperativas a estabelecerem colônias similares e, a fim de propagar a sobriedade e a temperança da Sociedade, tão logo seja possível, será estabelecido um salão de combate aos vícios que acometem os trabalhadores.

Fotografia 1 - Imagem da sede da Cooperativa dos Pioneiros de Rochdale

Fonte: <http://www.centrocultural.coop/blogs/cooperativismo/2014/07/02/la-piedra-angular-sociedad-equitativa-de-los-pioneros-de-rochdale>. Acesso em 15/03/2017.

Assim, inaugurava-se, em 1844, a Sociedade dos Probos Pioneiros de Rochdale, cujos princípios organizacionais, políticos, culturais e sociais foram descritos acima e refletiam, de forma histórica, a postura de resistência ao modelo capitalista e sua ambição de ampliar o modelo produtivo cooperativista sobre as formas degradantes do capital.

Em 1848, Rochdale já tinha 140 associados e, em 1849, com a falência do principal banco da região, passou a ter 390 associados, enquanto o capital da cooperativa subiu de 30 libras para 1.194 libras. Em 1860, com 3.450 sócios, o capital era de 152.000 libras.

Não se limitando às suas atividades comerciais e ampliando o escopo das suas ações cooperativistas, os Pioneiros fundaram, em 1850, uma escola para as crianças dos cooperadores e, em 1855, abriram uma sala de instrução para os jovens e adultos cooperadores, juntamente com a biblioteca. Em 1876, a biblioteca da cooperativa contava com mais de 12 mil títulos, as salas de aula foram expandidas e houve a aquisição de microscópios, telescópios e outros materiais necessários ao ensino das ciências. O investimento em educação tornou-se, segundo Holyoake (2008), a “regra de ouro” do

cooperativismo rochdaleano, o que contribuiu significativamente para o seu reconhecimento institucional.

Fotografia 2 - Os Pioneiros de Rochdale



Fonte: <https://www.cecred.coop.br/cooperativismo/cooperativismo/historia--4>. Acesso em 15/03/2017.

Diante de sua expansão associativa e de suas atividades emblemáticas, Rochdale passou a se constituir como o referencial dos princípios organizacionais do cooperativismo, quais sejam:

1. O controle democrático das decisões por meio das assembleias gerais: a produção, distribuição e operacionalização das atividades são debatidas e deliberadas coletivamente.
2. A equidade econômica e política, ou seja, um sócio, um voto: a busca de uma condição de real igualdade política, em que a participação política não depende das vantagens materiais e econômicas dos outros indivíduos.
3. A adesão aberta e voluntária de novos membros: a valorização da livre adesão voluntária como respeito às decisões individuais e à liberdade nos vínculos produzidos pelo trabalho associado.

4. Os juros limitados ou fixados sobre o capital subscrito: a preservação da justiça social nas trocas econômicas, impedindo a manifestação das formas exploratórias e aviltantes do sistema capitalista.
5. A neutralidade política e religiosa: preservação das liberdades de crença religiosa, sem manifestação preferencial por grupos políticos ou religiosos.
6. A integração e a educação cooperativista: promover a educação cooperativista como fonte de integração de novas comunidades e ampliar a forma cooperativista dentro de uma rede internacionalista de organizações.

Desse modo, a cooperativa de Rochdale mostrou sua forma de inserção e adaptação às limitações e riscos da economia de mercado, tornando-se alternativamente o modelo das cooperativas que foram se criando na Inglaterra e orientando hodiernamente o sentido e a prática cooperativista como modalidade gestonária. Embora seu funcionamento inicial e suas primeiras atividades tenham sido dificultosas, a cooperativa de Rochdale progrediu no seu intento de criar condições alternativas de sobrevivência. As reuniões grupais, as discussões coletivas semanais, visando à operacionalização da produção, e a postura democrática humanística englobando tecelões, alfaiates, impressores e vendedores ambulantes, fizeram surgir os modelos de democracia na gestão da produção, um emblema clássico do cooperativismo.

Por esse modelo histórico de organização pioneiro, vários autores, intelectuais e militantes formularam múltiplas reflexões sobre as organizações cooperativas, como desenvolveremos no item seguinte.

1.2.1 O Cooperativismo nos Clássicos: de Karl Marx à Vladimir Lenin .

A importância do socialismo e do comunismo crítico-utópicos está na razão inversa do seu desenvolvimento histórico. À medida que a luta de classes se acentua e toma formas mais definidas, a fantástica pressa de abstrair-se dela, essa fantástica oposição que lhe é feita, perde qualquer valor prático, qualquer justificação teórica.

(Friedrich Engels e Karl Marx)

Como foi exposta anteriormente, a gênese do cooperativismo pode ser contextualizada no conjunto das transformações sociais e mudanças estruturais que resultaram em ações práticas e iniciativas históricas da classe trabalhadora na Inglaterra e na França, na primeira metade do século XIX. Trata-se de uma série de experimentos sociais que demonstravam uma crítica eminentemente prática e espontaneísta ao capitalismo, por meio de organizações mutualistas, associativistas e cooperativistas. Em linhas gerais, numa perspectiva teórico-crítica, o surgimento do cooperativismo reflete uma faceta particular das alternativas imaginadas e produzidas no século acima citado, apontando certa criticidade histórica com assento sobre uma ordem capitalista desajustada, temporalmente instalada pelos processos revolucionários que engendraram a hegemonia burguesa e o seu domínio econômico-político na moderna sociedade capitalista.

Diante dos conflitos instituídos pelo industrialismo, uma série de pensadores socialmente engajados, no início do século XIX, demonstraram que, nos dizeres de Engels, a “guerra social aberta” tem sua fonte nas contradições econômicas e morais expostas pelo capitalismo incipiente e que os males sociais da vida moderna estão conectados às origens da propriedade privada dos meios de produção.

De acordo com Russ (1991, p. 9) a forma nascente do cooperativismo está inserida “na lógica interna das crises que sacodem a primeira metade do século XIX, na Europa”. Para Singer (2002, p. 33), a origem do cooperativismo está conectada ao capitalismo industrial, como reação prático-intelectual “ao espantoso empobrecimento dos trabalhadores pela difusão das máquinas e da organização fabril da produção”.

No mesmo senso de conexão histórica, Lima (2004, p. 50), igualmente, confirma que a “origem das cooperativas encontra-se como forma de resistência alternativa ao capital, no século XIX”. Foram pensadores como Owen, Fourier, Proudhon e Saint-Simon, herdeiros da tradição iluminista, os primeiros a apontarem as contradições da modernidade burguesa, criticando e enfrentando a ilusão da brochura ideológica das revoluções burguesas apoiada na tríade da liberdade, da igualdade e da fraternidade. E, também na avaliação de Namorado (2009, p. 97), o movimento cooperativista, na sua fisionomia histórica, “emergiu no início do século XIX, conjugadamente com a hegemonia do capitalismo”.

Nessa tela histórica, o cooperativismo aqui será destacado das demais formas de resistência anteriormente apresentadas e manifestas, por ocasião da especificidade do objeto pretendido, sem desconsiderar concretamente a importância das lutas políticas institucionais,

partidárias e sindicais, na medida em que o movimento do cooperativismo manteve relações históricas de proximidade com essas formas de luta e enfrentamento da ordem burguesa. Compreender a origem do cooperativismo é, de certa maneira, estudar a formação heterogênea dos “socialismos e comunismos” no processo de constituição do movimento de trabalhadores, nas vertentes mais variadas de suas manifestações, que moldaram a formação da classe operária como sujeito sociopolítico antagônico e crítico ao capitalismo industrial.

1.2.2 O Fenômeno do Cooperativismo nas Obras de Karl Marx e Friedrich Engels

Sob o ângulo de suas bases históricas condicionantes, o movimento cooperativista fundou-se, como referência teórica clássica, a partir da obra dos autores denominados como *socialistas utópicos*¹⁶, que aplicavam a modalidade cooperativa de produção como reação social e moral às condições impostas pela industrialização, no enquadramento da miséria dos grandes aglomerados urbanos, do pauperismo e do fenômeno avassalador do desemprego. De acordo com Bottomore (1997, p. 340), a dita expressão “socialismo utópico” foi “geralmente empregada para designar a primeira fase da história do socialismo, ou seja, o período entre as Guerras Napoleônicas e as Revoluções de 1848”.

Em geral, a denominação está associada às primeiras expressões do socialismo pré-marxista, qualificando as críticas que Engels e Marx fizeram ao “socialismo utópico-crítico” mencionado pioneiramente no *Manifesto comunista* (1848), em que o socialismo incipiente dos “utópicos” é posicionado como projeção mental de um momento histórico inicial, um período ainda pouco desenvolvido da luta entre o proletariado e a burguesia. Mesmo com tal nível inconcluso de compreensão dos processos históricos, Hobsbawm (2011, p. 39) comenta que “os socialistas utópicos contribuíram, pois, com muitas coisas: uma análise da sociedade

¹⁶ A expressão “socialismo utópico” foi utilizada por Marx e Engels como categoria conceitual que representava as tentativas de resistência da ordem capitalista emergente, no fim do século XVIII e início do século XIX. Para Engels, os utópicos concebem o socialismo “como expressão da verdade absoluta, da razão e da justiça e, graças à sua virtude, conquistaria o mundo pelo desenvolvimento natural da inteligência social dos homens”. Desse modo, falta-lhe o aspecto histórico e materialista da compreensão da história humana - o que revela seu sentido *utópico* - como uma dinâmica revelada pelas forças objetivas e materiais que entram em contradição fazendo irromper o processo revolucionário. Destacadamente, situam-se, nessa linha ideológica, pensadores como Claude Henri de Rouvroy, o conde de Saint-Simon (1760-1825), François-Charles Fourier (1772-1837) e Robert Owen (1771-1858), que serão apresentados e, posteriormente, aqui discutidos nas suas contribuições.

burguesa, os rudimentos de uma teoria da história e a certeza de que o socialismo era não só factível como necessário naquele momento histórico”.

Ainda no rastro dos seus fundamentos históricos, de acordo com Löwy (2002, p. 44), as proposições do “socialismo utópico” representam “essa fase de transição entre o messianismo burguês e a ideia de autoemancipação operária naquele período entre 1789 a 1830”, cujos fundamentos históricos representavam a fase embrionária do movimento operário. Nas reflexões de Besse e Caveing (1970, p. 200), os utopistas também podem ser contextualizados no primeiro período do capitalismo industrial, no germe das suas contradições de classes, quando seus autores foram concretamente “engendrados pela anarquia na produção e pela miséria das massas”. Ampliando o espectro histórico e a dinâmica do seu significado, Buber (2007, p. 14) esclarece que Marx e Engels manuseavam politicamente o sentido emblemático do *utopismo* não apenas aos seus predecessores, na crítica à ordem burguesa instituída, mas a denominação se aplicava criticamente também, *a posteriori*, “como a arma mais poderosa da luta do marxismo contra o socialismo não-marxista”.

Numa digressão a respeito das críticas de Marx e Engels em relação aos sistemas socialistas destituídos de cientificidade e senso de concretude histórica – no sentido que a expressão “socialismo utópico” ainda estava por encontrar sua historicidade concreta naquele momento –, os autores já desenhavam um quadro de críticas aos ditos “socialistas, comunistas e humanistas”, em 1845, na obra *A ideologia alemã*. Sob o título “A filosofia do socialismo verdadeiro”, Marx inicia sua exposição crítica comentando o caráter idealístico do espírito socialista nacional-alemão que se autointitulava como o “socialismo verdadeiro”, uma ironia, na medida em que os alemães julgavam o seu sistema filosófico como mais profícuo que os franceses, levando em conta que a sistemática filosófica alemã seria mais capaz de ordenar a realidade do que o mero “instinto social” dos franceses para a “questão social”. Marx indica sua posição ao afirmar que a filosofia alemã “no seu disfarce de socialismo, até dá a impressão de se ocupar com a ‘crua realidade’, mas se mantém o tempo todo a uma distância decente dela e grita para ela com irritação histérica *noi me tangere!*¹⁷” (2007, p. 443).

A partir de então, a crítica de Marx aos “sistemas socialistas” ganha mais componentes, em seus comentários a respeito das incapacidades de Fourier e Owen na elaboração da “essência do socialismo” e também em suas relações concretas com a realidade. Marx acusa a obra de Fourier de ser um “romance social de espírito realmente poético” e, posteriormente,

¹⁷ Não me toques!

situa Owen na condição de um “propagandista que flerta com todas as classes”. Nas palavras do próprio autor,

[o] conteúdo propriamente dito de todos os sistemas que marcaram época corresponde às necessidades do tempo em que surgiram. Na base de cada um deles está todo o desenvolvimento pregresso de uma nação, a conformação histórica das relações de classe com suas consequências políticas, morais, filosóficas e demais [...]. Em consequência, é perfeitamente natural que o sistema comunista alemão hoje existente tenha sido uma reprodução das ideias francesas no interior da cosmovisão limitada pelas acanhadas relações manufatureiras (2009, p. 445).

No desfecho de suas colocações, nesse artigo, Marx entende que o erro dos socialistas alemães foi compreender que a emancipação do homem como ser social (universal e genérico) dar-se-ia pelo mero reconhecimento de sua “essência humana” naturalmente livre. A transição ao socialismo ocorreria como um convite feito por “efusões de um coração de um socialista verdadeiro”, em outras palavras, “chegar ao comunismo ou ao socialismo por intermédio da metafísica” (2007, p. 451). Enfim, de acordo com Marx, tais expressões filosóficas – embelezadas pelas ideias de “fruição”, “confiança no cerne moral”, “felicidade”, “pensamentos puros” e “homens naturais livres”, por exemplo, não passam de uma ingênua mistificação, de um “prólogo beletrístico-poético” e de uma conjunção de utopias.

Na busca de uma rota histórico-conceitual mais certa para a noção clássica de *utopia* no socialismo, embora a distensão teórica singular de Marx em relação ao “socialismo utópico” possa ser anteriormente identificada em sua *Miséria da Filosofia*¹⁸, de 1847, sabe-se que, esquematicamente, o nascedouro da oposição entre os utopistas e a obra marxiana/engelsiana pode ser encontrado a partir do *Manifesto comunista*, obra conjuntamente publicada em 1848.

¹⁸ Nessa obra, Marx polemiza as considerações de Proudhon, nos termos de sua crítica social apresentada na obra “*A filosofia da miséria – ou o sistema das contradições econômicas*”, lançada pelo autor em 1846. Explicitamente, Marx escreve a *Miséria da Filosofia*, em 1847, como uma resposta ácida aos apontamentos intelectuais de Proudhon. No quadro sinótico da obra propriamente dita, Marx, em sua primeira parte, constrói uma síntese crítica da sua teoria do valor e, na segunda parte, fornece metodologicamente, pela primeira vez, sua noção categórica de “totalidade” social, que será posteriormente alçada à condição de elemento ontológico fundamental da sua obra. No seu sentido político, a obra expõe, nas palavras de Raymond Aron, “a posição polêmico-partidária de Marx contra os antigos camaradas, antes os ‘jovens hegelianos’ e agora Proudhon. Marx e Engels continuaram, em seguida, aplicando tal postura durante toda a vida, por exemplo, contra Bakunin” (2003, p. 245).

Encarregados pela “Liga dos Comunistas”, Marx e Engels redigiram e delimitaram expressamente nesse manifesto as suas posições teóricas e projetos práticos diante das demais correntes ideológicas que margeavam o movimento operário. Especialmente, no capítulo intitulado “Socialismo e Comunismo crítico-utópicos”, os autores marcam as condições objetivas que deram filiação aos primeiros representantes do ideário utópico, justificando de imediato o seu fracasso junto ao operariado, não só por conta “do estado embrionário do próprio proletariado” (2007, p. 66), como também pela ausência das condições materiais para a emancipação da classe trabalhadora naquele momento. Adiante, no sentido de compor sua figuração intelectual, os nomes de Saint-Simon, Charles Fourier e Robert Owen são citados como os seus representantes mais destacados e ilustres articulistas desses grandes sistemas de pensamento e desse “novo evangelho social” (2007, p. 67), tais sistemas que ecoavam intelectualmente como as primeiras aspirações dos operários.

No rol de tais impressões críticas, a obra de Proudhon é antes e igualmente identificada como a expressão de um socialismo conservador, reacionário e burguês, preso a uma simples figura de retórica, em que a tônica do pensamento dispensa a classe trabalhadora do seu sentido político-revolucionário, por não conceber a superação das relações de produção na sua “totalidade”. E, nessa esfera, comentam Marx e Engels, “enfileiram-se os economistas, os filantropos, os humanitários, os organizadores de beneficências e os reformadores de gabinete de toda categoria” (2007, p. 67).

Embora Marx e Engels reconheçam, no manifesto, a capacidade dos utopistas em identificar as dicotomias que estruturam a formação social capitalista, observam também que eles não são capazes de compreender o papel revolucionário do proletariado nesse movimento histórico, quando

substituem a atividade social por sua própria imaginação pessoal; as condições históricas da emancipação por condições fantásticas; a organização gradual e espontânea do proletariado em classe por uma organização da sociedade pré-fabricada por eles. A história futura do mundo se resume, para eles, na propaganda e na execução prática de seus planos de organização social (2007, p. 66).

No decurso das exposições críticas de Marx e Engels, ainda no capítulo supracitado, após as considerações dirigidas aos deslizes desses sistemas propositivos utópicos, as cooperativas são citadas como uma forma idílica de “realização experimental das utopias sociais” (2007, p. 67) desses autores. A criação de colônias produtivas autônomas e a

instituição dos *falanstérios*¹⁹, por exemplo, conduziriam a uma espécie de “nova Jerusalém” (2007, p. 68), ressaltando o caráter fantástico e fantasioso das utopias sociais que acabariam desembocando numa doutrinação escatológica profundamente messiânica, burguês-milenarista e, por extensão, politicamente reacionária.

No trânsito da temática sobre o cooperativismo no conjunto da literatura marxiana/engelsiana, a contribuição dos precursores do socialismo utópico, para o objetivo dos debates aqui propostos, foi novamente reconhecida por Engels em seu livro *Anti-Dühring*, publicado originalmente em 1878 e, posteriormente intitulado “*Do Socialismo utópico ao Socialismo Científico*”²⁰. A obra foi elaborada com o intento de combater a “suposta teoria socialista” apresentada, em 1875, por Eugen Dühring, livre-docente da Universidade de Berlim e adversário público do socialismo proposto por Marx e Engels.

De início, no prefácio à primeira edição alemã, de 1882, numa espécie de acerto filosófico com suas influências e heranças intelectuais, Engels confirma que “nós, os socialistas alemães, temos orgulho de não descender apenas de Saint-Simon, de Fourier e de Owen, mas também de Kant, de Fichte e de Hegel” (2011, p. 62), destacando a importância do empreendimento intelectual desses autores na estruturação do materialismo dialético histórico. Nessa obra, Engels traça o percurso intelectual do socialismo utópico até a incorporação dos elementos críticos que levaram o utopismo dos ingleses e franceses ao socialismo propriamente “científico”, executando tal movimento histórico-intelectivo a partir do uso sistemático de sua filiação ao método materialista.

No trato analítico do materialismo histórico, em que o desvelamento das causas determinantes das metamorfoses da vida e das ideias sociais, segundo Engels, “devem ser procuradas não no cérebro humano, não em seu conhecimento superior da verdade e da justiça

¹⁹ Segundo a nota do próprio *Manifesto Comunista* (1848), os “falanstérios eram colônias socialistas projetadas por Charles Fourier”. Em sua estruturação produtiva, os falanstérios seriam modelos autossuficientes, fundados numa relação de reciprocidade da produção e das trocas. De acordo com Fourier, os falanstérios seriam criados através da associação voluntária de seus membros e nunca deveriam ultrapassar mais de 1.800 pessoas, vivendo conjuntamente. Cada produtor seria livre para escolher seu trabalho e função. Uma rede extensa desses falanstérios seria a base da transformação social, que, por meio da experimentação da gestão coletiva, daria origem a um novo modo de organização social. Com relação ao funcionamento dos falanstérios, comenta Russ (1991, p. 112) que “esse lugar – o *falanstério* – será penetrado pelo desejo e a alegria. Ninguém virá invadir a liberdade do outro, mulher e crianças se libertarão do odioso e monótono ‘jantar de família’ e no trabalho cada um decidirá ao seu respeito”. Através de tais organizações, Fourier imaginava a superação das relações de dominação e o individualismo desenfreado e, assim, a emergência de uma nova ordem social.

²⁰ Após a publicação do *Anti-Dühring*, Engels elaborou um opúsculo, a pedido de Paul Lafargue, justamente denominado “*Do socialismo utópico ao socialismo científico*”, como uma espécie de resumo do terceiro trecho de sua obra, que trata das críticas de Engels ao socialismo dos “mascates literários”, na expressão do próprio autor. De acordo com Netto, “esta obra consistiu, após o *Manifesto Comunista*, na mais popular introdução ao marxismo [...] trata-se, em termos imediatos, de um episódio da disputa travada por Marx e Engels pela hegemonia teórica e ideopolítica do movimento socialista revolucionário na Alemanha” (2015, p. 15).

eternas, mas nas metamorfoses do modo de produção e de troca” (2011, p. 67). O autor inicia o texto descrevendo as condições concretas que fabricaram as ideias utópicas.

Nas palavras de Engels:

O desenvolvimento da indústria sobre uma base capitalista fez da pobreza e da miséria das massas operárias a condição vital da sociedade. O número dos crimes aumentou ano a ano. Se os vícios feudais, que outrora se ostentavam à vista de todos, foram recolhidos aos bastidores, os vícios burgueses, outrora mantidos somente em segredo, floresceram com incontinência. O comércio tornou-se cada vez mais uma trapaça legalizada [...] só faltavam homens que constatassem esse desencantamento, e esses homens apareceram do decurso dos séculos XVIII e XIX. Em 1802, Saint-Simon publicou suas Cartas de Genebra; em 1808, Fourier sua primeira obra e, em janeiro de 1800, Robert Owen tomou a direção de New-Lanark (2011, p. 57).

Com relação aos autores aclamados pela terminologia do “utopismo”, apesar de formas distintas de compreensão, com maneiras diversas de resolver a “questão social”, cada um à sua maneira, fazia uma alusão à desigualdade como consequência do industrialismo estruturado sob a prática da mercantilização de todas as esferas da vida social. Como ainda nos sugere Engels, os socialistas utópicos buscavam compreender a dinâmica excludente do capitalismo como efeito distorcido da plataforma ideológica revolucionária que alçou as bases da modernidade burguesa.

Naquele período, o modo capitalista de produção e o antagonismo das classes achavam-se pouco desenvolvidos. A produção capitalista era, ainda segundo Engels “de pouco vulto, de uma luta de classes pouco desenvolvida” (2011, p. 60) e promoveu ideias imperfeitas, o que suscitou uma discussão sobre o alcance restrito da crítica partilhada pelos utópicos, levando, à época, o pensamento dos utópicos ao julgamento categórico de Engels como “trapeiros literários” (2011, p. 61), que produziram um “acúmulo de disparates” (2011, p. 62), dependentes de uma propaganda expansiva para a validação das suas colônias-modelos (as cooperativas).

Nessa crítica limitada que os utopistas construíram ao apresentarem seus modelos futuros de organização social, Engels (2011) indica que é necessário deixar de lado agora “essas fantasmagorias irrisórias” (2011, p. 62) e pesquisar as origens dessas ideias e desses homens. Para compreender a elaboração crítica que Engels promoveu – especialmente nessa obra – em relação ao utopismo dos primeiros críticos da ordem capitalista, faz-se necessária,

seguindo a ideia geral da obra, uma ligeira apresentação dos seus expoentes intelectuais, percurso originalmente traçado por Engels no seu *Anti-Dühring*.

Na ordem da exposição elaborada por Engels, o primeiro deles é Saint-Simon (1760-1825), filho direto da Revolução Francesa, qualificado como um autêntico reformador moral e institucional, pelo viés de um “novo cristianismo” místico e hierárquico. Na análise histórica desse reformador e na imagem mental construída por ele, pode-se entender que os efeitos da Revolução Francesa criaram várias frações de “descamisados” e outra de “ociosos”, isto é, o antagonismo que caracterizava o seu tempo residia na distinção social entre “pobres trabalhadores” e “ociosos”²¹. Assim, a cisão social entre os “sofredores” e os ociosos provocava uma situação de descontrolo da harmonia social, incapacitando a governabilidade daquela forma social incipiente e demandando novas formas de organização da vida social, que deveriam reconstituir a ordem básica e funcional dos elementos sociais observados.

Com o objetivo de reformar a nova ordem temporal e espiritual que a Revolução Francesa impôs, Saint-Simon acreditava, sobretudo, numa sociedade regida por uma elite de técnicos e que o poder deveria ser exercido por um grupo de homens sábios, industriais, filósofos e cientistas naturais e sociais, num elo coeso de aspirações morais, em que tal junção de intenções poderia reconduzir a ordem social à sua harmonia. Assim, entendia Saint-Simon que a sua época estava invertida, pois não eram os homens moralmente e tecnicamente corretos que a dirigiam. Ao contrário, eles estavam dominados, como se viu historicamente, pelos homens mais corruptos e imorais, os homens menos produtivos. Dessa forma, sua perspectiva de solução para os problemas sociais passava pela inversão hierárquica dos polos dominantes e dominados, que permitiria uma nova engenharia social. Ele depositava nos técnicos, cientistas, filósofos e intelectuais a capacidade de reorganização da vida social e atacava certos setores da aristocracia rural e dos latifundiários, por seus estilos de vida “parasitários”.

No que diz respeito ao esclarecimento da atividade prática de tal reordenação hierárquica da sociedade, em Saint-Simon, os banqueiros deveriam reger toda a produção social, os burgueses se organizariam como “funcionários estipendiados” pela sociedade,

²¹ Por isso, na ideia de Saint-Simon, afirma Engels, “o antagonismo entre o terceiro estado e os estados privilegiados da sociedade tomou a forma de um antagonismo entre ‘trabalhadores’ e ‘ociosos’. Os ‘ociosos’ eram não só os antigos privilegiados, mas todos aqueles que viviam de suas rendas, sem intervir na produção nem no comércio. No conceito de ‘trabalhadores’ não entravam somente os operários assalariados, mas também os fabricantes, os comerciantes e os banqueiros. Que os ociosos haviam perdido a capacidade para dirigir espiritualmente e governar politicamente era um fato indisfarçável, selado em definitivo pela Revolução” (2011, p. 59).

mesmo mantendo uma relação de superioridade diante dos trabalhadores, e os diretores intelectuais da sociedade, os mestres, seriam dados pela ciência. Nesse mote, o reestabelecimento da unidade moral da sociedade se realizaria pelo halo esotérico entre a ciência e a indústria, uma por sua força moral-intelectiva e a outra por sua potencialidade técnico-produtiva. É nessa ambiência que Hobsbawm (2003) situa Saint-Simon como o “apóstolo do ‘industrialismo’ e dos ‘industrialistas’”.

Por essas diretivas morais e intelectuais da obra de Saint-Simon, é que a crítica engelsiana se constrói. Segundo o próprio Engels,

[e]m Saint-Simon, a ciência e a indústria, unidas por um novo laço religioso, um “novo cristianismo”, forçosamente místico e rigorosamente hierárquico, são chamadas a restaurar a unidade das idéias religiosas, destruída desde a Reforma. Mas a ciência eram os sábios acadêmicos; e a indústria eram, em primeiro lugar, os burgueses ativos, os fabricantes, os comerciantes, os banqueiros. E embora esses burgueses tivessem de transformar-se numa espécie de funcionários públicos, de homens da confiança de toda a sociedade, sempre conservariam frente aos operários uma posição autoritária e economicamente privilegiada. Mas Saint-Simon insiste muito especialmente neste ponto: o que o preocupa, sempre e em primeiro lugar, é a sorte da “classe mais numerosa e mais pobre” (2011, p.59).

Nessa ordem de asserções programáticas para uma nova sociedade, Saint-Simon declara que a “atividade política” seria a ciência da produção econômica e deveria ser totalmente voltada aos ajustes da economia, como tarefa de equilíbrio das distâncias sociais, submetendo o papel do Estado à figura reguladora do controle da produção.

A reconstrução da ordem social, clivada pelo interesse necessário de salvaguardar as classes menos favorecidas, que seriam socialmente assistidas pelo altruísmo das classes dominantes, passa necessariamente pela reconfiguração das formas de poder entre a vida econômica e a vida política,

Mesmo diante de tantas ofensivas críticas, Engels (2011) reconhece que, em Saint-Simon, aparece, pela primeira vez, a noção de que as condições econômicas servem de base para os arranjos institucionais da vida política e social.

Na ordem das personagens ilustres que constituem categoricamente o “socialismo utópico”, de acordo com a sequência de exposição adotada por Engels, outra contribuição crítico-intelectual essencial na constituição de tais ideais é a de Charles Fourier (1772-1837).

O texto de Engels salienta que na obra de Charles Fourier encontra-se uma crítica das condições sociais existentes, crítica capaz de desmascarar a burguesia, desvelando “sem piedade, a miséria material e moral do mundo burguês” e desmontando a “fraseologia cor-de-rosa dos ideólogos contemporâneos” (2011, p. 60), denunciando inclusive as relações entre o domínio burguês e a sujeição das mulheres no conjunto da vida social e escancarando o caráter mercantil do casamento burguês. Sua proposta central era a construção de um “*Novo Mundo Industrial*”, um mundo onde o trabalho e o prazer se coadunam, como resultado da evolução social típica das organizações humanas. Para a validação dos seus argumentos críticos, Fourier classifica e divide toda a história humana em quatro momentos: a selvageria, a barbárie, o patriarcado e a civilização, sendo a última fase o momento coincidente com o que se denomina sociedade burguesa. Desse modo, concebe a ordem social burguesa, em construção desde o século XVI, como uma ordem civilizada complexa, ambígua, equívoca e hipócrita, com todos aqueles vícios que a barbárie praticava em meio à maior simplicidade.

Assim, como modelo social, propunha a formação de pequenos núcleos de associação praticamente autônomos e autossuficientes, os *falanstérios* – cada qual com cerca de mil e oitocentas pessoas –, que organizariam a produção de modo a definir as tarefas de acordo com as necessidades e prazeres que cada tarefa comporta. Sua concepção atacava o trabalho compulsório e degradante que a ordem industrial solidificou como característica perversa de sua fórmula econômica, fazendo “a pobreza brotar da própria abundância”. Nessa sociedade, o trabalho seria atraente e haveria uma ordem harmônica instituída pela livre vontade dos produtores, sem a necessidade de órgãos repressivos e coercitivos como o Estado. Daí, a identificação do seu pensamento como o germe intelectual do anarquismo e do libertarismo no íntimo do movimento operário.

Nessa perspectiva, o mundo industrial, chamado de “*mundo às avessas*”, cederia lugar ao “*mundo direito*” fundado sobre o princípio da verdade e da indústria atraente. Ainda, na sua análise crítica da modernidade, Fourier é o primeiro a proclamar que o grau de emancipação da mulher numa sociedade é o medidor natural pelo qual se verifica a emancipação geral dos homens universais, entendendo criticamente o papel da família burguesa na reprodução das condições econômicas de exploração, sendo, como já dito anteriormente, pioneiro na formulação de uma crítica da submissão da mulher como expressão do domínio patriarcal burguês. Na compreensão de Russ (1991, p. 16), por exemplo, a visão de Fourier difere notavelmente do ideal de Saint-Simon, no sentido de que “Fourier se mostra bem menos otimista e bem mais sensível às contradições do sistema

industrial”, o que faz que a sua obra pertença à outra perspectiva dentro do utopismo e leva Fourier, pela força da oposição, a redigir um panfleto contra Saint-Simon, em 1831.

De acordo com Engels, numa avaliação crítica e comparativa entre os autores que foram até então apresentados, é possível entender que

o que em Saint-Simon é amplitude genial de visão, que lhe permite conter já, em germe, quase todas as idéias não estritamente econômicas dos socialistas posteriores, em Fourier é a crítica engenhosa autenticamente francesa, mas nem por isso menos profunda, das condições sociais existentes. Põe a nu, impiedosamente, a miséria material e moral do mundo burguês, e [...] desmascara as brilhantes frases dos ideólogos burgueses da época, demonstra como a essas frases grandiloquentes corresponde, por toda parte, a mais cruel das realidades e derrama sua sátira mordaz (2011, p.61).

Ainda no seletivo grupo de pensadores e autores que questionaram a ordem industrial e apontaram criticamente os seus dilemas sociais, Robert Owen (1771-1858), principal representante do socialismo inglês da primeira metade do século XIX, é o personagem mais reconhecido entre os socialistas utópicos, sendo o primeiro a questionar, mais do que o sistema fabril e a máquina-ferramenta em si, a motivação pelo lucro como debilidade moral da organização capitalista. Owen, aos 29 anos, era um industrial reformador e conviveu com as contradições construídas pela vida urbana e industrial na Inglaterra, antíteses sociais notáveis nos amontoados humanos dos bairros operários, na ruptura dos modos de vida tradicionais, por meio da expulsão dos camponeses para a serventia do novo sistema fabril, e no prolongamento abusivo das jornadas de trabalho, com a utilização brutal da mão de obra infantil e a submissão das mulheres.

Em termos de formação intelectual, Engels (2011, p. 65) comenta que Owen tinha “assimilado a doutrina dos materialistas do século XVIII, segundo a qual o caráter do homem é definido pelas circunstâncias que historicamente o cercam”. Nos dizeres de Russ (1991, p. 64), Owen também aparece como “um herdeiro da era das luzes, entendendo que o papel das circunstâncias históricas e a educação são onipotentes na formação dos indivíduos”.

Na Revolução Industrial, comenta Engels (2011, p. 62), enquanto “a maior parte dos fabricantes só viu confusão e caos”, Owen obteve profundo êxito na condução de uma fábrica de quinhentos trabalhadores em Manchester, no Lancashire, centro da grande revolução fabril, destacando-se por adotar medidas humanizantes no trabalho, como redução da jornada e

aumento das taxas salariais, com a garantia contínua do lucro. Sua fama internacional é o resultado dos efeitos práticos obtidos na direção de um empreendimento com cerca de 2.500 pessoas, em New Lanark, Escócia, adquirido em 1799. Gerenciando pessoas heterogêneas e de costumes distintos, Owen permitiu a liberdade de iniciativa na produção, rebaixou as jornadas de trabalho de 13 a 14 horas para 10 horas, criou uma espécie de colônia-modelo (cooperativa), e inventou os chamados “jardins de infância” – na expressão de Engels – como ambientes educacionais que formariam os novos indivíduos morais, combatendo os vícios como o alcoolismo e os desvios morais como o roubo e a prostituição. Por meio de um sistema de cooperação produtiva, fez ebulir um “sentimento de perfeição” diante desses “homens de bem”, nas expressões do próprio Owen, que acreditava no “uso das forças gigantescas da produção para lançar os alicerces de uma nova estrutura social delimitada pela propriedade coletiva e pelo bem-estar geral de todos os seus membros” (2011, p.64).

Revoltado com os maus tratos infligidos aos trabalhadores, Owen decidiu melhorar suas vidas e mostrar que era possível fazê-lo sem prejuízo dos lucros. Assim, elevou os salários, ofereceu melhores condições de trabalho, passou a não admitir crianças menores de 10 anos, deu aos trabalhadores moradia, alimentos e “roupas decentes”. Em um desses momentos históricos, Owen disse que “torna-se cada vez mais evidente que é muito mais fácil produzir, distribuir riquezas e bem educar e governar a população pela união dos homens, cooperando e ajudando mutuamente uns aos outros” (2011, p. 65).

Owen, desse modo, passou a atuar na elaboração de projetos de formação de aldeias comunistas, com experiências na Irlanda e na América do Norte, as “aldeias cooperativas”. Nelas, o produto do trabalho seria repartido de forma equitativa, de acordo com o tempo gasto na produção, incentivando o trabalho cooperativo e fortalecendo os valores morais da produção coletiva, defendendo e empregando a educação como fundamento da cooperação, combatendo os comportamentos egoístas e viciosos que limitam a vida e o trabalho.

É a partir daí, de uma nova forma experimental e pedagógica de produzir, que Owen se alinhou aos interesses da classe trabalhadora e sustentou ideologicamente grande parte das ações do movimento operário no século XIX.

Em outra circunstância, afirma Engels (2011, p. 63) que “a todos os progressos reais, a todos os movimentos sociais da Inglaterra interessando as classes operárias, está ligado o nome de Robert Owen”. Segundo as avaliações de Thompson,

o owenismo foi a primeira das grandes doutrinas sociais a criar no imaginário popular a aceitação das máquinas da revolução industrial, pois mostrou para as massas que não era a máquina em si o motivo do lucro mas sim o controle do capital social e que a alternativa era o controle social em bases de cooperativas (2006, p.548).

Nesse painel histórico, por um lado, o *owenismo* – como acepção das ideologias e práticas cooperativistas de Robert Owen – foi colocado na condição de patrono ideológico dos empreendimentos cooperativistas, como no caso dos Pioneiros de Rochdale, servindo de referencial prático e moral das ações cooperativistas e mutualistas, que combatem o individualismo e o liberalismo econômico típicos da prática capitalista mercantil, na intenção de sua superação, no sentido de uma ordem social superior e mais humana.

Porém, por outro lado, mesmo que reconhecendo seus alcances, o pensamento de Owen e dos demais socialistas utópicos foi tomado como expressão de uma crítica superficial e fenomênica sobre as contradições reais do sistema capitalista, ao projetar uma espécie de sociedade comum idealizada, sem traçar essencialmente os seus núcleos históricos antagônicos. Esse pensamento nublava as condições objetivas do conflito existente entre as classes, por meio de uma concepção profética de transformação social e, por isso, sem o poder de afetar a estrutura da situação que se pretendia alterar radicalmente.

A solução dos conflitos sociais, nesses pensadores, reside na tomada de uma “consciência moral superior”, que levaria à assistência mútua e colaborativa entre os homens, num arremedo de solidariedade das vontades individuais, construindo automaticamente uma forma social mais avançada e humana. No juízo crítico que encerra a análise de Engels, no que diz respeito aos primeiros socialistas, o autor entende que

o socialismo é, para os utopistas, a expressão da verdade, da razão, da justiça absoluta, e conquistará o mundo pela força imanente da própria virtude. A verdade absoluta é independente do tempo, do ambiente, do grau de desenvolvimento dos homens; o tempo e o lugar da sua revelação dependem unicamente do acaso [...] E, assim, era inevitável que surgisse uma espécie de socialismo eclético e medíocre, como o que, com efeito, continua imperando ainda nas cabeças da maior parte dos operários socialistas da França e da Inglaterra: uma mistura extraordinariamente variegada e cheia de matices, compostas de desabafes críticos, princípios econômicos e as imagens sociais do futuro menos discutíveis dos diversos fundadores de seitas, mistura tanto mais fácil de compor quanto mais os ingredientes individuais iam perdendo, na torrente da discussão, os seus contornos sutis e agudos, como as pedras limadas pela corrente de um rio. Para converter o socialismo em ciência era necessário, antes de tudo, situá-lo no terreno da realidade (2011, p.66).

Como verificação genérica, sabe-se que a crítica de Marx e Engels aos socialistas utópicos se sustenta pela acusação filosófica da ausência analítica da categoria “totalidade”, visível na falta de ações mais propriamente políticas e extensivas à classe trabalhadora. O instrumento de luta da utopia seria, então, a sua sólida convicção nas ações fundadas em experiências fechadas e isoladas de autogestão, ignorando as relações de produção no conjunto da sociedade. Na dificuldade de uma compreensão fundada nas condições materiais de produção, os socialistas utópicos formulavam, de acordo com Haddad (2003, p. 28), “a construção de uma sociedade futura dispensando a ação política e privilegiando a ação exemplar de pequena envergadura”. Além disso, a confiança herdada do ideário da razão iluminista como alavanca de conquista da justiça e da igualdade social revelou-se imprópria para as condições históricas que lastreavam as propostas utópicas desses autores.

É claro que não encontraremos um tratamento crítico sistematizado e exclusivo do movimento cooperativista em Marx e Engels, mas há referências pontuais e articuladas sobre o assunto, permitindo observações mais gerais, como até então se desenhou intelectualmente no *Manifesto comunista* (1848), escrito por ambos e no *Anti-Dühring* (1878), escrito por Engels. Em outras situações, o tema do cooperativismo também ressurgiu na pauta das discussões, ainda que sem a devida elaboração esquemática que encontramos nas obras anteriormente apresentadas. Nesses momentos, o eixo dialético dos embates permaneceu, ou seja: qual seria o potencial das associações cooperativas – como prática consubstanciada do utopismo – na necessária superação histórico-revolucionária do sistema capitalista, do seu despotismo fabril e de sua anarquia produtiva manifesta nas relações sociais de produção?

No sentido de sua positividade, como potencialidade histórica transformadora – as associações cooperativas projetadas pelos utópicos como forças capazes de abolir o trabalho assalariado e implementar a gestão coletiva da produção – Marx tece uma série de considerações em seu “*Manifesto de Lançamento da Associação Internacional dos Trabalhadores*” (1864), destacando a importância da luta dos trabalhadores associados:

Mas o futuro nos reserva uma vitória ainda maior da economia política dos proprietários. Referimo-nos ao movimento cooperativo, principalmente às fábricas cooperativas levantadas pelos esforços desajudados de alguns ‘hands’ [operários] audazes [...] Pela ação, ao invés de por palavras, demonstraram que a produção em larga escala e de acordo com os preceitos da ciência moderna pode ser realizada sem a existência de uma classe de

patrões que utiliza o trabalho da classe dos assalariados; que, para produzir, os meios de trabalho não precisam ser monopolizados, servindo como um meio de dominação e de exploração contra o próprio operário; e que, assim como o trabalho escravo, assim como o trabalho servil, o trabalho assalariado é apenas uma forma transitória e inferior, destinada a desaparecer diante do trabalho associado que cumpre a sua tarefa com gosto, entusiasmo e alegria. Na Inglaterra, as sementes do sistema cooperativista foram lançadas por Robert Owen; as experiências operárias levadas a cabo no continente foram, de fato, o resultado prático das teorias, não descobertas, mas proclamadas em altas vozes em 1848 (2003, p. 31).

Nesse manifesto de caráter inaugural, Marx constrói um panorama crítico do movimento cooperativista daquele tempo, salientando o poder deste de oposição ao capitalismo, mesmo que limitado por suas concepções apologéticas de que a mudança social poderia ocorrer sem a tomada político-revolucionária do Estado por parte do operariado. Nesses termos, a anarquia da produção capitalista poderia ser superada, desde que o cooperativismo, de um simples empreendimento *econômico*, se tornasse, também, um movimento de viés *político*. Avançando um pouco mais no texto antes referido, Marx dirá que

a experiência do período decorrido entre 1848 e 1864 provou acima de qualquer dúvida que, por melhor que seja em princípio, e por mais útil que seja na prática, o trabalho cooperativo, se mantido dentro do estreito círculo dos esforços casuais de operários isolados, jamais conseguirá deter o desenvolvimento em progressão geométrica do monopólio, libertar as massas, ou sequer aliviar de maneira perceptível o peso de sua miséria [...] Para salvar as massas laboriosas, o trabalho cooperativo deveria ser desenvolvido em dimensões nacionais e, conseqüentemente, incrementado por meios nacionais [...] Conquistar o poder político tornou-se, portanto, a tarefa principal da classe operária (2003, p. 34).

A partir de então, o posicionamento de Marx marcaria sua polarização em relação ao reformismo patente das organizações cooperativistas. A polêmica se reproduz no *Congresso de Genebra* (1866), onde Marx repudia reiteradamente as “teses reformistas”, indicando que somente a conquista do poder político pela classe operária poderia viabilizar historicamente a superação do modo de produção capitalista. Após reconhecer o mérito e novamente estimar a força impetuosa de resistência do movimento cooperativista frente à lógica da subordinação do trabalho ao capital, mais uma vez, Marx dimensiona as restrições do movimento, entendendo que

o movimento cooperativo, limitado a formas anãs, jamais poderá transformar a sociedade capitalista. A fim de converter a produção social num sistema harmônico e vasto de trabalho cooperativo são indispensáveis mudanças sociais gerais, mudanças das condições gerais da sociedade, que só se podem conseguir mediante a passagem das forças organizadas da sociedade, quer dizer, do poder político das mãos dos capitalistas e proprietários de terras para as mãos dos produtores mesmos (1982, p. 82).

Na sequência de tal esclarecimento, Marx ainda sobreleva positivamente a luta dos trabalhadores em cooperativas, destacando o seu teor pedagógico, ao conceber tais empresas de associação do trabalho como “verdadeiras escolas de gestão socialista”.

Adiante, dando curso ao entendimento histórico do cooperativismo, em sua obra clássica *O capital* (1867), Marx especifica ainda mais suas convicções sobre o assunto. Na parte quarta do seu Livro I, Marx descreve o sentido original da expressão “cooperação” no conjunto de sua análise sobre o processo de produção capitalista. Concebe-se aqui, inicialmente, a cooperação como “a forma de trabalho de muitos que, no mesmo lugar e associados, trabalham planificadamente no mesmo processo de produção ou em processos distintos, porém conexos” (2001, p. 384). Entendendo que a cooperação é um fenômeno que ocorreu em outras formas de produção, o destaque de Marx se dá no ambiente particular da produção capitalista, onde a cooperação significou uma forma estratégica de operacionalização do capital na regência dos processos de trabalho, com vistas ao atendimento de sua lógica acumulativa: reunindo muitos trabalhadores, o capitalista articula formas de domínio sobre a produção, por meio de ações vigilantes de controle despótico.

Posteriormente, Marx distingue o sentido semântico das expressões “cooperação” e “cooperativismo”, identificando os trabalhadores cooperativistas como artífices de uma nova modalidade produtiva, enquanto a cooperação, por si mesma, representa uma forma de gestão estratégica dos capitalistas na execução dos seus interesses mercantis. Nas palavras do autor,

as fábricas cooperativas dos trabalhadores são dentro das velhas formas, a primeira fratura destas, ainda que naturalmente reproduzam e devam reproduzir, em sua organização real, todos os defeitos do sistema que impera. Porém, no seu interior está suprimido o antagonismo entre o capital e o trabalho (2001, p. 567).

Assim, Marx demonstra a possibilidade de produzir, no cooperativismo, uma alternativa de ação contra o capitalismo. A superação do capitalismo pelas práticas cooperativas volta à tona e passa a ser explorada a partir de sua necessária capacidade de se expandir como experiência social genérica, isto é, quando se amplia a forma cooperativista para além dos pequenos empreendimentos isolados, de maneira que a escala ampliada da produção cooperativa e a ciência possam fazer o modelo cooperativista concorrer em condições de igualdade com o modo de produção propriamente capitalista. Mesmo assim, num movimento claramente dialético, Marx (2001) ressalta a fragilidade desse processo quando entende que a abertura das sociedades cooperativistas não se desenvolve sem o sistema de créditos que surge do modo capitalista de produção, remetendo as organizações cooperativistas à mesma lógica estrutural da ordem reprodutiva do capital e tensionando mais uma vez o caráter dependente do cooperativismo diante do sistema de produção capitalista.

Em outro momento da obra, agora tratando comparativamente dos processos de trabalho e de suas formas de controle social, Marx descreve a experiência cooperativista como a comprovação da superfluidade da figura do patrão, justificada apenas pelo antagonismo decorrente da relação entre o capital e o trabalho.

De fato, nas cooperativas, as funções de gerenciamento são vistas antes como uma necessidade organizacional decorrente da complexidade da produção e de suas funções – para as quais todos têm oportunidades de se qualificar – do que expressão da oposição entre trabalhadores e proprietários. Tanto é que o próprio capitalista pode se abster de todas essas funções, comprando o trabalho de um superintendente, ao qual – ironiza Marx – “cede a honra dessa trabalhadeira” (2001, p. 566). Embora se configurasse como o embrião de um novo modo de produção, a primeira ruptura com a velha forma de produzir, o cooperativismo, por si só, não parece ser suficientemente “negativo” para superar “positivamente” a formação capitalista. Somente uma das características do modo de produção capitalista fora superada, nesse aspecto parcial: a negação da propriedade privada dos meios de produção. Mas a anarquia da divisão social do trabalho permanece, pois as cooperativas e empresas competem entre si, *dentro* do sistema capitalista. A divisão social do trabalho, de certa forma, perpetua a figura centralizadora do patrão.

Numa perspectiva cronológica deste debate na obra marxiana/engelsiana, a temática do cooperativismo se declara outra vez presente, por sequência, em sua *Crítica ao Programa*

*de Gotha*²², escrita em 1875 e publicada por Engels, em 1891. Algumas polêmicas aqui são levantadas, principalmente, em direção a Ferdinand Lassalle (1825-1864), por suas confusões conceituais na elaboração de suas categorias, como por exemplo: em relação à nebulosa descrição teórica quando se trata do “valor do trabalho” e do “valor da força de trabalho”; no que se refere à sua afirmação e convicção de que a luta operária deveria se fazer no nível eminentemente “nacional” – contrariando o “internacionalismo” proposto por Marx – e; principalmente, como razão do interesse aqui objetivado, quanto a suas ingênuas estratégias de transição ao socialismo pela via histórica das organizações cooperativas que seriam, em Lassalle, fomentadas e dirigidas “com o apoio do Estado”.

Nas palavras de Löwy (2012, p. 12), prefaciando a obra de Marx, sabe-se que “o autor de *O capital* não era contra as cooperativas”, mas como ele mesmo sublinha, iluminando a oposição marcante de Marx às teses lassallianas, “elas só têm valor na medida em que são criações dos trabalhadores e independentes, não sendo protegidas nem pelos governos nem pelos burgueses”.

No conjunto das “glosas marginais” propriamente ditas, Marx trabalha sistematicamente o seu texto extraindo trechos e momentos oficiais do programa e, em seguida, estabelecendo uma análise crítica das passagens então reproduzidas, refutando as ideias presentes no programa sob a contínua acusação de uma posição “reformista” elaborada e injetada por Lassalle e os seus discípulos. Desse modo, recortando a temática particular do cooperativismo, Marx reproduz a seguinte passagem do programa original:

“O Partido Operário Alemão exige, *para conduzir à solução da questão social*, a criação de cooperativas de produção com *subvenção estatal e sob o controle democrático do povo trabalhador*. Na indústria e na agricultura, as cooperativas de produção devem ser criadas em proporções tais *que delas surja a organização socialista do trabalho total*” (2012, p. 40, grifos do autor).

²² Redigida em 1875, na cidade de Londres, a *Crítica ao Programa de Gotha* consistiu numa série de notas críticas e “marginais” que Marx elaborou em relação ao texto do projeto que buscava unificar os partidos socialistas alemães. Nesse ano, na cidade de Gotha, os dois partidos operários da Alemanha – a Associação Geral dos Trabalhadores Alemães (na sigla alemã, ADAV), fundada em 1863, por Ferdinand Lassalle e o Partido Social-Democrata dos Trabalhadores (SDAP), fundado em 1869, por Wilhelm Liebknecht, Wilhelm Bracke e August Bebel – buscavam fundir-se para fortalecer a luta dos trabalhadores na Alemanha. De acordo com Löwy, “apesar de sua indignação contra o programa, Marx não se opunha à fusão dos partidos; como escreveu nas suas glosas críticas que ‘cada passo do movimento real é mais importante do que uma dúzia de programas’” (2012, p. 10). Assim, Marx estaria valorizando a práxis revolucionária que emerge das lutas do operariado e combatendo a plataforma “reformista” que rondava o movimento operário alemão.

Os grifos que são demarcados pelo autor na reprodução do texto indicam de imediato seu direcionamento crítico em relação à “fraseologia rósea” de Lassalle. Nos dizeres de Marx o “que temos aqui é a panaceia do profeta conduzida de forma digna!” (2012, p. 38). Como resolver a “questão social” sendo esta conduzida pelo interesse do Estado como agente de fomento às cooperativas? É algo digno de sua visão estreita, sustenta Marx, imaginar “que por meio da subvenção do Estado seja possível construir uma nova ordem” (2012, p. 39), surgindo a partir daí, uma espontânea “organização socialista do trabalho total” (2012, p. 39).

No resumo da crítica marxiana, os lassallianos são acusados de praticar uma espécie de “socialismo vulgar”, herdado de uma tradição profundamente reformista, reacionária e, por extensão, utópica. Como ponto de conclusão, é impossível, nesse programa, produzir uma emancipação a partir de uma organização, diz Marx (2012, p. 40), “que acaba de sair da sociedade capitalista, portanto trazendo de nascença as marcas econômicas, morais e espirituais herdadas da velha sociedade de cujo ventre ela saiu”.

Essas “glosas marginais” sobre o Programa de Gotha foram redigidas em maio de 1875, mas vieram a público apenas em 1891, na revista socialista *Die Neue Zeit*, dirigida então por Karl Kautsky. Os impactos de tal divulgação foram grandiosos e contribuíram sobremaneira para a polarização do debate entre Engels e os autores denominados “revisionistas”, uma vez que Marx já havia falecido em 1883. Ainda em março de 1875, antes mesmo das “glosas”, numa correspondência com August Bebel, Engels expõe suas concepções sobre o programa de unificação dos partidos alemães, situando a temática do cooperativismo nessa carta e identificando o “assistencialismo lassalliano” como um plágio das ideias de Philippe Buchez (1796-1865), herdeiro da tradição saint-simoniana e proponente do cooperativismo assistencialista e socialista cristão praticante. A correlação copista das ideias de Buchez no grupo dos lassallianos redundaria, por certo, numa concepção utópica de transformação social a partir do modelo cooperativista, o que levou Engels (2012, p. 273) a afirmar que, cedendo ideologicamente a essa influência “nosso partido não poderia ter se humilhado mais”.

O potencial histórico das cooperativas e o cooperativismo foram temáticas recorrentes na formulação dos programas partidários e igualmente na pauta dos debates nos congressos socialistas na Europa, na segunda metade do século XIX e início do século XX. A partir de então, a “questão do cooperativismo” começa a se exasperar e a expandir suas lutas para além da vida urbana, enlaçando-se aos problemas advindos da industrialização do campo, que

resultou na sujeição do camponês ao modelo capitalista de produção, “proletarizando o campo” e aguçando as discussões sobre o papel das cooperativas nessa dinâmica excludente.

Nesse movimento histórico, Engels escreveu, em 1894, seus comentários sobre o tema em *A questão camponesa na França e na Alemanha*²³, elaborando uma série de críticas aos socialistas franceses, que buscavam, doutrinária e forçosamente pelo aparelho partidário, conseguir o apoio dos camponeses e pequenos proprietários, planejando a formação de cooperativas de produção como uma proposta – das múltiplas propostas apresentadas pelos socialistas franceses – para a solução da “questão agrária” e o direcionamento dos camponeses no caminho da libertação revolucionária.

Na contramão, Engels sugere que

nossa missão no que se refere aos pequenos camponeses consistirá, antes de tudo, em direcionar sua produção individual e sua propriedade privada para um regime cooperativo, não pela força, mas sim pelo exemplo e brindando a ajuda social para este fim (1982, p. 496).

A posição de Engels sobre a inevitabilidade da dissolução da pequena propriedade familiar e o necessário cuidado diretivo desse processo para a construção do socialismo, evitando os embates entre os interesses do operariado e dos camponeses, fez crescer os debates sobre a determinada problemática que se tornou mais premente e fortaleceu os estudos e deliberações do marxismo a respeito do objeto em discussão. Nesse ponto, a obra de Karl Kautsky foi emblemática.

²³ O texto de Engels, *A Questão Camponesa na França e na Alemanha*, é um documento clássico do pensamento marxiano/engelsiano sobre a questão agrária. O motivo que levou Engels a escrever esse texto foi a necessidade de opor-se a Georg Vollmar (1850-1922), um dos representantes do oportunismo presente no Partido Social-Democrata, que procurava se aproveitar da discussão do projeto de programa agrário no Congresso de Frankfurt (1894), do próprio partido, para impor as teorias antimarxistas da integração gradual dos elementos burgueses rurais ao socialismo, etc. Engels interveio sobre esse problema na imprensa também, com o objetivo de corrigir os erros dos socialistas franceses, que tinham se distanciado do marxismo e feito concessões ao oportunismo no seu último programa agrário, aprovado no congresso de Marselha em 1892, e completado no congresso de Nantes de 1894.

1.2.3 O Cooperativismo na Obra de Karl Kautsky

Karl Kautsky (1854-1938) foi o mais destacado pensador marxista da Segunda Internacional²⁴, entre 1889 e 1914. Sua formação intelectual incluía estudos nos campos da história, da economia e da filosofia, pela Universidade de Viena, colaborando com vários artigos para a imprensa socialista. De 1885 a 1890, viveu na cidade de Londres, trabalhando estreitamente com Engels e, posteriormente, vivendo na Alemanha, consolidou-se como a grande expressão teórica do Partido Social Democrata Alemão. A partir de 1883, dirigiu a já citada revista *Die Neue Zeit*, instrumento fundamental de propagação das ideias socialistas.

Sua posição intelectual era, inicialmente, de defesa da “ortodoxia” marxista em relação à tendência “revisionista”, que rondava o movimento operário. Especialmente em sua obra *A questão agrária*, de 1898, encontraremos uma exposição minuciosa da temática cooperativista, como resultado de uma averiguação pormenorizada da situação das cooperativas na Alemanha daquele período. Em termos de projeção intelectual, sua obra procurava situar a dinâmica da industrialização e modernização do campo, que deixava um rastro de enfrentamentos entre os grandes proprietários de terra e os camponeses, procurando o lugar histórico-político dessas classes na tomada do poder que alavancaria a revolução socialista. Na sua empiria, fundamentalmente, *A Questão Agrária* foi produzida a partir de uma acurada apreensão de Kautsky sobre as cooperativas alemãs e, ainda hoje, possui uma centralidade conceitual de referência quando vinculada aos debates sobre o formato do cooperativismo contemporâneo, particularmente na composição habitual das cooperativas agroindustriais.

²⁴ A título de esclarecimento histórico, apenas para contextualizar a figura intelectual de Kautsky, afirma-se que a *Primeira Internacional* constituiu-se, segundo Bottomore (1997), a partir de “uma federação internacional das organizações da classe trabalhadora de vários países da Europa Central e ocidental, onde o movimento operário estava renascendo, na década de 1860, após as derrotas de 1848-1849. Embora tenha sido fundada pelos esforços espontâneos dos trabalhadores de Londres e Paris, que manifestavam sua solidariedade com o levante nacional polonês de 1863, Marx (de 1864 a 1872) e Engels (de 1870 a 1872) iriam desempenhar um papel chave em sua liderança” (1997, p. 195). A *Segunda Internacional* (1889-1914) foi efetivamente fundada, em Paris, no Congresso Internacional de Trabalhadores, no ano de 1889. Na maior parte dos debates, juntamente com Plekhanov, Karl Kautsky foi um dos mais expressivos teóricos dessa internacional, principalmente após a morte de Engels, em 1895. A *Terceira Internacional* (1919-1943) anunciada por Lenin eclodiu após o final da Primeira Guerra Mundial e a *Quarta Internacional* (1938) foi fundada em 1938, pela iniciativa de Trotski.

Na apresentação temática de sua obra, após a demonstração do caráter capitalista da agricultura moderna e de sua tendência de predomínio da grande produção agrícola sobre o campesinato, Kautsky anuncia seus apontamentos gerais sobre o cooperativismo e começa afirmando a importância dos empreendimentos de cooperação no campo, numa perspectiva comparativa entre os grandes e pequenos produtores:

Jamais iria passar-nos pela cabeça negar a importância do cooperativismo. A questão é de apenas saber se as vantagens do grande estabelecimento cooperativo se estendem igualmente ao agricultor pequeno, em todos os setores nos quais o grande estabelecimento se revela superior ao pequeno, e até onde chega essa superioridade? (1998, p. 166).

Para o autor, as condições objetivas que definem a produção camponesa explicam a dificuldade de se organizarem por meio da empresa cooperativista. Suas condições de vida e de trabalho isolam suas existências sociais, dificultam os seus contatos políticos e retiram o tempo livre que seria necessário à prática da autogestão do negócio. Com esse tipo de ocupação no conjunto das relações de produção, o camponês enfrenta dificuldades que o latifundiário desconhece.

O grande proprietário de terra, numa colocação contrária, existe numa quantidade menor e dispõe de maior tempo livre para a gestão da produção cooperativa, além de possuir melhores relações e maior conhecimento técnico-comercial, sobretudo na aquisição de empréstimos. E ainda, a exemplo do que fazem as outras instituições de crédito, as cooperativas de crédito – que poderiam financiar a produção do camponês – demonstram o mínimo interesse, comenta Kautsky (1998, p. 167) “em perder tempo com a concessão de empréstimos a pequenos estabelecimentos agrícolas, pois esses só dão problemas e despesas”. Isso revela, sem dúvidas, que as cooperativas de crédito poderiam amparar o desenvolvimento econômico dos pequenos produtores, atuando como instrumentos de financiamento do progresso.

A posição teórica de Kautsky pode ser identificada no próximo momento da obra. Ao visualizar nas cooperativas de crédito um papel restrito de “instrumento de incentivo” do desenvolvimento social dos camponeses, o autor assevera, então, que

[a]s cooperativas de crédito são de maior importância para o camponês, como meio de progredir economicamente. São meramente meios de progresso econômico que não levam ao socialismo (conforme muitos pensam), mas ao progresso do capitalismo. Além disso, também são de grande valia sob o próprio prisma econômico, consideradas em si mesmas, enquanto cooperativas (1998, p. 168).

A tese do cooperativismo como modelo produtivo de superação e transição do capitalismo ao socialismo foi renegada nessa asserção. Pelo encadeamento das suas reflexões, no que diz respeito aos limites da forma cooperativa, o autor explica que raramente as cooperativas conseguem “criar raízes e prosperar”. Até porque, sua fundação e administração não são atividades consideradas simples para os camponeses, o que torna também duvidosa a ideia de que tais empreendimentos prosperem ao ponto de superar a lógica capitalista pela força de sua exemplar generalização. Essas colocações são suficientes para mostrar que as cooperativas – embora sejam de grande importância para a agricultura – não diminuem as vantagens que os grandes estabelecimentos levam sobre os pequenos produtores, pelo contrário, costumam funcionar como formas de ampliação das vantagens dos grandes produtores, articulados política e institucionalmente no controle de tais associações. As experiências do cooperativismo agrícola na Alemanha, no final do século XIX, foram cruciais para as constatações do sobredito.

Por fim, as cooperativas voltam a ser examinadas nessa obra, particularmente as cooperativas de produção. Kautsky reconhece nelas certas práticas tipicamente capitalistas, na condição em que os cooperados começam a empregar trabalhadores assalariados para assumirem determinadas funções, desenvolvendo a tendência (quando as cooperativas prosperam) de aplicar métodos capitalistas de gerência, o que revela a propensão à “degeneração” das organizações cooperativas. Kautsky assinala, então, que as cooperativas não solucionam a condição do camponês, pelo seu encaixe no sistema produtivo. As associações de porte mediano, certamente, são as que mais se beneficiam dessas formas de organização da produção. O autor conclui indicando a importância das cooperativas para as necessidades imediatas dos camponeses, mas aponta também o papel de serventia das cooperativas no incremento da produção capitalista, integrando o “poderoso avanço da industrialização da agricultura” (1998, p. 170) e facilitando o caminho da dominação do capital.

1.2.4 O Cooperativismo na Obra de Rosa Luxemburgo

Rosa Luxemburgo (1871-1919) nasceu em Varsóvia e esteve, desde jovem, envolvida na atividade política, nas fileiras do debate socialista. Por sua ativa militância, teve de sair da Polônia em 1889 para não ser presa. Assim, mudou-se para Zurique. Ali, estudou inicialmente matemática, ciências naturais, direito e depois completou sua formação intermediária nos estudos de economia política. Concluiu sua formação intelectual com sua tese de doutorado sobre a industrialização da Polônia e, por meio de exilados russos, conheceu a obra de Marx. Muito engajada e ativa na vida política dirigiu e liderou, em 1894, juntamente com Leo Jogiches, a criação da Social-Democracia do Reino da Polônia. Em 1898, sendo perseguida e buscando um cenário político mais abrangente, Rosa Luxemburgo mudou-se para a Alemanha, onde ingressou no Partido Social-Democrata Alemão (SPD), que ocupava uma posição central no movimento socialista à época.

A partir de então, tornou-se figura de destaque nos importantes debates travados dentro do socialismo europeu. Quando Rosa Luxemburgo chegou a Berlim, destacou-se prontamente por conta da sua posição na “controvérsia revisionista”, alvoroçada pela obra de Bernstein²⁵. Para Bernstein, a revolução – no sentido marxiano/engelsiano original – era desnecessária, pois o socialismo seria uma conquista gradual, regrada e conduzida através de “acertos” e “reformas”, com a multiplicação das cooperativas de produção e consumo, com o aumento do poder de ação dos sindicatos e com a ampliação da própria democracia parlamentar. Para o autor, o prognóstico era bastante claro: o capitalismo se transformou num sistema capaz de gerir os conflitos sociais e as crises econômicas, tendo diante de si um

²⁵ Eduard Bernstein (1850-1932) foi um dos principais teóricos do Partido Social-Democrata Alemão e da Segunda Internacional. Alinhando-se inicialmente às propostas do professor Dühring, abandonou-as após as críticas de Engels em seu *Anti-Dühring*. Depois da morte de Engels, Bernstein afastou-se do marxismo revolucionário e completou a sua ruptura com o marxismo a partir de uma série de artigos publicados na revista *Die Neue Zeit*, sob a acusação de que alguns elementos do marxismo estariam superados, tais como as tendências do capitalismo em produzir crises cíclicas, a tendência da polarização progressiva das classes sociais e da pauperização crescente das classes trabalhadoras. Nesse sentido, argumentou em favor de uma perspectiva de “avanço constante” da classe operária, em contraposição ao “colapso catastrófico” da ação revolucionária, rejeitando não apenas a ideia da revolução, mas também da própria tomada do Estado a partir da “ditadura do proletariado”. De maneira geral, as ideias de Bernstein influenciaram todo o movimento operário alemão e internacional, expressando ideologicamente as aspirações pequeno-burguesas da aristocracia operária.

horizonte de desenvolvimento relativamente harmônico. Como reflexo político do momento, o Partido Social-Democrata Alemão deveria deixar sua postura de luta radical, repudiar o enfrentamento de caráter revolucionário e se converter num partido da “reforma social”. Internamente, a direção do partido preferiu não polemizar contra as proposições de Bernstein – Karl Kautsky alegou que estava intelectualmente esgotado – e coube à Rosa Luxemburgo enfrentar o debate, e o fez através de um conjunto de artigos entre 1898 e 1899 e que, reunidos, foram publicados pela primeira vez em 1900, com o título *Reforma ou Revolução?*

No prefácio do livro, a própria autora reconhece a acidez do título da obra e, desde seu início, cuida meticulosamente da refutação das teses “reformistas” de Bernstein, publicadas na obra *Os fundamentos do Socialismo e as finalidades da Social-Democracia*, de 1897-98. Praticamente, comenta Luxemburgo (1999, p. 6) “toda essa teoria só tende a aconselhar a renúncia à transformação social”, o que torna a luta operária embotada nos seus objetivos finais, quais sejam: a revolução social e a supressão do trabalho assalariado. Na realidade, a obra de Bernstein, sob a ótica de Luxemburgo, procurava fazer os operários participarem da riqueza socialmente produzida, “transformando os pobres em ricos” a partir de uma política beneficente institucionalizada e assistencialista, capitaneada pelas ações dos partidos e sindicatos. Nesse movimento distributivo do capital, onde se alojam as pretensões de Bernstein, o socialismo se realizaria por dois meios: pelas ações dos sindicatos e pelas cooperativas.

É nesse momento que as concepções críticas de Luxemburgo sobre as cooperativas aparecem com maior nitidez. A respeito da posição econômica das cooperativas no circuito da produção capitalista, afirma que

[q]uanto às cooperativas, são elas pela sua essência um ser híbrido dentro da economia capitalista: a pequena produção dentro de uma troca capitalista. Mas, na economia capitalista, a troca domina a produção, fazendo da exploração impiedosa, isto é, da completa dominação do processo de produção pelos interesses do Capital, em face da concorrência, uma condição de existência da empresa. Praticamente, exprime-se isso pela necessidade de intensificar o trabalho o mais possível, de reduzir ou prolongar as horas de trabalho conforme a situação do mercado, de empregar a força de trabalho segundo as necessidades do mercado ou de atirá-la na rua, em suma, de praticar todos os métodos muito conhecidos que permitem a uma empresa capitalista enfrentar a concorrência das outras (1999, p. 81).

Resulta disso, a situação contraditória em que se encontram os trabalhadores das cooperativas, no dilema entre governarem a si mesmos na produção e extrair o máximo de produtividade mediante uma prática gerencial de maximização da produção, desempenhando entre eles mesmos “o papel do patrão capitalista”. Para Luxemburgo, é justamente nesse dilema que as cooperativas soçobram, quer pelo *modus operandi* nitidamente capitalista, quer, no caso de serem mais intensos na vigília sobre si mesmos, por desejarem a dissolução da mesma. As contradições dadas por essas condições concretas na produção não permitem que as cooperativas consigam alçar a grande operação de modificar – ou a grande “reforma geral”, como deseja Bernstein – toda a sistemática da produção capitalista. Nos limites de sua realização possível, comenta Luxemburgo (1999, p. 83), “as cooperativas se reduzem necessariamente a simples anexos do sistema capitalista”.

1.2.5 As Cooperativas na Obra de Vladimir Lenin

Vladimir Ilitch Ulianov (1870-1924), depois conhecido pelo nome de militância *Lenin*, foi indubitavelmente, para muitos autores socialistas, o mais influente líder e intelectual do marxismo no século XX. Em termos teóricos, Lenin revitalizou a *teoria da revolução*, presente nos escritos de Marx, acentuando a centralidade do partido organizado na diretiva estratégica de conduzir a transformação social pela luta de classes. Elaborou também uma teoria do imperialismo, como uma terminalidade histórica do capitalismo, em que as condições objetivas para a “ditadura do proletariado” estariam historicamente dadas. Na ação política, dirigiu o Partido Bolchevique na Revolução de Outubro de 1917, levando ao poder, na Rússia, o primeiro Estado socialista da história e, pelas vias da Internacional Comunista, Lenin foi capaz de difundir suas ideias por todo o mundo, esquadrinhando o que se reconhece como o “comunismo moderno”, numa direção prático-intelectual de oposição ao modelo socialdemocrata.

A obra de Lenin é vasta e complexamente conjecturada aos eventos históricos do seu tempo, abarcando, por exemplo, desde a polêmica entre os mencheviques e os bolcheviques, passando pelas discussões internas da Segunda Internacional, pelas sucessivas etapas da Revolução Russa em 1905 e, posteriormente, em 1917, pela Revolução Alemã em 1918, por

sua Nova Política Econômica (NEP), pelos embates com os trotskystas, chegando até as indisposições intelectuais de Lenin e Trotsky contra Kautsky.

É inexequível, como projeção do trabalho aqui desenvolvido, mergulhar na dimensão integral do trabalho político-intelectual de Lenin. Por isso, o esforço aqui será identificar os momentos fundamentais da obra do autor em que o fenômeno do cooperativismo aparece com maior destaque e importância para a sequência do trabalho. Sendo assim, é possível verificar que os escritos de Lenin sobre as cooperativas se desenvolvem a partir de dois eixos: de início, uma tentativa de localizar o papel das cooperativas na luta para a conquista do poder político por parte do operariado e, a seguir, a importância da presença das cooperativas na construção do Estado socialista no período pós-revolução de Outubro.

Nessa primeira conjuntura, em seu texto *Aventureirismo Revolucionário*, de 1902, Lenin profere uma crítica às ideias do Partido Socialista Revolucionário pelo seu modelo de ação política que supunha o terrorismo individual como estratégia de luta e, também, por avaliar que a chegada ao socialismo poderia acontecer pelas organizações cooperativas de trabalhadores, sem a prévia participação da força partidária organizadora da revolução.

Afirmou que era um engano dizer que as cooperativas de todos os tipos desempenhavam uma “ação revolucionária” quando, na verdade, comenta Lenin (1984, p. 121) “muitas cooperativas preparam o terreno para o fortalecimento da burguesia rural”. Os estudos e o conhecimento de Lenin a respeito da realidade agrária russa permitiram-lhe participar das discussões sobre a questão com vários textos e apontamentos críticos. Em 1902, no seu trabalho *O programa Agrário da Social Democracia Russa* e, posteriormente, em 1903, no seu artigo *Aos pobres do campo*, Lenin esclarece a necessidade de uma relação de articulação estratégica entre a classe operária e o campesinato para a consecução do processo de revolução. Nesse último artigo, ao dialogar com os camponeses, Lenin enfoca a questão das cooperativas, criticando aqueles que defendem as cooperativas como uma forma de organização que garante benefícios inquestionáveis a todas as classes sociais, alertando sobre a ilusão dessa crença. Nas palavras do próprio autor,

quando se diz aos camponeses médios e pobres que a melhoria das fazendas e o barateamento dos arados vão ajudá-los a sair da miséria e a levantar a cabeça, isto é um engano. De todas as melhorias, diminuições de preços e cooperativas (sociedades para a venda e compra de mercadorias) os que saem muito mais beneficiados são os ricos (1984, p. 123).

No seguimento da sua argumentação sobre a questão cooperativista, o tema retorna ao centro das discussões no *VII Congresso da II Internacional*, em 1910. Como participante da comissão que debateu o papel econômico e político das cooperativas, Lenin (1984) começa o seu texto crítico, denominado *A questão das cooperativas no Congresso Socialista de Copenhague*, apresentando uma nítida objeção em direção às “doutrinas daqueles que veem nas cooperativas algo que se basta a si próprio, uma espécie de meio para resolver a questão social” (1984, p. 381), rejeitando, por extensão, as ideias reformistas e revisionistas que apareceram nos projetos de ação que ali foram apresentados. Ao analisar as propostas que foram expostas no Congresso, Lenin destacou a importância das cooperativas na luta contra o modelo capitalista, quando estas apoiam as greves e as ações de resistência, mas ressaltou que as cooperativas não são capazes, por força de si mesmas, de promover a alteração estrutural necessária da ordem social, sendo apenas “um instrumento auxiliar” na luta de classes. Como ponto específico da questão, escreve Lenin:

as associações cooperativas não são organizações de luta imediata contra o capital e existem ao lado de organizações do mesmo gênero de outras classes, as organizações cooperativas podem criar a ilusão de que são um recurso mediante o qual se pode resolver a questão social sem luta de classes, sem expropriar a burguesia [...] As cooperativas são elevadas às nuvens e apresentadas - exatamente como entre os reformadores burgueses - como elemento necessário da reorganização social. Diz-se frases nebulosas sobre a transformação das cooperativas de união de pessoas individuais em federações gerais de associações. Confundem-se as cooperativas proletárias com as cooperativas de pequenos proprietários (na agricultura). Prega-se a neutralidade das cooperativas, descreve-se o dano do fato de se impor às cooperativas quaisquer obrigações relativamente ao partido socialista (1984, p. 383).

No delineamento intelectual de suas posições, mais adiante, Lenin sintetiza as distensões teóricas e ideológicas que têm norteado o objeto histórico do cooperativismo naquele momento, expondo as suas linhas fundamentais de ação e oposição que, de modo geral, são: a linha da luta de classe típica e originalmente vinculada aos trabalhadores, que reconhece o valor do cooperativismo como meio auxiliar da transformação social e a linha pequeno-

burguesa que obscurece a luta de classes ao confundir as cooperativas de proprietários e de produtores como agentes comuns, objetivando a mudança social. O trabalho de Lenin sobre as cooperativas, no Congresso antes citado, é um dos momentos mais relevantes para o posicionamento do autor no conjunto dos debates sobre os limites e os alcances do movimento cooperativista.

No segundo eixo de sua produção teórica sobre o cooperativismo, a questão será discutida no íntimo do ambiente revolucionário que se impunha nessa etapa. Em 1918, num discurso pronunciado na *Reunião dos Dirigentes da Cooperativa Central Operária de Moscou*, Lenin reconheceu a importância das cooperativas de consumo na Rússia, que constituíam um complexo empresarial fundamental para o abastecimento urbano, impedindo que “elementos da burguesia” fizessem parte das cooperativas com o intuito de direcioná-las no sentido de uma organização puramente socialista.

Noutro momento, ainda em 1918, no *III Congresso das Cooperativas*, Lenin voltou a destacar a preponderância do cooperativismo no campo, para a organização do campesinato em busca de sua independência, que então encontrava condições objetivas para o aumento da sua produção, mediante a socialização da terra por meio das ações estatizantes da revolução. A atenção de Lenin sobre esse processo de transição do camponês – como produtor individual e isolado – para as formas coletivas de produção, através das cooperativas, é notória no seu discurso apresentado no *I Congresso de Comunas Agrícolas*, em 1919. Sobre as cooperativas, nesse regime transitório, afirma Lenin que “sua importância é enorme, porque se seguisse como antes a antiga economia camponesa, indigente e miserável, nem se poderia falar de uma construção sólida da sociedade socialista” (1984, p. 385).

A polêmica das cooperativas agrícolas em relação às suas articulações com o Estado também aparece nas discussões e textos de Lenin, quando em 1920, por ocasião do *IX Congresso do Partido*, a estatização das cooperativas foi discutida e deliberada em definitivo, aquecendo os diálogos a respeito da propensa “neutralidade” das cooperativas, no sentido em que as mesmas poderiam agir como forças contrarrevolucionárias. Por fim, em 1923, em seu trabalho “*Sobre as cooperativas*”, Lenin descreve suas derradeiras proposições a respeito das delas, destacando mais uma vez a importância das cooperativas na conjunção dos interesses da revolução, com ressalvas às organizações cooperativas que se aproximam dos projetos burgueses. Aqui, o autor reconhece o desenvolvimento do número de cooperativas no próprio desenvolvimento do socialismo e, ainda, destaca a importância do “trabalho cultural” que deve ser feito entre os camponeses, no intento de esclarecer o sentido do trabalho coletivo na

produção, presumindo formas cooperativas desvinculadas dos interesses da classe trabalhadora.

Nesse último posicionamento de Lenin, a questão do “trabalho cultural” sobre os camponeses, aparece da seguinte maneira:

esse trabalho cultural possui um objetivo econômico, que é precisamente organizar os camponeses em cooperativas. Se pudermos organizar em cooperativas toda a população, pisaríamos já com ambos os pés em terreno socialista. Porém, esta condição, a de organizar toda a população em cooperativas, implica um grau de cultura dos camponeses (precisamente dos camponeses, pois são uma massa imensa e dispersa), o que é impossível sem fazer toda a revolução cultural (1984, p. 34).

A questão da “cultura cooperativa” é um dos últimos temas abordados por Lenin e faz ressoar uma série de preocupações que ainda estão presentes na contemporaneidade. Veremos, no andamento dos debates, as contradições marcantes que delimitam o trabalho nas cooperativas; geralmente, são contradições desenhadas pela dualidade perceptiva dos trabalhadores em relação à sua “posição de classe”. Por um lado, são trabalhadores e se encontram agrupados na condição de produtores de mercadorias e serviços; por outro lado, são proprietários e vivem as determinações subjetivas, emuladas pela necessária tarefa diretiva da gestão produtiva, donde derivam as antíteses dessa modalidade produtiva e as dificuldades de se definirem no assento das relações de produção. É nessa perspectiva que a compreensão do fenômeno cooperativista, nos autores clássicos, se faz importante.

As limitações e as vantagens produtivas do cooperativismo foram extensa e dialeticamente avaliadas no pensamento crítico marxiano. Pode-se afiançar que as questões centrais do embate ainda estão presentes, como exemplos: o papel das cooperativas na transformação da ordem social, as relações entre o cooperativismo e o Estado, a cooperativa como práxis pedagógica socialista, a possível forma “desalienada” do trabalho nas cooperativas, a hibridez da sua forma de inserção no capitalismo, a cooptação da sua organização pela lógica mercantil do capital e as qualificações entre o caráter revolucionário ou reformista das cooperativas. É possível afirmar que esse conjunto temático se manifestou de modo recorrente nos autores anteriormente apresentados e se revelará de forma resignificada e ainda eloquente nas reflexões de final do século XIX e início do século XX, como se apontará no próximo capítulo.

Após as experiências históricas e as controvérsias intelectuais a respeito do cooperativismo que foram significativamente examinadas neste capítulo a título de localização dos propósitos deste trabalho, podemos periodizar, de acordo com Nascimento (2011), o movimento histórico do cooperativismo em ondas históricas específicas e articuladas de longa duração, quais sejam: 1) o movimento dos autores pioneiros, como Owen, Saint-Simon, Fourier e Proudhon e os grupos intelectuais/movimentos sociais críticos questionadores desse “cooperativismo visionário” e utópico, como Marx, Engels, Lenin, Kautsky e Luxemburgo; 2) as revoluções ou experiências práticas de autogestão centradas no ideário cooperativista, como a Revolução Húngara, Alemã e Italiana, de 1919; a Revolução Espanhola, de 1936-1939; a Revolução Argelina, de 1962; e as revoluções no leste europeu: na Polônia, em 1956; a Revolução Tcheca, em 1968; e o movimento social Solidarnosc, na Polônia, em 1980-1981; 3) a onda mais recente, caracterizada pela existência de uma retomada do cooperativismo, a partir da reordenação das forças produtivas na era do “capitalismo flexível”.

Assim, com ênfase nesse último período apresentado, o capítulo que segue buscará melhor compreender a retomada do cooperativismo, a partir de suas conexões com as novas formas de regulação da vida social impostas pela lógica da reestruturação produtiva.

2. A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E O COOPERATIVISMO NO BRASIL

Há tempos o sonho de muitos no mundo é que uma alternativa à (ir)racionalidade capitalista possa ser definida e alcançada racionalmente por meio da mobilização das paixões humanas na busca coletiva de uma vida melhor para todos.

(David Harvey).

As profundas transformações econômicas, culturais, ideológicas, políticas e sociais que definem a tessitura do capitalismo nas últimas décadas promoveram também mudanças significativas no modo de ser material e imaterial do *trabalho*, enquanto elemento fundante da sociabilidade humana. Embora exista uma intensa controvérsia nas reflexões sociológicas a respeito das novas dimensões que o trabalho assumiu – discussões como o fim da centralidade do trabalho, o advento de uma sociedade do lazer, do não trabalho ou do “ócio criativo” –, há um diminuto consenso de que, pelo menos, os princípios gerenciais da era fordista estão sendo rearticulados e reconduzidos por novas perspectivas de conformação gerencial. Ao lado dos temas tradicionais que atraíam o olhar sociológico sobre o mundo do trabalho – como a organização do trabalho, o sindicalismo, o mercado de trabalho, a qualificação do trabalhador, os perfis profissionais e ocupacionais, etc. –, a difusão do cooperativismo passou a integrar os debates diante das circunstâncias críticas que o aumento do desemprego estrutural e a precarização do trabalho impuseram. Nas considerações de Leite (2015), a relevância dos estudos sobre o cooperativismo se potencializa quando se pensa que a sua emergência está mesclada com os fenômenos da globalização, da reestruturação econômica, das mudanças do papel do Estado e da irrupção de novas formas de organização da sociedade civil.

Nesse espectro de alterações expressivas, a nova ordem societal, emprenhada pela reestruturação produtiva e pela agenda neoliberal – reafirmando a tese marxiana da necessidade constante do capital em revolucionar as forças produtivas como lógica acumulativa própria do seu metabolismo – afetou o padrão de ordenação das instituições (jurídico-políticas, ideológicas e, por ampliação, educacionais), com consequências nítidas no campo da gestão educacional, propugnando novas formas de organização na educação escolar, manifesta na efervescência das escolas cooperativas, especialmente na década de 1990, no Brasil.

O objetivo deste capítulo é, então, detalhar essa correlação histórica entre a reorganização produtiva do capitalismo nas últimas décadas e a mudança formal-institucional da educação, quando empreendida no seu formato cooperativista.

2.1 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NA LÓGICA DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Numa abordagem que privilegia a *totalidade social*²⁶ na multiplicidade das suas mediações históricas, é preciso compreender que a ressurgência dos empreendimentos cooperativistas – e do cooperativismo na educação como seu desdobramento específico e como foco analítico deste trabalho – é um fenômeno relativamente recente e tem recebido um conjunto heterogêneo de abordagens e posicionamentos ideológicos.

Em grande parte, as clivagens de caráter sociológico têm atribuído uma forte correspondência entre o revigoramento do cooperativismo e a *reestruturação das forças produtivas*. A reestruturação indica, nominal e conceitualmente, uma ação de reordenação técnica, organizacional e cultural da estrutura produtiva capitalista que, por amplificação, tem transformado as formas de inserção do trabalho na produção, corroborando fortemente na recriação social da presença dos empreendimentos cooperativistas. De forma significativa, como será exposto a seguir, o termo-conceito “reestruturação produtiva” foi utilizado para compreender, a partir dos anos 1970, as modificações técnico-produtivas nas economias capitalistas avançadas – com consequências de ordem estrutural –, que buscaram reorganizar as forças produtivas e as relações sociais de produção diante de um contexto de alto custo social da produção capitalista, corporificando a necessária ampliação do seu ciclo de acumulação histórica.

²⁶ De acordo com Bottomore, no verbete “totalidade” do Dicionário do Pensamento Marxista, a noção teórica de totalidade aparece na obra de Marx “em contraste com a concepção metafísica que trata a totalidade como abstrata, intemporal e, portanto, inerte” (1997, p. 381). Nessa acepção idealista e, por isso, parcial, os processos históricos são capturados pela sua natureza estável e fixa, numa dada totalidade ordenada e abstraída pela ideia dos fatos. Por isso, na concepção dialético-materialista, utilizada aqui como referência metodológica, a totalidade – de forma contrária ao método idealista – significa, em primeira instância, a unidade concreta de contradições que interagem. Por isso, a totalidade social é um complexo geral estruturado e historicamente determinado pelas contradições existentes na produção da vida material. Assim, o cooperativismo pode ser concebido, dialeticamente, como forma social negadora da ordem do capital e, ao mesmo tempo, integrada às suas forças de produção e reprodução.

Partindo do pressuposto marxiano de que o capital subsiste a partir da sua autovalorização, a reestruturação produtiva objetiva, segundo Alves (2011), formatar novas vias de organização do trabalho mais adequadas à necessidade constante de sua autovalorização, buscando resolver as contradições que surgem dessa necessidade perpétua.

Na análise de Braga (1995), o desenrolar dos anos 1970 e 1980 encerra um período histórico de profunda reorganização das forças produtivas, bem como de alterações sociais e políticas significativas, sendo revelado, sobretudo, pelo aumento do desemprego estrutural e pelo retrocesso do poder sindical.

Pela compreensão de Hobsbawm (1995) sobre o movimento de reordenação das forças produtivas, a tendência geral do capitalismo do final do último século foi a de substituir a capacidade humana pelo trabalho das máquinas, fazendo que o desemprego não fosse apenas cíclico, mas estrutural. Nas perspectivas intelectuais de Baumgarten e Holzman, no seu sentido mais geral, a reestruturação produtiva refere-se ao

processo de reorganização do sistema capitalista mundial, desencadeado a partir dos anos 1970 como resposta à crise que o abalou. Compreende transformações profundas nos processos de trabalho e de produção, na estrutura das empresas, na redefinição do papel do Estado, na desregulamentação das relações entre capital e trabalho e na inovação tecnológica de base microeletrônica. Essas transformações se articulam e se combinam de modo particular em cada contexto histórico, traduzindo o poder de negociação dos agentes econômicos, sociais e políticos envolvidos no processo. O ideário neoliberal que lhes serve de fundo e as políticas implantadas favorecem e viabilizam as transformações que vêm assegurar a continuidade da acumulação do capital (2011, p. 315).

Em conformidade às ideias de Bihr (1998), discorrendo a respeito da reorganização produtiva em questão, esgotou-se o regime de acumulação do capital que havia servido de base material para o “compromisso fordista”²⁷ e alguns fatores concorrerem decisivamente nesse processo: a diminuição dos ganhos de produtividade dos Estados Unidos até o Japão; a

²⁷ Nas reflexões de Bihr (1998), não se deve definir o “compromisso fordista” como um clássico comprometimento contratual entre duas partes que se engajam reciprocamente por suas próprias vontades. Para o autor, esse compromisso foi imposto pela própria lógica do desenvolvimento capitalista. Esse compromisso resultou “de um processo muitas vezes cego e, portanto, também ilusório para seus protagonistas” (1998, p. 36). Numa síntese do seu significado, pode-se dizer que do ponto de vista da classe trabalhadora, esse compromisso resultou numa renúncia à “aventura histórica” da luta revolucionária em favor das garantias para a sua “seguridade social”, fazendo com que o Estado proporcione satisfação a algumas das suas reivindicações, na intenção de integrar a classe operária à sociedade civil e política, instaurando o seu controle.

elevação da composição orgânica do capital (relação entre a massa de trabalho morto e de trabalho vivo que este mobiliza); e a saturação da norma social de consumo (automóveis e eletrodomésticos) levando à contração das vendas e ao desenvolvimento do trabalho improdutivo (bancos, seguros, comercialização, etc.), limitando a valorização de capitais. É um contexto que exige do capital um “saneamento da situação”, eis que se tornou imperativo ao capital exercer uma nova configuração no âmbito das suas forças produtivas (elaborar reestruturações técnicas e financeiras), o que o faz lançar mão de um conjunto de medidas que funcionam como contratendências ao seu antagonista, o trabalho.

Nas apreciações de Antunes (2000), o mundo do trabalho passou a compilar um conjunto múltiplo de alterações objetivas e subjetivas, tais como: a redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, estável e especializado, cedendo lugar às formas de trabalho desregulamentadas; o aumento do proletariado na área de serviços, em escala mundial, numa dinâmica de terceirização, subcontratação e precarização; o aumento substancial do trabalho feminino em diversos países de capitalismo avançado, preferencialmente no universo do trabalho informal e com médias salariais inferiores àquelas recebidas pelos homens; a crescente exclusão dos jovens que atingiram a idade de ingresso no mercado de trabalho, paralelamente à exclusão dos trabalhadores considerados “idosos” – com idade próxima de 40 (quarenta) anos –, pela lógica excludente do mercado de trabalho; e uma crescente expansão do trabalho em domicílio, carreada pela desconcentração dos processos de produção – muitas empresas familiares e cooperativas –, expandindo as formas de flexibilização, sob a forma do trabalho doméstico com a nítida utilização do trabalho feminino e infantil.

Tal panorama histórico ocasionou alterações estratégicas nas formas de gestão da produção capitalista que desencadearam mudanças na dinâmica do modo de produzir vigente, com consequências múltiplas para o conjunto da vida social.

Do ponto de vista de sua conformação político-social, os efeitos dessa nova ordem sociometabólica também foram notáveis. A construção do binômio taylorismo/fordismo, que se organizava desde a década de 1920, tendo a produção em larga escala, a verticalização/homogeneização do processo produtivo e a formação do operário-massa como seus elementos fundantes, permitiu, por parte do Estado, a ampliação das formas de alocação de recursos, por meio da intervenção na economia fordista massificada, promovendo a extensão da poupança pública e a consequente formulação de políticas sociais abrangentes, que assistiam às classes trabalhadoras, como medidas estratégicas de incentivo à produção e

ao consumo, investindo-se nas áreas públicas – educação, saúde, habitação, transporte e lazer – como forma de amortecimento do núcleo conflitivo do sistema capitalista.

Após um longo ciclo acumulativo, articulado em torno dessa arquitetura conjugada de elementos institucionais fordistas e keynesianistas, segundo Antunes (2000), tal modelo de acumulação e regulação social, alicerçado nos quesitos previamente expostos, já demonstrava precocemente um rastro de conflitos estratégicos internos que foram agudizados no fim da década de 1960, pelos seguintes indicativos:

a) *a queda da taxa de lucro*, causada pelo aumento do custo da força de trabalho – conquistada pelos ganhos salariais no período pós-guerra –, em especial na década de 1960, pelas lutas em torno do controle social da produção;

b) o *esgotamento do padrão acumulativo*, por conta da retração do consumo e pela necessidade de retomar as taxas de lucro na medida em que o custo social da produção elevava-se no rol de garantias trabalhistas e sociais, tecidas pelo modelo macropolítico do keynesianismo social; e,

c) *a crise do Estado do bem estar social* e de seus princípios funcionais, que acarretou a necessidade de retrain os gastos públicos, transferindo sua prática reguladora para o capital privado.

Assim, o Estado de bem-estar social, até meados da década de 1980, nos países de capitalismo central, é sucumbido pela retomada lógica da ampliação do capital e sua modalidade de fabricar políticas públicas e sociais abrangentes, e será questionado pelas novas ações do capitalismo enxuto e flexível.

Expressando tal movimento hegemônico, Leite observa que, “buscando a substituição da regulação pelo Estado pela do mercado, o avanço da globalização vem sendo acompanhado pelo desmonte do Estado Providência” (2003, p. 35). Nesse processo ativo, indica-se o enfraquecimento do arcabouço institucional encarregado pela sustentação do padrão fordista, para regulamentar as relações de trabalho e exercer a regulação da vida política, social e econômica da era fordista.

Por consequência, mais uma vez, nota-se que a crise mundial iniciada nos anos 1970 e a inflexão neoliberal que se seguiu a partir do início da década seguinte produziram alterações profundas no mundo do trabalho e em todo o conjunto da vida social, elevando as taxas de desemprego nos países centrais e periféricos e provocando significativas *mutações no mundo*

*trabalho*²⁸. Assim sendo, no âmbito das suas formas de resistência política, no campo dos movimentos sociais, ocorreu um refluxo dos projetos socialistas e um enfraquecimento das formas de luta partidária e sindical, como expressão da redução objetiva da classe operária tradicional, desarticulando o complexo de conquistas de direitos sociais e trabalhistas que foram acumulados historicamente no enfrentamento das lutas operárias. Segundo Harvey,

[a] profunda recessão de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo, evidentemente retirou o mundo capitalista do sufocante torpor da ‘estagflação’ e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista. Em consequência, as décadas de 70 e 80 foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político (2002, p.140).

De modo emblemático, as análises sobre os impactos no mundo do trabalho convergem para as seguintes transformações produtivas e organizacionais, provocadas pela reestruturação produtiva: 1) substituição da lógica da produção massificada, altamente padronizada, pela lógica da produção variável e flexível, voltada às exigências do mercado; 2) tendência à focalização da produção, o que redundaria na terceirização de partes do processo produtivo e na difusão de empresas menores e “artesanais”; e, 3) busca constante da melhoria do processo produtivo por meio do incentivo ao saber operário, como forma de “envolvimento subjetivo” da classe trabalhadora.

Para Antunes,

como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi a expressão mais forte (2000, p. 31).

²⁸ Segundo Antunes, “[a] década de 1980 presenciou, nos países de capitalismo avançado, profundas transformações no mundo do trabalho, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política. Foram tão intensas as transformações, que se pode afirmar mesmo que a classe que vive do trabalho sofreu a mais aguda crise deste século” (1999, p.8). Dessa forma, construídas como efeitos da reorganização produtiva, as mutações no mundo do trabalho provocaram mudanças nas formas de ser material e subjetiva da classe trabalhadora.

Propondo-se também a fazer uma crônica desse processo recente, o estudo de Castel (1998), como exemplo característico desse momento, enfatiza a ruptura que a reestruturação produtiva representou, entendendo que o fenômeno do desemprego e a precarização do trabalho são características profundas dessa nova conjuntura, que se alia à perda da hegemonia do “contrato de trabalho estável”. A partir da sua observação sobre o movimento histórico em questão, comenta o autor, destacando

a importância destruidora da precarização do trabalho, representada pela iminente perda da hegemonia do trabalho por tempo indeterminado, tendo em vista que os fluxos das contratações indicam atualmente que por ano mais de dois terços delas são feitas sob as formas ‘atípicas’ de emprego [...] esse processo parece irreversível (1998, p. 514).

Ainda no elenco das observações concernentes às mudanças operadas por esse novo quadro social, Montaño (2008) destaca que o projeto neoliberal representou uma estratégia hegemônica de reestruturação do capital face à reorganização das lutas de classes que se desenvolvem no período pós-1970.

Para o autor, a *ofensiva contra o trabalho* (pulverização e ocultamento da maioria trabalhadora), a *reestruturação produtiva* (o controle do processo de trabalho a partir da “terceira revolução tecnológica” e a toyotização da produção) e a *reforma do Estado* (liberalização e desregulamentação da acumulação do capital) são elementos fundamentais para o entendimento da deserção social em curso. O eixo central dessa nova agenda político-social contemplava, entre outros pontos: 1) a *privatização* do que havia sido mantido pelo controle estatal; 2) a redução drástica e mesmo *extinção do capital produtivo estatal*; 3) o desenvolvimento de uma *legislação fortemente desregulamentadora* das condições de trabalho; e 4) o *desmantelamento dos direitos trabalhistas e sociais* conquistados ao longo da luta operária no século XX.

Nesse cenário particular, o final do século XX, principalmente a partir dos anos 1970, foi o palco de uma nova retomada do movimento cooperativista. As transformações tecnológicas, com a introdução de máquinas e técnicas de gestão que poupam força de trabalho, e a flexibilização da produção associada ao desmonte de políticas sociais fizeram com que as cooperativas voltassem a ser vistas como “alternativas” ao desemprego.

No contexto dessas correlações em destaque, a observação de Chesnais (1996) também identificou, apesar das diferenças entre os principais países capitalistas, um eixo de ações comuns que vem ganhando terreno, no sentido da desregulamentação e da flexibilização dos contratos de trabalho. A introdução da automatização nos processos produtivos foi, para o referido autor, uma oportunidade para esfacelar as formas estáveis das relações contratuais anteriores. Nessa direção, o efeito combinado das novas tecnologias com as novas condições contratuais de trabalho proporcionaram uma dinâmica de redução da proteção social e de criação de zonas de baixos salários, abrindo as possibilidades para novas formas de arregimentação do trabalho, incluindo nessa lógica, o formato cooperativista de organização do trabalho. Para Bihl (1998), a ruptura da contratualidade fordista fragmentou o proletariado e forçou a elaboração de planos alternativos (ou contraplanos) de produção, refundando o fenômeno das “atividades autogestionadas”. Sob a força de comando do capital mundializado, conformou-se um novo complexo de reordenação das forças produtivas, impondo-se um novo padrão de acumulação e gestão da força de trabalho que, segundo a avaliação de Alves (2011), promoveu alterações importantes na objetividade (e subjetividade) da classe trabalhadora e de sua forma de alocação social, flexibilizando as formas de recrutamento do trabalho, sob o formato das cooperativas de trabalho e de produção.

Nas intelectivas de Harvey (2002) sobre tal dinâmica, o mercado de trabalho, como exemplo, passou por uma radical transformação. Os padrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da extensa mão de obra excedente para impor regimes de contratos flexíveis, desembocando na redução do emprego regular em favor do crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado. Como efeito, a transformação do mundo do trabalho trouxe novas formas e diretivas de recrutamento e contratação, como as terceirizações (outsourcing), os incentivos dos modelos produtivos familiares artesanais e os modelos cooperativistas de produção – as cooperativas –, representando uma forma alternativa (sob a batuta do capital) de realocação da força de trabalho no interior das modificações produzidas pela nova ordem do capitalismo flexível.

Ampliando a trama das reflexões e contribuições intelectuais aqui propostas, nas considerações de Bernardo (2004) a respeito das sequelas sociais que essa nova dinâmica empresarial imputa sobre o mundo do trabalho, o autor destaca as seguintes diligências: a substituição dos empregos estáveis e bem remunerados por contratos a prazo, temporários e parciais; a transformação dos desempregados em trabalhadores por conta própria, o que

contribui para a precarização das formas de trabalho no mercado e a transformação de grupos de assalariados em cooperativas ou empresas menores.

Ainda sobre os impactos objetivos dessas alterações no mundo do trabalho, de acordo com Antunes (2005), uma parte significativa da força humana mundial disponível para o ato laborativo, ou se encontra exercendo determinados tipos de trabalhos parciais, precários e temporários, ou já vivencia as perversidades do desemprego estrutural. As consequências mais nefastas para o mundo do trabalho são dadas pela destruição, precarização e eliminação de postos de trabalho. Na assertiva de Mészáros, há

[...] mais de 40 milhões de desempregados nos países industrialmente mais desenvolvidos. Deste número, a Europa conta com mais de 20 milhões e a Alemanha — outrora elogiada por produzir o “milagre alemão” — ultrapassou a marca dos 5 milhões. Em um país como a Índia — reverenciado pelos organismos econômicos tradicionais por suas realizações na direção do desenvolvimento — há não menos do que 336 milhões de pessoas desempregadas e outras milhões sob condições inadequadas de trabalho, cujos dados não foram registrados (2002, p.49).

Em suma, as diminuições efetivas dos postos de trabalho estáveis não só estão vinculadas a um processo mais amplo de precariedade, mas também à afirmação de atividades flexibilizadas e intermitentes. Em um contexto de reorganização das formas de contratação que libera o potencial do excedente da mão de obra como nova modalidade de acumulação, procura-se deslocar os custos sociais da produção por meio de subcontratações ou desviando os vínculos formais de trabalho para empresas autogestionárias (cooperativas), com o intuito de baratear a produção, dando origem ao cooperativismo integrado à lógica funcional do capital. É nessa medida que a reestruturação produtiva pode ser tratada aqui, diante do cooperativismo, quando invoca novas contratualidades nas relações de trabalho e novos arranjos da força de trabalho no íntimo da lógica estrutural que ordena o capital. Daí, a torrente de críticas que recaem sobre o cooperativismo como ambiente propício à supressão dos direitos trabalhistas e, esquematicamente, formado no âmbito dos interesses empresariais de reprodução do capital, tendo como estratégia as *cooperfraudes*²⁹ ou *coopergatos*.

²⁹ Segundo Lima, as cooperfraudes ou coopergatos “são cooperativas organizadas por empresas, ou por sugestão destas, para rebaixamento de custos empresariais na gestão da força de trabalho, evitando impostos e obrigações sociais. Essas cooperativas podem se constituir como empresas de intermediação na contratação de força de trabalho ou serem organizadas para a terceirização da produção. Elas são fraudulentas quando utilizam trabalhadores como cooperados sem se constituírem formalmente como cooperativas” (2011, p. 88).

No caso brasileiro, mais especificamente, na sua primeira configuração, o cooperativismo retomou o seu fôlego como forma de manutenção dos empregos diante do crescente fechamento das unidades industriais, como resultado da abertura dos mercados e da produção à competição global, além de outras particularidades políticas e sociais que serão apresentadas a seguir.

2.2 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A REEMERGÊNCIA DO COOPERATIVISMO NO BRASIL

Numa retomada panorâmica do ambiente histórico sugerido anteriormente, afirma-se que as transformações ocorridas no mundo do trabalho, no final do século XX, redundaram num conjunto de efeitos sociais perversos, como o desemprego estrutural, o desmantelamento dos direitos trabalhistas, a precarização, as formas de subcontratação e o enfraquecimento político dos sindicatos. Todos esses eventos se traduziram como elementos originais para o entendimento do ativo “ressurgimento” do cooperativismo como modelo alternativo de produção.

Em conjunção histórica, os sintomas de fracasso dos movimentos sociais que buscavam a superação revolucionária do capitalismo, juntamente ao engodo político dos partidos e governos sociais-democratas no combate às mazelas sociais engendradas pela nova ordem produtiva flexível, promoveram uma situação de abrandamento dos propósitos sociais revolucionários que buscavam rotas de rompimento da ordem societal capitalista, no íntimo da classe trabalhadora. É nessa ambiência que as forças de reemergência do movimento cooperativista são forjadas.

Na interpretação de Namorado,

o desmoronamento do modelo coletivista de Estado, desencadeado na segunda metade dos anos oitenta, habitualmente designado como modelo soviético, refletiu no campo cooperativo, na medida em que, perante a persistência e recente agravamento da crise do capitalismo, na constância da injustiça social que lhe é inerente, o cooperativismo ganhou uma nova centralidade (2013, p. 147).

É irrecusável certificar a existência do cooperativismo no Brasil antes das referências expostas aqui, ou seja, o cooperativismo já possuía uma historicidade pretérita. Porém, sua manifestação potencializada e abrangente no país deu-se nessa trajetória de final do século XX. A título de uma análise histórica mais geral e introdutória, pode-se atestar, de acordo com Pinho (2004), que a história do cooperativismo formal³⁰ começou com a fundação da Sociedade Cooperativa Econômica dos Funcionários Públicos de Ouro Preto, em 1889. De acordo com a autora, é a “cooperativa mais antiga de que se tem notícia no Brasil. É a primeira iniciativa de trabalhadores livres, logo após a extinção do escravismo” (2004, p. 13).

Nesse mesmo período, algumas experiências fourieristas de cooperação foram implantadas no Paraná e em Santa Catarina. A partir de então, no início do século XX, começaram a surgir algumas cooperativas inspiradas nos modelos de Rochdale, organizadas por imigrantes alemães e italianos, e, em grande parte, influenciadas pelos ideais anarquistas e socialistas, que passaram a organizar algumas associações de crédito cooperativo para pequenos agricultores.

Num breve percurso histórico-jurídico do cooperativismo no Brasil, alguns momentos entram em destaque: em 1932, o Decreto 22.239, de 19 de dezembro de 1932, oficializou e consolidou juridicamente o cooperativismo brasileiro. Foi a primeira lei a reconhecer formalmente as organizações cooperativas, consagrando valorativamente o seu embasamento rochdaleano e garantindo-lhes uma margem razoável de liberdade, organização e funcionamento.

Nos anos 1960 e 1970, o período ditatorial militar passou a combater ideológica e politicamente as cooperativas de crédito, proibindo a constituição de cooperativas de seguro, a partir do Decreto 60.957, de 19 de abril de 1967, e impondo forte controle estatal às cooperativas, extirpando os incentivos fiscais ao cooperativismo. Em seguida, ainda com Pinho (2004), superado o período de forte “centralismo estatal”, a Lei 5.764, de 16 de dezembro de 1971, substituiu as legislações anteriores, definindo a política nacional do

³⁰ A autora, num esforço de periodização das experiências cooperativistas no Brasil, afirma a existência de experiências pré-cooperativistas de forma esparsa, entre 1530 e 1889, tais como: os movimentos messiânicos originários de Portugal, pautados pela organização comunitarista, os quilombos e as experiências associacionistas construídas pelos jesuítas. Porém, no formato mais próximo da tradição cooperativista moderna, o que lhe faculta o sentido de sua formalidade, encontra-se a Sociedade Cooperativa Econômica dos Funcionários Públicos de Ouro Preto, em 1889. Segundo Pinho, “sua estrutura e seus estatutos revelam forte influência dos Pioneiros de Rochdale. Como no Brasil ainda não havia legislação adequada sobre o cooperativismo, a Sociedade se apresentava de forma anônima. Suas diversificadas atividades começariam por armazéns de gêneros de primeira necessidade, depois de tecidos, armarinhos, ferragens; seguidos da produção de bens para consumo, como padaria, açougue, etc.” (2004, p. 19).

cooperativismo, instituindo o regime jurídico das sociedades cooperativas e criando a representação única do cooperativismo, pela criação da Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB).

Na década de 1980, as dificuldades conjunturais somadas aos problemas econômicos e políticos desencadearam duas consequências antagônicas, que foram fundamentais para a proliferação e a diversificação do cooperativismo no país. Nas palavras de Pinho,

[d]e um lado, uma consequência negativa decorrente das dificuldades de funcionamento das cooperativas de consumo e das cooperativas agrícolas, fortemente descapitalizadas e quase sem condições de enfrentar a espoliação inflacionária com seus próprios recursos financeiros. De outro lado, a emergência de tipos especiais de cooperativas urbanas, desencadeando um número significativo de cooperativas de trabalho, de habitação, de crédito e educacionais (2004, p. 48).

Nota-se que a tradição cooperativista no Brasil esteve, em grande medida, até então, organizada pelos produtores rurais para a produção e comercialização dos seus produtos agrícolas, geralmente representados pela OCB. No entendimento de Pinho (2004, p. 8), “a OCB, desde sua criação, sempre foi quase exclusivamente presidida por produtores rurais, seu relacionamento com o Estado era predominantemente via Ministério da Agricultura”.

Nesse contexto de predomínio da produção rural no cooperativismo brasileiro, evidencia-se que o país possuía, até o final dos anos 1980, casos pontuais de cooperativas de trabalho. Contudo, o deslocamento do eixo demográfico do campo para as cidades e a inserção do país na internacionalização ditada pelos parâmetros da reestruturação global da produção levaram ao encerramento de diversas fábricas e empresas prestadoras de serviços, intensificando o problema do desemprego. Para Lima (2007, p. 14), é nessa atmosfera de desemprego crônico e de precarização do trabalho “que surgem os movimentos para recuperação de fábricas pelos trabalhadores, associações para formação de cooperativas por desempregados dos diversos setores”.

No conjunto heterogêneo da literatura dedicada às relações existentes entre a empreitada neoliberal e a ressurgência do cooperativismo no Brasil, nas últimas décadas, sublinha-se com veemência a intimidade dos nexos entre o desemprego tecnológico e a retomada substancial dos empreendimentos cooperativistas. Nessa conotação, destacam-se autores, tais como: Santos (2002), no viés teórico de que, na ascensão do neoliberalismo e dos

seus efeitos perversos, todo o mundo político, ativista e acadêmico, tem recorrido à tradição cooperativista; Gaiger (2004), ao ressaltar que o cenário macroeconômico das últimas décadas criou a redefinição do padrão de acumulação capitalista, engendrando novas formas de produção, no caso, as cooperativas de trabalhadores; Pinto (2006), ao destacar que o crescimento progressivo do desemprego estrutural sinalizou a busca de formas variadas de prover trabalho e renda; Lima (2007), ao afirmar que a multiplicação das cooperativas resulta do processo de reestruturação econômica, visando à redução dos custos empresariais; Vieitez e Dal Ri (2008), apontando o desemprego crescente no mundo do trabalho como cenário de emergência dos novos sujeitos na organização cooperativista; Schiochet (2012), apresentando a hipótese de que a visível expansão do cooperativismo relaciona-se à forma como a “questão social” se apresentou na década de 1990; Wellen (2012), ao descrever que grande parte dos empreendimentos cooperativistas floresceram a partir do contexto de crise econômica e social das últimas décadas do século passado; e Leite (2012), indicando que é possível considerar que a expansão do cooperativismo contemporâneo tem a ver com o processo de globalização e de reestruturação econômica, que se iniciou em âmbito mundial nos anos de 1970.

No elenco das reflexões a respeito das perversidades engendradas pela lógica da reestruturação produtiva, a diminuição objetiva dos postos de trabalho levou não apenas a uma maior precariedade, mas também, segundo Vasapollo (2005, p. 101), à formação de “atividades de trabalho atípico, sazonais, sobretudo sob a forma de subcontratos nas cooperativas”. Antunes (2013, p. 21), igualmente refletindo sobre essa dinâmica dos desdobramentos da precarização estrutural do trabalho, confirma em sua obra que “a erosão do trabalho contratado e regulamentado, incorrendo na “criação de falsas cooperativas a fim de aumentar os níveis de exploração da força de trabalho”.

Nos países de capitalismo periférico, para retratar a tipicidade do caso brasileiro, o cooperativismo – embora fosse uma forma de organização encontrada principalmente na produção rural, como já havia sido dito antes – emerge substancialmente pelo conjunto de transformações ocorridas no final dos anos 1980 e início dos anos 1990. No entendimento de Wellen,

as mudanças econômicas e políticas ocorridas nas últimas décadas, especialmente a partir do último quartel do século passado, acarretaram a perda de direitos sociais e conquistas derivadas de uma longa história de lutas da classe trabalhadora e produziram impactos negativos sobre sua identidade e consciência de classe ou sobre a estrutura dos seus órgãos

representativos, como sindicatos e partidos políticos. E para superar as “dificuldades de representação do conjunto dos trabalhadores”, diante da ausência de projetos concretamente alternativos, objetivou-se criar mecanismos de sobrevivência e pertencimento social (2014, p. 270).

Em termos contextuais, nos anos 1990, no Brasil, as cooperativas adquiriram uma visibilidade mais contundente, a partir dos movimentos de ocupação/recuperação de fábricas falidas e da recolocação dos desempregados estruturais no mercado de trabalho pela alternativa da autogestão das empresas. Com a abertura do mercado brasileiro às importações e à competição internacional, as cooperativas, de acordo com Lima (2007, p. 75), “generalizaram-se como oportunidades de terceirização e subcontratação, posteriormente, foram apontadas como formas de atenuação do desemprego e de autonomia dos trabalhadores”. Para o autor, nessas condições, o cooperativismo se apresenta como uma solução paradoxal: pode atender aos trabalhadores na atenuação a situações de desemprego, possibilitando-lhes a permanência no mercado de trabalho ou passa a ser estrategicamente utilizado como forma de rebaixamento dos custos empresariais sob a prática da terceirização.

Se observarmos esse movimento, nas décadas citadas, a economia brasileira encaminhava suas estruturas no contexto internacional da globalização, “modernizando”³¹ o complexo industrial por meio da revolução tecnológica na estrutura produtiva e inaugurando uma vastíssima corrente de excluídos do mundo do trabalho.

O fechamento de fábricas e as tentativas de recuperação – por meio da adoção do modelo cooperativista – diante da crise foram também concreta e pioneiramente documentados por autores, como Faria (1997), que estudou o caso Makerli, uma empresa calçadista na cidade de Franca – SP, onde os trabalhadores fizeram a aquisição dos meios de produção, após a desativação das atividades do grupo Sândalo, em 1991; Holzmann (2001), que retratou o caso da fábrica de fogões Wallig, no Rio Grande do Sul, em 1984, quando foram suspensas suas atividades e, a partir da organização dos seus trabalhadores, constituíram-se duas cooperativas: uma mecânica e outra de fundição; e, Nascimento (2003),

³¹ No entendimento de Gennari (2012, p. 37), a expressão “modernização”, quando utilizada nos países de capitalismo periférico e, em especial, no Brasil, não passa de um eufemismo para o novo processo de acumulação de capital, cuja regência se dá pela subordinação da economia brasileira em relação ao processo globalizado de acumulação de capital. Nessa visão, a “modernização” sugere ideologicamente uma política econômica independente e uma marcha natural dirigida pela evolução tecnológica, quando, de fato, não passa de um processo de subordinação estrutural da economia nacional diante das forças mundializadas do capital. Para tanto, Antunes (2004, p. 17) entende essa *modernização conservadora* como socialmente nefasta e politicamente autocrática e perversa, penalizando o mundo do trabalho de modo muito mais brutal, agudizando a miséria da economia informal.

que apontou outra situação de emergência da modalidade cooperativista por recuperação fabril, apontando o Estado como mantenedor e articulista do modelo cooperativo, e tomando como exemplo a Tecelagem Mandacaru, em João Pessoa, Paraíba, que acaba falindo em 1990, por problemas de comercialização, além de equipamentos obsoletos e ausência de cultura associativa e solidária entre os trabalhadores.

Ainda, no certame de autores que contribuíram para estas reflexões, Verago (2011), também, descreveu a crise econômico-social, emprenhada pelas forças neoliberais, que motivou a ocupação das fábricas por trabalhadores no Brasil e na Argentina, onde se implementou o controle operário da produção nas unidades fabris.

Como exemplo concreto de tal processualidade, segue a tabela que expõe os impactos dessa reengenharia produtiva nos momentos distintos da ampliação dos empreendimentos cooperativistas no Brasil.

Tabela 1 - Quantidade de empreendimentos cooperativistas (1900-2007)

1900-1950	1951-1970	1971-1980	1981-1990	1991-2000	2001-2007	TOTAL
65	139	264	1.903	8.554	10.653	21.578
Crescimento	113,85%	89,93%	620, 83%	349,50%	24,54%	16.289,23%

Fonte: Anuário do Cooperativismo Nacional (2007); Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES).
Elaboração própria.

Historicamente, no sentido do esclarecimento dos dados presentes na tabela, nos anos de 1990, com a abertura das exportações e a adoção do eixo de políticas neoliberais no governo Collor, o parque industrial brasileiro sofreu profundas transformações no intento de reorganizar a produção para enfrentar a lógica concorrencial internacional. A política econômica, aplicada a partir da agenda neoliberal, reconfigurou as bases da acumulação de capital no Brasil, de modo a permitir um novo patamar de subordinação da economia nacional ao capital internacional. O governo Collor tratou de incorporar uma política econômica de submissão às recomendações e diretrizes do chamado Consenso de Washington, executando as diretivas da privatização e da liberalização econômica.

Segundo Filgueiras (2000, p. 84), tais expedientes político-econômicos marcaram definitivamente a trajetória do desenvolvimento do Brasil, onde se buscou efetivar um

conjunto de reformas estruturais na economia e no Estado, subjugando a relação do país com a dinâmica da produção global.

Com a ascensão do governo Fernando Henrique Cardoso, em 1995, o processo de liberalização, desregulamentação e privatização foi concretamente realizado. O eixo da estabilização econômica pela via da desregulamentação do Estado promoveu a abertura comercial indiscriminada, fragilizando a produção interna e obrigando as empresas à concorrência com o capital internacional. A reação das empresas nacionais, dada a menor competitividade diante do capital externo, foi instantânea: ampliaram a terceirização das suas atividades, fecharam unidades de produção, importaram maquinaria e equipamentos, reduziram o quantitativo da força de trabalho e buscaram novas lógicas de associação no mercado, como as fusões ou transferência de controle acionário.

Por conseguinte, tal movimento socioeconômico ilustrou-se estatisticamente a partir dos dados referentes ao desemprego apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): o desemprego saltou de 3,64%, em 1989, para 8,01%, em 1999.

Muitas fábricas foram fechadas, setores econômicos foram desnacionalizados, empresas públicas foram privatizadas e o desemprego estrutural avançou, como efeito mais direto das transformações produtivas empreendidas pelo receituário neoliberal, acentuando o debate sobre a “integração subordinada” do Brasil e o seu poder de resistência na ordem da mundialização do capital. Nos dizeres de Antunes,

[o] Brasil, entre tantos outros países industrializados que não estão no centro do sistema econômico mundial, ou rompem agudamente com este projeto destrutivo ou sentirão, de forma ainda mais avassaladora, os efeitos nefastos e perversos da reestruturação produtiva (2005, p.26).

Nessas circunstâncias históricas, situa-se o atual movimento de resgate do associativismo cooperativista no mundo do trabalho e da produção, sendo, muitas vezes, mais presentemente aclamado sob a insígnia teórica da “economia solidária”³², como reflexo das transformações impostas pelos novos padrões produtivos e organizacionais.

³² Em conformidade com as posições teóricas de Leite (2009, p. 2), “é importante sublinhar que não existe qualquer tipo de unanimidade no que se refere ao conceito de Economia Solidária. Para alguns autores, ele remete às experiências britânicas do início do século XIX, inspiradas por Robert Owen, nas quais sobressai a ideia da transformação social das relações de produção capitalistas e sua substituição pelos princípios socialistas

Assim, reiterando a argumentação, foi a partir do início da década de 1990 que as inovações tecnológicas e organizacionais passaram a difundir-se para o conjunto da economia, basicamente em razão da recessão, conjugada à abertura indiscriminada das importações, ambas fustigadas pelo governo Collor. As empresas, por sua vez, para reagirem à crise e à maior concorrência, fizeram uso das inovações tecnológicas de base microeletrônica, com o objetivo de aumentar a produtividade e reduzir os custos de produção.

Portanto, nesse período, os impactos das inovações tecnológicas, organizacionais e gerenciais começaram a afetar um número muito maior de trabalhadores. Em razão dessas exigências, o maior desafio para as empresas passou a ser a flexibilidade produtiva³³.

A introdução das inovações tecnológicas é acompanhada e subordinada à implementação de novas formas de organização da produção e do trabalho. Com relação aos impactos de tal processo na formatação do cooperativismo desse momento, Lima entende que,

no Brasil, as cooperativas de trabalho adquirem visibilidade no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, a partir dos movimentos de recuperação de fábricas falidas em diversas regiões [...] o crescente número de fábricas em situação falimentar provocado pela abertura dos mercados, resultaram na conversão das fábricas em cooperativas (2004, p.75).

Como expressão direta de tais modificações, no setor industrial, muitas empresas em condições falimentares foram convertidas em modelos cooperativistas de produção. É nessa conjuntura econômica que a organização cooperativa desponta como oportunidade de geração

de igualdade e solidariedade, baseados na ideia de autogestão e de controle operário sobre a produção. Para outros trata-se de um fenômeno novo, que tem a ver com a crise da sociedade salarial, no final dos anos 1960, como pensa Laville”. Para justificar e ampliar a heterogeneidade do significado conceitual da Economia Solidária, na avaliação de Laville (2009), a noção conceitual de “Economia Solidária” surge a partir dos anos 1970, na América do Sul e na Europa, remetendo a iniciativas oriundas principalmente do movimento de retomada das empresas pelos assalariados, sob a forma de cooperativas autogestionárias. Atualmente, o termo agrupa outras experiências de autogestão, como as cooperativas rurais, o desenvolvimento de incubadoras tecnológicas de cooperativas populares nas universidades, a criação de instituições de poupança e de crédito solidário e associações de serviços comunitários na saúde, na educação e na habitação. À medida que o conceito de Economia Solidária ainda carece de maior exatidão, o termo “cooperativismo” está sendo utilizado de maneira hegemônica neste trabalho, entendendo que as experiências do cooperativismo educacional no país estiveram – e ainda estão – vinculadas às estruturas tradicionais de funcionamento do cooperativismo nacional, pela regulação burocrática e político-administrativa da OCB.

³³ Segundo Antunes, “[a]tribui-se a Sabel e Piore um pioneirismo na apresentação da tese da *‘especialização flexível’*: esta seria a expressão de um processo que teria possibilitado o advento de uma nova forma produtiva que articula, de um lado, um significativo desenvolvimento tecnológico e, de outro, uma desconcentração produtiva baseada em empresas médias e ‘artesaniais’, recusando a produção em massa, típico da grande indústria fordista” (1999, p.8).

de emprego e renda. Para efeito de esclarecimento, seguem algumas experiências típicas desse período, muitas delas se constituindo como experimentações pioneiras no Brasil.

Quadro 1 - Cooperativas formadas a partir de empresas falidas por localidade, tipo de produção e quantitativo de trabalhadores

Cooperativa	Ano de fundação	Antiga empresa	Localidade	Tipo de produção	Número de trabalhadores envolvidos
Cooperminas	1987	CBCA – Companhia Brasileira Carbonífera de Araranguá	Criciúma (SC)	Mineração de Carvão	400
Bruscor	1998	-	Brusque (SC)	Cordas e cadarços	15
Makerly (cooperativa)	1991-1995	Makerly (privada)	Franca (SP)	Calçados	482
Cooperativa Friburguense de Ferramentaria	1993	Indústria Eletromecânica	Friburgo (RJ)	Ferramentas	Não mencionado
Coopertêxtil	1994	Fábrica de Cobertores Parahyba	São José dos Campos (SP)	Cobertores e mantas	402
Sakai (cooperativa)	1995-1998	Sakai (privada)	Ferraz de Vasconcelos (SP)	Móveis populares, cozinhas moduladas de aglomerados	30
Coopervest – Cooperativa dos Trabalhadores de Confecções de Sergipe	1994	Villa Romana	Aracajú (SE)	Confecção de roupas	530
Hidro-phoenix	1994	Domênico Bestetti	Sorocaba (SP)	Macacos hidráulicos e ferramentas semelhantes	40
Juiz de Fora Participações - Facit	1995	Facit (Sharp)	Juiz de Fora (MG)	Máquinas	87
Frunorte – Associação de Participação e Gestão Compartilhada dos Trabalhadores da Frunorte	Década de 1990 – sem referência exata	Frunorte	Vale do Assu (RN)	Fruta	178
Cooparj	1996	Indústria de Parafusos	Duque de Caxias (RJ)	Parafusos	28

		Águia			
Coopertex – Cooperativa Autogestionária Industrial de Trabalhadores Têxteis	1996	Indústria Têxtil Delta	São Paulo (SP)	Fitas elásticas para confecções e calçados	101
Coopermambrini – Cooperativa Autogestionária dos Trabalhadores Mambrini	1997	Mambrini Indústria e Metalúrgica Ltda.	Vespasiano (MG)	Carroceria para caminhões e similares	40
Cootenor	1999	San Lup Têxteis Ltda.	Birigui (SP)	Tecidos	21

Fonte: Anteag, 2000. Elaboração própria.

Numa análise dos sujeitos coletivos e das agências institucionais que foram importantes para reavivar essas experiências do cooperativismo no Brasil, podemos realçar um agrupamento heterogêneo de partícipes, entendidos e considerados por Leite (2009) e Barbosa (2007, como os pilares fundamentais da retomada do cooperativismo no Brasil.

Em primeiro lugar, as contribuições da Cáritas Brasileira, entidade vinculada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que já articulava, desde os anos 1980 e início dos anos 1990, a organização de grupos associativos no campo e uma série de incubadoras de cooperativas distribuídas no país, com maior concentração no estado do Rio Grande do Sul. Na extensão dos seus trabalhos em outras localidades, a Cáritas também contribuiu com o fortalecimento do cooperativismo nos assentamentos da reforma agrária, juntamente com a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Em segundo lugar, a origem da ANTEAG (Associação Nacional dos Trabalhadores em Empresas de Autogestão e Participação Acionária), em 1994, na cidade de São Paulo, onde foi criada, a partir do I Encontro dos Trabalhadores de Empresas de Autogestão, para assessorar a constituição dos ramos solidários de produção. Historicamente, a ANTEAG nasceu no interior do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), como resposta de parte do movimento sindical às situações de falências de empresas, sendo uma das principais entidades de formação e fomento dos empreendimentos cooperativistas junto ao governo do Rio Grande do Sul. Na sua ação, originariamente, a

ANTEAG passou a se diferenciar do chamado “cooperativismo tradicional”, postulando o caráter autogestionário do “novo cooperativismo”³⁴ como seu elemento de distinção.

Nas avaliações de Vieitez e Dal Ri, essa diferença, fundamentalmente, encontra-se no fato de que no “cooperativismo tradicional as cooperativas são dirigidas por uma direção eleita, enquanto que as empresas de autogestão propõem a direção coletiva pelo conjunto dos trabalhadores” (2001, p. 84).

Em terceiro lugar, as Incubadoras Universitárias, cuja primeira surgiu em 1998, como uma iniciativa institucional do Centro de Pós-graduação em Engenharia (COPE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que criou, ainda em 1998, a Rede Universitária de Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares (RITCP), com a intenção de difundir a experiência para as outras universidades no país. A RITCP procura associar a pesquisa tecnológica às necessidades das cooperativas populares, reunindo professores, pesquisadores e universitários no apoio às organizações cooperativistas.

E, numa quarta contribuição, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), que conjuntamente organizou e fomentou as organizações cooperativistas através de três entidades: a Agência de Desenvolvimento Solidário (ADS), fundada em 1999; a Central de Cooperativas e Empreendimentos Solidários (Unisol), criada em 2000; e a Cooperativa Central de Crédito e Economia Solidária (Ecosol), nascida em 2004. Traduz-se, aqui, o esforço de parte do movimento sindical na intenção de buscar alternativas ao desemprego e à precarização, contribuindo com recursos, diagnósticos, elaboração de projetos e assistência técnica aos empreendimentos cooperativistas.

Simultaneamente a esse esforço complexo de necessária resposta econômico-social às carências engendradas pelo desemprego e pela precarização do trabalho, é importante frisar que esse momento de ampliação do cooperativismo no Brasil foi também marcado por uma

³⁴ A oposição entre o “cooperativismo tradicional” e o “novo cooperativismo” deve ser pensada pelos seguintes propósitos: o “novo cooperativismo” questiona e se opõe à reprodução das cooperativas enquanto alternativa de terceirização dos trabalhadores e igualmente propõe uma cisão com as verticalizações da prática política cooperativista presente na OCB, valorizando a democratização de todas as atividades cooperativas. No entendimento de Lima (2012), por exemplo, o “novo cooperativismo” representa a defesa dos ideais autogestionários de democratização do trabalho, enquanto o “velho cooperativismo” integra-se ao mercado pelos vínculos empresariais, impostos pelas cooperativas agropecuárias regidas pela OCB. Em outro entendimento, Wellen (2012) estipula dois tipos de práticas cooperativistas: “um oficial, formado por grandes e médias organizações, que estariam subordinadas aos desígnios dos aparelhos estatais, que teriam abdicado dos princípios históricos do cooperativismo e que atuariam de forma semelhante às empresas capitalistas; e o autogestionário, marcado pelas relações de solidariedade entre pessoas e organizações” (2012, p. 139). Segundo Wellen (2012), num posicionamento crítico, o segundo tipo de cooperativismo seria aquele atualmente designado pela expressão conceitual da “economia solidária”.

cultura política fortemente mobilizadora dos interesses populares, em torno de reivindicações sociais mais amplas que se afiguravam nesse período.

Na avaliação de Gohn (1995, p. 126), “a década de 1980 foi extremamente rica do ponto de vista das experiências político-sociais”. O movimento de luta pelas Diretas-Já, em 1984, a implantação de um calendário político que trouxesse de volta as eleições, o processo Constituinte, o surgimento das Centrais Sindicais, a criação de entidades vinculadas aos movimentos populares urbanos e rurais, o despontar dos chamados “novos” movimentos sociais – como das mulheres, negros, indígenas, idosos, aposentados, desempregados, ambulantes, homossexuais, estudantes, ambientalistas, etc. – e a difusão das organizações não governamentais (ONGs) foram ingredientes políticos e culturais fundamentais para a construção da cidadania no país. É nessa pauta que a expansão do movimento cooperativista deve ser também alocada.

A eclosão da modalidade cooperativa envolveu uma rede complexa de novos agentes institucionais e condições político-culturais que entraram nesse recente espaço de ocorrências, desembocando, do ponto de vista teórico, numa retomada do debate sobre os alcances e as limitações da produção cooperativista diante do cenário em questão – tais embates teóricos serão mais bem explicitados no próximo item deste capítulo.

A contradição desse novo orquestramento produtivo ocorre na medida em que, por um lado, é um movimento que resulta de um posicionamento político ativo do trabalhador diante da redução objetiva dos postos de trabalho formalmente vinculados à sociedade salarial e, por outro lado, o movimento é também o resultado de uma arregimentação/cooptação do próprio capital, no intento de recuperar os ganhos, diminuindo os custos da produção, por meio da utilização das cooperativas como mecanismo de terceirização da força de trabalho.

Por isso, como dinâmica técnico-econômica, comenta Pochmann, que

a expansão das formas de inserção da População Economicamente Ativa (PEA) referentes às ocupações com baixa produtividade e precárias condições de trabalho marca o contexto mais amplo da crise do emprego no Brasil a partir das duas últimas décadas do século XX. A maior parte das vagas abertas no mercado de trabalho não tem sido de assalariados, mas de ocupações sem remuneração, por conta própria, autônomo, trabalho independente, de cooperativa, entre outras (2006, p. 61).

A crise social instalada pela dita “modernização produtiva” alavancou as formas de resistência em busca de novos postos de trabalho no curso da nova dinâmica excludente do mercado e o Estado foi incapaz de responder às novas demandas pelo processo próprio de enxugamento estratégico que o circunscrevia. Em outros termos, o incremento da tragédia social do desemprego tecnológico aliada ao afastamento do Estado em relação à “questão social” criou uma espécie de hiato coletivo, como ausência de forças político-sociais que pudessem mediar a problemática da crise social como expressão da crise do trabalho provocada pelas forças modernizantes da globalização e da reestruturação produtiva.

De modo mais enfático, pode-se afirmar que, no Brasil, principalmente nos anos de 1990, com a “desresponsabilização” do Estado, a abertura do mercado à livre concorrência, a consequente falência e fechamento de unidades produtivas, o desemprego massivo, a precarização do mundo do trabalho, a terceirização e a subcontratação das relações de trabalho, as cooperativas multiplicaram-se sobre a possibilidade de geração de emprego e renda.

Nessa conjuntura, ainda comenta Gohn que

[a]s alterações ocorridas no cenário econômico e da participação social nos anos 90, no Brasil, levaram à reelaboração dos olhares sobre a temática da exclusão social. Diante da crise econômica e da contenção do Estado na sua capacidade de produzir políticas de integração social, percebemos as organizações não governamentais e as cooperativas como alternativas fabricadas pelos excluídos (2003, p. 14).

Assim, como já foi explanado anteriormente, o ciclo de maior efervescência das investidas cooperativistas coincide com o contexto histórico do desemprego em larga escala e com a incapacidade estratégica de resposta por parte das ações políticas de inserção promovidas no âmbito estatal.

Vejamos, de forma a justificar tais argumentos, na tabela a seguir, como os empreendimentos cooperativistas relatam as motivações econômicas essenciais para as suas origens.

Tabela 2 - O que motivou a criação das cooperativas

Local	Uma alternativa ao desemprego	Obtenção de maiores ganhos na cooperativa	Uma fonte complementar de renda
AC – Acre	128	192	141
AL – Alagoas	237	119	168
AM – Amazonas	263	97	144
AP – Amapá	230	103	224
BA – Bahia	654	486	511
CE – Ceará	420	522	566
DF – Distrito Federal	138	96	142
ES – Espírito Santo	225	351	289
GO – Goiás	387	695	579
MA – Maranhão	361	253	295
MG – Minas Gerais	692	518	716
MS – Mato Grosso do Sul	131	53	171
MT – Mato Grosso	236	282	390
PA – Pará	747	737	792
PB – Paraíba	180	150	212
PE – Pernambuco	623	318	440
PI – PiauÍ	475	242	474
PR – Paraná	361	378	466
RJ – Rio de Janeiro	179	85	191
RN – Rio Grande do Norte	415	409	352
RO – Rondônia	127	135	130
RR – Roraima	53	29	46
RS – Rio Grande do Sul	598	943	870
SC – Santa Catarina	180	395	468
SE – Sergipe	57	57	48
SP – São Paulo	800	675	596
TO – Tocantins	209	151	203
Total	9.107	8.473	9.627

Fonte: Dados do Segundo Mapeamento Nacional de Empreendimentos Econômicos Solidários (EES) da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), 2013. Elaboração própria.

Nesse itinerário histórico de expansão do associativismo cooperativista, o mesmo passou a ser visto, em certa angulação e expectativa política, como espelho crítico das práticas neoliberais, como ocorre, em maior escala, no âmbito das organizações mundiais, que articulam formas alternativas de produção, como o Fórum Social Mundial (FSM). Por exemplo, no primeiro FSM, realizado em 2001, os temas do cooperativismo e da economia solidária apareceram como eixos temáticos das discussões ali desenvolvidas e, em 2002,

foram definidos como eixos e elementos estruturantes dos trabalhos e debates. Na realidade, nas quatro edições do fórum, três realizadas na cidade de Porto Alegre – RS e a última, na Índia, os debates sobre a economia solidária e o cooperativismo foram gradativamente sendo ampliados e ganharam expressividade significativa.

Na passagem 2002-2003, na disputa eleitoral que resultou na condução de Luis Inácio Lula da Silva à Presidência da República, os atores sociais que estavam no movimento pró-cooperativismo e que vinham desenhando suas posturas nos fóruns sociais e no Grupo de Trabalho Brasileiro de Economia Solidária³⁵ realizaram a primeira plenária nacional, para discutir os rumos do cooperativismo na agenda das políticas do governo federal. E será dessa organização que resultará a criação da Secretaria Nacional de Economia Solidária no Ministério do Trabalho e do Emprego³⁶ (SENAES/MTE).

Em junho de 2003, o Congresso Nacional aprovou o projeto de lei do presidente Lula, criando a SENAES, no âmbito institucional do Ministério do Trabalho e do Emprego, reconhecendo, dessa forma, que o Estado brasileiro consolidava ali um processo de transformação das suas atividades, atuando como agência de fomento às políticas públicas de emprego, como resposta à crise social que vinha assolando o país desde a década de 1980. Estabelece-se, assim, o papel de mediador mínimo do Estado diante das questões sociais que passam à condição de problemas geridos pela comunidade e não mais pela estrutura provedora da máquina pública.

Mais recentemente, tal tendência se oficializou a partir do Programa de Governo (2007/2010) do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, ao apresentar suas metas políticas no

³⁵ O grupo foi instituído durante o I Fórum Social Mundial (FSM) e formou-se pela associação das seguintes entidades: a Rede Brasileira de Socioeconomia Solidária (RBSES), a Anteag, a Cáritas Brasileira, a Unitrabalho, a ADS/CUT, as ITCs, a Secretaria de Economia do Governo do Rio Grande do Sul (1999-2002) e a Prefeitura de Porto Alegre (2000/2004).

³⁶ O Decreto nº 4.764, de 24 de junho de 2003, instituiu a criação da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), em decorrência da aprovação da Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, que atribuiu ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) competências na área do cooperativismo e do associativismo urbanos. A ação política da SENAES foi organizada na estrutura regimental do MTE com as seguintes atribuições: a) subsidiar a definição e coordenar as políticas de economia solidária no âmbito do Ministério; b) articular-se com representações da sociedade civil que contribuam para a determinação de diretrizes e prioridades da política de fomento ao cooperativismo; c) planejar, controlar e avaliar os programas relacionados à economia solidária; d) colaborar com outros órgãos de governo em programas de desenvolvimento e combate ao desemprego e à pobreza; e) estimular a criação, manutenção e ampliação de oportunidades de trabalho e acesso à renda, por meio de empreendimentos autogestionados, organizados de forma coletiva e participativa, inclusive da economia popular; f) contribuir com as políticas de microfinanças, estimulando o cooperativismo de crédito, e outras formas de organização desse setor; g) apresentar estudos e sugerir adequações na legislação, visando ao fortalecimento dos empreendimentos solidários; h) supervisionar e avaliar as parcerias da Secretaria com movimentos sociais, agências de fomento da economia solidária, entidades financeiras solidárias e entidades representativas do cooperativismo.

subnível temático “Trabalho e Emprego” e ao propor o *“incremento do crédito e o fomento aos micro-empresendimentos cooperativistas e outras práticas de economia solidária”*.

Avaliando esse movimento de institucionalização do cooperativismo na agenda pública, na concepção de Barbosa,

“é a primeira vez que o governo assume uma outra via para o trabalho que não o emprego assalariado. Esse é um marco, porque até então a estratégia pública formal para a desocupação envolvia a promoção do emprego, a qualificação profissional e o seguro-desemprego” (2007, p. 193).

Assim, teremos a formulação de uma perspectiva do Estado como agente intermediador da problemática social através do incentivo à associação por meio de grupos autogestionários, em que se desenha uma tendência de afastamento histórico do Estado como provedor direto das questões sociais. Tal dinâmica se refletirá na expansão das cooperativas educacionais, como será ainda apontado neste trabalho.

Resumidamente, o Estado abandona sua função de agente socialmente responsável pela promoção do emprego e cede ao mercado a capacidade de regulação do trabalho, promovendo a classe trabalhadora à condição de salvaguarda da sua própria reinserção no mercado de trabalho. Estabelece-se, portanto, uma responsabilização da própria classe que vive do trabalho em relação ao fenômeno do desemprego, diante da retração do Estado no que diz respeito à sua centralidade de promotor das políticas de regulação no mundo do trabalho.

É nesse espectro de alterações econômicas, políticas e sociais importantes que o debate intelectual sobre as potencialidades e limitações do cooperativismo será retomado, como será sinalizado a seguir.

2.3 UM BALANÇO TEÓRICO SOBRE O COOPERATIVISMO: AS PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES NA EUROPA, NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL

As temáticas do cooperativismo e dos empreendimentos econômicos aclamados como solidários têm conquistado uma visibilidade crescente nos últimos anos. No ambiente acadêmico, áreas distintas do conhecimento, como a economia, a sociologia, a antropologia e a administração voltam-se ao estudo, ao interesse e ao debate a respeito dessa revivescência

do cooperativismo. Somado a isso há também o envolvimento de outros setores da sociedade civil e da sociedade política, como foi percebido na análise anterior.

A ampliação das discussões sobre as organizações fundadas na cooperação dos trabalhadores suscita inúmeras controvérsias e questionamentos. A própria polissemia das nomenclaturas referentes a tais organizações é indicadora dessas divergências.

Quanto a isto, o que se propõe neste momento é apresentar um quadro teórico a respeito das abordagens que vêm sendo desenvolvidas acerca dessa nova recorrência do cooperativismo, no conjunto das mudanças que redefinem o mundo do trabalho.

No primeiro ensejo, serão apresentadas as concepções que delimitam o momento atual dos debates na Europa e na América Latina. Em seguida, serão apresentadas as reflexões e os elementos teóricos fundamentais que constituem o debate no Brasil.

2.3.1 O Debate na Europa e na América Latina

Na Europa, centrada nas contribuições teóricas de Laville (2009), primeiramente elaboradas a partir da observação da realidade francesa, o termo-conceito “economia solidária”, embora seja utilizado em acepções variadas, remete ao ideário da solidariedade na produção social em oposição ao individualismo utilitarista que define o comportamento econômico típico das sociedades de mercado.

Para o autor, a solidariedade promovida nesses empreendimentos – associações, cooperativas, cantinas populares, redes e clubes de troca, associações de mulheres, sistemas de comércio justo e grupos de produção ecológica, por exemplo – estabelece um vínculo social de reciprocidade, que se estende aos setores menos privilegiados da produção econômica pautada pela lógica capitalista. A solidariedade é estimulada por meio do engajamento em torno de interesses comuns, que cria espaços públicos de proximidade em relação aos espaços de poder instituído e inaugura uma nova órbita de participação democrática, legitimada pela participação direta dos indivíduos na direção dos seus empreendimentos.

Nas reflexões sociológicas de Laville (2009), o ressurgimento do cooperativismo e o afloramento da economia solidária, no rastro da reemergência dos novos movimentos sociais, teriam acontecido para questionar um tipo de associação cooperativista – definida pelo autor

como a “economia social” – que se desviou dos seus princípios democráticos pioneiros, em nome da competência técnica e da competitividade no mercado, elementos incorporados pelo “cooperativismo de mercado” propriamente dito.

No debate europeu, a ideia da solidariedade como eixo sociocultural desses empreendimentos também se manifesta na organização de comércios solidários, justos ou equitativos, que privilegiam produtos e bens elaborados por associações cooperativistas e que, em geral, são produtos e bens certificados por “selos solidários”, que atestam o vínculo da produção associada. Nessa perspectiva, as trocas econômicas solidárias não se realizam como forma de superação do modelo capitalista, mas como solução complementar em relação ao sistema econômico dominante.

Ao lado do debate desenvolvido sobre a economia solidária, outra corrente que se destaca na França são os intelectuais ligados ao Movimento Anti-Utilitarista nas Ciências Sociais (MAUSS)³⁷. A proposta do movimento, de acordo com Cunha (2003), é construir uma crítica ao reducionismo economicista e à razão instrumental presentes nas ciências sociais, sob a inspiração do antropólogo Marcel Mauss (1872-1950), que se opôs aos fundamentos da teoria econômica moderna, fundados no modelo do utilitarismo e da troca presentes nas relações de produção. Sobrinho e discípulo direto de Émile Durkheim (1858-1917), Mauss foi um dos autores responsáveis pela consolidação da antropologia francesa, além de participar ativamente do movimento cooperativista na França, partilhando das ideias de Owen e Proudhon.

Nesse viés antropológico, Mauss acreditava que era possível desatar o *ethos* da produção mercantil capitalista a partir do trabalho cooperativo, garantindo a formação de um novo *ethos*, fundado numa relação econômica em que as mercadorias não circulariam sob a forma exclusiva da troca, mas numa “economia da dádiva”, remetendo à obra célebre de Mauss, *Ensaio sobre a dádiva* (1924).

Na América Latina, em grande parte, o debate sobre a retomada do cooperativismo e dos empreendimentos solidários está ligado ao contexto das crises econômicas e da perversidade da exclusão social. A retomada do cooperativismo está diretamente vinculada aos problemas da informalidade, do desemprego, da precarização e da marginalidade social. É nessa linha que alguns autores latino-americanos concebem a temática do cooperativismo,

³⁷ Segundo Cunha, “formado em 1981, o grupo MAUSS publica uma revista regular, *La revue du MAUSS*, onde discute temas como a elaboração do ‘paradigma da dádiva’ e sua relação com a economia solidária [...] O grupo também se engaja em debates públicos, como a crítica ao desmantelamento do *welfare state* francês e a defesa de uma ‘renda cidadã’ ou ‘alocação universal’ (2003, p. 60).

como forma de organização econômica desenvolvida pelas classes populares, no intuito de atender às necessidades básicas dessas classes excluídas da produção e da distribuição capitalista. De modo recorrente, a polêmica entre os debatedores deriva dos objetivos e capacidades dessa “economia popular”³⁸ no cumprimento dos seus propósitos.

No Chile, por exemplo, há mais de duas décadas, Luis Razeto vem pesquisando as conformações da “economia popular”, propondo a utilização da expressão “organizações econômicas populares” (OEPs) para se dirigir conceitualmente às formas associativas criadas pelas necessidades desse agrupamento de excluídos.

Sua observação iniciou-se a partir das experiências cooperativistas que surgiram no Chile como respostas ao avanço do neoliberalismo no país. O autor foi um dos pioneiros na utilização do conceito de solidariedade na produção cooperada, elaborando uma concepção de solidariedade associada à sua dimensão ética, antropológica, ecológica e, até mesmo, espiritual, sob uma notória influência epistemológica humanística e cristã.

Nas palavras do próprio autor, explicitando a definição de *solidariedade* nas relações econômicas humanas, o autor esclarece que

a ideia de solidariedade é habitualmente inserida no chamamento ético e cultural ao amor e à fraternidade humana, ou faz referência à ajuda mútua para encarar problemas compartilhados. À benevolência ou generosidade para com os pobres e carentes de ajuda, à participação em comunidades integradas por vínculos de amizade e reciprocidade. Esse chamado a solidariedade, arraigado na natureza humana, qualquer que seja sua condição e seu modo de pensar, tem encontrado suas expressões mais elevadas nas procuras espirituais e religiosas, sendo na mensagem cristã do amor, onde a solidariedade é levada a sua mais alta e sublime valoração (RAZETO, 2016).

Na concepção de Razeto, a economia solidária – ressignificada pelo selo teórico da *economia popular* – consiste num projeto social de desenvolvimento, transformação e aperfeiçoamento da economia capitalista, emergindo, de baixo para cima, na forma de uma proposta de desenvolvimento econômico local que se dinamiza como um contraponto às

³⁸ De maneira geral, o termo “economia popular” passou a ser empregado nas duas últimas décadas do século XX. De acordo com Icaza e Tiriba (2003). “a expressão faz referência às atividades desenvolvidas pelos trabalhadores e trabalhadoras excluídos do mundo do trabalho assalariado ou que nele jamais tenham conseguido integrar. A esses, somam-se aqueles sujeitos que, devido aos baixos salários e à perda dos direitos sociais assegurados pelo Estado do bem-estar social, buscam, no trabalho por conta própria (individual ou associativo), a complementação de renda e dos bens simbólicos necessários à reprodução ampliada da vida” (2003, p. 151).

grandes corporações econômicas da economia do capital, através da organização autogestionária da produção. Para Leite (2015), num alcance mais geral, a obra de Razeto propugna

um tipo de produção, distribuição e consumo em equilíbrio com a natureza e não na sua destruição, ao mesmo tempo que baseada em relações de confiança e solidariedade social e não na exploração. A urgência da economia solidária se coloca [...] em função de um conjunto de fatores que tem agravado as contradições da economia de mercado e as condições de vida dos pobres, especialmente na América Latina. Destaca o aumento da pobreza e a ausência de uma via de desenvolvimento eficaz para a região, o autor considera que existem condições para o desenvolvimento de uma economia baseada na solidariedade social e no respeito à natureza (2015, p. 23).

Nessa perspectiva, Razeto (s/d) defende uma nova forma de organização social – primeiramente no nível microeconômico e setorial para, posteriormente, seguir uma escala de projeção social maior – que atenda às necessidades humanas mais prementes, numa relação de interação solidária entre os homens na produção e entre a produção e a natureza. Tal realização se constituiria por meio de ações da sociedade civil, voltadas ao enfrentamento das relações conflituosas presentes no mercado capitalista e pelo desenvolvimento de formas solidárias, no conjunto da produção da vida social.

No caso da Argentina, o economista José Luis Coraggio – a partir de suas experiências com os empreendimentos cooperativistas na própria Argentina, no México, na Nicarágua e no Equador – desenvolve sua análise em torno do conceito de “economia do trabalho”³⁹, privando-se da expressão *economia solidária*, por entender que esta se acomoda como um segmento integrado e subordinado econômica e culturalmente à produção capitalista de mercadorias.

Para o autor, a origem dessa nova economia está vinculada à incapacidade do capitalismo em atender à população trabalhadora, bem como à limitação das políticas de

³⁹ Na definição de Coraggio, a “economia do trabalho” faz alusão conceitual “às formas de organização da produção de acordo com uma lógica reprodutiva da vida. Nelas se incluem os processos autogestionados pelos trabalhadores, sejam individuais ou coletivos – empreendimentos familiares, associações que organizam as condições de vida, caixas de consórcio e cooperativas. Essas modalidades abrangem também os trabalhos doméstico e comunitário, as diversas formas de associação para melhora dos termos de troca e, certamente, o trabalho assalariado, mesmo sob a direção do capital e a tensão relativa à busca por uma crescente autonomia e emancipação dos sistemas produtivistas, tayloristas ou toyotizados. Nessa perspectiva, o trabalhador não é o proprietário de um recurso organizado pelo capital, mas o sujeito da produção, em pugna por sua autonomia a partir do cerne do sistema capitalista” (2009, p. 120).

inserção social em face do desemprego e da precarização do trabalho. Esses seriam ingredientes fundantes para compreender a atualidade da economia do trabalho, proposta através de novas formas de organização da produção, que se estruturam em torno da valorização da subsistência e da promoção de uma economia doméstica.

Para Coraggio (2009), na perspectiva da economia do capital, os indivíduos participam do mercado por princípios utilitaristas e calculistas, em que a capacidade de competir e os ganhos pessoais orientam sua lógica produtiva.

Numa proposição avessa à lógica instrumental do capital, a *economia do trabalho* está pautada em outros princípios, tais como: a autossuficiência das unidades domésticas, a reciprocidade entre as comunidades produtoras, a redistribuição dos bens e serviços produzidos coletivamente, o intercâmbio com mercados livres e a orientação solidária da produção, a partir das capacidades de todas as pessoas, em busca da qualidade de vida identificada à produção coletiva. De acordo com o autor,

no âmbito das sociedades capitalistas realmente existentes, do mesmo modo que a empresa de capital constitui a forma elementar de organização microeconômica para o acúmulo de capital, a unidade doméstica (UD) materializa a forma elementar de organização microsocioeconômica própria do trabalho e sua reprodução. As UD's podem estender sua lógica particular por meio de associações, comunidades organizadas e redes formais ou informais de diversos tipos, consolidando organizações socioeconômicas que visem melhorar as condições da reprodução da vida dos seus membros (2009, p. 122).

Por força de sua extensão, o autor propõe que a economia desenvolvida nas unidades domésticas e nas suas interações com outras unidades seja capaz de se ampliar ao ponto de constituir uma economia do trabalho, em outras palavras, a economia popular (economia social) se desenvolveria gradual e generosamente, até atingir a condição de uma economia do trabalho. Para o autor, não se trata exatamente de uma superação da economia capitalista, mas de uma interação contraditória e complementar com a lógica do capital, limitando o seu poder excludente e moldando-o para a assunção de um caráter mais humanitário. Essa conjunção contraditória de forças estabelecidas entre a economia do capital e a economia popular chegaria à concertação de uma economia mista, como força contrária à hegemonia plena do capital. Assim, tal correlação de forças formataria uma transição ao modelo da economia do trabalho.

No Peru, o sociólogo Aníbal Quijano identifica originalmente o cooperativismo como uma das “alternativas de produção ao capitalismo” que conseguiu sobreviver, do século XIX ao momento atual da economia mundializada, às drásticas transformações e adaptações do capitalismo.

Em certa medida, Quijano (2002) se aproxima dos demais autores anteriormente citados, quando situa a retomada do cooperativismo como “alternativa” forjada a partir das alterações econômicas virulentas do capitalismo contemporâneo e, também, como resposta à experiência frustrada da nacionalização econômica praticada pelo despotismo burocrático socialista, em especial da União Soviética.

Porém, ao avaliar um conjunto de experiências cooperativistas e ao refletir sobre elas, partindo da leitura de autores como Coraggio (2009) e Razeto (s/d) – além de outros relatos de experiências na Colômbia, no Brasil, em Moçambique e na África do Sul –, Quijano (2002) assume uma postura mais crítica e cautelosa em relação às organizações cooperativistas e outras formas de organizações econômicas populares calcadas nos sentimentos de reciprocidade, identidade, comunidade e solidariedade. Nos dizeres do próprio autor,

[...] não basta a presença da solidariedade como código ético do comportamento das pessoas de uma determinada entidade para que esta possa ter a vitalidade e a viabilidade necessárias para se tornar um modo alternativo de produção tão poderoso, flexível e de comprovada capacidade de adaptação como é o do capital e o do capitalismo. Se isto bastasse, a história humana seria, provavelmente, muito diferente há milhares de anos (2002, p. 489).

Por tal postura teórica presente nas observações de Quijano, é plausível inferir que as propostas da economia solidária e da economia popular são insuficientes para admitir um padrão de “alternativa” efetiva ao capitalismo. Esse novo “imaginário anticapitalista”, na mirada empenhada pelo autor, carece de uma teoria crítica mais ampla do poder, na medida em que a construção de uma nova ordem de alternativas sociais só poderia se realizar, eficazmente, a partir da figura central do Estado.

Para além dessa lacuna política, é possível observar ainda, como é o caso das cooperativas, que a sobrevivência dessas organizações econômicas é subserviente à lógica

dinâmica do capital, pois o mercado define sua organização no que tange à produção, ao financiamento das suas atividades e à divisão do trabalho no interior delas. Desse modo, é comum assistir à variação quantitativa e qualitativa dos empreendimentos cooperativistas, de acordo com as oscilações do mercado capitalista.

Mas, relata Quijano (2002), mesmo que exista esse descrédito na potencialidade de o cooperativismo significar uma alternativa econômica e sociopolítica, seja por sua sujeição à lógica capitalista, seja pelas dificuldades de articulação política mais ampla, essas experiências são importantes no sentido de proporcionar novas formas de trabalho e de sociabilidade. Na materialidade das relações de trabalho, as cooperativas também podem propiciar a melhoria da renda e das condições de trabalho, até a proteção contra os riscos do não trabalho, corroborando para minimizar a tragédia da exclusão social.

2.3.2 O Debate no Brasil

Os estudos e debates sobre o trabalho cooperativado no Brasil, nas últimas décadas, espelha o conjunto das transformações econômicas e sociais desse período, reforçando as discussões sobre a centralidade do trabalho e sobre a capacidade de os trabalhadores se organizarem historicamente como força da mudança social. Nessa questão, o cooperativismo aparece de forma pendular, ora como alternativa concreta de transformação social pela prática da autogestão, ora como formato produtivo submetido à lógica da acumulação flexível. A ampliação das experiências cooperativistas, por iniciativa dos trabalhadores ou mesmo pelo estímulo e coordenação do empresariamento capitalista e do Estado, reergueu os lances teóricos sobre o cooperativismo no país, reposicionando o debate clássico sobre os seus limites e as suas possibilidades em relação ao capitalismo.

No entendimento de Lima (2012), numa breve proposta de periodização, percebe-se que os debates teóricos e a formação de um coletivo intelectual de indagações temáticas sobre o cooperativismo no Brasil podem ser esquadrihados numa cronologia que orienta a gênese do objeto: a) até os anos 1980, onde o debate se restringiu ao socialismo possível, da autogestão como crítica ao autoritarismo do modelo capitalista de produção, com poucas e raras referências empíricas no país; b) a partir dos anos 1990, quando a multiplicação das experiências cooperativistas – como reflexo da reconfiguração econômica capitalista – aquece

as discussões sobre as alternativas do cooperativismo no combate ao desemprego e à precarização das formas de trabalho; e, c) nos anos 2000, quando o debate teórico é legitimado politicamente, tanto pelas influências das teorizações desenvolvidas na Europa, sob a nomenclatura inovadora da “economia solidária”, quanto pelas tomadas de posição no conjunto da agenda política oficial do Estado.

Nos anos 1980, no Brasil, a empiria de tais reflexões ainda se fazia de forma incipiente através de experiências pontuais da gestão cooperativista, como nos casos das fábricas de fogões da Wallig, no Rio Grande do Sul, e da Tecelagem Mandacaru, na Paraíba ou de algumas experiências locais de empreita internacional, como os programas implantados pela Interamerican Foundation (IFA), na intenção de criar empreendimentos geradores de emprego e renda. Antes disso, a ocorrência prática dos empreendimentos cooperativistas possuía uma dimensão setorial e fragmentária, principalmente nas organizações de trabalhadores rurais, sem maiores repercussões no ambiente acadêmico. Com relação às reflexões teóricas sobre o objeto, até o final dos anos 1980, todo o ferramental conceitual se apoiava fundamentalmente nas teorias anarquistas – basicamente na linhagem intelectual de Proudhon – e em algumas referências owenistas. Ambas as influências foram incorporadas pelas experiências de lutas dos trabalhadores imigrantes na região sul do país, juntamente às referências práticas, políticas e culturais das organizações cooperativas em países como Espanha, Polônia e Iugoslávia, mas principalmente pelo espelhamento concreto do Complexo de Mondragón, na Espanha.

Nos anos 1990, o debate foi ampliado e polarizado, muito pela contraposição entre a organização das falsas cooperativas, representadas por formas fraudulentas de contratação da força de trabalho e, por outra vertente, pela formação das primeiras experiências com as chamadas cooperativas autênticas, o que viria a constituir um “novo cooperativismo”.

Mais detalhadamente, a cisão foi dada nas seguintes posições: por um lado, a formação das chamadas *cooperfraudes*, isto é, cooperativas de terceirização da força de trabalho, organizadas por empresas privadas com o intento de reduzir o custo social das contratações, almejando alavancar o potencial competitivo das empresas, numa economia fortemente internacionalizada e concorrencial, levantando debates sobre os desvios históricos do modelo cooperativista, agora cooptado pela força hegemônica das finanças capitalistas, de maneira nítida, por exemplo, na organização de cooperativas de trabalhadores para a colheita de laranja, no estado de São Paulo. Na observação de Antunes (2012), no bojo das mutações que estamos analisando, percebe-se que o capital, em escala global, vem criando cooperativas falsas como

forma de acentuação da precarização do trabalho, reduzindo e destruindo os direitos do trabalhador. Segundo o autor,

sabemos que as cooperativas originais, criadas autonomamente pelos trabalhadores, têm um sentido muito menos despótico e mais autônomo, em oposição ao despotismo fabril e ao planejamento gerencial, sendo por isso um real instrumento de minimização da barbárie, do desemprego estrutural, constituindo também num efetivo embrião de exercício autônomo do trabalho. As “cooperativas” de sentido patronal têm, ao contrário, sentido completamente inverso. Na fase capitalista das megafusões, os capitais frequentemente denominam como “cooperativas”, verdadeiros empreendimentos patronais para destruir direitos sociais do trabalho e precarizar ainda mais a classe trabalhadora. Transfiguraram muitas dessas experiências, utilizando-se de suas autênticas denominações, convertendo-as, então, em instrumental de destruição dos direitos visando à intensificação das formas de exploração da força de trabalho (2012, p. 66).

Por outro lado, algumas experiências cooperativistas, representativamente intituladas como o “novo cooperativismo” ou “cooperativismo autêntico” – que em oposição ao “cooperativismo de empresa” e ao “cooperativismo de mercado”, capitaneado oficialmente pela Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB) – procuram articular institucionalmente novas formas autônomas de gestão solidária e democratização dos processos de trabalho. Para tanto, sistematizam as ações organizacionais do cooperativismo emancipatório e popular, a partir, por exemplo, dos programas de extensão para o cooperativismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1995, e, em 1997, com a criação do Programa Nacional de Incubadoras de Cooperativas, partindo do Comitê de Entidades no Combate à Fome e pela Vida (COEP). Destarte, no plano das influências teóricas, a posição dos articuladores revisitou a contribuição dos socialistas utópicos, especialmente Owen e Fourier, e suas crenças na socialização das condições de produção, mirando aplacar a miserabilidade das classes trabalhadoras.

A partir de tal cenário, um conjunto de artigos científicos e debates, visivelmente atravessados pelas características contraditórias que permeavam o fecho histórico de maior volume das experiências cooperativistas no país, passaram a encetar uma produção e um processo de legitimação das tratativas teóricas sobre o movimento cooperativista no Brasil. O contraponto histórico do chamado “novo cooperativismo”, associado aos programas de incubadoras universitárias e às primeiras inserções da prática cooperativista no sindicalismo

do ABC e da CUT, a partir de 1996, foram momentos decisivos na gênese do campo de pesquisas e reflexões sobre o cooperativismo brasileiro, fertilizando o terreno sobre o qual a organização cooperativa se incorporaria nas políticas públicas e sociais.

No final dos anos 1990 e início dos anos 2000, o cooperativismo foi revestido por um novo verniz teórico – trata-se da noção conceitual de “economia solidária” –, cuja expressão conceitual aparece como um reflexo das transformações impostas pelos novos padrões produtivos e organizacionais, adquirindo um escopo mais amplo no campo das pesquisas sobre o dado fenômeno.

E aqui, nesse momento de notória repercussão prático-intelectual do movimento cooperativista brasileiro envolvendo trabalhadores, universidades, sindicatos e movimentos populares, fortaleceu-se uma demanda teórica que pioneiramente foi legitimada pela figuração intelectual de Paul Israel Singer, em especial, a partir das suas obras *Uma utopia militante: repensando o socialismo* (1999) e, posteriormente, *Introdução à Economia Solidária* (2002), que introduzem a temática do cooperativismo numa abordagem multidisciplinar, envolvendo reflexões e apontamentos teóricos sobre as novas possibilidades de realização do projeto socialista a partir do cooperativismo. Nas percepções de Lima (2012), a legitimação teórica deste campo de ação e reflexão foi realizada por Singer.

A trajetória de Singer constituiu-se a partir de sua inserção na política partidária esquerdista no Brasil, integrando inicialmente o PSB e ainda, posteriormente, participando das origens do PT, em 1980. Na vida acadêmica, Singer teve seu itinerário de docente iniciado na PUC-SP e, mais adiante, na USP, onde liderou pioneiramente os grupos de estudos e pesquisas sobre o cooperativismo e a “economia solidária”, na pós-graduação em Economia, de 1999 a 2002, inaugurando as primeiras pesquisas de caráter nacional sobre a temática.

No que diz respeito à sua tomada de posição teórica, Singer defende que “a economia solidária é uma criação em processo contínuo de trabalhadores em luta contra o capitalismo. Como tal, ela não poderia preceder o capitalismo industrial, mas o acompanha como uma sombra, em toda sua evolução” (2000, p. 13). O autor critica a revolução socialista ancorada na sua ênfase centralizadora em relação à organização da economia, defendendo a implantação do socialismo no quesito da formatação da vida econômica, como algo historicamente construído de “baixo para cima”, em que as cooperativas seriam o instrumental possível para tal realização histórica e social, ao contrário das ações de “cima para baixo”, isto é, ações estatais e historicamente autoritárias. Essa concepção do autor vincula-se, segundo ele mesmo, às ideias dos socialistas utópicos (Owen, Fourier, Proudhon, etc.) e sua proposta de mudança social lenta

e pacífica em direção ao que Marx costumava definir como socialismo, “uma sociedade de produtores livres associados”.

De acordo com Wirth, Fraga e Novaes,

Para Singer, a forma associativa e cooperativa de gestão e produção dos trabalhadores é uma experiência que remonta ao cooperativismo pioneiro do século XIX. Nesse sentido, as atuais experiências de economia solidária recuperariam os ideais do socialismo utópico e seriam ilhas de resistência no atual contexto de reconfiguração do capitalismo (2011, p. 195).

As reflexões teóricas de Singer, associadas ao sentido prático de sua ação político-institucional na USP e no Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), foram fundamentais para a formação de um campo específico de pesquisas sobre o cooperativismo nacional e suas experiências diversas, dando sustento teórico e organizando um conjunto de pesquisas sobre o fenômeno, a partir dos estudos feitos no Programa de Pós-graduação em Economia Solidária, pela Universidade de São Paulo e, também, das ações desenvolvidas nas Incubadoras e na Fundação Unitrabalho, que reunia, à época, mais de oitenta universidades prestando serviços ao movimento de trabalhadores. Tal ação no meio acadêmico-científico capitalizou a figura política do autor no cenário nacional, e ele foi convidado para assumir a SENAES⁴⁰, que institucionalizou o movimento cooperativista no seio das políticas públicas.

A dita institucionalização do movimento cooperativista, por meio da criação da SENAES em 2003, para além do seu impacto político na legitimação do cooperativismo no plano das políticas de governo, solidificou uma base de dados quantitativos sobre as experiências cooperativistas, a partir da criação do Sistema de Informações em Economia Solidária (SIES), o que permitiu um mapeamento mais ampliado dos agentes, instituições e

⁴⁰ Uma das atribuições da Secretaria Nacional de Economia Solidária é oficialmente promover estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento e divulgação da economia solidária. De acordo com a SENAES, “o conhecimento da Economia Solidária é fundamental para subsidiar os processos de formulação de políticas para o setor. Os estudos apoiados desde 2004 estão sendo fundamentais para o fortalecimento da estratégia de disponibilizar informações que subsidiem a articulação e mobilização da sociedade civil e, principalmente, a atuação do governo federal na implementação de políticas públicas para a economia solidária” (SENAES, 2015). Nesse sentido, o SIES funciona como um instrumento para identificação e registro de informações de empreendimentos econômicos solidários, entidades de apoio e fomento à economia solidária e políticas públicas de economia solidária no Brasil, que buscam investigar a origem dos empreendimentos, seu desenvolvimento e seus impactos sociais.

pesquisadores envolvidos na prática cooperativista. A criação do SIES foi uma iniciativa precursora para a identificação e caracterização dos empreendimentos cooperativistas no Brasil e fomentou substancialmente o campo das pesquisas junto aos empreendimentos solidários, alterando o caráter investigativo vigente até aquele momento – ancorado nas pesquisas puramente qualitativas –, por meio de uma oferta de dados quantitativos e uma base empírica mais ampliada dos empreendimentos no país.

Em termos investigativos, alterou-se o viés das abordagens até então produzidas, impulsionando uma leitura mais generalista das atividades autogestionárias e, ao mesmo tempo, mais valiosamente particular sobre as cooperativas com ênfase nas suas regionalidades. O primeiro mapeamento do SIES foi realizado em 2005, quando foram registrados, em sua primeira etapa, aproximadamente 18 mil empreendimentos. Esse levantamento foi complementado em 2007 com o mapeamento de mais 6.905 cooperativas.

No seu derradeiro mapeamento, em 2013, foram contabilizados 33.518 empreendimentos cooperativistas. Mesmo com a maior acessibilidade aos dados, as pesquisas sobre o cooperativismo ainda são insurgentes e atuam com bases em análises quantitativas recentes. Do ponto de vista de uma abordagem qualitativa, geralmente produz-se uma “versão oficial” capitaneada pela SENAES e pela representação intelectual dos seus dirigentes. Como exemplo de tal oficialidade do discurso, afirma Singer que

o cooperativismo surge como modo de produção e distribuição alternativo ao capitalismo, criado e recriado periodicamente pelos que se encontram (ou temem ficar) marginalizados do mercado de trabalho. O cooperativismo casa o princípio da unidade entre posse e uso dos meios de produção e distribuição (da produção simples de mercadorias) com o princípio da socialização destes meios (do capitalismo) [...]. O modo solidário de produção e distribuição parece à primeira vista um híbrido entre o capitalismo e a pequena produção de mercadorias. Mas, na verdade, ele constitui uma síntese que supera ambos (2002, p. 13).

O campo das pesquisas sobre o cooperativismo e a sua versão mais depurada, a “economia solidária”, constituiu-se a partir dessa influência intelectual advinda das reflexões de Paul Singer. Na perspectiva adotada pelo autor, o cooperativismo aparece como forma de gestão – até mesmo como um “modo de produção” – capaz de superar a lógica capitalista da produção de mercadorias, a partir de um hibridismo histórico dos modos de produção

capitalista e socialista. Para Singer, então, a economia solidária funda um novo projeto de sociedade igualitária, que se formaria a partir da propagação gradual das experiências em cooperativas, com vistas à superação da sociedade de classes.

Na linha de oposição aos princípios de defesa da economia solidária, autores como Menezes (2007), Sousa (2008), Novaes (2011) e Wellen (2012) constroem leituras distintas sobre o fenômeno da ressurgência do movimento cooperativista, delimitando um núcleo de reflexões críticas posteriores às assertivas teóricas de Paul Singer. Em certa medida, tais autores se posicionam no campo das pesquisas sobre o cooperativismo, compreendendo que a concepção politicamente dominante e ofensiva sobre a economia solidária, marcada pela produção teórica de Singer, expressa um conteúdo teórico eclético e polimorfo, influenciado nitidamente por um misto de ideias socialistas utópicas, socialistas marxistas, anarquistas, social-democratas e reformistas em geral. Essa diversidade que compõe o conjunto das atividades da economia solidária é exponencialmente confusa. Como tal concepção é elaborada para fundamentar ideologicamente supostas práticas sociais não capitalistas e, por vezes, pretensas alternativas de luta anticapitalista, ela carece de uma formulação saturada de realidade social.

Na tomada de posição desses autores, o trato de Singer dedicado à economia solidária, centrado no trabalho e no trabalhador como responsáveis pela transição ao socialismo, contém um modo superficial de analisar os processos históricos contemporâneos de transformação da sociedade capitalista, em particular a reestruturação da esfera produtiva e as relações sociais de produção. São assim, nessas análises superficiais, isolados alguns determinantes históricos e políticos fundamentais, que envolvem a participação de outros sujeitos centrais na esfera de organização da sociedade, como a força do Estado, o que fragmenta a investigação sobre a realidade social, que só pode ser pretensamente conhecida, segundo os autores, na medida em que a análise se defronta com a perspectiva da totalidade social e de sua sociogênese.

Mesmo reconhecendo o inegável pioneirismo e a influência de Singer na estruturação das pesquisas sobre o cooperativismo, para Menezes (2007), a obra desse autor, no propósito da superação do capitalismo através do cooperativismo, está atravessada por um conjunto de equívocos teóricos e utopias, por exemplo, quando

o seu campo teórico se revela ambíguo, atuando nos campos do “neomarxismo” e da “esquerda não-marxista”, recomendando políticas sociais “alternativas” para a pobreza e o desemprego, se enquadrando, plenamente, na definição criada por Lukács para caracterizar pensadores com posições política e teórica ecléticas, como teóricos dotados de “uma epistemologia de direita e uma ética de esquerda” (2007, p. 149).

Nesse sentido, a concepção de Singer, carregada de princípios anticapitalistas românticos, infla-se de uma dimensão ideológica que, segundo Menezes (2007, p. 15), “a transforma em uma poderosa arma de manipulação político-ideológica”.

Em outra perspectiva crítica ao pensamento de Singer, de acordo com o posicionamento de Sousa (2008), todo o conjunto de proposições da economia solidária está encharcado de problemas centrais de natureza teórica e política. A partir de então, a autora analisa alguns pontos problemáticos dessas formulações, basicamente no que diz respeito à sua *composição* e ao seu *conteúdo*. Palavras da autora, sobre as contradições da “economia solidária” na obra e atuação política de Singer:

Sobre sua composição: A primeira pergunta seria: quais os grupos, entidades, segmentos, ou mesmo quais as práticas econômicas e sociais que compõem a economia solidária? A marca da sua origem aponta que, no Brasil, sua caracterização é a mais diversa possível: desde os moradores de uma comunidade popular que criam uma cooperativa de serviços de limpeza, até patrões e trabalhadores de uma fábrica à beira da falência, que se associam de modo autogestionário. Destacamos, assim, que, se tal proposta se vincula ao projeto emancipatório em alternativa ao capitalismo, como amparar em seu conteúdo formas de associação tão diferentes e com expressões tão díspares, pois congrega, em suposto consenso de interesses, parcelas da classe capitalista e trabalhadora [...] *Sobre o seu conteúdo:* O conceito de economia solidária, como vem sendo difundido e trabalhado pelos teóricos em geral, e pelos diversos segmentos da sociedade civil, obscurece, ainda mais, a contradição fundamental das relações sociais no capitalismo. As classes sociais fundamentais, a partir do referencial solidário, desreferenciam o conteúdo central da exploração, qual seja: produção coletiva e apropriação privada da riqueza. Assim, o enfoque central da economia solidária destina-se a discutir a ‘gestão do trabalho’, a ‘regulação econômica’, ignorando mediações fundamentais do ‘modo de produção capitalista’, e particularmente do seu estágio atual de desenvolvimento (2008, p. 57, grifos da autora).

Ainda na linhagem dos autores críticos à proposta de Singer, a obra de Novaes (2011) ressalta as limitações teóricas da “economia solidária”, quando

ao avaliarem a autogestão através de uma *visão míope*, desconsiderando ou minimizando a ditadura de mercado ou os condicionantes externos à empresa coletivizada, a Economia Solidária realiza uma crítica parcial, senão incompleta. Para nós, os empreendimentos autogestionários não podem ser analisados sem se prestar atenção ao entorno em que estão inseridos. Não pode haver uma teoria que se sustente olhando apenas “para dentro das cooperativas”, celebrando a nova forma de decisão democrática, parlamentarista, na qual os trabalhadores aparentemente decidem coletivamente os rumos de cada empresa sem se observar que a produção de mercadorias é uma forma de ditadura, sem se prestar atenção que as cooperativas estão inseridas em cadeias produtivas que lhes roubam a autonomia aparentemente conquistada ao adquirir os meios de produção (2011, p. 158, grifos do autor).

Por fim, a obra de Wellen (2012) é igualmente representativa na construção dessa cisão no campo das pesquisas a respeito do cooperativismo. Para o autor,

as premissas da “economia solidária” defendidas por Paul Singer erguem-se sobre promessas impossíveis de serem realizadas dentro do modo de produção capitalista. A realidade concreta contradiz as conjecturas que consubstanciam os seus projetos sociais. Assim, como os autores que integravam o revisionismo – de maneira similar a Bernstein – Singer não consegue apropriar-se das relações econômicas que consubstanciam a totalidade social (2012, p. 286).

No conjunto das posições críticas desses autores em relação à produção teórico-política de Singer, nota-se sistematicamente, de forma mais explícita ou tímida, a retomada do pensamento clássico de Rosa Luxemburgo a respeito das formações cooperativas. Em especial, os debates da autora com o socialismo de Eduard Bernstein. Recuperando seu ideário, para Luxemburgo (1999), as cooperativas são por essência um “ser híbrido” dentro da economia capitalista e sujeitas ao domínio da totalidade das trocas fundadas no interesse mercantil, isto é, a totalidade social não sucumbiria aos empreendimentos cooperativistas isolados. Na mesma direção teórica, no tempo presente, a obra de István Mészáros também é convocada pela crítica dos autores que se antepõem às proposições de Singer. Para Mészáros

(2009), a superação da ordem capitalista só seria possível a partir de uma “política radical de transição” e de um “controle social” da produção por parte dos trabalhadores, como uma alternativa de superação fundada nos critérios da totalidade social e não marginalmente por iniciativas desconectadas e setoriais, como entendem ser o cooperativismo.

Por término, entende-se que a retomada da prática cooperativista sob a égide terminológico-ideológica da “economia solidária” tem recebido um conjunto de investidas teóricas, no intuito de compreender esse fenômeno como modalidade de organização produtiva, diante de um sistema produtivo excludente. Em grande parte, a retórica que orienta essa ‘onda solidária’ é difundida ideologicamente como uma possibilidade de superação da ordem capitalista, sob o primado da autogestão como prática de emancipação, realizada por uma espécie de sociabilidade revolucionária gradual diante das forças opressoras do capital.

Muitas vezes, tal proposição descarta que a expansão da prática cooperativista é uma resposta pontual às crises cíclicas do capital e que acaba assumindo uma tarefa de acomodação e ajustamento do trabalho diante da lógica do capital. No seu enredo geral, a retomada do cooperativismo é uma resultante da investida de vários movimentos sociais, organizações não governamentais, categorias representativas de classes e gêneros, entidades sindicais e outros que buscam novas formas de superação da crise do capital e do trabalho, do desemprego estrutural e das perversidades da globalização.

É afirmado, por um lado, que seus alcances são notórios no campo das políticas públicas e sociais, carreando soluções emergenciais e assistindo as mazelas sociais advindas do processo de reestruturação produtiva, como no caso brasileiro.

Por outro lado, recebe acusações de um impactante ideologismo místico e esvaziado, por conta de suas virtudes revolucionárias que não se realizaram no plano da totalidade social, remetendo ao utopismo de seus “pioneiros cooperadores”. É assim que, no Brasil, as lutas no “campo científico”⁴¹ das reflexões sobre o cooperativismo têm postulado suas inflexões teóricas, conceituais, metodológicas e ideológicas.

O trabalho aqui proposto caminhará, a partir das influências críticas dessa segunda ordem de pensamentos, compreendendo que a institucionalidade da gestão cooperativista na

⁴¹ A expressão “campo científico” refere-se à concepção bourdieusiana de que, no âmbito da produção científica, existem disputas – de autoridade e legitimidade – entre os agentes responsáveis pela produção do conhecimento científico, que é sempre um conhecimento social e politicamente construído. Nas palavras de Pierre Bourdieu, “o campo científico – sistema de relações objetivas entre posições adquiridas em lutas anteriores – é o lugar e o espaço de uma luta concorrencial. O que está em luta são os monopólios da autoridade científica (capacidade técnica e poder social) e da competência científica (capacidade de falar e agir legitimamente, isto é, de maneira autorizada e com autoridade) que são socialmente outorgadas a um agente determinado” (2013, p. 112).

educação, no estado de Goiás, no caso da COOPEN, está maculada pelos fundamentos da regência do capital. Nesse caso, será necessário visualizar que o movimento político, econômico e social de incisão das forças neoliberais criou um panorama no qual o cooperativismo educacional deverá ser compreendido. Mais especialmente, as reconfigurações do Estado diante das políticas educacionais têm uma importância fundamental no arranjo desse movimento de ampliação do cooperativismo educacional, como será demonstrado no próximo momento do trabalho.

3 O COOPERATIVISMO EDUCACIONAL NO BRASIL E NO ESTADO DE GOIÁS

O objetivo fundamental deste capítulo é situar material e concretamente, de acordo com o método marxiano⁴², a expansão do cooperativismo educacional no país e, mais particularmente, perscrutar a origem da COOPEN, no estado de Goiás, como um constructo gestado pelo conjunto de transformações na ordem econômica do capitalismo contemporâneo. Por desdobramento, as contradições promovidas pelo receituário neoliberal acabaram por alterar a disposição do Estado na formulação das políticas educacionais, nutrindo a expansão significativa das escolas cooperativistas no Brasil.

O fundamento metodológico proposto assenta-se na ideia de que a explicação das formas jurídicas, políticas, espirituais, ideológicas, pedagógicas e de consciência encontra-se nas relações de produção, que constituem a base econômica e material da sociedade. Nas palavras do próprio Marx, “o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral” (2015, p. 301).

Nesse propósito, a totalidade das relações sociais, os sistemas políticos, estatais, religiosos, jurídicos, ideológicos e a produção das ideias teóricas devem ser compreendidos e explicados como emanações das condições materiais de produção. É nesse ângulo que a

⁴² Segundo a concepção materialista da história, na produção da vida social, os homens geram também outra espécie de produtos que não têm forma material, quais sejam: as ideologias políticas, as concepções religiosas, os códigos morais e estéticos, sistemas legais, de ensino, de comunicação, o conhecimento filosófico e científico, representações coletivas, etc. Esse conjunto é conceitualmente denominado de *superestrutura*. Em suma, afirmam Marx e Engels, “são os homens que produzem as suas representações, as suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes, e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhes corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar. [...] Assim, a moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, tal como as formas de consciência que lhes correspondem, perdem imediatamente toda aparência de autonomia. Não têm história, não têm desenvolvimento; serão, antes, os homens que, desenvolvendo a sua produção material e as suas relações materiais, transformam, com esta realidade que lhes é própria, o seu pensamento e os produtos deste pensamento” (2007, p. 95). Com o intuito de esclarecer alguns equívocos graves (trata-se aqui do suposto *reducionismo econômico*), que já apregoavam na época em que vivia, acerca da relação entre infra e superestrutura, principalmente, Engels escreveu: “segundo a concepção materialista da história, o fator que em última instância determina a história é a produção e a reprodução da vida real. Nem Marx nem eu nunca afirmamos mais do que isto. Se alguém o tergiversa dizendo que o fator econômico é o único determinante, converte aquela tese numa frase vazia, abstrata, absurda. A situação econômica é a base, mas os diversos fatores da superestrutura - as formas políticas da luta de classes e seus resultados, as Constituições que, uma vez ganha uma batalha, são redigidas pela classe vitoriosa, etc., as formas jurídicas, e mesmo os reflexos de todas estas lutas reais no cérebro dos participantes, as teorias políticas, jurídicas, filosóficas, as ideias religiosas e o seu desenvolvimento ulterior até serem convertidas em sistemas dogmáticos - exercem igualmente a sua ação sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam predominantemente sua forma” (2000, p. 11).

estratégia neoliberal será concebida, destacando sua multiforma econômica, política e ideológica como artifícios da recomposição hegemônica do capital.

3.1 A ECONOMIA POLÍTICA DO NEOLIBERALISMO: ELEMENTOS GERAIS

A expressão “economia política”, no seu sentido mais geral, é constantemente utilizada como sinônimo de economia, indicando uma área do conhecimento que se dedica ao estudo da alocação de recursos e sua relação com uma determinada atividade produtiva. No significado mais específico do tratamento marxiano, a “economia política” relaciona-se aos estudos sobre a distribuição e a acumulação do excedente econômico produzido, relacionando a determinação dos preços, salários e empregos à eficácia ou ineficiência das medidas políticas no processo de acumulação do capital.

Partindo de tal princípio teórico, no entendimento de Chauí, a respeito das origens histórica e social da agenda político-econômica neoliberal,

o que conhecemos com o nome de neoliberalismo é a economia política proposta por um grupo de economistas, cientistas políticos e filósofos, que, em 1947, reuniu-se na Suíça, em torno do austríaco Hayek e do norte-americano Milton Friedman. Ao término da Segunda Guerra, esse grupo opunha-se encarniçadamente à instalação da social-democracia em países como Grã-Bretanha, Suécia, Dinamarca e Alemanha, sendo portanto, contrário ao surgimento do Estado de Bem-Estar de estilo keynesiano (2011, p. 311).

Avançando na mesma linha de reflexão, a arquitetura material e política que sustentava o Estado de Bem-Estar Social – desenhada pelo padrão fordista de gestão na produção, pela inclusão dos indivíduos a partir das políticas de pleno emprego e pela ação reguladora do Estado nacional diante da questão social – foi amplamente atacada pela afirmação de que o modelo de Estado Providência suprimia a liberdade dos cidadãos e o potencial de competição deles nos mercados. Conjuntamente às medidas econômicas, políticas e jurídicas, a formulação estratégica do projeto neoliberal apontava também um

conjunto de mudanças culturais e ideológicas a respeito da crise que assolava o regime capitalista de acumulação.

É nesse assalto ideológico-político que as prédicas de Friedrich A. Hayek e Milton Friedman expressavam com veemência esta preocupação fundante para as suas obras: o modelo de Estado intervencionista prejudica a liberdade individual e permite a formação de um modelo político centralizador, descambando na força imperativa dos governos totalitários e impedindo o desenvolvimento da democracia e dos méritos do livre-mercado.

No viés em questão, o projeto neoliberal, em seu espectro mais ampliado de significação histórica, conseguiu impor uma intensa transformação histórico-material e, simultaneamente, foi também capaz de uma reconversão cultural e ideológica, exacerbando o culto ao individualismo e à eficiência do mercado. Nessa arena ideológica, a responsabilização do indivíduo como produtor do seu “sucesso econômico” ou do seu temido “fracasso” na vida material torna-se um ideário largamente difundido pelos principais expoentes intelectuais, com o objetivo de forjar um novo imaginário social⁴³ (senso comum) que legitima a lógica do livre-mercado.

Por certo, a penetração social do discurso neoliberal não foi o resultado exclusivo da capacidade dos seus mentores e oráculos ideológicos, posto que as condições estruturais devem ser substancialmente consideradas. Na análise de tal coalizão de fatores históricos e ideológicos que escudaram o desígnio neoliberal, Gentili afirma que

[s]erá no contexto da intensa e progressiva crise estrutural do regime de acumulação fordista que a retórica neoliberal ganhará espaço político e também, é claro, densidade ideológica. Tal contexto oferecerá a oportunidade necessária para que se produza esta confluência histórica entre um pensamento vigoroso no plano filosófico e econômico (embora, até então, de escasso impacto tanto acadêmico quanto social) e a necessidade política do bloco dominante de fazer frente ao desmoronamento da fórmula keynesiana cristalizada nos Estados de Bem-estar. A intersecção de ambas as dinâmicas permite compreender a força hegemônica do neoliberalismo (1996, p. 9).

⁴³ Posteriormente, tal indução ideológica será fundamental para a compreensão do discurso sob o qual se erguem as experiências do cooperativismo de ensino, especialmente no formato das cooperativas de pais de alunos.

A natureza e o sentido histórico do projeto neoliberal devem ser compreendidos expressamente como saídas engendradas pela crise global de acumulação do capital, vinculada ao esgotamento do padrão acumulativo fordista – já tratado no capítulo anterior – iniciada no final dos anos 1960 e início dos anos 1970. O solapamento do padrão fordista de acumulação criou um clima ideológico que, segundo Hobsbawm (1995), situava o percurso do neoliberalismo como alternativa única e natural, partindo da concepção daqueles teólogos econômicos ultraliberais.

No diapasão da reconstrução estratégica da hegemonia do capital, as mudanças requeridas pela força neoliberalizante buscam, segundo Neves e Sant’Anna (2005), superar a crise estrutural da acumulação do capital, reestruturando as relações internacionais de poder e garantindo a expropriação contínua do trabalho pelo capital.

Em oposição às políticas levadas a cabo pelo keynesianismo, sob a acusação de sua modelagem intervencionista e reguladora, as investidas de Hayek e Friedman ganharam audiência pela suposta capacidade de diagnosticarem e formularem respostas à crise econômica do início dos anos 1970. Na avaliação dos arautos da proclamação neoliberal, o poder excessivo dos sindicatos e dos movimentos de trabalhadores pressionou o aumento das taxas salariais, e o Estado, no sentido de assegurar os ganhos jurídico-sociais que resguardavam a classe trabalhadora, fez regredir as taxas de lucro, desencadeando um processo inflacionário descontrolado.

No feitiço da sua diagnose, o roteiro neoliberal passou prontamente a formular seus prognósticos, quais sejam: 1) um Estado capaz de desmobilizar os sindicatos e os movimentos operários, no intento de regradar a norma pública de investimento, cortando os gastos sociais; 2) um Estado proeminentemente promotor da estabilidade monetária; 3) um Estado que operacionalizasse uma reforma fiscal para o incentivo dos investimentos privados, retraindo os impostos sobre o capital e sua circulação; 4) um Estado que garantisse seu afastamento institucional em direção ao mercado, deixando operar a lógica da liberdade do mercado, abolindo os investimentos estatais na produção e o controle estatal sobre o fluxo das finanças; e 5) um Estado amplamente regido por programas de liberalização, privatização e desregulamentação, capaz de conter os refluxos sociais desse programa, tais como as greves e as tentativas de resistência por parte das organizações sindicais, elevando a repressão sobre a classe trabalhadora.

Na observação sistemática do conjunto das medidas que procuram sanear a crise acumulativa do capital, no último quartel do século XX, Saes (2001) comenta que toda

pragmática neoliberal consiste no desmonte das políticas de incentivo à independência econômica nacional, no enfraquecimento das políticas de promoção do pleno emprego (keynesianismo), no recuo institucional do Estado no que tange ao planejamento do bem estar social (welfare state) e na retirada do Estado como mediador dos conflitos socioeconômicos. Na avaliação do autor, esse desmonte é conjecturado por três ações específicas;

A primeira delas é a *política de privatização* das atividades estatais: não só a desestatização de empresas públicas, geradoras de produtos industriais ou serviços pessoais como até mesmo a desestatização de atividades administrativas, tais como o serviço penitenciário, o Banco Central, a receita federal, etc. A segunda delas é a *política de desregulamentação*: isto é, a redução da atividade reguladora e disciplinadora do Estado no terreno da economia (em geral) e das relações de trabalho (em particular). A última dessas políticas é a *política de abertura da economia ao capital internacional*: eliminação incondicional das reservas de mercado e do protecionismo econômico (2001, p. 82, grifos do autor).

À vista disso, tais processos tiveram um impacto profundo nas economias capitalistas centrais e, com suas especificidades, nas economias da periferia também, fazendo da América Latina, na concepção de Gentili (1996), um verdadeiro laboratório de experimentação neoliberal, com destaque para a experiência chilena, iniciada em 1973⁴⁴. Na compreensão de Gadotti (2010), para a extensão da análise do tema, a ofensiva neoliberal, iniciada com a ditadura de Pinochet, no Chile, provocou um processo desmedido de desestruturação e reestruturação da educação nos seus aspectos políticos, legais, curriculares e pedagógicos. As políticas de ajuste promovidas principalmente pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional buscavam a imposição das matrizes que transformavam a educação numa mercadoria, provocando a incorporação dos mecanismos de mercado na educação e desresponsabilizando o Estado diante do seu dever de educar.

⁴⁴ Do ponto de vista de sua cronologia, o modelo neoliberal foi aplicado primeiramente no Chile de Augusto Pinochet, pelas diretivas políticas e ideológicas dos “Chicago Boys” (expressão utilizada para fazer referência aos economistas que elaboraram a política econômica neoliberal no Chile, sob a notória influência da Universidade de Chicago e do pensamento econômico de Milton Friedman). Posteriormente, nos anos 1980, a pragmática neoliberal foi aplicada na Grã-Bretanha de Margaret Thatcher e nos Estados Unidos de Ronald Reagan. A partir de então, o receituário neoliberal expandiu-se com maior intensidade para o Leste europeu, em decorrência da “queda do muro de Berlim” e, por fim, para as demais economias capitalistas de todo mundo – com exceção dos países asiáticos.

Os ajustes estruturais de orientação monetarista e neoliberal, fundamentalmente conduzidos pela batuta coercitiva das instituições financeiras internacionais (Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Banco Interamericano para a Reconstrução e Desenvolvimento) materializaram as políticas de liberalização, desregulamentação e privatização, liberando a força expansiva do capital e suprimindo o estatuto social dos compromissos do Estado, com os efeitos perversos fabricados pela lógica excludente do modelo capitalista de produção e distribuição. Em rota de concordância com a perspectiva analítica de Silva Júnior (2007), percebe-se que, ainda que as políticas mantenham certa especificidade, elas ainda guardam uma relação orgânica com as transformações de ordem material, o que sustenta a ideia de que o paradigma educacional deve ser decifrado pela linha de desenvolvimento da totalidade social.

É nesse panorama de reestruturação da hegemonia burguesa que o Estado e a formulação das políticas sociais acabaram por assumir uma nova feição no Brasil, dando suporte ao desenvolvimento das cooperativas educacionais, como será desenvolvido a seguir.

3.2 A OFENSIVA NEOLIBERAL E O ESTADO: OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO E A EXPANSÃO DAS COOPERATIVAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

A eclosão significativa do cooperativismo educacional no Brasil representa uma das facetas do soerguimento do cooperativismo nacional, como experiência recente na história brasileira. É um ramo que demonstra, como manifestação singular dessas mediações, a reorganização da educação como integrante dinâmico, partícipe da totalidade dos fenômenos histórico-sociais que circundam o momento. As transformações econômicas e sociais no país, regidas pela força neoliberalizante, trouxeram um conjunto de efeitos perversos, que afetaram todo o conjunto da vida social e, em particular, o campo da educação. As alterações nos sistemas educacionais e a oferta da modalidade cooperativista na educação têm sua gênese e desenvoltura cravadas no processo de complexificação das forças produtivas.

É nessa avaliação que Mészáros (2002, p. 90) entende que a “crise estrutural” do capital afeta todo o sociometabolismo do modo capitalista de produção e atinge a educação como uma esfera definidora das condições de reprodução da vida social. E, nesse aceno de

espraiamento da crise, comenta o autor que “nenhuma pessoa em sã consciência negaria que a educação está hoje em crise”, pois está submersa no mesmo “espírito comercial” de reificação que circunda a lógica mercantil da produção. Na partilha dessa compreensão, nota-se que a ampliação das cooperativas educacionais no Brasil coincide com esse movimento histórico (de crise orgânica do capital) e com o mote da “crise da educação pública brasileira” como parte do painel histórico elementar que justificou as origens das cooperativas educacionais.

Em termos metodológicos, a origem e a expansão do cooperativismo educacional no Brasil e, por extensão, no estado de Goiás e na cidade de Rio Verde – GO devem ser avaliadas a partir dessas mesmas combinações estruturais (materiais) e superestruturais que gestaram a ampliação dos empreendimentos cooperativistas no país, nas décadas previamente caracterizadas e apresentadas.

Partindo dos apontamentos teóricos de Montañó e Duriguetto (2011) sobre tal cenário, as conjecturas arregimentadas pela nova ordem neoliberal são as seguintes: a lógica premente da reestruturação das forças produtivas, a “desresponsabilização” do Estado diante dos impactos sociais fabricados pela nova lógica acumulativa e a fragmentação das lutas sociais, ramificando e “setorializando” as demandas sociais, por meio de agentes institucionais deslocados do núcleo decisório do Estado (como as organizações não governamentais, o terceiro setor, as organizações da sociedade civil de interesse público e as cooperativas, por exemplo).

Na concepção de Chauí (2011), no desenho desse mesmo cenário, afirma-se que diferentemente do *modus operandi* keynesiano, em que o Estado se definia como agente econômico regulador do mercado, com o objetivo de promover investimentos nas políticas sociais, o padrão neoliberal dispensa e rejeita a presença social do Estado no mercado. Em decorrência disso, explica Chauí,

a ideia de direitos sociais como pressuposto e garantia dos direitos civis ou políticos tende a desaparecer porque o que era um direito se converte num serviço privado regulado pelo mercado e, portanto, torna-se uma mercadoria a que têm acesso apenas os dotados de poder aquisitivo para adquiri-la (2011, p. 321).

As novas formas de acumulação do capital implicaram numa mudança nas atividades do Estado, retraindo sua condição de provedor de serviços sociais. Nesse movimento, transfere-se a educação da esfera dos interesses públicos para a esfera do mercado propriamente dita, configurando a potência mercantilizadora das relações sociais no âmbito do capital, numa força de conversão da educação como *direito* para a condição da educação como *propriedade* adquirida no mercado pelos indivíduos.

Sobre tal processualidade, Neves (2005) avalia a perda de espaço do Estado de bem-estar social para o Estado neoliberal, em que o Estado passou a assumir a função de coordenador das iniciativas privadas e da sociedade civil, em detrimento da sua anterior condição de produtor de bens e serviços. A transfiguração do Estado em estimulador de iniciativas privadas é uma movimentação fundamental para o entendimento da formação das cooperativas na educação, como será posteriormente apresentado.

Ainda com as categorias analíticas de Neves (2007), o bloco histórico que se apodera do Estado e passa a coordenar as políticas neoliberais, de modo geral, aplica as mesmas diretrizes no plano educacional em recorte: promove a redução dos gastos públicos e focalizam as ações governamentais, descentralizando os encargos e açulando a participação dos diversos setores da sociedade na sua operacionalização. Novamente, entende-se aqui que a expansão das escolas cooperativas no Brasil configurar-se-á como um efeito típico desse momento de retração da figura do Estado e do estímulo da participação da sociedade civil.

Nos estudos de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 149), a partir da década de 1980, o “panorama socioeconômico brasileiro indicava uma tendência neoconservadora para a minimização do Estado, que se afastava de seu papel de provedor de serviços públicos, como saúde e educação”. Na década de 1990, esse modelo de ação política instituiu-se e, em certa medida de razoabilidade, mesmo no século XXI, o referido padrão de ação do Estado não foi superado.

Ao analisar a inserção do Brasil no quadro do mercado globalizado comandado pela lógica do capital financeiro, Saviani (2008) também entende que, em qualquer conjuntura, seja de um país de economia capitalista central ou periférica, é possível detectar uma matriz constante de operacionalidade, qual seja: a subordinação das políticas sociais às políticas econômicas. Reedita-se aqui a ideia da privatização e do afastamento do Estado em relação à oferta e à prestação dos serviços sociais, munindo a iniciativa privada de recursos políticos e financeiros para a execução desses serviços em questão.

Ainda nesse conjunto de avaliações teóricas, que auxiliam na compreensão da temática proposta, Gohn (2000) alerta que o retraimento do Estado não significa a perda do seu papel de articulador das forças sociais, na medida em que ele coordena os atores sociais e as organizações, na implementação das políticas (em especial, das políticas educacionais), abrindo espaços para a participação das agências privadas e da sociedade civil e enfraquecendo politicamente os canais tradicionais de negociação. Em outro momento de suas reflexões, Gohn (2011) destaca essa tendência das organizações privadas, sem fins lucrativos, que mobilizam as suas forças diante das políticas de desativação das atividades do Estado, sob o formato das cooperativas, atuando como alternativas de qualificação dos trabalhadores.

De acordo com Frigotto, numa abordagem crítica sobre as novas configurações políticas engendradas pelo neoliberalismo, a “ideia do Estado mínimo significa o Estado máximo a serviço dos interesses do capital” (2015, p. 59).

Nessa avaliação do autor, postula-se que o desmonte do Estado no Brasil fragilizou a sua capacidade de “financiar a educação e outros serviços”. Por consequência, o corolário do Estado mínimo produziu também – como matriz das políticas educacionais – um mecanismo ideológico que promulgava a “descentralização” e a “flexibilização” do Estado na educação, sob a frágil alegação de uma nova processualidade em curso, qual seja, a “democratização” da educação, em que a sociedade civil exerceria o seu protagonismo histórico, ao imprimir os seus interesses na organização dos processos educativos demandados pela nova ordem social em fundação.

Tais processos se concretizaram na cessão das funções do Estado para a sociedade civil. As demandas sociais foram delegadas à própria “comunidade”, dentro de uma tradição que, segundo o autor, “apresenta fórmulas mágicas e, portanto, inorgânicas para resolver a questão educacional” (2015, p. 59), fazendo emergir todo tipo de experimentalismo pedagógico e de voluntarismo comunitário na educação. Como exemplo desta ideia, nota-se

o estímulo que o governo vem dando à classe média e mesmo às classes populares para que organizem nas empresas públicas onde trabalham, tipo Banco do Brasil, Petrobrás, ou nos bairros e conjuntos habitacionais, escolas cooperativas. O governo, por esta via, dissimula o desmonte do sistema educacional mediante a ideia de cooperativa (2010, p. 176).

Partindo para a empiria dos fatos materiais e sociopolíticos em questão, nas correlações de força – que impactaram a expansão das cooperativas educacionais no Brasil – entre o mercado, a educação e o Estado, faz-se necessário compreender que o processo de abertura econômica, desregulamentação e liberalização iniciado nos anos 1990 pelo governo Collor inseriu a economia brasileira no estratagema da política neoliberal e inaugurou a era das reformas como força introdutória da era flexível do capital. Segundo Torres,

Collor venceu as eleições com um discurso pretensamente modernizador, em sintonia com a agenda internacional do “Consenso de Washington”, que preconiza abertura comercial, superávit fiscal, privatização das empresas estatais, enxugamento das máquinas públicas e desregulamentação (2004, p. 168).

No momento político seguinte e mais significativo, a vitória de Fernando Henrique Cardoso na eleição presidencial de 1994 colocou a reforma do aparelho de Estado na agenda política brasileira, demonstrando o afinamento da história política recente da socialdemocracia brasileira com as políticas modernizantes do neoliberalismo. Seguindo uma anuência global, que indicava imperativamente a necessidade de uma reforma administrativa⁴⁵ como passaporte para a modernização nacional, o governo Fernando Henrique Cardoso iniciou os trabalhos de discussão e implantação dos fundamentos de uma nova forma de gestão pública. O tema da reforma administrativa foi sendo constituído naquele momento, do ponto de vista de sua representação intelectual orgânica, pelas ações do ministro Luis Carlos Bresser Pereira, que, na ocasião, comandava o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE).

⁴⁵ Nas palavras do seu principal articulador, Luis Carlos Bresser Pereira, a reforma administrativa do Estado “busca inspiração na administração das empresas privadas [...] porque acredita no mercado como um ótimo, embora imperfeito, alocador de recursos; porque utiliza a estratégia da competição administrada em quase-mercados, para controlar as atividades sociais financiadas pelo Estado, por intermédio de entidades descentralizadas” (1998, p. 18). De modo sintético, a reforma administrativa e gerencial do Estado brasileiro foi conduzida pelas seguintes orientações teóricas, assumidas pelo próprio Luis Carlos por Bresser Pereira (1998): a *eficiência administrativa* (relacionada com a economia política thatcherista), o *enxugamento e a descentralização da gerência pública* (ideia importada dos modelos organizacionais do setor privado, principalmente na redução do número de funcionários) e a *procura pela excelência* (influência advinda da teoria administrativa das “relações humanas”), enfatizando a mudança da cultura organizacional a partir do modelo privado de gestão.

Em novembro de 1995, o então Presidente da República apresentou à sociedade o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado⁴⁶, em que se promovia um diagnóstico da gestão burocrática (apontando também o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado), considerada a principal responsável pela morbidez do Estado e por seus vícios patrimonialistas e clientelistas. Adiante, o documento anuncia a necessária adesão à tendência mundializante do modelo gerencial como responsável pela eficácia e pela excelência dos serviços que o Estado deveria almejar, emulando a necessidade de um Estado eficiente e lépido, sob a inspiração dos modelos flexíveis de gestão da produção social.

Assim, o receituário neoliberal norteou politicamente os caminhos pelos quais trilhou a Reforma do Estado no Brasil, cujas diretrizes aparecem detalhadas no Caderno 1 (1997)⁴⁷, editado pelo MARE, de autoria do então ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, a partir da indicação de quatro componentes básicos:

- a) a delimitação do tamanho do Estado, por meio da redução de suas funções através da privatização, terceirização e publicização, que envolve a criação das organizações sociais;
- b) a redefinição do papel regulador do Estado, através da desregulamentação;
- c) o aumento da governança, ou seja, da capacidade financeira e administrativa de implementar decisões políticas tomadas pelo governo, através do ajuste fiscal; e,
- d) o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade e governar.

⁴⁶ O Plano Diretor da Reforma do Estado foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em 21 de setembro de 1995. Em seguida, foi submetido ao Presidente da República, que o aprovou. Em linhas gerais, o Plano Diretor da Reforma do Estado buscava expor um diagnóstico das formas de gestão pública, situar as relações entre o Estado e as formas de propriedade, definir os objetivos da nova gestão proposta e estipular a estratégia de transição entre os modelos, com a apresentação dos seus projetos e estratégias.

⁴⁷ Nesse primeiro caderno do MARE, com o título “A Reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle”, Luis Carlos Bresser Pereira apresenta os diagnósticos e as proposições estratégicas que encaminharam a reforma do Estado no Brasil, naquele momento. Com relação às novas funcionalidades do Estado em relação à educação – para destacar o objeto pretendido neste trabalho – o autor expõe a seguinte concepção: “Entre as atividades exclusivas de Estado e a produção de bens e serviços para o mercado, temos hoje, dentro do Estado, uma série de atividades na área social e científica que não lhe são exclusivas, que não envolvem poder de Estado. Incluem-se nesta categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatórios, os hospitais, entidades de assistência aos carentes, principalmente aos menores e aos velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte, as emissoras de rádio e televisão educativa ou cultural, etc.. Se o seu financiamento em grandes proporções é uma atividade exclusiva do Estado - seria difícil garantir educação fundamental gratuita ou saúde gratuita de forma universal contando com a caridade pública - sua execução definitivamente não o é. Pelo contrário, estas são atividades competitivas, que podem ser controladas não apenas através da administração pública gerencial, mas também e principalmente através do controle social e da constituição de quase-mercados” (1997, p. 24).

A delimitação da nova funcionalidade do Estado é claramente expressa pela tríade ideológica da “privatização, publicização e terceirização”, essenciais para que o Estado se torne – pelo menos no discurso – mais eficiente na sua atividade. Nesse conjunto de redirecionamentos estratégicos, percebe-se a influência explícita dos modelos flexíveis de produção (pós-fordismo/neofordismo e toyotismo), que migraram da esfera privada para corporificar-se na vida pública, como pretensa solução da crise instituída no corpo do Estado, em busca de seu enxugamento funcional e estrutural, sempre mirando a ideia-força da eficiência no atendimento ao cidadão-cliente.

De um ponto de vista crítico, contrariando a tese da “reforma do estado para a cidadania”, os fundamentos dessa matriz de Estado apontam claramente para a mercantilização dos direitos sociais e não a sua defesa; indicam uma retração do Estado de direito conseguido com a luta das forças sociais que buscaram ampliar o escopo da democracia brasileira; declaram a instrumentalização dos direitos sociais pela racionalidade econômica e revelam um retrocesso na construção da cidadania. É nesse enfoque instrumental, admitido pelo modelo gerencial de Estado que, segundo Lima (2008, p. 148), “o processo educacional torna-se secundário, privilegia-se o produto, o que desvia o Estado de sua função tradicional: prestar serviços sociais, com a qualidade social”.

As novas funcionalidades do Estado no Brasil, a partir da Reforma, foram assim definidas:

- a) o Núcleo Estratégico – compreende os Poderes Executivo, Legislativo, Judiciário e o Ministério Público;
- b) Atividades Exclusivas – serviços que apenas o Estado pode realizar, como regulamentar, fiscalizar e fomentar;
- c) Serviços não exclusivos – produção de bens e serviços, como escolas, universidades, centros de pesquisas científicas e tecnológicas, hospitais, museus, deslocadas do núcleo exclusivo do Estado e sublocadas como atividades competitivas que podem ser controladas pelo mercado e pela sociedade civil;
- d) Produção de bens e serviços para o mercado – compreende o segmento produtivo e o mercado financeiro.

Para Borges (2010), sobre os seus desdobramentos no campo da educação, é justamente no núcleo de “serviços não exclusivos” que o Estado realizou suas transformações mais objetivas, no que diz respeito às novas modalidades de interação da sociedade com o

mercado, a partir dos seguintes objetivos: transferir os serviços não exclusivos para entidades denominadas de organizações sociais; buscar autonomia e flexibilidade na prestação desses serviços; buscar a participação da sociedade/comunidade mediante o controle desses serviços, através de conselhos de administração, com centralidade na figura do cidadão-cliente; fortalecer a parceria entre Estado e sociedade, através do contrato de gestão e *fomentar formas autogestionárias e associativistas* de organização da classe trabalhadora.

Como consequência de tais propostas, são fortalecidas as estratégias de desmonte das organizações coletivas tradicionais – e da cidadania como produto coletivo –, enfeixadas no discurso enganoso sobre a “sociedade civil”, remetendo-se a ela a responsabilidade no encaminhamento de projetos que deem conta dos novos contornos da “questão social”.

De acordo com as reflexões de Ferreira a respeito dos impactos dessas novas configurações do Estado para as políticas educacionais, a autora avalia que

as reformas educacionais empreendidas no governo FHC são caracterizadas, por grande parte dos estudos realizados sobre o período, por práticas descentralizadoras, de controle e de privatização. A reforma buscou consolidar a figura de um Estado gerencial, com capacidade de regulação social mediante a transferência a outros setores/instituições da responsabilidade de prestação dos serviços sociais (2013, p. 256).

Nesse contexto, as reflexões de Camini (2013) também apontam para a tese de que as novas diretivas do Estado, no arremate de suas políticas educacionais, buscaram incorporar como públicas as instituições educacionais não estatais ou comunitárias, que prestam serviços anteriormente de responsabilidade do Estado. O molde ideológico dessa orientação política, segundo a autora, opera a partir do discurso da incapacidade do Estado em atender às demandas educacionais, possibilitando a defesa da iniciativa privada como sinônimo de eficiência na gestão educacional.

No centro dessas argumentações, colocava-se o debate sobre a necessidade de modernizar a máquina administrativa do Estado, objetivando recuperar sua eficácia administrativa, a partir da diminuição de suas ações perante as políticas sociais. Decorre dessa visão o avanço das parcerias público-privadas e os processos de terceirizações de serviços públicos delegados à figura da sociedade civil.

É nessa dinâmica que a contenção dos investimentos e das ações provedoras do Estado no setor educacional público forneceu as condições para a expansão do setor privado, levando as famílias, principalmente de classe média, a optar pela escola particular ou buscar paliativos em outras formas institucionais, como o cooperativismo. Para Cunha (1995), a insatisfação com as redes públicas de ensino, além de abrir as portas à iniciativa privada, levou a sociedade civil a propor alternativas concretas.

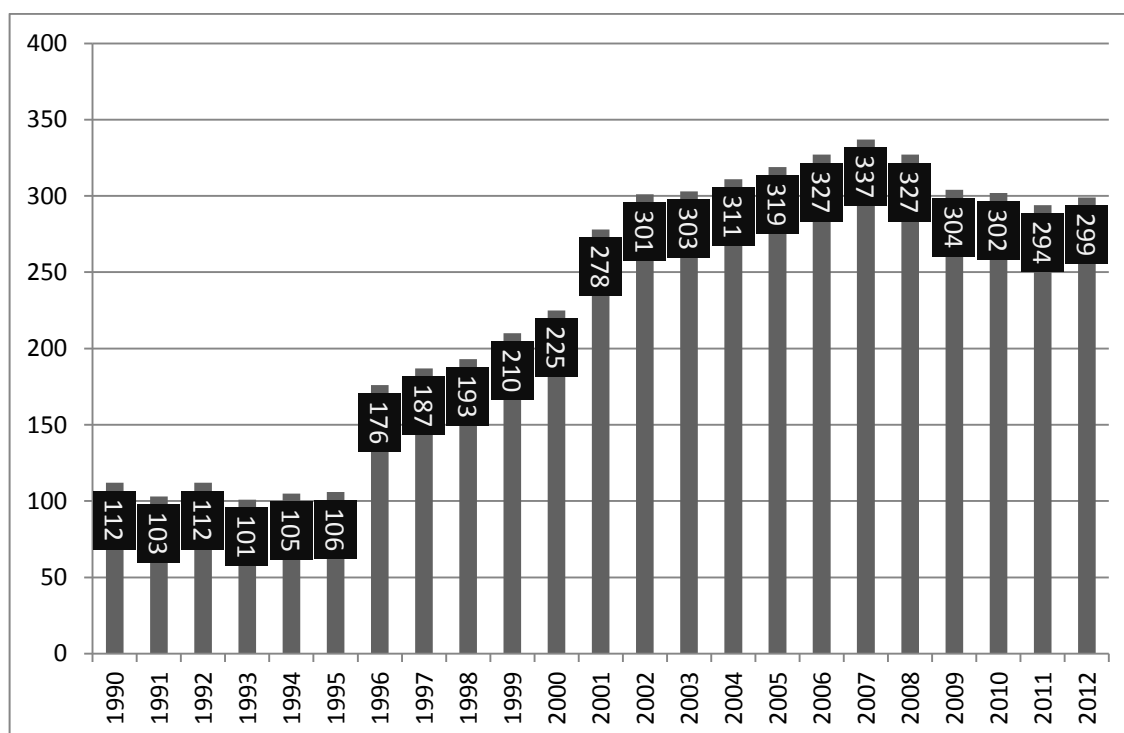
No concerto dessas forças em questão, Gomes (2001) também compreende que a privatização, a terceirização e a desobrigação do Estado brasileiro em relação aos serviços básicos, dentre esses a educação, proporcionou, de forma contundente, a expansão de diversas alternativas tramadas pela sociedade civil, entre elas o arranjo cooperativista na educação. No que diz respeito ao problema em questão, na análise do autor, a expansão das cooperativas educacionais no Brasil escudou-se, em grande parte, no discurso típico dos setores da classe média, que apontavam a degradação e a deficiência da escola pública como motivo fundamental para a organização de um novo formato para a gestão da educação no país.

Nos dizeres da própria OCB,

“a grande expansão do segmento só começou a acontecer na década de 1990, quando foram abertas mais de oitenta novas escolas cooperativas em todo o Brasil. A explosão foi um reflexo da queda da qualidade do ensino público e dos altos preços cobrados no setor privado e da baixa remuneração aos professores. Incomodados com isso, pais, professores e estudantes viram no cooperativismo a melhor solução para tornar a educação menos onerosa e mais comprometida com o desenvolvimento da sociedade, resgatando a cidadania plena de todos os envolvidos” (BRASIL, 2016).

É justamente nesse contexto exposto que podemos perceber a expansão das cooperativas educacionais no Brasil, de acordo com o gráfico que segue.

Gráfico 1 - Evolução das cooperativas do ramo educacional no Brasil



Fonte: Unidades Estaduais e OCB; Base: Dez/2015; Elaboração: GEMERC/OCB.

A ampliação das experiências cooperativistas nas escolas brasileiras, no contexto em destaque, também repercutiu na imprensa escrita brasileira, por exemplo, nos artigos jornalísticos escritos na *Folha de São Paulo*, por Escóssia e Neto (1997), que destacavam o “boom” significativo das cooperativas educacionais no país diante da crise da escola pública, e por Lambert (1998), que apontava a nova tendência organizacional de fundar cooperativas educacionais em busca de mensalidades escolares mais baixas, sem a suposta queda na qualidade do ensino. Para o fomento de tais empreendimentos no período em questão, o Banco do Brasil⁴⁸, por exemplo, elaborou duas linhas de crédito para a criação de cooperativas educacionais no país, quais sejam: a *Cooperensino*, com recursos da Previ (caixa de previdência dos funcionários do Banco do Brasil) e a *Cooperfat*, com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador. Ambas as linhas de crédito financiavam as cooperativas educacionais em até 60 (sessenta) meses.

⁴⁸ Ver o “*Relatório Anual de 1997*”, do Banco do Brasil, nos seus principais segmentos negociais, especialmente no capítulo intitulado “Negócios agroindustriais e com cooperativas” (1997, p. 61).

Em síntese, esvaziando o viés social do Estado na profusão das políticas públicas, o capital passou a financiar as novas investidas na educação brasileira, mobilizando setores estratégicos da sociedade para a configuração de tais investidas.

Numa abordagem de retrospecto crítico, pode-se entender que a história recente da educação brasileira foi delineada, em grande parte, pela ascensão da escola pública, mediante a ação direta do Estado. Nos tempos mais recentes dessa trajetória, particularmente a partir dos anos 1980, manifestou-se com maior clareza a recrudescência das investidas do capital privado, que alterou o cenário dos agentes envolvidos nas políticas educacionais. Segundo Araújo e Gomes, a partir de então, se estabeleceram três setores:

o primeiro composto pelo poder público ou governo; o segundo formado pelo mercado; e o terceiro constituído de fundações, organizações não-governamentais e movimentos grupais, que geralmente refletem a mobilização da sociedade civil, ocorrida precisamente a partir dos anos 80, isto é, da “década (pelo menos economicamente) perdida”. Em outras palavras, o espaço entre o público e particular se preencheu com maior número de alternativas (2006, p. 313).

É nesse movimento histórico de redirecionamento dos agentes públicos e privados, de recuo do Estado diante da educação pública e do avanço do capital sob a forma das escolas privadas, que as cooperativas educacionais vão avançar como experiências alternativas de organização. Geralmente, no caso brasileiro, essas cooperativas estão vinculadas às frações da classe média, insatisfeitas com a qualidade da escola pública e resistentes em negociar com as altas mensalidades praticadas nas escolas particulares. No conjunto das suas experiências e realizações, o cooperativismo educacional no Brasil acabou assumindo uma variedade de definições e tipologias, como observaremos a seguir.

3.3 O COOPERATIVISMO EDUCACIONAL NO BRASIL: DEFINIÇÕES E TIPOLOGIAS

É evidente que, no Brasil, a organização das escolas pelo protótipo do cooperativismo é uma realidade patente desde a primeira metade do século XX⁴⁹. Mas, a título de esclarecimento e iniciação, faz-se necessário acentuar que, mesmo por sua antecedência histórico-social notória, verifica-se que a *expansão das cooperativas educacionais* no Brasil é um fenômeno relativamente recente.

Na obra de Luz Filho (1960), como uma referência pioneira sobre o tema, encontramos, por exemplo, a afirmação de que a primeira cooperativa escolar no Brasil foi fundada na cidade de Cruzeiro, no estado de São Paulo, em 1933. A partir de então, a organização das cooperativas escolares no país, segundo o autor, seguiram as orientações estatutárias e pedagógicas elaboradas nessa experiência cooperativista.

Em outra referência fundante, Monserrat (1949, p. 97) destaca que o decreto n.º 2.940, de 22 de novembro de 1928, elaborado pelo trabalho pedagógico de Fernando de Azevedo, já estabelecia a obrigatoriedade e a presença da organização das cooperativas escolares “como meio educativo do espírito de cooperação e para auxiliar aquisição de material didático”.

Nos relatos da OCB (2016), a localização histórica que originou as cooperativas educacionais também aparece de forma difusa. Segundo o próprio órgão, a primeira experiência brasileira e latino-americana nesse ramo teria surgido em 1948, quando professores fundaram as Escolas Reunidas Cooperativa Ltda., na cidade de Belo Horizonte –

⁴⁹ Em 1958, de acordo com os levantamentos de Luz Filho (1960), o Brasil possuía 883 cooperativas escolares, com 89.336 alunos e alunas associadas. De acordo com as ideias de Luz Filho (1960), as cooperativas escolares são cooperativas em miniatura, isto é, representam a essência das organizações cooperativistas numa escala reduzida e direcionada ao fenômeno educativo. Por definição, o autor entende que as cooperativas escolares são “organizações administradas pelos alunos, orientados e controlados pelos professores e diretores, destinados a entrar em contato com o comércio privado, a procurar preços compensadores para a sua cooperativa na aquisição de material escolar” (1960, p. 106). Do ponto de vista pedagógico, segundo Luz Filho (1960), a cooperativa escolar representa um modo de ensinar o cooperativismo na prática, mediante o estímulo da cooperação entre os alunos, de forma a diminuir o espírito egoísta e a ampliar o espírito da cooperação, a partir da ideia do *self-government* (autogoverno). A respeito do *self-government*, Monserrat (1949, p. 95) também se pronuncia, afirmando-o “como instrumento eficientíssimo para a criança se exercitar no trato de questões relacionadas com a vida futura, bem como para preparar uma geração melhor que a precedente, numa escala ascendente de ensinamentos econômicos e de aprendizagem prática dos deveres e necessidade de solidariedade social [...] A associação cooperativa é um desses processos, segundo o método experimental e o espírito de finalidade social, que podem contribuir para o desenvolvimento do espírito de cooperação. Ela é, por certo, uma das mais eficazes instituições pela sua própria natureza e pela possibilidade de interessar a totalidade dos alunos”.

MG. Mas, numa outra asserção, afirmou-se que o reconhecimento do ramo educacional teria acontecido décadas mais tarde, no ano de 1987, com a criação da Cooperativa de Ensino de Itumbiara (CEI), na cidade de Itumbiara – GO.

Introdutoriamente, justifica-se, então, que – mesmo considerando a existência pregressa de experimentos educacionais historicamente pautados na organização cooperativista –, a propagação das cooperativas educacionais é marcadamente contemporânea e ainda não foi capaz de aguçar e reunir uma quantidade significativa de análises teóricas, grupos de estudos ou de trabalhos, dissertações e teses específicas sobre o fenômeno, o que faz, de fato, com que a organização da educação por meio da regência cooperativista careça de definições mais unívocas e homogêneas.

Um exemplo prático dessa heterogeneidade presente na aclamação do objeto seria a variação conceitual utilizada quando se faz menção às experiências cooperativas na educação, fazendo surgir uma multiplicidade inexata de terminologias e tratamentos de referência, tais como “cooperativas educacionais”, “cooperativas de ensino”, “escolas cooperativas”, “instituição de ensino cooperativo” e “cooperativas escolares”. Por muitas vezes, nesse entrecho, essas distintas denominações são utilizadas para se remeterem às mesmas modalidades de organização, isto é, o mesmo molde de organização escolar é categorizado por noções conceituais distintas.

Para além de suas baixas investidas intelectuais no campo acadêmico-científico, os dados e registros estatísticos das cooperativas ainda são insuficientes para a produção de uma análise mais abrangente e substancial dos empreendimentos cooperativistas na educação brasileira, resultando, assim, em pesquisas educacionais de orientação mais qualitativa e etnográfica sobre o assunto.

Do ponto de vista de sua feição quantitativa, levando em consideração o propósito de sua significação jurídica e formal, a OCB⁵⁰ seria a responsável pela coleta, elaboração,

⁵⁰ Por sua própria apresentação institucional, a OCB define-se como o órgão máximo de representação das cooperativas no país. É uma organização da sociedade civil, com sede na capital federal, atua como órgão técnico-consultivo do governo, sem fins lucrativos e foi estruturada no âmbito da Lei 5.764/71. No conjunto das suas atribuições, a OCB é responsável pela promoção, fomento e defesa do sistema cooperativista em todas as instâncias políticas e institucionais. É de sua responsabilidade também “a preservação e o aprimoramento desse sistema, o incentivo e a orientação das sociedades cooperativas” (OCB, 2016). No sentido de sua arregimentação institucional, o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) é o responsável pela promoção e realização de estudos, pesquisas e projetos relacionados ao desenvolvimento do cooperativismo, monitorando as sociedades cooperativas e os seus integrantes. Na defesa de sua existência institucional, a OCB constituiu a Frente Parlamentar do Cooperativismo (FRESCOOP), sendo formada por “um grupo político, *não ideológico*, independente de sigla partidária, reunido para defender os interesses do cooperativismo em todos os seus 13 ramos” (OCB, 2012, p. 47, grifo meu).

diagnóstico e divulgação dos dados, até por sua condição institucional de representação oficial, que lhe permite legitimar, documentar e fomentar a prática do cooperativismo no Brasil.

Porém, é nítido que as suas raízes históricas agrárias e seu viés mercadológico acabam por valorizar os ramos mais economicamente destacados do cooperativismo empresarial, principalmente o ramo agropecuário⁵¹. Mesmo assim, algumas referências básicas sobre a origem, o contexto, a representação e os registros estatísticos das cooperativas educacionais, ainda que timidamente, podem ser obtidas a partir dos dados⁵² disponibilizados pela OCB/SESCOOP, particularmente na divulgação dos seus anuários estatísticos.

Pelo conjunto dessas limitações e características que são próprias da insurgência objeto, a definição, o contexto e as tipologias das cooperativas do ramo educacional serão apresentados primeiramente sob a ótica de sua representação institucional oficial, nesse caso, a OCB. Imediatamente, no sentido das mesmas intenções, apresentar-se-á um conjunto breve de outras contribuições desenvolvidas na diminuta literatura acadêmica sobre o tema. O objetivo, além da delimitação do objeto de pesquisa, é perceber as aproximações e as divergências no emprego das nomenclaturas, que acabam por sombrear a própria construção do objeto. No momento consecutivo, o trabalho passará a adotar uma dessas nomenclaturas para se debruçar no estudo de caso sobre a COOPEN. Na ocasião, será utilizada a autodenominação da própria instituição como uma “*cooperativa de ensino*”.

Posteriormente às devidas considerações inaugurais atinentes ao delineamento mais resoluto do objeto pretendido, de acordo com as declarações conceituais adotadas pela OCB, as cooperativas educacionais podem ser definidas aqui como uma “associação de pais, alunos

⁵¹ De acordo com Wellen (2012), a partir dos anos 1970, a OCB estreitou os seus laços institucionais com o regime militar, posicionando-se, política e ideologicamente, como um órgão de representação patronal no conjunto dos debates a respeito da reforma agrária no Brasil, barrando as vozes e formas de resistência por parte dos pequenos e médios produtores rurais. Posteriormente, a OCB incorporou o ideário neoliberal, no final da década de 1980 e início da década de 1990, difundindo o projeto do agronegócio como “única solução” para a ampliação da competitividade da agricultura brasileira. Os estudos de Mendonça (2011) indicam que a composição dos quadros dirigentes da OCB, no período compreendido entre 1970 e 1990, “revela que eram eles integrados, basicamente, por agroempresários fortemente imbricados a uma agricultura já plenamente industrializada e tecnologicada, zelosos do expressivo papel econômico desempenhado pela produção oriunda das cooperativas junto à pauta de exportações brasileiras [...] outra característica importante refere-se à origem social dos dirigentes, maciçamente constituída por proprietários rurais ou agroindustriais que totalizaram 86% do conjunto” (2011, p. 33).

⁵² Em sua tese de doutoramento, à luz dos resultados de sua pesquisa de campo, Gomes (2001) afirma que o cooperativismo educacional no Brasil possui um lastro histórico que extrapola as publicações oficiais da OCB. Compreende-se, pelo levantamento empírico de Gomes (2001), que a organização da educação pelas vias do cooperativismo constituiu-se uma ordem de fatos historicamente mais abrangente. Contrariamente aos dados informativos da OCB, que relatam as primeiras experiências cooperativistas na educação como uma realidade típica dos anos 1980, a pesquisa de campo revelou que já existiam outras experiências na cidade de Belo Horizonte, no final da década de 1940 e nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, na década de 1950.

ou professores que buscam atender as necessidades básicas da população, ou seja, promover qualidade educacional com um preço justo” (OCB, 2016). Nesses casos, o papel da cooperativa é ser a mantenedora da escola.

Com relação ao seu contexto de origem, como já citado parcialmente na introdução e em outros momentos deste trabalho, a OCB (2013) compreende que, no Brasil, as cooperativas do ramo educacional surgiram, de fato, com a intenção de superar as deficiências da escola pública na oferta da educação e os altos custos das mensalidades escolares nas escolas privadas. Segundo a OCB, “o cooperativismo mostrou que é uma opção eficaz frente ao baixo desempenho das escolas públicas e ao alto custo da escola privada: este nem sempre condizente com a qualidade” (2009, p. 12). O mesmo órgão, em outro documento, ainda ressalta o perfil sociocultural e a finalidade das cooperativas educacionais comentando que

escolher a escola dos filhos é um desafio para toda família. Há quem busque ensino forte, capaz de preparar a garotada para o vestibular. Outros preferem um colégio focado na formação de cidadãos éticos, com valores sólidos como o senso de justiça e a cooperação. Pois no cooperativismo educacional, os pais encontram as duas coisas (BRASIL, 2016).

No que diz respeito às suas classificações organizacionais, de acordo com a OCB, as cooperativas que integram o *ramo educacional*⁵³ são compostas pelas seguintes tipologias:

- a) *as cooperativas escolares* – definidas como cooperativas que têm como função prover recursos para o necessário aparelhamento escolar, tais como bibliotecas, laboratórios, cantinas e museus;

⁵³ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), no artigo 20, “[a]s instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade (nova redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para modificar o rol de instituições de ensino comunitárias); III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV - filantrópicas, na forma da lei” (BRASIL, 2015). Dessa maneira, por sua formalização jurídico-legal, as cooperativas de ensino são instituições privadas e, ao mesmo tempo, comunitárias. Na concepção de Fróes (2001), o fundamento legal para a organização das cooperativas educacionais encontra-se na Lei nº 5.764, de 16 de dezembro de 1971, e na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecem as diretrizes da educação nacional, classificando, como já comentamos acima, as cooperativas educacionais no gênero das escolas comunitárias.

- b) *as cooperativas-escola* – constituem-se como um instrumento representativo do corpo discente e sua organização é específica aos estabelecimentos de ensino agrícola; é composto por cooperativas de alunos de escola agrícola que, além de contribuírem para o sustento da própria escola, às vezes produzem excedentes para o mercado, mas têm como objetivo principal a formação cooperativista dos seus membros⁵⁴;
- c) *as cooperativas de ensino* – visam à organização de serviços de educação e à própria educação; São compostas por professores e/ou pais de alunos, que têm por objetivo propiciar melhor educação aos filhos. Assim, administram a escola e contratam os professores. O objetivo comum desse segmento é a formação educacional da criança e do adolescente e esta não pressupõe lucros ou sobras. Em específico, as cooperativas de professores podem ser alocadas, também, no ramo das cooperativas de trabalho, onde são constituídas por profissionais da área da educação, que se unem para disponibilizar seus serviços no mercado. Sua origem está na necessidade de organização da força de trabalho dos docentes, para melhor ocupação no mercado de trabalho, e surgem como resposta à baixa inclusão desses profissionais nas escolas particulares e até mesmo por resistência à condição falimentar de algumas escolas privadas.

Dando continuidade ao composto das definições e tipificações concernentes às cooperativas na educação, nos estudos de Oliveira (1994), o cooperativismo educacional pode ser definido como “um conjunto de empreendimentos que tem como objetivo promover a educação nas escolas, a fundação de estabelecimentos de ensino ou a manutenção de tais estabelecimentos” (1994, p. 54). No seu aspecto pedagógico, segundo a autora, as cooperativas educacionais buscam a valorização da administração participativa dos seus membros, vivenciando os princípios cooperativistas através das suas práticas pedagógicas e apresentando-

⁵⁴ Nas concepções de Marques e Love, “até 1968, as cooperativas escolares funcionaram mais com o objetivo de simples fornecedoras de material escolar, não atendendo assim à proposta original de formar alunos dentro do espírito cooperativista; a partir de então, com a implantação do sistema Escola-Fazenda nos colégios técnicos agrícolas do país, é que se passou a dar maior importância às Cooperativas-Escola, integrando-as à estrutura pedagógica da habilitação profissional do Técnico Agrícola. O sistema Escola-Fazenda preconizava que, além de atender aos princípios doutrinários, a Cooperativa-Escola deveria servir de órgão catalisador na execução de projetos de produção nas Escolas Técnicas Agrícolas (ETAs), além de promover a defesa dos interesses comuns e realizar a comercialização da produção originária do processo de ensino agrícola. Em 1975, a recém-criada COAGRI (Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário) estabeleceu que o papel principal das Cooperativas-Escola seria a provisão de recursos físicos, administrativos e pedagógicos para as ETAs. Passou-se então a exigir das Cooperativas-Escola muito mais flexibilidade do que legalmente permitido; em 1982, isto foi reconhecido legalmente, e as Cooperativas-Escolas passaram a ter o mesmo tratamento legal dispensado às cooperativas tradicionais, como por exemplo, poder comprar e vender insumos e produtos no mercado, investir recursos de acordo com os desejos da assembleia, etc.” (1993, p. 3).

se como uma proposta de gestão democrática construída na teoria e na prática do empreendimento.

Em relação ao contexto que impulsionou a expansão das cooperativas educacionais, Oliveira (1994) entende que a ampliação das escolas cooperativas advém das distorções dos mecanismos educacionais no país, que são incapazes de arcar com uma educação pública, gratuita e de qualidade. Outra dimensão destacada pela autora para o incitamento das cooperativas educacionais é a necessidade de oferecer à comunidade associada uma educação de qualidade com um “preço justo”, em oposição às altas taxas cobradas pelas instituições particulares de ensino.

Numa escala geral de objetivos, a autora revela que as cooperativas educacionais buscam melhorar a qualidade do ensino, reduzir os custos das mensalidades através da divisão dos custos, proporcionar aos profissionais da área da educação o exercício pleno das suas capacidades, proporcionar à população a oportunidade de influenciar no processo educacional, obter e distribuir livros e materiais escolares em condições mais econômicas para os associados, valorizar o professor e criar uma referência educacional afastada dos vícios do ensino público e do caráter mercantil do ensino privado.

Para o alcance desses objetivos elencados pela autora, o cooperativismo educacional constitui-se a partir de agrupamentos com formatos organizacionais distintos, embora estejam semelhantemente vinculados ao fomento da educação cooperativista. É nessa medida que Oliveira (1994, p. 58) sugere a seguinte classificação:

- a) *a cooperativa-escola* – é um tipo de cooperativa educacional constituída por alunos de escolas técnicas, sob a responsabilidade dos próprios alunos, que geralmente exercem atividades no ramo da agropecuária, da pesca e do artesanato para a manutenção da escola;
- b) *a cooperativa-escolar* – é uma forma de cooperativa constituída por alunos, sob a responsabilidade dos professores e que possui como objetivo máximo a aquisição de materiais didáticos, uniformes, merendas, bem como a formação da cultura cooperativista entre os alunos;
- c) *a cooperativa de professores (ou de trabalho)* – é uma modalidade de organização cooperativista em que um grupo de professores ou profissionais da educação se estruturam sob a forma de uma escola, com o objetivo de melhorar a oferta do ensino e a democratização do espaço escolar;

- d) *a cooperativa de ensino (ou de pais)* – é um segmento do cooperativismo educacional composto por um grupo de pais, que buscam na cooperativa uma forma de criação ou manutenção de uma escola, intencionando resolver a questão da qualidade do ensino e se protegerem dos altos custos das mensalidades praticadas no âmbito das escolas privadas.

Na explanação das definições, contextos sociais, tipos e objetivos das cooperativas educacionais presentes na contribuição de Oliveira (1994), mais uma vez, reiteram-se os motes ideológicos da necessária superação da escola pública deficitária e do caráter usurpador das instituições particulares de ensino como elementos definidores para a organização das cooperativas de ensino.

Em outro momento da investigação aqui conduzida, as pesquisas e as contribuições de Gomes (2001) acabaram por definir as cooperativas educacionais como todas aquelas “formas de organização e de agrupamentos sociais que lidam ou estão vinculadas à educação, objetivando principalmente fundar estabelecimentos de ensino ou manter aqueles estabelecimentos já existentes” (2001, p. 109).

Para o autor, o contexto que modela a expansão do cooperativismo educacional no Brasil é caracterizado pelos processos de privatização e terceirização dos serviços públicos, repercutindo em novas formas de associativismo por parte da sociedade brasileira. Os adeptos e defensores da organização da educação sob o formato cooperativista, segundo Gomes (2001), são notoriamente os membros da classe média, articulados com a disposição de ofertarem educação escolar aos seus filhos no seu viés ideológico. Esses agrupamentos da classe média brasileira escudaram-se no discurso da melhoria da qualidade da educação, atacando a deficiência da escola pública e o custeio elevado das escolas privadas.

Nas pesquisas de Gomes (2001), os tipos ou as modalidades de cooperativas ligadas à área educacional são as seguintes:

- a) *as associações educacionais* – são aquelas organizações educacionais de prática nitidamente cooperativista, mas que não são amparadas pelo estatuto jurídico que legaliza uma cooperativa;
- b) *as cooperativas de trabalho educacional* – são cooperativas formadas por professores ou profissionais da educação com o objetivo de prestarem serviços diversos na área educacional, tais como: ministrar aulas, prestar assessoria

- pedagógica, escolar e educacional, fazer treinamentos em escolas ou empresas, oferecer cursos pré-vestibulares, assumir a gestão das escolas ou criar escolas que ofereçam educação básica ou técnico-profissional;
- c) *as cooperativas escolares* – são cooperativas existentes em colégios agrícolas, escolas agrotécnicas ou escolas profissionalizantes. São constituídas por alunos que cursam o nível médio ou superior, com a finalidade de desenvolver atividades de artesanato, de pesca, agropecuárias e de economia doméstica;
- d) *as escolas cooperativas* – embora os estudos não apresentem uma definição palpável do que seja a escola cooperativa, de modo geral, o termo é utilizado para caracterizar aquelas que são organizadas por grupos de pais, com o intento de construir empreendimentos cooperativistas na educação, visando suprir uma deficiência do Estado na oferta da educação e, também, para minorar os altos custos das escolas de ensino privado.

Diferentemente das definições usuais e oficiais a respeito do cooperativismo educacional, Gomes (2001) utiliza a expressão “*associação educacional*” para tipificar algumas experiências encontradas em seu trabalho de campo. São aquelas escolas que não são intituladas juridicamente como cooperativas e não estão associadas ou registradas junto ao quadro da OCB, mas apresentam, segundo o autor, experiências exitosas de administração político-pedagógica da escola, a partir da gestão democrática das finanças e das decisões pedagógicas no âmbito das suas ações institucionais. Destacam-se aqui, a Associação da Escola Modelar de Cambaúba (AEMC), fundada em 1959, na cidade do Rio de Janeiro – RJ e o Colégio Rudá, fundado em 1981, na cidade de Goiânia – GO.

Na sequência da elucidação do objeto perseguido, na obra de Fróes (2001, p. 73), as cooperativas de educação foram definidas como “entidades organizadas pela sociedade civil, congregando pais ou pais e alunos, estruturadas segundo a forma mutualista para a prestação dos seus serviços”.

Na visão do autor, o objetivo das cooperativas de educação é proporcionar aos seus membros ou dependentes a educação escolar, orientada pedagogicamente pelos princípios da prática social e do mundo do trabalho. Para Fróes (2001), o contexto que justifica a ampliação das escolas cooperativas possui relações com os elevados valores praticados pelas escolas privadas, comprometendo os orçamentos familiares e, em outro diapasão, o contexto é também

delineado pela incapacidade das instituições públicas de atender a crescente demanda social relativa à matrícula, particularmente no que diz respeito ao ensino pré-escolar e básico.

Na sua proposição das tipologias do cooperativismo educacional, Fróes (2001) apresenta as seguintes divisões:

- a) *as cooperativas constituídas por pais de alunos ou seus responsáveis* – nesse tipo de cooperativa, os pais de alunos buscam a organização coletiva de recursos financeiros para a contratação de professores e outros profissionais, objetivando melhores condições econômicas para a aquisição de uma educação de qualidade e de baixo custo;
- b) *as cooperativas constituídas por alunos* – nesse tipo de organização cooperativa, os sócios são os próprios alunos. Essa modalidade acontece especialmente no caso das escolas de formação técnica;
- c) *as cooperativas constituídas por professores e especialistas em educação* – trata-se das cooperativas de trabalho, onde os próprios profissionais da educação são os participantes/empresários do negócio estabelecido, objetivando uma melhoria de renda aos associados;
- d) *as cooperativas mistas* – nesse modelo, os consumidores (pais e alunos) e os profissionais (professores, especialistas em educação e o pessoal administrativo) são associados no empreendimento e os objetivos são, por um lado, a redução dos custos na aquisição dos serviços educacionais e, por outro lado, a melhor remuneração dos profissionais envolvidos no processo educativo.

No caso das *cooperativas mistas*, segundo Fróes (2001), os conflitos administrativos e pedagógicos são mais comuns, na medida em que os interesses colidem. Os associados buscam objetivos opostos, fazendo com que a estabilidade do estabelecimento seja fragilizada.

No avançar da temática, a obra de Figueiredo (2000), até por seu caráter dicionaresco, define brevemente as cooperativas educacionais como organizações compostas por grupos de professores, alunos de escola agrícola, pais de alunos e afins. De acordo com os apontamentos da autora, o contexto que originou a expansão das cooperativas em questão, também foi marcado pela insuficiência da escola pública e pelas práticas onerosas do ensino particular.

Segundo Figueiredo (2000, p. 55), as cooperativas educacionais “estão sendo a melhor solução para os pais e os alunos, pois realizam uma educação comprometida com o desenvolvimento endógeno da comunidade, resgatando a cidadania em plenitude”.

A partir de então, no decurso desse levantamento bibliográfico a respeito dos poucos trabalhos acadêmicos e científicos sobre o cooperativismo educacional no Brasil, as autoras e autores estarão mais preocupados na definição e contextualização do objeto. Abstêm-se, a partir daqui, de qualquer ideia classificadora e tipificadora das modalidades de organização do cooperativismo na educação.

No trabalho de Araújo (2004), o cooperativismo educacional pode ser traduzido como uma forma de associativismo de pessoas, com base na doutrina e nos princípios que o sustentam, como a adesão livre, a gestão democrática, a neutralidade política e religiosa, o desenvolvimento do ensino, amparado pelos critérios da equidade, com o sentido particular de resolver problemas educacionais ligados às demandas de educação. As cooperativas educacionais, no entendimento do autor, buscam, nos seus objetivos, transmitir uma educação de qualidade, diminuir os seus custos de operacionalização, utilizar a modalidade cooperativista de gestão como forma de resolver os problemas educacionais, fomentar a participação coletiva dos cooperados, com base na democratização da gestão e na equidade participativa, e viabilizar propostas pedagógicas diferenciadas em relação às escolas tradicionais.

Dessa maneira, segundo Araújo (2004), o cooperativismo educacional, através da participação e da tomada de decisões coletivas, proporciona ao educando a formação e o preparo necessários para o exercício consciente da cidadania, inserindo os processos educativos num paradigma de solidariedade e de cooperação entre os seus participantes.

Nas concepções de Gabbi (2001), as cooperativas educacionais surgiram, no Brasil, com uma dupla finalidade: o barateamento dos custos com a educação e a necessidade de promover uma renovação nas práticas pedagógicas vigentes. Com relação ao contexto e aos objetivos da expansão do cooperativismo educacional no caso brasileiro, a autora explica que

a Escola Pública na década de 80 se encontrava num estado acentuado de degradação em decorrência da política educacional levada a efeito pelo regime militar. Este, ao priorizar a expansão da oferta física de escolas, descuidar das condições que poderiam garantir a eficiência do ensino, atribuir às escolas públicas o papel de compensar a ausência de equipamentos institucionais destinados ao atendimento das necessidades básicas da população e gerenciar a escola tomando como parâmetro orientações de cunho tecnicista, destituiu-a de seu real sentido, produzindo o fracasso escolar. A depauperação da escola pública provocou o afastamento de setores das classes médias que viam no equipamento escolar possibilidades de ascender socialmente por meio da formação acadêmica. Por outro lado, nas décadas de 70 e 80 ocorre uma expansão de escolas privadas preparatórias para o vestibular, prometendo tanto o ingresso na

universidade como a conquista de um lugar no competitivo mercado de trabalho. Porém, os custos dos serviços prestados pelas instituições privadas nem sempre condiziam com as reais possibilidades dos segmentos mais pobres das classes médias. Assim, esses segmentos sociais encontravam-se diante de uma situação embaraçosa: de um lado, uma Escola Pública precária e cada vez mais ocupada por uma clientela pobre, marginalizada, e de outro as dificuldades em arcar com os custos educacionais nas instituições privadas (2001, p. 33).

Nessa análise, mais uma vez, retifica-se que, no Brasil, o cooperativismo educacional foi gestado como um fenômeno resultante das disparidades existentes entre a educação pública e a educação privada, fazendo com que os setores da classe média se articulassem em torno de uma nova modalidade de organização educacional, em vez de se posicionar politicamente na luta pela qualidade e pela ampliação da educação pública, o que desenha o nítido *caráter classista* pertencente à dinâmica que fez emergir as experiências cooperativistas na educação.

Nos estudos de Borges (2010), numa observação de conjuntura histórica e quantitativa, nota-se que o ramo das cooperativas educacionais passou a ter um crescimento maior somente a partir da metade da década de 1990, haja vista que entre 1990 e 1995 o número de cooperativas permaneceu praticamente o mesmo. A partir de 1995 até 2001 houve um crescimento expressivo, tendência esta que continuou no ano de 2002. O número de cooperativas cresceu 175% entre 1990 e 2001, passando de 101 cooperativas em 1990 para 292 cooperativas em 2001. Com isso, a participação das cooperativas de educação no total de cooperativas brasileiras passou de 2,8% em 1990 para 3,9% em 2001.

Nas observações de Giffoni (2001), o comportamento do governo em limitar os investimentos sociais para limitar o *déficit* público, na década de 1980, associado aos altos valores praticados pelas escolas privadas, foram as causalidades centrais para compreender a propagação das cooperativas de ensino no Brasil.

Na perspectiva de Conceição (1994), as cooperativas de ensino constituem uma alternativa à crise educacional. As escolas cooperativas são opções reais frente ao baixo desempenho das escolas públicas e aos altos custos da rede privada, nem sempre condizentes com a qualidade. O envolvimento dos pais, mães, alunos, alunas e docentes em torno de objetivos comuns, apoiados em metodologias que estimulem o desenvolvimento do educando numa dimensão de cooperação é o fundamento básico dessa nova proposta de ensino. Sobre os propósitos das cooperativas na educação, de acordo com a autora,

enquanto a escola tradicional reforça a manutenção dos sistemas de poder, a escola cooperativista alavanca a *transformação da sociedade* ao integrar recursos e esforços. A escola com bases cooperativistas visa, sobretudo: à redução de custos, face a ausência da finalidade do lucro; à prática do cooperativismo como instrumento de valorização humana; oportunizar aos profissionais da área de educação, salários dignos e aperfeiçoamento constantes; e harmonizar as diversas metodologias de ensino compatibilizando-as com as necessidades atuais (1994, p. 20, *grifo meu*).

Numa perspectiva de desfecho a respeito das avaliações sobre as origens, contextos e objetivos que atestaram as experiências cooperativistas na educação, os posicionamentos de Silva e Nunes (2012) denotaram que o cooperativismo educacional desenvolveu-se notoriamente a partir dos anos 1980 e 1990, sobretudo, também, a partir das condições críticas da educação pública e pela mercantilização da educação privada, que limitaram o acesso da classe média a ela, pelo alto custo das mensalidades praticado nas escolas particulares.

Do ponto de vista de sua presença histórica, no entendimento dos autores em questão, a criação das cooperativas educacionais é um fenômeno recente na história da educação e do cooperativismo brasileiros. No entanto, mesmo que contemporâneo, os indicadores revelam a expansão significativa desses experimentos educacionais, manifestando certa notoriedade nos anos 1990.

Para Silva e Nunes,

[o] cooperativismo educacional ocupou um lugar de destaque nos anos de 1990, com um discurso aparentemente renovador de uma escola que pretendia formar o indivíduo integralmente, superar a ética da competição pela ética da cooperação, organizar-se pedagogicamente com participação plena dos professores como colegiado, superar a tradição administrativa hierárquica da Escola Pública e Privada e, apresentar, inclusive, disposições políticas emancipatórias para todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, desde os gestores, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade (2015, p. 244).

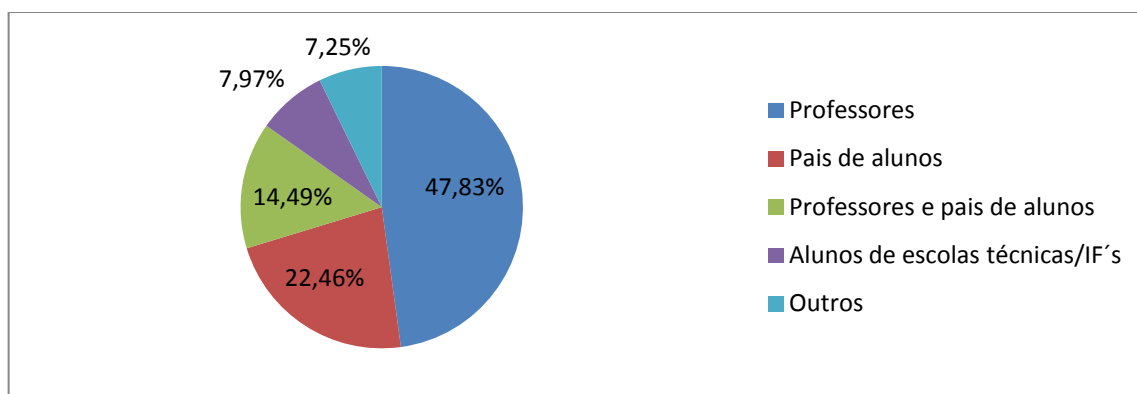
Em síntese, diante de tais avaliações significativas explanadas sobre a disseminação das cooperativas educacionais no Brasil, em todas as contribuições intelectuais desses autores e autoras, as condições que originaram tais empreendimentos foram constantemente replicadas, quais sejam: as cooperativas educacionais surgiram com o objetivo de suprir a

deficiência do Estado na área do ensino público, minorar os altos custos das escolas de ensino privado, melhorar o nível de qualidade do ensino e coletivizar as ações pedagógicas, a partir de uma organização escolar democrática e participativa.

A partir de então, após as exposições das intelectivas que versaram sobre a amplificação do cooperativismo educacional no país, diante do entendimento de tais contextos e propósitos que foram diversamente apontados, faz-se necessário apresentar o perfil das cooperativas educacionais no Brasil. Nesse esforço, a análise do perfil desses empreendimentos ocorrerá a partir dos dados estatísticos fornecidos pela OCB em seus anuários e diagnósticos⁵⁵, elaborados pelo princípio dos contornos específicos que cada ramo demanda, dentro das suas realidades específicas de atuação.

Com relação à organização das *cooperativas educacionais por tipo de cooperado*, podemos apontar uma nítida preponderância das cooperativas de professores em relação às outras formatações organizacionais, como sinaliza o gráfico abaixo.

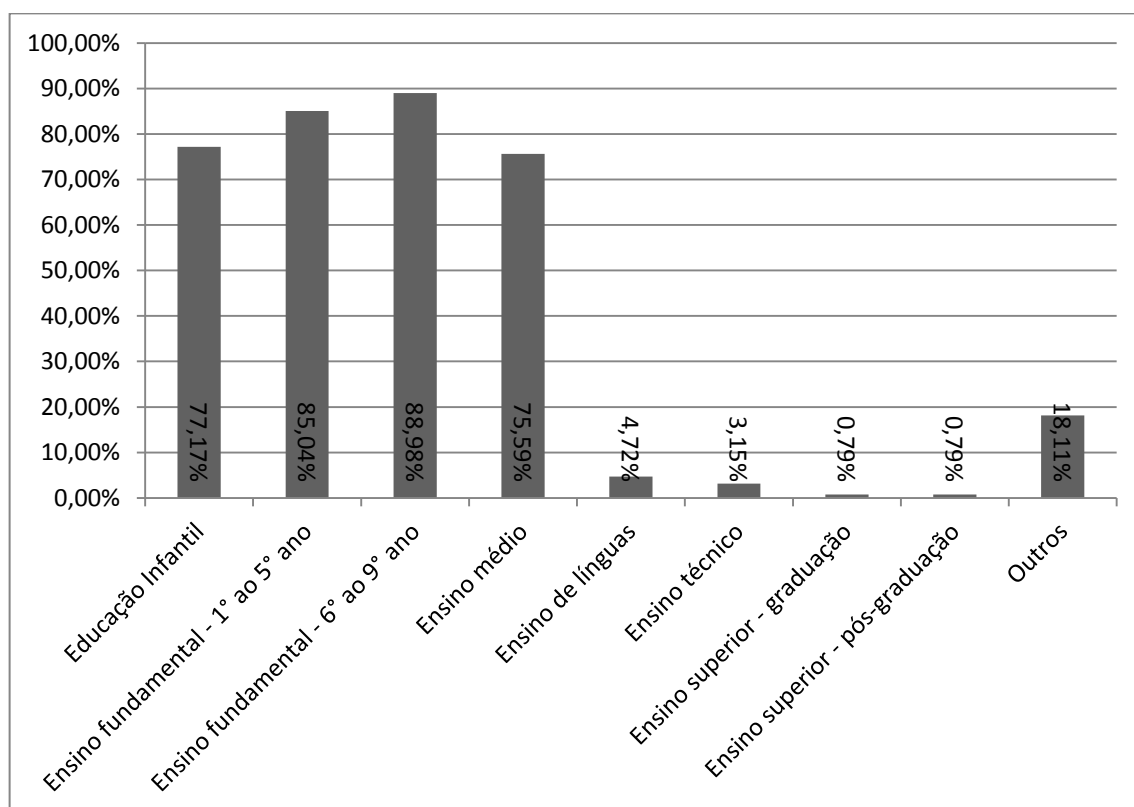
⁵⁵ Em 2014, a OCB elaborou, pela primeira vez, um diagnóstico a respeito das cooperativas educacionais no Brasil, o “Diagnóstico do Ramo Educacional”. O documento em questão buscava auferir as características dessas empresas coletivas na educação, levantando dados gerais sobre a evolução do número de cooperativas educacionais, a evolução do número de cooperados e empregados, a evolução das cooperativas a partir dos seus caracteres regionais, a distribuição dos cooperados por modalidade de cooperação, a distribuição dos cooperados e cooperadas pela presença do gênero, as movimentações financeiras e os patrimônios das cooperativas, os cursos oferecidos nessas instituições e as faixas etárias dos alunos atendidos pelas cooperativas. Em relação às principais dificuldades reveladas pelo diagnóstico do ramo educacional, as cooperativas elencaram o sistema tributário das cooperativas, as formas de financiamento e a inadimplência como os desafios fundamentais dessas instituições. De acordo com a OCB (2014, p. 60), com o diagnóstico, foi possível identificar, por exemplo, que a criação de linhas de financiamento, a adequação tributária e a organização da gestão dos processos das cooperativas são os principais desafios encontrados pelo setor.

Gráfico 2 - Cooperativas educacionais por tipo de cooperados (%)

Fonte: Diagnóstico do Ramo Educacional/Sistema OCB/2014; Elaboração: OCB.

Nesse caso, apenas como nota de especificidade do objeto aqui trabalhado, é necessário ressaltar que, embora as cooperativas de professores, no Brasil, ocupem a linha de frente das organizações cooperativistas na educação, no estado de Goiás, todas as experiências cooperativistas do ramo educacional são organizadas por pais, mães ou responsáveis pelos alunos e alunas.

Alinhando os dados estatísticos fornecidos pela OCB com os apontamentos teóricos sobre a emergência das cooperativas educacionais, que ressaltaram a educação básica como o campo preferencial das demandas e ações das escolas cooperativas, podemos notar que, em quantidades significativas, as organizações escolares sob o formato do cooperativismo estão mais presentes na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, como revela o gráfico abaixo.

Gráfico 3 - Séries/tipos de cursos oferecidos pelas cooperativas educacionais

Fonte: Diagnóstico do Ramo Educacional/Sistema OCB/2014; Elaboração: OCB.

Avançando na caracterização dos perfis do cooperativismo educacional no Brasil, com relação à distribuição socioespacial das cooperativas nas diversas regiões do país, é possível perceber, uma aglutinação nítida das organizações cooperativistas na região sudeste, em detrimento das outras regiões do Brasil, como exposto na tabela a seguir.

Tabela 3 - Número de cooperativas educacionais no Brasil - distribuição por regiões e estados entre os anos de 2001 a 2014

Cooperativas	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
CENTRO-OESTE	26	40	39	43	38	34	35	34	31	28	29	28	29	29
DF	0	0	1	7	5	5	5	5	2	2	2	2	2	3
GO	10	12	14	12	12	12	10	11	11	9	9	9	10	10
MS	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	1	1
MT	15	27	24	24	21	17	20	18	17	16	16	16	16	15

NORDESTE	64	76	75	81	85	87	82	84	80	85	85	85	84	67
AL	3	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	6
BA	19	20	23	23	23	23	27	34	35	32	36	36	34	14
CE	4	3	4	7	2	3	3	3	2	2	1	1	1	1
MA	4	6	5	6	6	6	5	6	6	6	4	4	4	4
PB	4	4	5	4	6	6	3	4	4	4	4	4	3	4
PE	11	11	10	5	2	2	2	2	3	10	10	10	11	12
PI	10	12	16	21	23	24	19	18	18	18	18	18	19	19
RN	6	13	5	7	12	12	12	12	7	8	7	7	7	7
SE	3	3	3	3	6	6	6	0	0	0	0	0	0	0
NORTE	13	10	12	17	14	17	28	21	21	20	19	18	19	23
AC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AM	2	2	2	2	2	2	5	2	1	1	1	1	0	0
AP	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	1	0	1	1
PA	5	5	4	11	8	11	15	7	8	8	10	10	10	15
RO	5	2	2	1	1	1	3	8	8	8	4	3	4	3
RR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TO	1	1	2	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	4
SUDESTE	127	132	135	121	130	138	139	133	119	117	115	123	125	121
ES	15	22	21	14	14	11	12	12	12	12	12	11	10	9
MG	47	36	41	37	36	41	37	36	35	37	34	32	31	29
RJ	28	35	32	26	33	33	35	32	21	21	21	22	25	23
SP	37	39	41	44	47	53	55	53	51	47	48	58	59	60
SUL	48	43	43	49	52	51	53	55	53	52	46	45	44	42
PR	10	11	11	13	14	15	15	15	15	15	14	13	14	13
RS	16	15	15	19	22	23	25	27	26	26	21	21	20	19
SC	22	17	17	17	16	13	13	13	12	11	11	11	10	10
TOTAL GERAL	278	301	304	311	319	327	337	327	304	302	294	299	301	282

Fonte: Gerência Técnica e Econômica – GETEC/OCB – 2014. Elaboração: OCB – 2014.

Por fim, conclui-se que as cooperativas educacionais no Brasil estão mais concentradas nas regiões de intensa industrialização/urbanização, atendendo enfaticamente às demandas da educação básica e sendo organizadas, num quantitativo significativo, por professores, professoras, trabalhadores e trabalhadoras da educação.

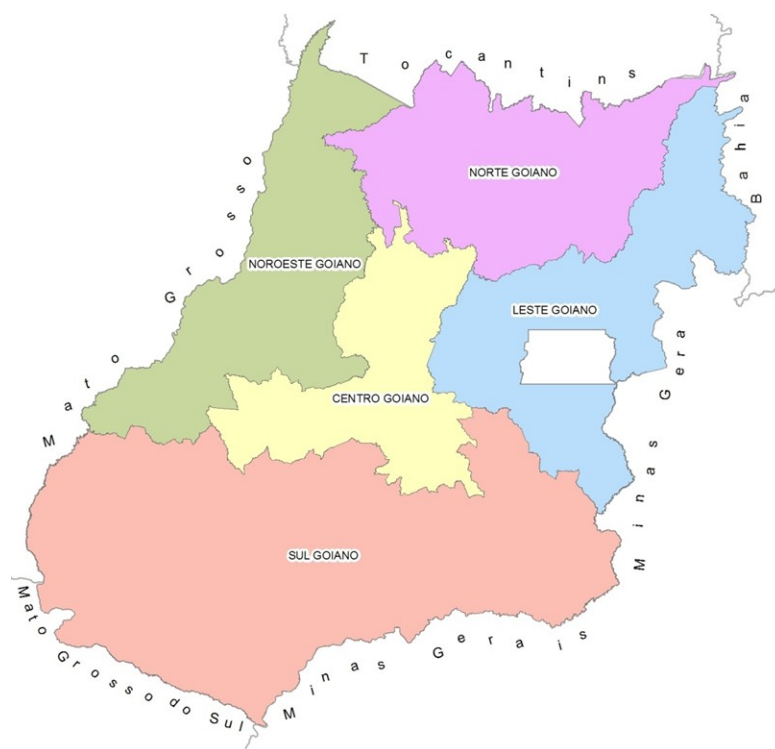
Em relação ao último elemento, a grandiosa proporção de cooperativas organizadas por professores, professoras e profissionais da educação contraria muitas vezes as explicações minimalistas que depositam apenas no esforço dos pais e mães – no intento de fundar as escolas cooperativas como contorno às deficiências presentes na educação pública e/ou como alternativa frente ao caráter mercantil da educação privada – a causalidade fundante das origens e da expansão do ramo educacional no país.

3.4 O COOPERATIVISMO EDUCACIONAL NO ESTADO DE GOIÁS

A contextualização que exhibe a emergência das cooperativas educacionais no estado de Goiás requer uma análise de enquadramento desse mesmo estado num contexto sociomaterial e político particular. Embora não seja o intento desta análise adentrar os pormenores desse contexto, apontaremos, em linhas gerais, os momentos e elementos relevantes desse percurso.

O estado de Goiás situa-se, geograficamente, a leste da Região Centro-Oeste, no Planalto Central do Brasil, ocupando, em termos de extensão territorial, uma área de 340.110, 385 km², sendo circundado ou delimitado pelos estados da Bahia, do Distrito Federal, do Mato Grosso, do Mato Grosso do Sul, de Minas Gerais e do Tocantins. O estado possui 246 municípios, sua capital é a cidade de Goiânia e a estimativa populacional do estado, para 2016, segundo o IBGE, é 6.695.855 habitantes, sendo o estado mais populoso da Região Centro-Oeste e a nona economia do país.

Figura 1 - Mapa do Estado de Goiás



Fonte: IBGE, 2016. Elaboração: IMB/SEGPLAN – GO, 2016.

Em termos históricos, o desenvolvimento do estado de Goiás tem como marco crucial, o final do século XVII, com a descoberta das suas primeiras minas de ouro, e início do século XVIII. Esse período abriu-se com a chegada das bandeiras⁵⁶, vindas de São Paulo em 1727, iniciando a colonização de algumas regiões. O início dos primeiros núcleos de povoamento do estado coincide com o denominado “ciclo do ouro”.

Do ponto de vista de sua gênese, costuma-se crer, pela narrativa histórica oficial, que o bandeirante Bartolomeu Bueno da Silva – o Anhanguera – foi o descobridor de Goiás, o que não define, de fato, que ele tenha sido o primeiro a chegar ao estado. O bandeirante saiu de São Paulo na data de 3 de julho de 1722. Em meados de outubro de 1725, após três anos e alguns meses, os bandeirantes retornaram a São Paulo, divulgando a descoberta de regiões com a maciça presença de ouro.

⁵⁶ Segundo os estudos de Schwarcz e Starling (2015), o termo “bandeiras” foi criado a partir da primeira metade do século XVIII, na intenção de nomear as expedições para o interior do país, podendo ainda ser substituído por outros termos, como “entradas”, “jornadas”, “empresas” ou “conquistas”. Em seu sentido geral, as bandeiras, de acordo com as autoras, “assumiram a forma militarizada de organização das expedições de caça e escravização dos índios ou de busca de metais preciosos, e, na visão de alguns historiadores do final do século XIX e início do século XX, também teriam produzido um modo característico de vida: o bandeirantismo” (2015, p. 110).

Diante do achado, organizou-se, partindo de São Paulo, uma nova expedição para explorar as veias auríferas, tendo Bartolomeu, agora, como superintendente das minas. A primeira e mais tradicional região ocupada foi a do Rio Vermelho. Fundou-se lá o arraial de Sant'Ana, que depois seria chamado de Villa Boa de Goyaz e, mais tarde, chamada de Cidade de Goiás. Essa foi, durante dois séculos, a capital do estado. O ciclo econômico do ouro em Goiás foi marcado por sua atividade extrativa intensa e historicamente breve. Após 50 anos dessa prática contumaz, verificou-se a decadência rápida e completa da mineração.

Ao se concretizar a decadência do ouro, essa economia de lucro célere não encontrou, de imediato, um produto que a substituísse em nível de vantagem econômica e, por efeito, a decadência do ouro redesenhou a economia e a sociedade goiana, sobretudo cunhando sua feição à ruralização e à regressão a uma forma econômica de subsistência, fenômeno típico e consequente do declínio da mineração. Dessa feita, extensas áreas do estado de Goiás foram ocupadas em função da atividade pecuária, o que promoveu a expansão do seu povoamento e definiu o surgimento das suas cidades, nos séculos XVIII e início do século XIX.

No século XX, especialmente a partir da década de 1940, a construção de Goiânia, o desbravamento do estado do Mato Grosso e a política getulista de integração regional através da “marcha para o oeste”, que culminou na década de 1950 com a construção da cidade de Brasília, foram importantes para o desenvolvimento do estado de Goiás. A partir da década de 1960, o estado passa a apresentar um processo dinâmico de desenvolvimento. Nesse período, a entrada de novos modelos produtivos na agricultura, com maior nível tecnológico e, por consequência, com maior nível de produtividade através de investimentos e incentivos públicos, favoreceram a implantação de uma agropecuária articulada com os novos padrões de produção.

O processo de “modernização agrícola”⁵⁷ na década de 1970 e o posterior desenvolvimento do setor agroindustrial na década de 1980 promoveram um novo ciclo de inserção econômica para o estado de Goiás. Para além de sua aclamada “vocação natural” para a produção agrícola, em Goiás, o perfil intervencionista do setor público, tanto federal, como estadual, foi crucial para o processo de modernização da agricultura e para o

⁵⁷ Na concepção de Graziano da Silva (1998), a dita “modernização agrícola” ou “modernização da agricultura” representou um processo pelo qual o campo foi submetido à lógica produtiva do sistema capitalista, acentuando a função mercantil da terra em detrimento de sua função social. Nesse aspecto, a “modernização da agricultura” – marcada pela profusão de novas tecnologias no campo – foi profundamente excludente e desigual, na medida em que marginalizou a produção camponesa/familiar. Nessa nova configuração produtiva, a modernização da agricultura brasileira, para Graziano da Silva (1998), é uma processualidade que, simultaneamente submeteu a agricultura a uma lógica industrial tecnicamente desenvolvida e ao comércio internacional, excluindo uma parte substancial dos pequenos e médios produtores rurais.

desenvolvimento do setor agroindustrial. Nessa época, uma variedade de programas estaduais de incentivos fiscais e uma política agressiva de atração de investimentos favoreceram notoriamente a implantação dos complexos agroindustriais no estado. Os trabalhos de Estevam (2004) e Pires e Ramos (2009), por exemplo, mostram destacadamente como o setor público foi essencial para a coordenação dessas atividades.

A partir da década de 1990, ocorreu uma maior diversificação do setor industrial goiano, particularmente pelo crescimento das atividades do setor de fabricação de produtos químicos, de produtos farmacêuticos, de veículos automotores e da produção de etanol, cujo resultado foi o impacto também na diversificação do setor de serviços. Segundo os estudos do Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (IMB), vinculado à Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento do estado de Goiás (SEGPLAN-GO), a dinâmica econômica provocada por todos esses processos provocou também o redimensionamento da população no território, por meio de um intenso êxodo rural.

As novas formas de produção adotadas e a substituição dos trabalhadores e trabalhadoras por novas tecnologias foram as principais responsáveis pela mudança da população do campo para a cidade. As cidades que receberam a maior parte desses fluxos migratórios do campo para as cidades foram a capital Goiânia, as cidades da região do Entorno de Brasília - como Luziânia e Formosa -, e as cidades próximas às regiões que desenvolveram exponencialmente o agronegócio, como as cidades Rio Verde, Jataí, Cristalina e Catalão.

Dentro desse conjunto de transformações é que podemos encetar novamente a expansão das organizações cooperativistas na atmosfera dos eventos aqui já ressaltados. Nas palavras de Antunes (2011),

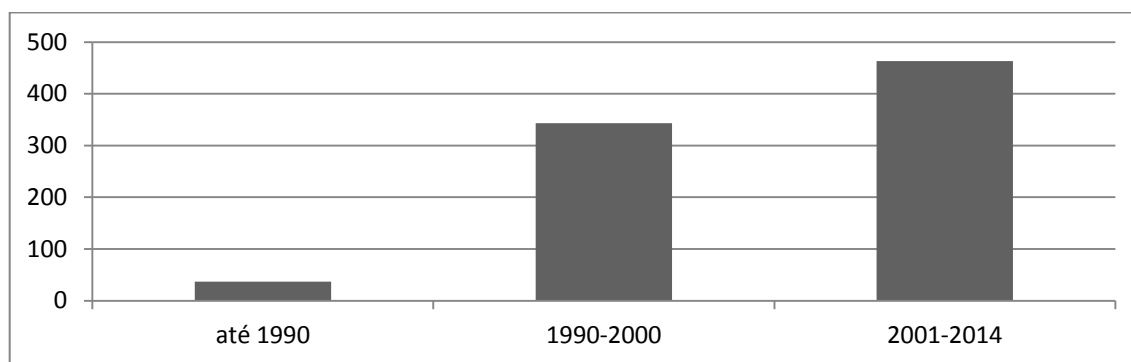
o incremento tecnológico e as novas formas de organização da produção acabaram por acarretar altos níveis de desemprego e subemprego [...] esse processo originou a ampliação das “cooperativas de trabalho”, responsáveis por formas acentuadas de subcontratação e precarização da força de trabalho (p. 131).

Numa assertiva de caráter mais geral, sem deixar de articular as singularidades da dinâmica em questão, pode-se entender que a eclosão das organizações cooperativistas no estado de Goiás identifica-se com a já mencionada trama histórica da reorganização da

produção e do mundo do trabalho, exprimindo regionalmente a mesma operacionalidade macroeconômica das forças neoliberais, visualizadas no movimento de reordenação da lógica acumulativa do capital.

A título de materialidade do movimento histórico interpelado, verifica-se tal afirmação no gráfico a seguir, que demonstra o período de maior expansão do cooperativismo no estado de Goiás, juntamente a outras formas de auto-organização do trabalho.

Gráfico 4 - Número de cooperativas e associações por ano de início das atividades em Goiás



Fonte: SENAES/TEM – SIES/2014. Elaboração: Instituto Mauro Borges/Segplan/Gerência de Estudos Socioeconômicos e Especiais – 2014.

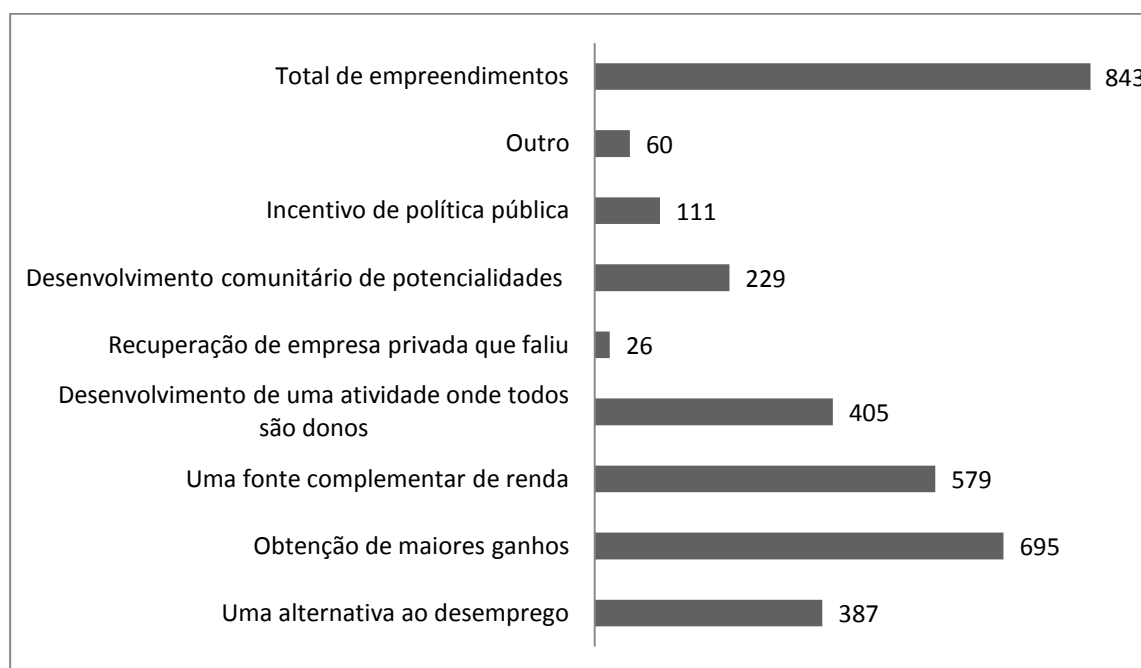
Embora as primeiras experiências do cooperativismo no estado de Goiás possam ser rastreadas no final dos anos 1940 e início dos anos 1950⁵⁸, iniciando suas atividades em outro

⁵⁸ De acordo com as observações de Roriz e outros, “as três primeiras cooperativas goianas surgiram no ano de 1949, sendo constituídas por imigrantes italianos e poloneses, nos municípios de Rio Verde, Itaberaí e na Fazenda do Córrego Rico (entre Inhumas e Itaberaí). Esta composição somente foi possível graças ao processo de ocupação e expansão da fronteira agrícola na década de 40 que, sob forte vinculação ao Governo Federal e Estadual, buscou estabelecer novas diretrizes de desenvolvimento. A Constituição do Estado de Goiás de 1946, já com o intuito de estímulo ao cooperativismo, estabelecia imunidade tributária a todas as cooperativas independente do ramo” (2011, p. 192). Segundo o histórico da OCB-GO a respeito da expansão do cooperativismo em Goiás, “a partir de 1970, a realidade do crédito rural e a agricultura mecanizada propiciaram o nascimento de cooperativas com estruturas empresariais mais sólidas e preocupadas com a formação dos dirigentes e do corpo técnico, para atender o cooperado. O pensamento empresarial cooperativista nasceu nesse período. O ramo que melhor soube utilizar essa relação, graças à especificidade do seu produto, foi o agropecuário. Vale lembrar que é nesse período, ainda estreitamente ligado ao setor rural, que nascem as cooperativas de eletrificação rural. Infelizmente os demais segmentos do cooperativismo ligados ao consumo, ao crédito e ao ensino, principalmente, não obtiveram as mesmas condições de desenvolvimento. No final da década de 80, após a realização do X Congresso Cooperativista Brasileiro, em 1988, reaparecem as cooperativas de crédito rural e mútuo, como consequência da aspiração de produtores rurais, principalmente, de constituírem seu próprio banco cooperativo. Também surgiram as sociedades do ramo de ensino, como resposta às dificuldades do sistema de ensino da época” (OCB, 2012, p. 17).

contexto econômico, social e político, nota-se que a expressiva ascendência das organizações cooperativistas está concentrada a partir dos anos 1990, corroborando para as leituras contextuais antes apresentadas. Esse momento faz valer o fato, mais uma vez, de que a intensiva incorporação de novas tecnologias no processo produtivo reduziu enormemente a demanda de trabalho vivo, gerando índices de desemprego maciço.

Exemplarmente, do total de cooperativas no estado de Goiás, 95% tiveram suas atividades inauguradas para adiante dos anos 1990, motivados por uma série de variáveis e causalidades, em grande medida, associadas às transformações no mundo da produção e do trabalho, como expõe o gráfico abaixo.

Gráfico 5 - O que motivou a criação das cooperativas em Goiás



Fonte: Sistema de Informações em Economia Solidária – SIES (2013). Elaboração própria.

No que diz respeito mais diretamente às particularidades da constituição das cooperativas educacionais no estado de Goiás, elas foram criadas mediante o contexto que emoldurava o ambiente social e político-educacional brasileiro daquele período. Nas palavras de Oliveira,

o cooperativismo educacional surgiu no estado de Goiás, em 1987, como alternativa para resolver o problema educacional, originado na constante insatisfação em relação à qualidade do ensino na escola pública, e dos elevados preços cobrados pelas escolas particulares. Inicialmente, representou os interesses dos diversos segmentos cooperativistas no interior do Estado. Seus sócios foram os principais fundadores dessas cooperativas de ensino ou cooperativas educacionais (1994, p. 68).

No entalhe dessas razões históricas e dessas definições de contorno institucional, surgiram cronologicamente no estado de Goiás, como exemplo desses processos, as cooperativas educacionais de Itumbiara, em 1987; de Rio Verde, em 1988; de Acreúna, Goiás, Pontalina e Quirinópolis, em 1989; de Edéia, em 1990 e de Jaraguá e Goiânia, em 1991.

Nos estudos de Oliveira (1994), identifica-se que as cooperativas de ensino pioneiras no estado de Goiás foram, de fato, as cooperativas localizadas nas cidades de Itumbiara e Inhumas. A cooperativa de Itumbiara foi a mais reconhecida local e nacionalmente, segundo a autora, pelo fato de ter sido a primeira cooperativa vinculada à OCB, o que a torna pioneira nesse órgão de representação⁵⁹.

De modo geral, as cooperativas educacionais no estado de Goiás originaram-se a partir da articulação de pais, professores e setores diversos do movimento cooperativista goiano, principalmente pelo envolvimento desses agentes em outros ramos da atividade cooperativista, acreditando na possibilidade – seguindo o mote dos seus discursos originários – de uma nova oferta educacional, perante o impasse instituído pela educação pública de baixa qualidade e pelas altas mensalidades praticadas nas escolas particulares.

⁵⁹ Contrariando o posicionamento da OCB a respeito dos seus dados oficiais, a obra de Gomes (2001) relata a existência do cooperativismo educacional no estado de Goiás como fenômeno manifesto desde 1979, com a formação da cooperativa educacional de Inhumas. Porém, a cooperativa de Inhumas negava qualquer tipo de relação com a OCB-GO, pretendendo permanecer no anonimato, pelo receio das associações ideológicas entre o cooperativismo e o comunismo, que aconteciam naquele período. Dessa maneira, a cooperativa de Itumbiara se sobressai na medida em que mantinha uma relação mais integrada à lógica do cooperativismo propagado pela OCB. Ainda na posição de enfrentamento dessa história oficial do cooperativismo educacional no estado de Goiás, Gomes (2001) destaca a origem de outra experiência, anterior à fundação da Cooperativa Educacional de Itumbiara: o Colégio Rudá. De acordo com as pesquisas de campo do autor, o Colégio Rudá originou-se a partir de um movimento de greve dos professores do Colégio Externato São José, no final de 1978. O colégio foi mantido por uma associação de pais de alunos da classe média goianiense, denominada Setor Local Solidariedade, uma forma de organização pautada nos conselhos de gestão operária, adotando o referido nome como referência ao *Solidarnosc* – organização sindical polonesa. O Colégio Rudá foi fundado em 1982 e extinguiu-se em 1994. Nesses exemplos, o formato jurídico cooperativista não existia, mas a ordenação pedagógica fundada nos princípios do cooperativismo e do coletivismo gestor foi essencial na formação dessas experiências educacionais no estado de Goiás.

Na leitura da OCB, por exemplo, “os testemunhos dos pioneiros em Goiás comprovam que a cooperativa educacional trouxe mais qualidade ao ensino, redução dos custos, valorização do homem e salários dignos” (2009, p. 12).

Nas referências presentes nos estudos de Yoshida,

na década de 1980, surge em Goiás a primeira cooperativa de ensino como alternativa à crise educacional vivenciada pelas camadas médias da sociedade. As escolas públicas assumem a postura de atender a vontade política em contraposição à vontade popular: escola comprometida com a qualidade de ensino, equipada com recursos físicos, humanos e materiais dignos e suficientes. Porém, entra em decadência física e moral. A escola privada também com vida paralela assume a visão e postura mercantilista, dirigida por empresários da educação. Aí prevalece a quantidade sobre a qualidade. Diante da decadência destas duas categorias educacionais já existentes, surge como alternativa a cooperativa de ensino (1992, p. 30).

Em outra breve contribuição para a discussão, no trabalho de Lima (2004), o contexto referido, isto é, o momento final da década de 1980, foi um período privilegiado para a eclosão das cooperativas de ensino. Para a autora, a utilização do modelo cooperativista na educação se dá como resposta à crise educacional vivenciada pelo país. Diante desse contexto, grupos de pais e mães, movidos pela urgência de resolverem o problema, enfrentaram esse momento crítico definindo um formato de resolução do problema educacional sob a forma das cooperativas.

Na acepção de Valadares (2003), também se entende que

[o] cooperativismo de ensino surgiu em Itumbiara, no estado de Goiás, em dezembro de 1987 e hoje se encontra presente em todos os Estados do Brasil. A escola deve funcionar de acordo com os órgãos legais e competentes, ser administrada por especialistas contratados e orientada por um conselho pedagógico, constituído por pais e professores. Do intercâmbio entre essas partes deve surgir o produto final: preparação dos alunos para enfrentarem, em melhores condições, os desafios do próximo século e intervirem como agentes da história. No caso específico das cooperativas de ensino é importante interpretar a empresa muito mais do ponto de vista sociopolítico e ideológico que econômico (2003, p. 46).

As cooperativas de ensino ou educacionais, nesses casos particulares, surgiram como entidades mantenedoras das escolas. Em termos institucionais, como prescreve a legislação que define juridicamente o modelo de gestão cooperativista, as escolas funcionam com um conselho de administração, um conselho fiscal e outro conselho pedagógico, todos representados e administrados pelos associados das cooperativas. Essas representações são feitas a partir de eleições em suas assembleias. Tais procedimentos serão particularmente tratados no próximo capítulo que se voltará à descrição mais pormenorizada da COOPEN.

Na sua sustentação econômica, os custos da escola são divididos proporcionalmente – “rateio” – em relação ao número de integrantes (pais ou alunos) de cada cooperativa, resultando daí a suposição do caráter eminentemente político da gestão cooperativista, ao vincular o custeio material da instituição à distribuição coletiva das tarefas, diretrizes e responsabilidades dos partícipes dentro da escola cooperativa.

Retomando os estudos de Oliveira (1994), para além desse contexto econômico-social de origem supracitado, as cooperativas educacionais no estado de Goiás, nas décadas de 1980 e 1990, emergiram também a partir de uma ordenação ideológico-pedagógica e cultural profundamente eivada pelos sentimentos da cooperação democrática, da necessária descentralização das decisões na escola, da autonomia dos processos avaliativos, da aproximação entre o saber e o fazer, da crítica ao autoritarismo presente na escola e, ainda, da promoção da solidariedade e da correspondência entre os agentes na relação ensino/aprendizagem, amplificando, na prática escolar, todas as valorações ideológicas e de lutas que ungiam os experimentos coletivos desse tipo, naquele período de ampliação dos valores democráticos na sociedade brasileira.

No panorama das influências valorativas e ideológicas que nortearam as cooperativas goianas ressaltam-se, ainda, os princípios assumidamente herdados das experiências cooperativistas historicamente mais sólidas associadas à ACI⁶⁰, como é o caso da Cooperativa

⁶⁰ A ACI – Aliança Cooperativa Internacional estabeleceu os princípios universais que regem o funcionamento de toda e qualquer cooperativa no mundo, resumidos nas sete proposições a seguir: 1) *Associação voluntária e aberta*: ou seja, podem associar-se às cooperativas todos aqueles que apresentem condições de utilizar seus serviços e queiram aceitar as responsabilidades de associado, sem discriminação de gênero, raça, condição social, preferência política ou credo religioso; 2) *Controle democrático dos membros*: significa participação ativa e direta de homens e mulheres associados, quer no estabelecimento de diretrizes políticas, quer na tomada de decisões. Enquanto nas cooperativas de primeiro grau pratica-se a igualdade de direito (um membro, um voto); 3) *Participação econômica dos membros*: ou seja, controle democrático da cooperativa e igual contribuição ao capital, sendo que uma parte do capital social constitui propriedade comum da cooperativa; 4) *Autonomia e independência*: decorrem do entendimento adotado pela ACI de que a cooperativa é uma associação de ajuda mútua de pessoas que se unem voluntariamente para atender suas necessidades nas áreas econômica, social e cultural, controlando elas mesmas o funcionamento de sua organização; 5) *Educação, treinamento e informação*: dos associados, dos representantes eleitos, dos executivos e empregados da cooperativa, para que eles possam,

de Ensino de Itumbiara (CEI), pioneira na organização do ramo educacional em Goiás e no Brasil, de acordo com a OCB, ou seja, de acordo com o registro histórico oficial do cooperativismo educacional.

Como efeito dessas influências, todo o ideário formalmente ali presente acabou refletindo na sistemática da ordenação pedagógica e administrativa das cooperativas, que buscavam se estruturar a partir dos valores e princípios gerais do cooperativismo incorporados na escola: conselhos de gestão democrática, divisão equitativa dos custos e aquisições na escola, estrutura pedagógica horizontalizada, formulação autônoma dos currículos e conteúdos programáticos, oferta da educação cooperativista para os membros e a urgente coletivização das condições de produção e reprodução do cotidiano escolar.

Atualmente, num comparativo com os demais estados da Região Centro-Oeste, o estado de Goiás destaca-se em relação ao número de cooperados e cooperadas pertencentes às experiências das escolas geridas cooperativamente, como demonstra a tabela que segue.

Tabela 4 - Número de cooperados/cooperadas nas cooperativas educacionais da Região Centro-Oeste

Ano/Associados	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
DF	0	0	20	290	600	600	600	600	124	124	124	130	130	140
GO	3235	3427	3911	4550	4572	4572	3129	2481	2481	2969	4168	4363	4215	4280
MS	88	197	0	0	0	0	0	0	28	26	20	30	30	30
MT	1028	1373	3166	1617	1691	1586	1748	1713	1950	1972	2301	1194	2168	2198
CENTRO-OESTE	4351	4997	7097	6457	6863	6758	5477	4794	4583	5091	6613	5717	6543	6648

Fonte: Atlas da Economia Solidária, OCB – 2014. Elaboração: OCB – 2014.

Numa observação mais detalhada da organização das cooperativas educacionais no estado de Goiás, atualmente, seguindo a contabilidade oficial da OCB-GO, apresentada no último Censo do Cooperativismo Goiano (2016), o estado conta com dez empreendimentos no ramo educacional, quais sejam:

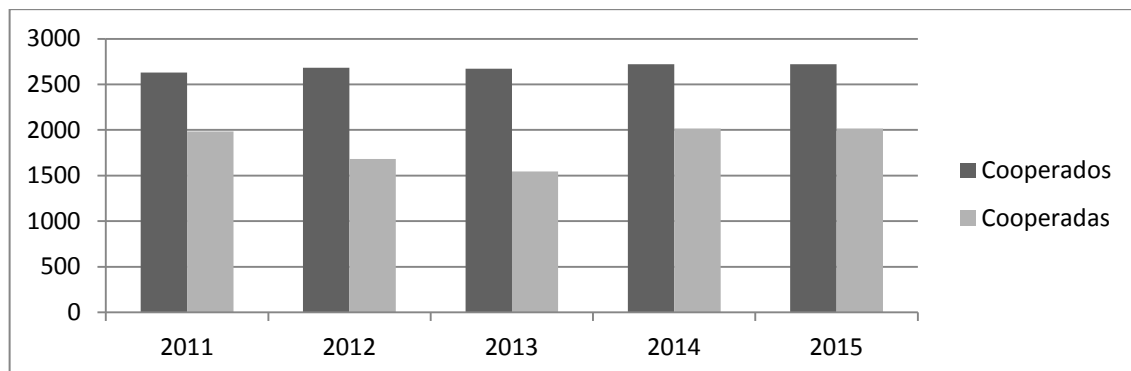
efetivamente, contribuir para o seu desenvolvimento; 6) *Cooperação entre cooperativas*: o trabalho conjunto e/ou a interação das cooperativas, em níveis local, regional e internacional, fortalecem o movimento cooperativo e atendem os cooperados de maneira mais efetiva; 7) *Preocupação com a comunidade*: ou seja, os membros das cooperativas devem aprovar políticas especiais com o objetivo fundamental de contribuir para o desenvolvimento sustentável de suas respectivas comunidades.

- a Cooperativa de Ensino de Goiás (COOPECIGO), fundada em 1989, na cidade de Goiás;
- a Cooperativa de Ensino de Jaraguá (COENJA), fundada em 1991, na cidade de Jaraguá;
- a Cooperativa de Ensino de Pontalina (CEP), fundada em 1989, na cidade de Pontalina;
- a Cooperativa de Ensino de Quirinópolis (CEQ), fundada em 1989, na cidade de Quirinópolis;
- a Cooperativa de Ensino de Rio Verde (COOPEN), fundada em 1988, na cidade de Rio Verde;
- a Cooperativa de Trabalhadores em Educação, Cultura e Arte (COOEDUCARTE), fundada em 2007, na cidade de Goiás;
- a Cooperativa de Trabalho na Área de Ensino Renascer Cachoeira Dourada (COOPERE), fundada em 2001, na cidade de Cachoeira Dourada;
- a Cooperativa Educacional de Edéia (CEDEL), fundada em 1990, na cidade de Edéia;
- a Cooperativa Educacional de Pais de Inhumas (COOPAI), fundada em 1988, na cidade de Inhumas; e
- a Cooperativa Educacional de Pais e Professores de Crixás (COOPEC), fundada em 1995, na cidade de Crixás.

Numa dimensão mais quantitativa, destacam-se aqui, segundo os dados da OCB-GO (2016), as cinco maiores cooperativas do ramo educacional do Estado, que são: a COOPEN, com 2.607 cooperados e cooperadas; a COOPAI, com 404 cooperados e cooperadas; a COOPECIGO, com 637 cooperados e cooperadas, a CEP, com 323 cooperados e cooperadas e a CEDEL, com 248 cooperados e cooperadas. No cômputo dessas proporcionalidades, as mesmas totalizam 93,79% do ramo educacional no estado de Goiás, concentrando grande parte das ações institucionais e representações do cooperativismo educacional em Goiás.

No seu panorama mais geral, englobando as demais cooperativas do ramo educacional, no estado de Goiás, o número de cooperados e cooperadas comportou-se de acordo com a dinâmica exposta no gráfico abaixo.

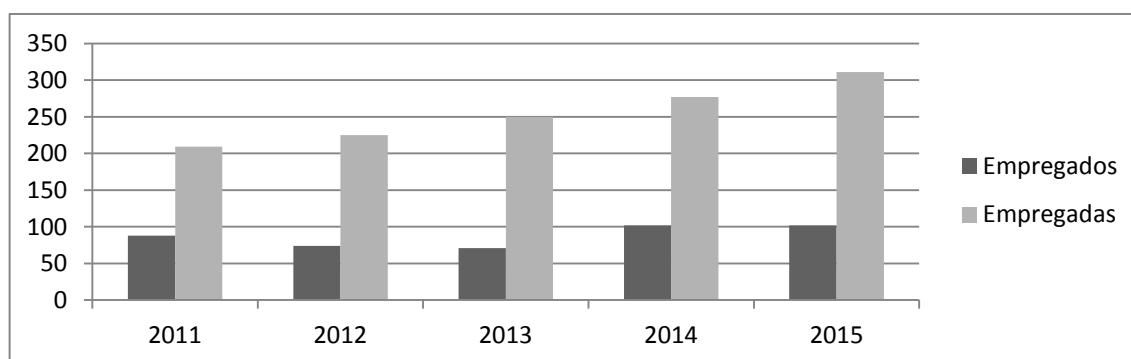
Gráfico 6 - Número de cooperados/cooperadas nas cooperativas educacionais do estado de Goiás (2011-2015)



Fonte: Censos do cooperativismo goiano (2011-2015) – OCB-GO. Elaboração própria.

Na medida em que as cooperativas educacionais não integram, na condição de cooperados e cooperadas, todos os trabalhadores ligados ao funcionamento dessas instituições, faz-se necessário contratar funcionários especializados (ou os próprios professores, no caso das cooperativas de pais e mães de alunos e alunas). Assim, as cooperativas contratam trabalhadores e trabalhadoras que ocupam essas funções não diretamente vinculadas aos processos educativos, isto é, à “sala de aula” propriamente dita, tais como trabalhadores e trabalhadoras da área da limpeza, segurança, alimentação, administração, finanças e atendimento ao público, por exemplo. Com relação a esses serviços, os dados de ocupação desses empregados e empregadas são os que seguem no gráfico abaixo.

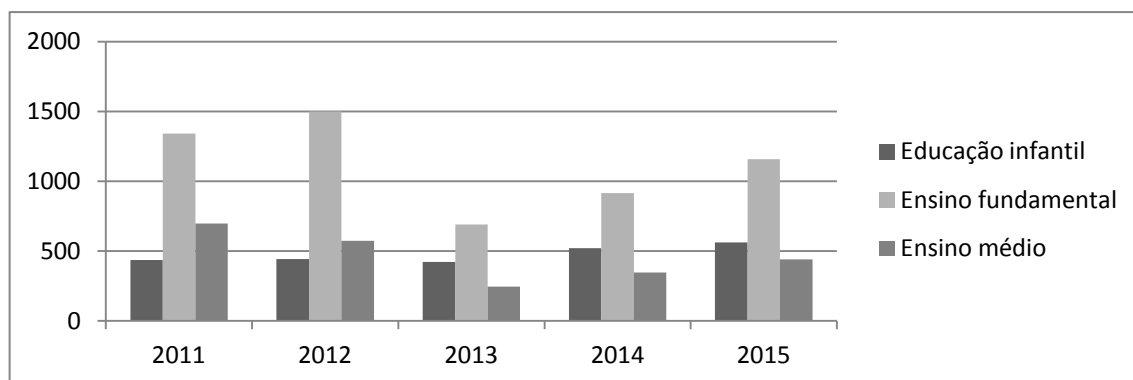
Gráfico 7 - Número de empregados/empregadas nas cooperativas educacionais em Goiás (2011-2015).



Fonte: Censos do cooperativismo goiano (2011-2015) – OCB-GO. Elaboração própria.

Com relação ao número total de alunos e alunas, com suas matrículas na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio, a tabela abaixo apresenta os dados divulgados pela OCB-GO, de acordo com as informações fornecidas pelas cooperativas que consentiram na cessão dos dados para os censos do cooperativismo goiano, entre os anos de 2011 e 2015.

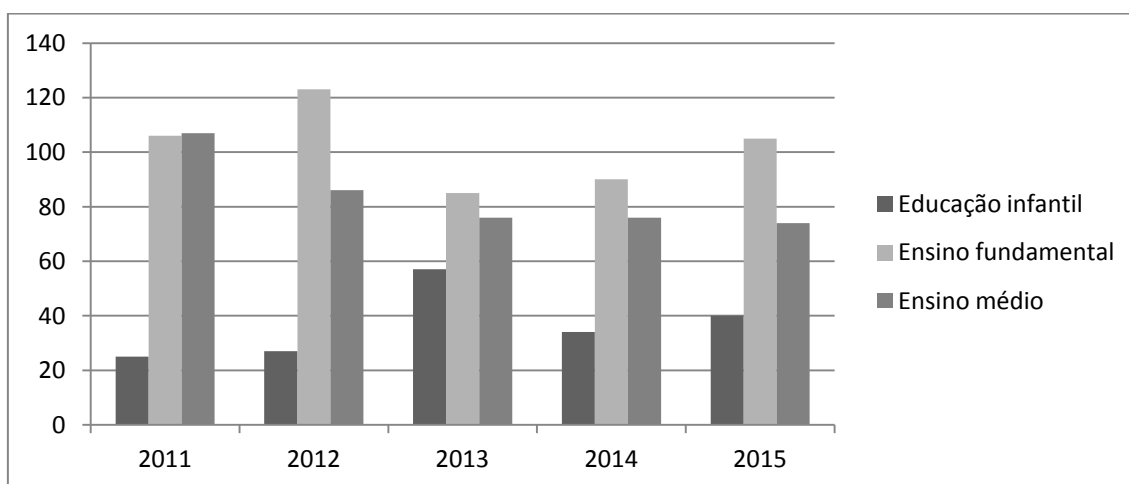
Gráfico 8 - Número total de alunos/alunas nas cooperativas educacionais em Goiás (2011-2015).



Fonte: Censos do cooperativismo goiano (2011-2015) – OCB-GO. Elaboração própria.

Com relação ao número de professores e professoras nas cooperativas educacionais do estado de Goiás, atuando nos distintos níveis de escolarização, os registros fornecidos pelas cooperativas educacionais são os que seguem:

Gráfico 9 - Número total de docentes nas cooperativas educacionais em Goiás (2011-2015).



Fonte: Censos do cooperativismo goiano (2011-2015) – OCB-GO. Elaboração própria.

A partir de tais considerações de caráter mais geral sobre o cooperativismo educacional no estado de Goiás, faz-se necessário, a partir de agora, como propósito fundamental deste trabalho, analisar com maior acuidade as particularidades da COOPEN, no intento de revelar suas origens e contradições, o que será tarefa do próximo capítulo.

4. COOPEN: UM “ESTUDO DE CASO” SOBRE AS CONTRADIÇÕES DO COOPERATIVISMO DE ENSINO

Antes de adentrar o síncrono das apreciações singulares que serão desenvolvidas no estudo de caso a respeito da COOPEN, são considerados necessários, neste trabalho, alguns breves delineamentos de ordem teórica e metodológica que serão desenvolvidos a seguir.

4.1 BREVES APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Até o momento, o pressuposto metodológico deste trabalho, calcado nas bases do materialismo histórico dialético marxiano e engelsiano, concebeu a origem e a expansão do cooperativismo como emanações das modificações engendradas pela produção da vida material. No intento de reiterar a adesão metodológica deste trabalho ao método em questão, a obra de Marx (2015) nos confirma, relembra e orienta que a “determinadas fases de desenvolvimento da produção, do comércio, do consumo, correspondem formas determinadas de organização social” (2015, p. 245).

No seu movimento teórico-metodológico, então, o presente trabalho procurou demonstrar como a evolução do cooperativismo – na sua forma de organização mais geral e na sua realização específica no campo educacional – está intrinsecamente atrelada aos processos concretos de produção e reprodução da lógica acumulativa empenhada pelo sistema capitalista. A expansão das experiências cooperativistas na educação decorre historicamente dos rearranjos sociomateriais da ordem produtiva capitalista, sempre em busca de sua órbita de autovalorização, seja na sua dimensão societal mais ampla ou mais localizada, como se demonstrou, articuladamente, nos casos da gênese e da ulterior difusão das escolas cooperativas no Brasil e, mais singularmente, no estado de Goiás.

No momento que segue, posteriormente às definições metodológicas fundamentais e aos destacamentos teóricos em que se assentam o trabalho, vale apresentar brevemente e justificar, a partir de então, os instrumentos e técnicas de pesquisa que vão amparar os propósitos deste mesmo trabalho.

Reitera-se, pelo que já foi comentado introdutoriamente, que a intenção inicial deste trabalho era utilizar a proposta metodológica etnográfica⁶¹, reconhecendo seu escopo investigativo no conjunto das pesquisas em Educação. Entretanto, na primeira visita feita ao presidente da cooperativa, em 04 de novembro de 2016, na própria COOPEN, na cidade de Rio Verde – GO, ao apresentar o “termo de consentimento livre e esclarecido”, que expunha a importância, as justificativas, os objetivos e as técnicas da pesquisa, o dirigente entendeu que um “estudo de caso” sobre a cooperativa de ensino produziria uma série de informações “que se tornariam públicas” e que poderiam futuramente ser conhecidas e utilizadas pelas “escolas da concorrência na cidade”, prejudicando a própria cooperativa de ensino.

A partir de então, o estudo de caso sobre a cooperativa passou a ser orientado e amparado na análise documental e nas entrevistas qualitativas individuais fora do ambiente institucional da COOPEN.

Antes, esclarece-se que o protagonismo histórico e a representação institucional significativa do empreendimento são dois elementos que fazem compreender a escolha da COOPEN para este trabalho. Em outras expressões, o fato de ser, oficialmente, uma das primeiras cooperativas de ensino do país e, também, por reunir o maior número de associados no ramo educacional do estado de Goiás e da Região Centro-Oeste, validam essa organização cooperativa como ambiente seminal de estudos e observações em torno das suas realizações e contradições institucionais.

⁶¹ Em termos clássicos, entende-se a abordagem etnográfica como modalidade investigativa desenvolvida primariamente no curso das reflexões antropológicas no início do século XX e que, em grande parte, foi utilizada no conjunto das ciências humanas e sociais como sinônimo de uma descrição participativa genuína do observador, no interior de uma dada localidade sociocultural. Os estudos socioantropológicos fundados na abordagem etnográfica buscavam, principalmente, descrever densamente os costumes, hábitos, ritos de passagem, modos de trabalho, valores, sistemas de parentescos, religiosidades e outras formas comportamentais, objetivando a compreensão do “outro” como manifestação da alteridade e da diversidade das formas de existir social e culturalmente. Seu projeto analítico almejava essencialmente enfrentar as tendências etnocêntricas e preconceituosas advindas das asserções metodológicas positivistas e evolucionistas sociais que ancoravam os modos de pensar a vida social, naquele momento. É nesse sentido que o trabalho – como fazer humano e como categoria central da vida social, na dimensão ontológica definidora do ser/estar dos homens e mulheres no mundo – se efetivou como um dos temas presentes na observação prático-teórica dos autores clássicos como Engels, em sua obra *A situação da classe operária na Inglaterra* (1845) e Marx, em *O capital* (1867). As detecções das condições de trabalho, vida, moradia, saúde, convivência, sociabilidade, consumo, socialização e educação das classes que vivem do trabalho foram realidades vivenciadas e retratadas minuciosamente nas obras desses autores. Atualmente, há diversas possibilidades de uso dos estudos etnográficos nas observações sobre o mundo do trabalho, como comentam Cavalcante e Azevedo (2014) quando se estuda, por exemplo, o comércio ambulante, a disposição dos trabalhos formais e informais nas cidades, o trabalho na construção civil, no campo, o trabalho docente, os novos regimes de trabalho, a flexibilização, a informatização dos processos produtivos e outras tendências que procuram ser cotejadas pelo empenho etnográfico, levando em conta a descrição e o registro das interações existentes entre o contexto relacional, os sujeitos envolvidos nessas atividades e as suas percepções em torno dessas realidades.

Neste exercício investigativo sobre as contradições e dilemas do cooperativismo de ensino na COOPEN, considerar-se-á novamente, a abordagem qualitativa conduzida pela insígnia do *estudo de caso* como a ferramenta de pesquisa mais pertinente para a realização deste trabalho, sem dispensar as informações quantitativas advindas das bases de dados disponíveis para o estudo do cooperativismo no Brasil e em Goiás, principalmente o Censo do Cooperativismo Goiano. Como dito anteriormente, a abordagem quantitativa não será feita isoladamente, pois seus pares de fortalecimento investigativo e aprofundamento temático, a *análise documental* e a *entrevista qualitativa*, comporão este exame.

A título de esclarecimento sobre tais escolhas investigativas, no entendimento de André (2013), o estudo de caso enfatiza o conhecimento das particularidades do objeto em questão, fazendo com que a pesquisa, nesse âmbito, selecione uma determinada unidade sem perder a correlação dessa unidade com o conjunto mais geral dos fenômenos sociais. Dentre as características fundamentais do estudo de caso, segundo a autora, destaca-se aqui a ideia de que ele busca retratar a realidade de forma completa e profunda, associando fontes variadas de informação, como os documentos, as estatísticas e as entrevistas, por exemplo.

Na perspectiva de Triviños (2013), entre os variados tipos de pesquisa qualitativa, o estudo de caso revela-se como um dos mais eficientes e relevantes, pela capacidade de analisar uma determinada unidade institucional de forma complexa e abrangente, sem excluir, também, o poder de articulação da singularidade dessa unidade com a universalidade dos acontecimentos sociais. Nas definições e tipologias do autor supracitado a respeito do estudo de caso, destaca-se aqui o “estudo de caso histórico-organizacional”. Nele, o pesquisador concentra sua análise sobre uma dada instituição e maneja os documentos, as informações, os arquivos e os relatos referentes à instituição em questão, sem necessariamente utilizar a “observação participante”.

Em relação ao processo de escolha e definição do caso, Severino (2014) ressalta que o pesquisador deve selecionar o caso que será estudado a partir de sua significação e representação diante das suas manifestações mais gerais. A escolha da COOPEN se dá, portanto, por sua representação e significação no conjunto mais extensivo das organizações cooperativas do ramo educacional.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 89), o estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto [...] estes estudos incidem sobre uma organização específica, investigando como se deu o seu aparecimento e como se encontra atualmente”. Em termos gerais, na acepção dos autores, o estudo de caso realiza-se pela escolha de uma organização –

a escola, por exemplo – explicando a relação dessa unidade investigada com a totalidade dos acontecimentos sociais. Na procura de sua relação com o conjunto da vida social, a instituição estudada deverá ser cotejada a partir de entrevistas com pessoas relacionadas à instituição escolar e pelos registros documentais existentes.

Referencialmente à *análise documental*, os censos, os dados e as informações estatísticas fornecidas pela OCB, OCB-GO, MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), IBGE e IMB, e a escolha do Estatuto Social da Cooperativa de Ensino de Rio Verde – COOPEN e do Regimento Escolar para a avaliação e para os estudos documentais, fez-se a partir dos critérios que Flick (2009, p. 233) utiliza para validar a qualidade da pesquisa documental, quais sejam: a autenticidade do documento, a oficialidade e a credibilidade dada pela exatidão da documentação, a força de representatividade do documento em relação ao grupo social interpelado e a significação do documento como protocolo que certifica e delimita a instituição observada.

No que tange à análise e à pesquisa dos documentos em questão, a obra de Mann (1979) acentua a importância da documentação como fonte de dados. A partir dos documentos pode-se produzir um conjunto de asserções objetivas a respeito do fenômeno estudado. Para o autor, as estatísticas e registros oficiais (dados e relatórios produzidos por agências institucionais) fornecem informações valiosas para o trabalho investigativo. Nesse caso, na classificação de Mann (1979), os dados quantitativos que serão utilizados e interpretados aqui constituem-se como fontes secundárias, na medida em que não foram colhidos diretamente – de forma autoral – a partir de instrumentos quantitativos.

Nos pontos de vista de Lüdke e André (2013), a análise de documentos é uma técnica valiosa, capaz de desvelar situações novas diante de um determinado tema ou problema. Para as autoras, o documento pode ser definido categoricamente como qualquer material escrito que possa ser utilizado como fonte de informação, incluindo nessa definição qualquer modalidade de lei, norma, regulamento, parecer, estatuto, memorando, diários pessoais, cartas, revistas, jornais, arquivos escolares e estatísticas. Pelo exposto, a utilização dos documentos na pesquisa educacional apresenta um conjunto de vantagens: são fontes estáveis de informação, persistem no tempo e podem ser consultados constantemente, sustentam e fundamentam as declarações do pesquisador e, ainda, fornecem informações sobre uma dada realidade, sem a interferência direta do pesquisador.

Ainda de acordo com Lüdke e André (2013), o uso da pesquisa com documentos é apropriado, principalmente quando o acesso ao objeto é problemático – no caso do seu

impedimento na relação direta com o objeto – e quando se pretendem validar as informações obtidas por meio de outras técnicas, como, por exemplo, as entrevistas qualitativas.

Em outra contribuição a respeito do uso de documentos e suas análises na pesquisa educacional, na obra de Cellard (2014) também se define o documento como uma fonte extremamente valiosa para todo pesquisador em ciências humanas. Na relação geral de suas vantagens, a análise documental elimina, de forma significativa, qualquer influência a ser exercida pela ação e presença do pesquisador, retraindo os impactos da subjetividade no conjunto da análise.

Porém, no entendimento do autor em questão, na análise documental, o pesquisador deve ser capaz de avaliar inicialmente a credibilidade e a representatividade do documento, ou seja, torna-se necessário que o pesquisador tenha capacidade de desconfiar dos dados, mesmo aqueles disponibilizados por agências institucionais públicas. Nesse caso, reafirma-se que a prudência e a avaliação crítica constituem momentos iniciais necessários para a análise documental, sendo que essas avaliações críticas devem atentar para os seguintes elementos: o exame do contexto em que o documento foi produzido, a verificação dos autores da documentação, a autenticidade do texto e a sua lógica de exposição e apresentação dos dados.

Enfim, segundo Cellard (2014), o uso de documentos na pesquisa possibilitará formular explicações coerentes e plausíveis, quando utilizados de forma encadeada com outras ferramentas, como a entrevista qualitativa, na intenção de produzir uma abordagem consciente e significativa em direção ao tema escolhido.

No caso das observações relativas à COOPEN, para além da análise documental, será fundamental a utilização da *entrevista qualitativa*, para a melhor descrição da problemática sugerida no trabalho: as contradições do modelo cooperativista na educação.

No conjunto das ciências sociais, principalmente na sua vertente de recorte mais empírico, a entrevista qualitativa é uma ferramenta de coleta de dados eficiente e amplamente utilizada. Seguindo Gaskell (2015, p. 65), o uso da entrevista “para a compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa”. Em si mesma, a entrevista qualitativa fornece uma descrição detalhada do meio social que se pretende estudar, demandando cuidado na elaboração e no planejamento das questões que serão abordadas nas entrevistas.

Nas considerações de Lüdke e André (2013), a entrevista representa uma das ferramentas básicas para a coleta de dados no cerne da pesquisa qualitativa. A entrevista é uma das principais técnicas de trabalho dentro dos mais variados tipos de pesquisa existentes

no conjunto das ciências humanas e sociais. A vantagem mais declarada da entrevista é que ela permite a captura imediata da informação desejada, proporcionando o aprofundamento da observação a partir da informação adquirida. Dentre as formas de aplicação da entrevista, as autoras entendem que a formulação de um instrumento mais flexível – no caso, a entrevista semiestruturada – é mais conveniente ao pesquisador, na medida em que as indagações e as informações serão produzidas e mediadas a partir de uma relação mais livre e aberta entre o entrevistador e o entrevistado.

Em outra contribuição clássica, que orienta o uso da entrevista nas pesquisas em educação, Haguette (2013, p. 81) primeiramente define a entrevista como “um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Ao problematizar os componentes da entrevista, a autora destaca a importância e a eficácia da entrevista como técnica que intenciona a captação da realidade social. Mas, a autora reforça também a ideia de que a entrevista está repleta de afirmações de natureza subjetiva, levando enfaticamente o pesquisador ao exercício da filtragem coerente da entrevista, com o objetivo de minimizar as interferências e preferências pessoais do entrevistado.

Nas colocações de Mann (1979, p. 99), a entrevista “define-se como um encontro de pessoas face a face, especialmente com a finalidade de consultarem-se oficialmente sobre algum assunto”. A entrevista é, segundo o autor, uma forma de relação humana que pode variar desde a conversa mais descontraída até uma forma mais sistemática e codificada de perguntas e respostas. Na ideia do autor, as pessoas entrevistadas são escolhidas por sua representatividade dentro de um dado grupo e suas informações são instrumentos importantes para coligir relatos, dados e hipóteses dentro da proposta científica de descrever e analisar um determinado tópico de estudo.

Para Minayo (2015, p. 64), a entrevista é uma modalidade de “coleta de informações sobre determinado tema científico [...] ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa”. Desse modo, a entrevista é uma técnica privilegiada de comunicação, é uma fonte direta de informação construída no diálogo com os indivíduos que vivenciam a própria realidade que se deseja investigar.

Em Poupart (2014, p. 216), a entrevista é “uma porta de acesso às realidades sociais, apostando na capacidade de entrar em relação com as outras”. Segundo o autor, a entrevista constitui uma das grandes vantagens das ciências sociais sobre as ciências da natureza, as quais se dirigem a objetos desprovidos de expressão pela palavra. A entrevista, nessa

capacidade de expressão pelo diálogo, explora em profundidade a perspectiva dos sujeitos sociais, sendo capaz de elucidar as realidades sociais, como instrumento privilegiado de acesso aos indivíduos e instituições sociais.

Como referências finais, no conjunto de posições relativas ao uso da entrevista na pesquisa educacional, os estudos clássicos de Bogdan e Biklen (1994, p. 134) definem a entrevista como “uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas [...] dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra”. Para os autores, a entrevista pode ser a técnica predominante para a coleta de dados ou pode ser utilizada como ferramenta conjunta à análise de documentos e outras técnicas. No caso das entrevistas realizadas neste trabalho, a segunda proposição será mais utilizada.

Para tanto, sobre o formato das entrevistas realizadas durante este estudo, com o objetivo de melhor perquirir as particularidades da COOPEN, foi elaborado um “tópico-guia” – anexado ao final deste trabalho – que orientará as entrevistas na sua modalidade semiestruturada para os seguintes grupos da escola: os pais e as mães (cooperados e cooperadas), os alunos e as alunas e os professores e professoras dessa mesma instituição.

As entrevistas foram registradas num gravador de áudio, sendo posteriormente transcritas e analisadas. Em média, as entrevistas duraram de 20 a 25 minutos. Após a análise dos conteúdos presentes nesses registros textuais, procurou-se estabelecer um conjunto relevante de expressões e impressões que foram utilizadas pelos entrevistados e entrevistadas de forma recorrente, quando interpelados a respeito da cooperativa. Na medida em que as entrevistas não serão transcritas em sua totalidade, optou-se pela utilização de trechos das entrevistas em que tais inferências sobre a cooperativa são mencionadas (comparativamente) com maior constância. Nesse quesito, o discurso foi avaliado como expressão prática dos sujeitos englobados numa dada completude social específica, fazendo com que o texto e o contexto estejam amparados num processo de interação entre a intenção discursiva e a realidade social, de forma a aproximar-se de uma análise sociológica do discurso⁶².

⁶² Ao conceber o aspecto fundamental de uma “análise sociológica do discurso”, Aquino (2014, p. 195) reconhece que “não é possível conceber um discurso isolado de seu contexto de produção”. Para o autor, “este tipo de análise confere a especificidade da análise sociológica do discurso. Texto e contexto são confrontados constantemente, a partir do reconhecimento de que a força expressiva de um determinado discurso advém das condições sociais de sua enunciação” (2014, p. 197).

Com relação à seleção dos entrevistados e das entrevistadas, para cada grupo em destaque, foram realizadas quatro entrevistas, objetivando uma compreensão mais detalhada da origem, funcionamento, positivities e limitações do cooperativismo na gestão da escola.

Por término, levando em consideração a impossibilidade de uma pesquisa originalmente etnográfica, a entrevista e a análise documental buscarão construir uma observação crítica sobre o cooperativismo de ensino na COOPEN, ressaltando as positivities dessas técnicas escolhidas, principalmente na capacidade de desvelamento do assunto aqui estudado.

Após essas explicações de teor introdutório sobre a metodologia e o conjunto técnico em que se assenta a pesquisa, começemos pelo entendimento das origens da COOPEN.

4.2 A ORIGEM DA COOPEN: CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL, ELEMENTOS FUNDADORES E DESCRIÇÕES INSTITUCIONAIS

Antes de expor direta e detalhadamente as condições histórico-sociais e as combinações institucionais elementares que deram origem à COOPEN, faz-se necessário apresentar brevemente as particularidades que definem a localidade de Rio Verde – GO.

Segundo os registros estatísticos do IBGE (2016), o município de Rio Verde – GO está situado no Sudoeste Goiano, a 232 km da capital do Estado, possuindo uma área de 8.379 km². A sua população estimada para 2016 é de 212.237 habitantes, com densidade demográfica de 21,05 hab/km². Nas últimas décadas, o município apresentou uma das maiores taxas de crescimento econômico e demográfico na microrregião do Sudoeste Goiano.

Figura 2 - Mapa do município de Rio Verde - GO

Fonte: GOOGLE MAPS. [Mapa do município de Rio Verde – GO]. [2016]. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/Rio+Verde>>. Acesso em: 01/12/2016.

De acordo com a apresentação histórica desenvolvida pelo IMB (2016), a partir da Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento de Goiás – SEGPLAN, no início do século XX, a cidade de Rio Verde – GO já se destacava entre as demais por sua localização estratégica e sua dinâmica econômica, sendo que, até meados da década de 1950, a economia local se estruturava quase exclusivamente em torno da atividade pecuária.

A partir da década de 1960, por efeito da “modernização da agricultura” e dos programas de desenvolvimento da produção agrícola no cerrado, além das políticas de incentivos fiscais, o município tornou-se um dos polos do agronegócio no estado. A nova configuração produtiva e econômica da região acabou atraindo produtores rurais de vários estados do país, como Paraná, Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul, acolhendo, para além da força de trabalho, as experiências sociais e culturais ligadas ao cooperativismo que foram anteriormente propagadas nessas regiões.

Em razão do rápido desenvolvimento produtivo da região e da sua limitação infraestrutural, no sentido de poder promover a sustentação da atividade agrícola, os produtores locais encontraram no formato gestor cooperativista a possibilidade de

superar essas condições de precariedade e isolamento técnico-produtivo, donde se originou, em 1975, a Cooperativa Agroindustrial dos Produtores Rurais do Sudoeste Goiano (COMIGO)⁶³.

O surgimento da COMIGO torna-se também um elemento importante para entender o desenvolvimento do cooperativismo na região, inclusive para a formatação institucional e criação da própria COOPEN, como será indicado mais adiante.

Na atualidade, segundo os relatórios do IMB (2016), que indicam os índices e potenciais de desempenho dos municípios goianos, Rio Verde – GO, em comparação aos outros municípios do estado, assume a 1ª colocação na produção de sorgo, na criação de aves e suínos e na extração de lenha; alcança a 2ª colocação na produção de milho; o 3º lugar na produção da cana-de-açúcar; o 4º lugar na produção de feijão e ovos e na criação de bovinos; e situa-se em 5º lugar na produção de algodão, leite e laranja, e na criação de vacas leiteiras.

Em termos logísticos, ainda seguindo os apontamentos do IMB (2016) a respeito da infraestrutura da região, duas rodovias federais importantes estão localizadas no município: a BR-060, que liga Brasília-DF à cidade de Jataí-GO e a BR-452, que liga Rio Verde – GO à cidade de Itumbiara-GO. Destaca-se, também, a GO-174 que corta o município no sentido norte-sul e é o corredor pelo qual a produção de grãos do município de Rio Verde – GO alcança a cidade de São Simão-GO (localizada a 150 km de distância), porto goiano da Hidrovia Paranaíba-Tietê-Paraná. Este, considerado um dos modais mais baratos para o transporte de *commodities*⁶⁴, é de extrema importância não só para a economia goiana, como também para a integração do centro-sul com os países do MERCOSUL.

Nesse perfilamento produtivo e logístico, Rio Verde – GO consolidou-se como município importante na fabricação de produtos alimentícios e, afora sua identidade produtiva

⁶³ No estudo de caso de Gorga Neto (2016) a respeito das condições que deram origem à COMIGO, o autor afirma que “os produtores encontraram na cooperativa a possibilidade de eliminar entraves ao processo produtivo, estimulando a criação de uma infraestrutura pública fundamental ao crescimento da região. Com o seu rápido desenvolvimento, a COMIGO buscou alternativas de mercado para a produção dos cooperados, promovendo a exportação de soja para a Suíça. Na busca de melhores condições de rendimento econômico aos cooperados e com o objetivo de agregar valor às *commodities*, a COMIGO passou ao processo de industrialização, construindo a fábrica de óleo de soja e o aproveitamento de seus derivados, como o farelo, para a produção de rações” (2016, p.17). Hoje, de acordo com a OCB (2016), a COMIGO possui 5.849 cooperados, 837 cooperadas, 1.648 empregados e 544 empregadas, sendo a maior cooperativa do ramo agropecuário do estado de Goiás.

⁶⁴ Segundo Sandroni (1999), o termo *commodities*, vindo da expressão inglesa *commodity* “significa literalmente ‘mercadoria’ em inglês. Nas relações comerciais internacionais, o termo designa um tipo particular de mercadoria em estado bruto ou produto primário de importância comercial, como é o caso do café, do chá, da lã, do algodão, da juta, do estanho, do cobre etc. Alguns centros se notabilizaram como importantes mercados desses produtos – *commodity exchange*, ou seja, troca de mercadorias” (1999, p. 131).

vinculada ao nicho agroempresarial, o município também marcou sua colocação no setor de serviços, na 5ª posição do estado goiano.

Especificamente no setor de serviços, os segmentos com maior contribuição no município foram a educação, a saúde, a intermediação financeira e os transportes. Com relação à sua participação no PIB do estado de Goiás, o município figurou na 4ª posição, como demonstra a tabela que segue.

Tabela 5 - Os dez maiores municípios em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) em Goiás (2014)

Município	Valor (R\$ Mil)	Participação
Goiânia	40.461.354	26,8%
Anápolis	12.041.451	8,0%
Aparecida de Goiânia	9.899.254	6,6%
Rio Verde	7.199.949	4,8%
Catalão	6.190.622	4,1%
Itumbiara	3.686.400	2,4%
Jataí	3.270.318	2,2%
Luziânia	3.138.352	2,1%
Senador Canedo	2.324.055	1,5%
Cristalina	1.763.674	1,2%
TOTAL	151.010.221	59,6

Fonte: IMB/Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento de Goiás (SEGPLAN-GO), 2016. Elaboração própria.

Dirigindo-nos à particularidade do alvo deste trabalho, relativamente à participação do município na oferta da educação formal, Rio Verde – GO contabiliza 121 estabelecimentos (estaduais, federais, municipais e privados) na educação básica e 4 instituições de ensino superior (nesse caso, todas as instituições de ensino superior são pertencentes à iniciativa privada).

No comparativo com os outros municípios do estado de Goiás, a cidade de Rio Verde – GO assume a 4ª colocação em relação ao número de estabelecimentos de ensino na educação básica, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 6 - Os cinco maiores municípios do estado de Goiás em relação ao número de estabelecimentos de ensino na educação básica (2015)

Dependência administrativa/Município	Estadual	Federal	Municipal	Privada	Total
Goiânia	109	3	289	363	764
Aparecida de Goiânia	56	1	70	80	207
Anápolis	42	1	91	86	220
Rio Verde	19	1	69	32	121
Águas Lindas de Goiás	17	1	44	38	100

Fonte: INEP/Microdados do Censo Escolar da Educação Básica, 2015. Elaboração própria.

Em relação ao quantitativo de matrículas e docentes na educação básica, o município de Rio Verde – GO também assume a 4ª colocação no estado de Goiás, com mostram os números que seguem na tabela correspondente.

Tabela 7 - Número de matrículas e docentes em todas as dependências administrativas na cidade de Rio Verde - GO

Dependência administrativa	Estadual	Federal	Municipal	Privada	Total
Matrículas	12.291	1.018	22.372	8.586	44.267
Docentes	408	55	733	418	1.512

Fonte: INEP/Microdados do Censo Escolar da Educação Básica, (2015). Elaboração própria.

Quanto ao aspecto infraestrutural das escolas na cidade de Rio Verde – GO, levando em conta a totalidade das dependências administrativas, a realidade se apresenta da maneira como a seguinte tabela exhibe.

Tabela 8 - Infraestrutura das escolas na cidade de Rio Verde - GO (todas as dependências administrativas)

Elementos de avaliação	Quantitativo percentual
Biblioteca	42%
Quadra	39%
Laboratório de Informática	71%
Laboratório de Ciências	10%
Internet	88%
Infraestrutura básica	100%
Docentes com formação na disciplina em que atuam	50%

Fonte: IBGE/Censo escolar (2015). Elaboração própria.

De acordo com o Censo Escolar do INEP (2015), no município de Rio Verde – GO, no conjunto dos 32 estabelecimentos de ensino particulares e das 8.586 matrículas (total das matrículas em todos os níveis de ensino – infantil, fundamental e médio) nessas mesmas instituições, a COOPEN totaliza 886 alunos em todos os níveis, ocupando o 2º lugar no município em termos de quantidade de alunos matriculados, ficando atrás apenas do Colégio Ápice, que possui 1.073 alunos matriculados.

Nesse intento, como forma de reforçar e justificar a escolha do caso institucional em questão, vale realçar que a COOPEN é um dos maiores estabelecimentos educacionais particulares do município de Rio Verde – GO.

Adiante dessas questões de marca introdutória e institucionalmente descritiva,, no que diz respeito mais diretamente às origens da COOPEN, a escola foi fundada, oficialmente, como uma cooperativa, em março do ano de 1988.

De acordo com o Regimento Escolar (2016) da cooperativa, no Capítulo I, que trata da “identificação, natureza e personalidade jurídica” da COOPEN, no seu art. 4, indica-se que o colégio “iniciou suas atividades em 13/02/89, com o nome de São Tomás, autorizado pela

Resolução nº 076, de 14/09/1990-C.E.E./GO e através deste regimento altera seu nome para Colégio COOPEN”⁶⁵ (2016, p. 1).

A própria instituição se autodeclara no seu histórico formador, asseverando que a gênese da cooperativa de ensino na cidade aconteceu a partir de uma “parceria que revolucionou o conceito de educação” (COOPEN, 2016). Nessa divisa, na cidade de Rio Verde – GO, tanto o contexto histórico, quanto as causas fundamentais que fizeram surgir a cooperativa e os sujeitos envolvidos na constituição da cooperativa são exibidos nos autorrelatos da instituição pelas seguintes descrições:

Um grupo de pais [...], analisando as escolas da cidade, chegou à conclusão de que as escolas públicas frequentemente estavam em greve, prejudicando o ensino por elas ministrado. Além disso, as instituições particulares não davam abertura para a participação dos pais em seu funcionamento [...] A preocupação com a qualidade do ensino ministrado e a busca do melhor para os filhos, por meio de uma boa educação - aspecto fundamental para que o indivíduo se imponha como pessoa e conquiste o espaço a que tem direito na sociedade - levou esse grupo de pais a fundar uma escola. Aos 05 de março de 1988, foi consolidada a fundação da Cooperativa de Ensino de Rio Verde com a participação de 35 associados. Diante do resultado da pesquisa de mercado que apontava deficiência no Ensino Médio, e para permitir que os filhos tivessem uma escola que os preparassem para o Curso Universitário, optou-se por iniciar o funcionamento do Colégio pelo Ensino Médio. Foi com orgulho que a primeira Diretoria, em janeiro de 1989, pôde concretizar a sua proposta pedagógica: a criação do Colégio "São Tomás". Já no mês de fevereiro de 1989, o Colégio "São Tomás" iniciava suas atividades com as cinco turmas do Ensino Fundamental, (152 alunos) e três do Ensino Médio (79 alunos), perfazendo o total de 231 alunos. O Colégio "São Tomás", mantido pela Cooperativa de Ensino de Rio Verde Ltda. -COOPEN - foi criado com um objetivo: ter uma boa escola com a participação dos pais, por meio do conselho junto à equipe diretora [...] Sendo a educação e a aprendizagem processos contínuos e permanentes, acredita-se que ela ocorra em todos os lugares, não apenas na escola, mas no lar e comunidade. Assim, a Escola Cooperativa propõe que o sistema educacional se organize de maneira a prover um processo permanente de aprendizagem para todos os cooperados, dependentes, professores e funcionários, através de reuniões, encontros, ciclos de estudos, palestras, cursos locais (na escola), cursos em centros especializados, programas especiais, etc. (COOPEN, 2016).

⁶⁵ Comumente, a escola cooperativa possui uma denominação social e um nome fantasia diferente da entidade mantenedora, como se identifica nos casos clássicos da CEI (mantenedora) e o Colégio Cora Coralina e da Cooperativa Educacional de Araraquara (mantenedora) e o Coeducar – Instituto de Educação (escola mantida). Às vezes, os nomes da mantenedora e da escola são os mesmos, como, por exemplo, a Cooperativa Educacional Santa Maria (Coesma), de Altos, interior do Piauí.

Analisando as afirmações acima, alguns elementos merecem destaque para o melhor entendimento do processo de formação e organização da COOPEN, quais sejam: 1) as greves nas escolas públicas como causas motivadoras da associação dos pais e mães para fundarem a cooperativa; 2) a impossibilidade dos pais e mães de participarem das decisões nas escolas privadas levou à utilização do formato cooperativista; 3) após uma pesquisa mercadológica, emerge a preocupação dos pais e mães com a qualidade do ensino nas escolas – sejam elas públicas ou privadas – pela necessidade de acesso posterior dos alunos e alunas ao ensino superior; 4) a prerrogativa da educação como instrumento de ascensão social; 5) o objetivo fundamental de organizar uma escola que ofereça educação de qualidade associada à participação dos pais e mães no funcionamento da instituição; e 6) promover um processo constante de aprendizagem e qualificação dos cooperados, cooperadas, professores, professoras, funcionários e funcionárias por meio de reuniões, palestras, ciclos de estudos e cursos de especialização que possa dar conta da dinâmica que define a educação como processualidade.

Ressalta-se que todos esses elementos entendidos como responsáveis pela origem da COOPEN serão posteriormente avaliados, na última parte deste trabalho, objetivando expor as contradições desse escopo institucional.

Ainda com o intuito de mapear a gênese da COOPEN como efeito de uma correlação de forças institucionais e interesses sociais já expostas anteriormente, os estudos de Yoshida apontam que

o que viabilizou a formação de uma consciência voltada para a cooperação no sentido de solucionar a questão educacional de um determinado grupo da cidade de Rio Verde foi realmente *as condições materiais*. A realidade educacional da época em que a COOPEN foi fundada é marcada pela carestia do ensino privado, a deterioração da escola pública, além da exigência dos pais por um ensino verdadeiramente qualificado sem que para isto os filhos, estudantes, tivessem que sair de sua cidade deslocando-se para grandes centros. A escola privada, possuindo sua autonomia pelo próprio domínio econômico, não possibilitava a intervenção dos pais na proporção desejada pelos mesmos (1992, p. 57, grifo meu).

Relativamente às influências institucionais que definiram a criação da COOPEN, Yoshida (1992) e Oliveira (1994) indicam que, por definição inicial, a COOPEN se referenciou nos modelos de estatuto e regimento da Cooperativa de Ensino de Itumbiara (CEI), já revelada como pioneira no cooperativismo educacional da região e do país.

Em outra presença relevante para a origem e funcionamento da instituição, ainda com Yoshida (1992), destaca-se a COMIGO. Nas assertivas da autora,

a COOPEN surgiu em Rio Verde após a consolidação de uma das maiores cooperativas de produção do Estado, a COMIGO (Cooperativa Mista dos Produtores Rurais do Sudoeste Goiano Ltda), existindo uma participação significativa da COMIGO na origem da COOPEN, embora diretamente não haja interferência ou intercâmbios entre as duas. No entanto, a fundação da COOPEN só foi possível graças ao respaldo dado pela COMIGO *no que concerne aos aspectos econômicos, bem como a própria divulgação da escola cooperativista através dos dirigentes da COMIGO* (1992, p. 71, grifo meu).

Nessas condições, a origem da COOPEN foi articulada por meio de outras forças institucionais, tanto no aspecto funcional (regimentos, estatutos, etc.) quanto no aspecto econômico-material (auxílio financeiro da COMIGO). Contribui para essa constatação, por exemplo, a ata da 3ª Assembleia Geral Ordinária da COOPEN, datada de 11 de abril de 1990 (a mesma encontra-se como o Anexo D deste trabalho), que sugere a utilização gratuita dos serviços de contabilidade da COMIGO para o Conselho Fiscal.

Nos estudos de Giffoni (1994, p. 63), o autor também afirma que “os estatutos da COOPEN foram elaborados com base em um estatuto da Cooperativa de Ensino de Itumbiara”. Seguindo as indicações de Giffoni (1994), o autor explicita a importância da presença de uma grande cooperativa de produtores rurais para as origens de outras cooperativas de ensino no estado de Goiás.

Embora não seja o objeto particular deste trabalho, é importante afirmar a frequência das cooperativas agroindustriais como artífices das cooperativas de ensino no estado de Goiás, principalmente no que tange ao planejamento institucional e à execução material dessas instituições, reforçando as relações históricas e materiais entre a produção econômica e a formatação das instituições educacionais.

Figura 3 - Estacionamento principal da COOPEN



Fonte: Elaboração própria (2017).

Atualmente, continuando com as informações fornecidas pelo Censo Escolar (2015), a COOPEN situa-se à Rua C, QD 9, LT 270, S/N, no Bairro Parque Solar do Agreste, CEP 75907-160. A instituição encontra-se em atividade na condição de uma escola urbana de dependência administrativa privada, na categoria de “escola privada comunitária”.

Nas páginas introdutórias do Regimento Escolar da instituição, no Capítulo I, no seu art. 1, declara-se que a COOPEN “ministra o Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano, e Ensino Médio de 1ª à 3ª série, em regime seriado anual, nos turnos matutino e vespertino em regime de externato” (2016, p. 1).

Em relação ao número de matrículas divulgado pelo Censo Escolar (2015), são 228 alunos/alunas na educação infantil, 530 alunos/alunas no ensino fundamental e 128 alunos/alunas no ensino médio.

Em termos de infraestrutura e equipamentos, a escola possui 36 salas de aula, uma sala para os professores, uma sala para a diretoria, laboratório de informática com 33 computadores para os alunos, 20 computadores de uso administrativo, 2 copiadoras, 8

aparelhos de som, 6 impressoras, 3 projetores de multimídia, laboratório de ciências, pátio coberto, quadra poliesportiva coberta para a prática da educação física escolar e outras atividades⁶⁶. A escola possui recursos e equipamentos tecnológicos e eletrônicos, tais como internet com banda larga para os alunos e alunas e aparelho de DVD. Conforme o seu Regimento Escolar (2016), o colégio ainda conta com os serviços auxiliares de tecnologia da informação e com o professor gestor de biblioteca.

No regimento em questão, define-se, no seu Capítulo II, que versa sobre “os fins e objetivos do colégio”, no art. 5, que, “o Colégio visa à formação integral dos educandos, capacitando-os para o exercício da cidadania em observância e *cumprimento aos princípios e diretrizes cooperativistas*” (2016, p. 2, grifo meu).

No tocante ao seu desígnio pedagógico, na apresentação do seu programa dirigido à educação infantil, a escola concebe o desenvolvimento da aprendizagem como algo que “se dá por meio da interação entre o conhecimento, a afetividade e as relações sociais, visando gerar concepções de cidadania ao atribuir valores e significados a objetos, pessoas e situações” (COOPEN, 2016). Nesse projeto, a instituição afirma a necessidade de “enriquecer a grade curricular com disciplinas que contemplem o raciocínio lógico, a linguagem oral e escrita e as atividades lúdicas” (COOPEN, 2016). Assim, na mira desse intento, a escola busca oferecer aulas de inglês, balé, arte e iniciação musical.

No âmbito de sua propositura pedagógica concernente ao ensino fundamental I e II, a instituição propõe “atividades que contribuem para o desenvolvimento integral do indivíduo através da construção de conhecimentos e habilidades, ou seja, aprendendo a aprender” (COOPEN, 2016). Diante disso, a escola oferece um centro de idiomas com número reduzido de alunos na intenção de praticar línguas estrangeiras, com ênfase na habilidade oral, além de aulas de laboratório, arte, música, oficina de textos, projeto de leitura, aulas de oratória, material didático COC⁶⁷ e simulados bimestrais referenciados nos padrões das avaliações nacionais.

⁶⁶ Pelas referências estatísticas do Censo Escolar (2015), no estado de Goiás, das 1.102 escolas da rede privada, 52% possuem laboratório de informática, 23% possuem laboratórios de ciências e 61% possuem quadra para a prática de esportes.

⁶⁷ Desde o mês de julho do ano de 2010, o grupo COC – Sistema COC de Ensino – passou a pertencer ao Grupo Editorial Britânico *Pearson Education*, que também controla o jornal “Financial Times”. O valor da transação foi de R\$ 888 milhões. Estima-se que o total movimentado pelo mercado de apostilas e materiais didáticos do grupo COC no Brasil aproximava-se dos US\$ 2 bilhões nos últimos anos. Hoje, cerca de 400 escolas utilizam o material didático do grupo no país.

Em relação ao ensino médio, após afirmar o seu compromisso pedagógico com as orientações contidas no art. 35⁶⁸ da Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394/96, a COOPEN define o perfil do ensino médio – da mesma forma em que definiu os objetivos do seu ensino fundamental – como nível de ensino e aprendizado que objetiva desenvolver integralmente no indivíduo “a construção de conhecimentos e habilidades, ou seja, aprendendo a aprender” (COOPEN, 2016. Nesse contexto, a escola oferece aulas de laboratório (química, física e biologia), centro de idiomas, material didático COC, simulados semanais, listas de exercícios com a intenção de revisar os conteúdos ministrados em sala de aula, aulas de arte, competições esportivas e aulas de aprofundamento com plantões.

Em 2011, na cidade de Rio Verde – GO, a COOPEN ocupou a 1^a colocação no ENEM e, entre os anos de 2012 e 2015, a COOPEN figurou em 2^o lugar no ranking do ENEM.

Naquele momento, de acordo com a coordenadora pedagógica da COOPEN, Rosimar Mendes de Lima, referindo-se à utilização do material didático do COC na cooperativa, o “sistema de apostilamento” é um dos referenciais explicativos para a aprovação dos alunos e alunas nas avaliações do ENEM e nas universidades de todo país⁶⁹.

⁶⁸ O art. 35 da referida lei define o ensino médio como etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos e com as seguintes finalidades: “I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com a flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 2015).

⁶⁹ Nesse dito, consultar a matéria jornalística que trata do desempenho dos alunos e alunas das cooperativas de ensino em Goiás. Segundo a referência: “Estudantes que concluíram o ensino médio em escolas cooperativas de Goiás mantêm alto índice de aprovação nos vestibulares neste ano. Os resultados demonstram a eficácia dos métodos de ensino e as conquistas alcançadas pelos cooperativistas do ramo educacional no estado”. Disponível em: <http://www.brasilcooperativo.coop.br/site/servicos/noticias_detalhes.asp?CodNoticia=11103>. Acesso em: 10 mar. 2017.

Figura 4 - Publicidade exposta na sede da COOPEN



Fonte: Elaboração própria (2016).

Por definição estatutária, como será mais detalhadamente tratado, a seguir, neste trabalho, a admissão dos pais, mães ou responsáveis na cooperativa realiza-se pelos seguintes procedimentos: o preenchimento de um formulário próprio, solicitando a sua admissão junto ao Conselho de Administração, a aprovação da requisição pelo Conselho de Administração e a aquisição de uma quota-parte no valor de R\$ 1,00 (um real).

Ainda, pelas determinações do Estatuto Social, o associado tem a obrigação de contribuir com os valores mensais (mensalidades escolares) que acobertarão os dispêndios com os serviços e atividades operacionais da cooperativa, procurando “satisfazer pontualmente seus compromissos com a Cooperativa e [...] cobrir sua parte nas eventuais perdas apuradas em balanço” (2011, p. 4).

Em consulta orientada pelo Programa de Proteção e Defesa ao Consumidor (PROCON) da cidade de Rio Verde, com relação às três maiores instituições escolares particulares – em relação ao número de matrículas – da cidade de Rio Verde, os valores das mensalidades escolares do ensino médio praticados por essas instituições são apresentados na tabela abaixo.

Tabela 9 - Valor das mensalidades escolares nas três maiores escolas particulares de Rio Verde - GO (2015) - referentes ao Ensino Médio

Série/Escola	Colégio Ápice	Colégio Quasar	Colégio COOPEN
1º série do E.M	R\$ 498,77	R\$ 670,58	R\$ 656,00
2º série do E.M	R\$ 498,77	R\$ 697,59	R\$ 738,00
3º série do E.M	R\$ 498,77	R\$ 791,13	R\$ 1.024,00

Fonte: Procon Virtual (2017). Elaboração própria.

Na mesma consulta explicitada acima, em relação material didático utilizado no ensino médio, os valores praticados pelas três maiores escolas particulares de Rio Verde podem ser vistos na tabela abaixo.

Tabela 10 - Valor único/anual do material didático fornecido nas três maiores escolas particulares de Rio Verde - GO (2015) - referentes ao ensino médio

Série/Escola	Colégio Ápice	Colégio Quasar	Colégio COOPEN
1º série do E.M	R\$ 1.200,00	R\$ 1.287,02	R\$ 1.518,00
2º série do E.M	R\$ 1.200,00	R\$ 1.287,02	R\$ 1.518,00
3º série do E.M	R\$ 1.200,00	R\$ 2,097,01	R\$ 2.260,00

Fonte: Procon Virtual (2017). Elaboração própria.

Nessa comparação, nota-se que os valores das mensalidades escolares (ou dos dispêndios mensais com os serviços educacionais, como alude o Estatuto Social da COOPEN) e dos materiais didáticos (apostilas) da COOPEN são os mais elevados na COOPEN.

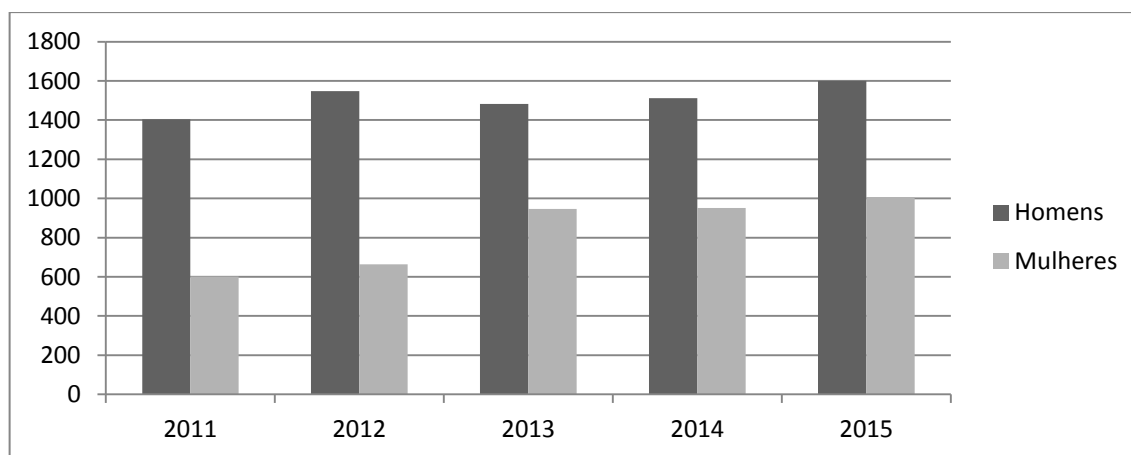
Nesse determinante econômico, a COOPEN é reconhecidamente uma escola direcionada às camadas mais altas da cidade de Rio Verde, como será exemplarmente identificado no conteúdo das entrevistas, no próximo capítulo deste trabalho.

Anteriormente, em outro trabalho relativo à COOPEN, tal pertencimento de classe dos cooperantes e dos discentes já havia sido identificado no trabalho de Yoshida (1992), ao relatar que

o alunado da COOPEN possui suas peculiaridades, inicialmente é um aluno proveniente de uma escola particular, o que pressupõe que seu nível sociocultural o permite estudar numa escola paga. Por outro lado, os próprios fundadores da escola possuíam na cidade um certo status social, logo condicionando a adesão dos primeiros sócios. Apesar das cotas pagas para o ingresso na cooperativa serem consideradas na época de valores irrisórios, só entraram aqueles que realmente puderam comprá-las. Destas situações resultaram que a COOPEN passou a ser considerada uma escola para a elite (1992, p. 73).

Com relação ao seu quadro geral de cooperados e cooperadas, a distribuição dos mesmos se dá pelas quantidades ilustradas no quadro a seguir.

Gráfico 10 - Número de cooperados/cooperadas na COOPEN (2011-2015)



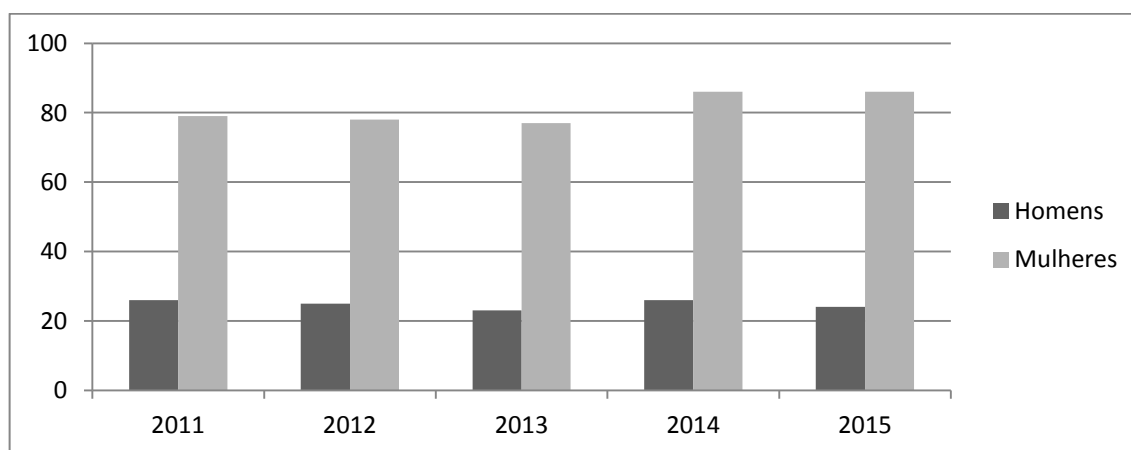
Fonte: Censos do cooperativismo goiano (2011-2015) – OCB-GO. Elaboração própria.

Nota-se que a presença dos homens é substancialmente maior que a presença das mulheres para a condição de cooperados e cooperadas. Essa mesma disparidade realiza-se no quadro geral das cooperativas de ensino no estado de Goiás, como demonstrado anteriormente neste trabalho.

Recorda-se que tais distorções – inclusive com a participação ínfima das mulheres nos conselhos de administração das cooperativas de ensino – serão apontadas posteriormente como um dos elementos típicos das contradições desse modelo de gestão.

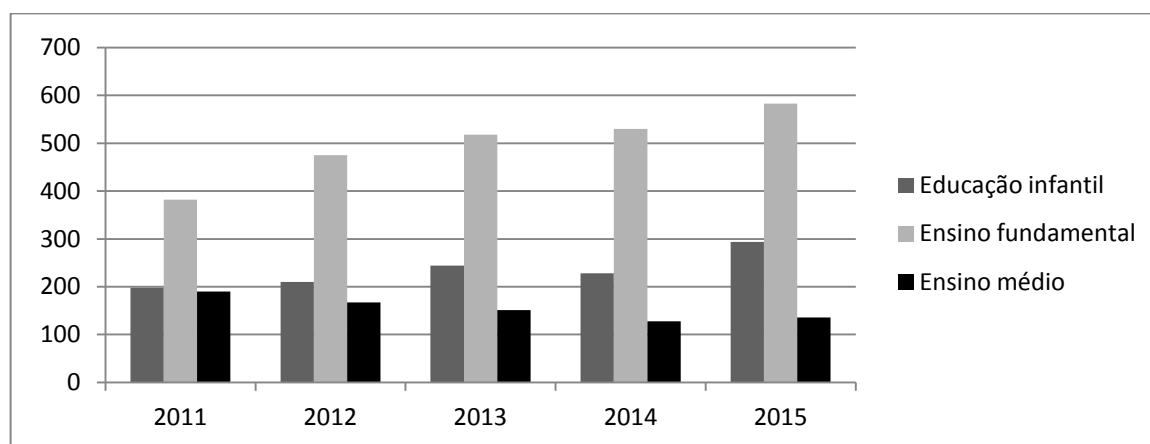
Em relação ao quadro funcional da COOPEN, no período destacado para o estudo, também ocorre uma disposição particular típica nas estatísticas referentes aos empregados e empregadas, em que as mulheres são segregadas em termos ocupacionais, assumindo funções hierarquicamente menos importantes em comparação às funções diretivas que são majoritariamente ocupadas por homens. Essa realidade pode ser mensurada pelos dados presentes no gráfico a seguir.

Gráfico 11 - Número de empregados/empregadas na COOPEN (2011-2015)



Fonte: Censos do cooperativismo goiano (2011-2015) – OCB-GO. Elaboração própria.

E, findando a exposição do seu compósito institucional, relativo ao quantitativo de discentes nos níveis de ensino oferecidos pela COOPEN – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – a distribuição se dá como o gráfico abaixo apresenta.

Gráfico 12 - Número de alunos/alunas na COOPEN (2011-2015)

Fonte: Data Escola Brasil – INEP (2015). Elaboração própria.

Após a delimitação das configurações institucionais da COOPEN, passemos à descrição dos aspectos normativos que regem sua institucionalidade.

4.3 ASPECTOS NORMATIVOS DA COOPEN: ATO CONSTITUTIVO E ESTATUTO SOCIAL DA COOPERATIVA.

Em correspondência à Lei 5.764/71, no seu Capítulo III, que trata do objetivo e da classificação das sociedades cooperativas, mais exatamente no seu art. 6º, que determina as diferentes classes das organizações cooperativas⁷⁰, a COOPEN pode ser classificada como uma *cooperativa singular*, composta por pessoas físicas que buscam assegurar a promoção de serviços educacionais para os seus associados.

Admitindo a lei em questão, que institui o regime jurídico das cooperativas, a constituição de uma sociedade cooperativa – assim determina o Capítulo IV, art. 14 – dá-se pela reunião pública dos seus membros fundadores em uma assembleia geral que delibera

⁷⁰ No dizeres da Lei 5.764/71, as cooperativas podem ser classificadas da seguinte maneira: “I - singulares, as constituídas pelo número mínimo de 20 (vinte) pessoas físicas, sendo excepcionalmente permitida a admissão de pessoas jurídicas que tenham por objeto as mesmas ou correlatas atividades econômicas das pessoas físicas ou, ainda, aquelas sem fins lucrativos; II - cooperativas centrais ou federações de cooperativas, as constituídas de, no mínimo, 3 (três) singulares, podendo, excepcionalmente, admitir associados individuais; III - confederações de cooperativas, as constituídas, pelo menos, de 3 (três) federações de cooperativas ou cooperativas centrais, da mesma ou de diferentes modalidades” (BRASIL, 2015).

sobre o seu *ato constitutivo*, sendo posteriormente registrado em ata. Na ordem desse regramento jurídico, como já afirmado anteriormente, a COOPEN foi fundada oficialmente em 05 de março de 1988, contando com 35 sócios fundadores⁷¹.

Segundo Figueiredo (2000), o ato constitutivo é o procedimento que fundamenta a formação da cooperativa e, sob pena de nulidade, deve declarar: a denominação da entidade, a sede, o objeto de funcionamento, além do nome, nacionalidade, idade, estado civil, profissão e residência dos associados fundadores que o assinaram, bem como o nome, nacionalidade, estado civil, profissão e residência dos associados eleitos para os órgãos de administração, fiscalização e outros e, por fim, a aprovação do estatuto da sociedade cooperativa.

Para Pinho (2004), por exemplo, a cooperativa adquire sua legalidade jurídica ao arquivar o ato constitutivo e o estatuto social junto à Junta Comercial e solicitar sua filiação à Organização das Cooperativas da unidade federativa de sua atuação.

Condizente com os princípios jurídicos em que se assentam as cooperativas, o estatuto social é o instrumento que define e regula os princípios institucionais dessas organizações sociais. Por isso, a importância de examinar o estatuto social da COOPEN e verificar o seu alinhamento ou distanciamento junto aos princípios norteadores do cooperativismo.

No tocante às atribuições do estatuto social nas cooperativas, de acordo com Figueiredo,

[o]s estatutos trazem normas reguladoras, ditados os atos e atividades da sociedade, podendo estabelecer regras reguladoras das relações dos elementos que a compõem, com ela própria, impondo mesmo sanções para os atos que possam ser contrários aos interesses sociais, consistentes em sua exclusão de direitos, ou de outras penalidades (2000, p. 71).

Ainda com o assenso da Lei 5.764/71, no seu Art. 21, o estatuto social da cooperativa deverá indicar, obrigatoriamente:

⁷¹ Embora tenha sido fundada na data de 05 de março de 1988, no registro da COOPEN na Junta Comercial do Estado de Goiás (JUCEG), consta a data de 08 de junho de 1988 como marca legal de certificação do registro da cooperativa. Para maior clareza sobre o assunto, o estatuto social de fundação da COOPEN seguirá como anexo ao final deste trabalho – encontra-se o ato constitutivo como o Anexo C.

I - a denominação, sede, prazo de duração, área de ação, objeto da sociedade, fixação do exercício social e da data do levantamento do balanço geral; II - os direitos e deveres dos associados, natureza de suas responsabilidades e as condições de admissão, demissão, eliminação e exclusão e as normas para sua representação nas assembleias gerais; III - o capital mínimo, o valor da quota-parte, o mínimo de quotas-partes a ser subscrito pelo associado, o modo de integralização das quotas-partes, bem como as condições de sua retirada nos casos de demissão, eliminação ou de exclusão do associado; IV - a forma de devolução das sobras registradas aos associados, ou do rateio das perdas apuradas por insuficiência de contribuição para cobertura das despesas da sociedade; V - o modo de administração e fiscalização, estabelecendo os respectivos órgãos, com definição de suas atribuições, poderes e funcionamento, a representação ativa e passiva da sociedade em juízo ou fora dele, o prazo do mandato, bem como o processo de substituição dos administradores e conselheiros fiscais; VI - as formalidades de convocação das assembleias gerais e a maioria requerida para a sua instalação e validade de suas deliberações, vedado o direito de voto aos que nelas tiverem interesse particular sem privá-los da participação nos debates; VII - os casos de dissolução voluntária da sociedade; VIII - o modo e o processo de alienação ou oneração de bens imóveis da sociedade; IX - o modo de reformar o estatuto; X - o número mínimo de associados (BRASIL, 2015).

Nesse empenho, passamos a analisar os pontos fundamentais que constituem o Estatuto Social da Cooperativa de Ensino de Rio Verde Ltda. – COOPEN, aprovado na Assembleia Geral Extraordinária, realizada em 28/03/2011. Sem o compromisso de reproduzir integralmente o documento (que segue como Anexo E deste trabalho), a exposição dos fundamentos elementares do estatuto social da COOPEN busca subsidiar a avaliação crítica desses mesmos elementos como fito deste trabalho.

- **Título I – Da Cooperativa.**

No Capítulo I, trata-se da *Denominação, Sede, Foro, Área de Ação, Prazo e Ano Social*. O Estatuto Social (2011, p. 1) da COOPEN define o local de sua sede e administração em Rio Verde – GO, antes já mencionado neste trabalho. A seguir, define-se a área de ação da cooperativa, para efeito de admissão dos associados, abrangendo os municípios de Rio Verde, Montividiu, Santo Antônio da Barra, Castelândia, Acreúna, Santa Helena de Goiás, Caçú, Quirinópolis, Jataí, Paraúna, Caiapônia, Cachoeira Alta, Bom Jesus de Goiás, Serranópolis, Aporé, Jandaia, Indiara, Edéia, Ivolândia, Maurilândia, Itajá, Doverlândia, Iporá, Amorinópolis, Itarumã, Mineiros, Santa Rita do Araguaia e Portelândia.

O Estatuto Social tem prazo de duração indeterminado e o exercício social da cooperativa tem duração de 12 (doze) meses, com início em 1º de janeiro e término em 31 de dezembro de cada ano.

No Capítulo II, apresentam-se os *objetivos sociais* da cooperativa. Nele, afirma-se a obrigação da colaboração recíproca entre os associados, procurando promover o estímulo da atividade educacional na cooperativa como algo comum aos associados, além de criar convênios com entidades especializadas (públicas ou privadas) para o aperfeiçoamento técnico dos associados, dependentes e empregados, bem como a aquisição e a venda de material educacional para o uso nas atividades escolares. Estabelece também o ensino do cooperativismo como matéria curricular e a admissibilidade de alunos e alunas sem restrições de raça, nacionalidade ou religião.

- **Título II – Dos Associados.**

No Capítulo I, aborda-se a questão da *admissão* dos associados. No Estatuto Social (2011, p. 2), o ingresso na cooperativa pode ser pleiteado por toda e qualquer pessoa física com interesse na educação, mediante a apresentação de um formulário próprio, que é avaliado pelo Conselho de Administração. O candidato à associação deve consentir com as disposições do Estatuto Social da cooperativa e não deve praticar atos que possam prejudicar os interesses e objetivos da entidade. Compreende-se o associado como um dos cônjuges ou o responsável legal pelo aluno matriculado. O número de cooperados não tem limites máximos, mas não poderá ser inferior a 20 (vinte) pessoas físicas. A integralização das quotas-partes⁷² do capital pelo associado e a sua assinatura no Livro de Matrícula concluem a sua admissão na sociedade. O Conselho de Administração poderá negar a admissão do postulante, caso o seu nome esteja registrado nos órgãos de proteção ao crédito.

No Capítulo II, divulgam-se os *direitos, deveres e responsabilidades dos associados e das associadas*. Os direitos são os seguintes: matricular os seus dependentes segundo os regulamentos escolares, participar das assembleias gerais (discutindo ou votando), votar e ser votado para o Conselho de Administração ou de fiscalização da sociedade cooperativa, demitir-se quando lhe convier, solicitar, por escrito, qualquer informação sobre os negócios da

⁷² A quota-parte é o valor unitário do capital social de uma cooperativa. A integralização da quota-parte é necessária para o ingresso na sociedade cooperativa. No Estatuto Social das cooperativas deverá constar o mínimo necessário de quotas-partes que deverão ser integralizadas. Pela Lei 5.764/71, no art. 24, “o capital social será subdividido em quotas-partes, cujo valor unitário não poderá ser superior ao maior salário mínimo vigente no País” (BRASIL, 2015).

cooperativa e convocar a Assembleia Geral Extraordinária em documento assinado por pelo menos 1/5 (um quinto) dos associados. Os deveres dos associados: realizar o pagamento das quotas-partes, contribuir com as taxas de serviços (rateio de custos operacionais), cumprir as disposições do Estatuto Social da cooperativa e não exercer, dentro da cooperativa, atividades que impliquem em discriminação racial, política, religiosa ou social.

No Capítulo III, relatam-se as condições de ocorrência para a *demissão, eliminação e exclusão* dos cooperados e das cooperadas. Segundo o Estatuto Social (2011, p. 5), a demissão do cooperado dar-se-á unicamente a seu pedido e não poderá ser negada. Por efeito, o pedido de demissão implica no cancelamento da matrícula escolar do dependente. No caso da eliminação do cooperado, esta ocorrerá em virtude da infração do Estatuto, quando: o cooperado exercer qualquer atividade considerada prejudicial à Cooperativa; o cooperado houver levado a Cooperativa à prática de atos judiciais ou estiver inadimplente; o cooperado acumular 03 (três) parcelas mensais em atraso. Em relação à exclusão, ela será feita em virtude da morte da pessoa física ou por desatendimento aos princípios estatutários. Em qualquer desses casos – demissão, eliminação ou exclusão – o cooperado tem direito à restituição do seu capital, mediante aprovação da Assembleia Geral.

- **Título III – Do Capital.**

No Capítulo I, único desse título, discute-se o *capital, a subscrição e a integralização* do capital social na COOPEN. Pelas designações estatutárias, o capital social representado por quotas-partes não terá limite quanto ao seu valor máximo, não podendo ser inferior a R\$ 20,00 (vinte reais). O capital social da COOPEN, na data de aprovação de seu Estatuto, contabilizava a importância de R\$ 266.274,39 (duzentos e sessenta e seis mil, duzentos e setenta e quatro reais e trinta e nove centavos). A quota-parte é indivisível e intransferível, deve ser integralizada à vista ou excepcionalmente em valores mensais. Os recursos financeiros da cooperativa são oriundos das quotas-partes, do rateio dos custos operacionais mensais (mensalidades escolares), da prestação de serviços (venda de material didático, fornecimento de lanches, uniformes e outros), das doações, de subvenções e de direitos autorais.

- **Título IV – Dos Órgãos Sociais.**

No delineamento dos órgãos sociais da COOPEN, o Capítulo I faz menção à *assembleia geral* da cooperativa (2011, p. 9). No seu art. 26, o Estatuto Social descreve a assembleia geral⁷³ dos associados, seja ela ordinária ou extraordinária, como o órgão supremo da cooperativa, com poderes estatutários de tomar toda e qualquer decisão de interesse da sociedade cooperativa, sendo que suas deliberações se colocam sobre todos, ainda que discordantes ou ausentes. A assembleia geral será convocada pelo presidente da cooperativa ou, em casos particulares, pelo Conselho Fiscal e pelos associados. Nas assembleias, cada associado presente tem direito a um voto, independente da quantidade de quotas-partes. Em geral, os trabalhos nas assembleias gerais são dirigidos pelo presidente, com o auxílio do vice-presidente, que lavrará a ata da reunião. As deliberações ocorrerão respeitando a maioria de votos dos cooperados presentes com direito de votar.

Adiante, na Seção I, anunciam-se os regramentos a respeito da *assembleia geral ordinária*. Ela se realizará uma vez por ano, obrigatoriamente, no decorrer dos 3 (três) primeiros meses após a finalização do exercício social e deverá deliberar a respeito da prestação de contas dos órgãos da administração: relatório de gestão, balanço geral, demonstrativo das sobras apuradas ou das perdas da sociedade, eleição, reeleição ou destituição dos ocupantes do Conselho de Administração e do Conselho Fiscal, fixação do valor dos honorários da diretoria executiva e apresentação do plano de atividades para o exercício social seguinte.

Na Seção II do mesmo capítulo, a *assembleia geral extraordinária* passa a ser contemplada. É da competência exclusiva da assembleia geral extraordinária decidir sobre os

⁷³ No entendimento de Figueiredo: “a assembleia é o órgão decisório máximo da cooperativa. Toda e qualquer decisão de interesse da sociedade é tomada conforme disposto na legislação e no estatuto social [...] No caso do Brasil, em sua legislação pertinente, Lei n. 5.764/71, esta se realiza durante o exercício social, nas seguintes ocasiões: a) **assembleia de constituição** – é realizada no ato da constituição da cooperativa, faz-se necessário o mínimo de 20 pessoas presentes. Nesta assembleia será escolhido o nome da cooperativa, sua sede, será definido e discutido seu estatuto social, sendo também eleitos os representantes dos órgãos de direção; b) **assembleia geral ordinária (AGO)** – obrigatoriamente realizada uma vez por ano, acontecendo no decorrer dos três primeiros meses após o término do exercício social para deliberar sobre os seguintes assuntos: prestação de contas dos órgãos de administração, compreendendo relatório da gestão, balanço geral, demonstrativo de sobras (destinação) ou perdas (rateio), plano futuro de atividade da cooperativa, eleição e posse dos componentes dos órgãos da Administração, do Conselho Fiscal, fixação dos honorários dos seus membros, e cédula de presença, bem como outros assuntos de interesse do quadro social, com obtenção de aprovação pela maioria simples; c) **assembleia geral extraordinária (AGE)** – visando deliberar sobre quaisquer assuntos da cooperativa, efetiva-se sempre que necessário, mediante convocação em edital. Enquadram-se como questões prioritárias, sendo de competência exclusiva da AGE, deliberar sobre: a) a reforma do Estatuto Social; b) fusão, incorporação ou desmembramento; c) mudanças de objetivos da sociedade; d) dissolução voluntária e nomeação do liquidante; e) aprovação das contas do liquidante; f) exige aprovação de dois terços do quadro social presente” (2000, p. 32, grifos do autor).

seguintes pontos: reforma do estatuto, mudança do objetivo da cooperativa e dissolução voluntária da sociedade cooperativa. A assembleia geral extraordinária será realizada sempre que for entendida como necessária, desde que expostos os motivos em edital.

No Capítulo II da matéria em questão, são expostas as atribuições do *Conselho de Administração* (2011, p. 14). Por resolução, a cooperativa é administrada por um conselho composto pelo presidente, vice-presidente administrativo, vice-presidente operacional e seis conselheiros vogais, todos eleitos numa assembleia geral para um mandato de 2 (dois) anos, cada qual tomando posse na própria assembleia que o elegeu, sendo obrigatória – ao término de cada período gestor – a renovação de no mínimo 1/3 (um terço) dos seus integrantes.

Os componentes do conselho tornam-se responsáveis pelos prejuízos que causarem à cooperativa. São inelegíveis os associados que estejam inadimplentes com a cooperativa ou mesmo inscritos no cadastro de emitentes de cheques sem fundos (2011, p. 15).

Por fim, compete ao Conselho de Administração programar os serviços necessários ao funcionamento da instituição de ensino, determinar o valor do rateio dos custos operacionais, elaborar o plano anual das atividades da cooperativa e zelar pelo cumprimento das leis do cooperativismo.

No Capítulo III, o *Conselho Fiscal* passa a ser evidenciado. Constitui-se de 3 (três) membros efetivos e 3 (três) suplentes, todos cooperados, eleitos anualmente pela assembleia geral, sendo possível a reeleição de 1/3 (um terço) dos seus componentes (2011, p. 20). O cooperado não pode exercer cumulativamente funções no Conselho de Administração e no Conselho Fiscal. São atribuições deste conselho, entre outras: conferir mensalmente o saldo existente em caixa, verificar os extratos das contas bancárias, examinar os montantes das despesas, averiguar se existem reclamações dos cooperados quanto aos serviços prestados pela cooperativa e analisar os balancetes e os relatórios apresentados pelo Conselho de Administração da cooperativa de ensino.

- **Título V – Processo Eleitoral.**

No art. 52, são descritos os expedientes que demarcam o *processo eleitoral*. Nas eleições da cooperativa, o preenchimento dos cargos para o Conselho de Administração e para o Conselho Fiscal deve acontecer por meio da composição dos associados em chapas que são registradas com os nomes dos interessados e o respectivo requerimento de participação no processo. Cada cooperado poderá participar apenas de uma composição, isto é, uma chapa. Nos atos de registros das chapas, os candidatos devem apresentar os seguintes documentos:

declaração de bens atualizada, última declaração do imposto de renda e certidões negativas de protesto de títulos e de ações cíveis e criminais (2011, p. 23).

- **Título VI – Dos Fundos, Do Balanço, Das Despesas, Das Sobras e Das Perdas.**

Pela ordenação do art. 53 do referido Estatuto, a cooperativa é obrigada a constituir um *fundo de reserva*, destinado a repor perdas e atender ao desenvolvimento de suas atividades e um *fundo de assistência técnica, educacional e social*, destinado à prestação de assistência aos cooperados, aos seus dependentes e a seus próprios empregados. Os prejuízos contabilizados no decorrer do exercício social serão cobertos pelos recursos provenientes do fundo de reserva e do rateio dos associados (2011, p. 24).

- **Título VII – Dos Livros.**

Em observância ao art. 22 da Lei 5.764/71, o Estatuto Social da COOPEN (2011, p. 25), no seu art. 59, assinala que a cooperativa deverá ter os seguintes livros: matrícula, atas das assembleias gerais, atas do conselho de administração, atas do conselho fiscal, presença dos cooperados nas assembleias gerais, registros de chapas e outros livros contábeis de caráter obrigatório. Os cooperados serão inscritos no livro de matrícula por ordem cronológica de admissão, constando o nome, idade, estado civil, nacionalidade, profissão e residência de cada associado.

- **Título VIII – Da Dissolução e Liquidação.**

No art. 61, estão firmadas as condições específicas para a *dissolução e liquidação* da cooperativa. A cooperativa se dissolverá quando: alterar sua forma jurídica, o número de cooperados for reduzido a uma quantidade menor que 20 (vinte) pessoas físicas, paralisar suas atividades por mais de 120 (cento e vinte) dias ou dissolver-se voluntariamente por deliberação da assembleia geral, através dos votos de pelo menos 2/3 (dois terços) dos associados e das associadas presentes (2011, p. 26).

- **Título IX – Das Disposições Gerais e Transitórias.**

Por fim, nas suas disposições gerais e transitórias, o Estatuto Social da COOPEN delimita que os conselheiros e diretores que postularem cargos públicos eletivos desliguem-se das suas funções com antecedência mínima de quatro meses das eleições (2011, p. 27).

Na continuidade das demonstrações pretendidas, após a exposição dos fundamentos normativos presentes no Estatuto Social da COOPEN, o trabalho buscará, no próximo tópico, apresentar e analisar os discursos dos cooperantes, docentes e discentes que compõem a cooperativa de ensino.

4.4 A GESTÃO COOPERATIVISTA NA COOPEN: O DISCURSO DOS COOPERADOS/COOPERADAS, ALUNOS/ALUNAS E PROFESSORES/PROFESSORAS

Conforme o que é compartilhado pelos teóricos da administração, na sua acepção mais corriqueira e usual, o termo-conceito “gestão”, comenta Garay,

refere-se ao processo ativo de determinação e orientação do caminho a ser seguido por uma empresa para a realização dos seus objetivos, compreendendo um conjunto de análises, decisões, comunicação, liderança, motivação, avaliação, controle, entre outras atividades (1997, p. 186).

Porém, do ponto de vista do método marxiano/engelsiano, as formas de gestão não representam apenas as modalidades gerenciais locais de uma empresa, corporação ou ramo mercantil, elas são, na ótica de Marx (2011), mediações de uma determinada forma de sociedade.

A gestão da produção social, sob o ângulo crítico do materialismo histórico e dialético, envolve a observância da totalidade da produção social e do processo de trabalho correspondente ao modo de produção de uma dada formação social. Nesse tom metodológico, Marx (2001) identifica o “ponto de partida da produção capitalista” naquele momento em que o capital ocupa simultaneamente uma quantidade substancial de

trabalhadores, no mesmo local, ampliando o processo de trabalho e o fornecimento de mercadorias, com vistas à extração da mais-valia.

Em outro momento, Marx explana as conveniências fundamentais e específicas da gerência capitalista, imputando que

o capital produz essencialmente capital, e, para poder fazê-lo, não tem outro caminho a não ser produzir mais-valia. Ao examinar a mais-valia e, mais tarde, ao estudar a transformação da mais-valia em lucro vimos que este é um dos fundamentos sobre os quais repousa o regime de produção característico da época capitalista, esta forma específica de desenvolvimento das forças produtivas sociais do trabalho (2001, p. 568).

Visto dessa forma, o modo de produção capitalista possui uma lógica gerencial que lhe é inerente: a sua autorreprodução por meio da mais-valia. Para Marx (2001), o capital é valor que se reproduz no intento de sua autovalorização, ou seja, o capital possui uma lógica acumulativa que autorreproduz sua forma histórica, de modo a perpetuá-lo. Então, ao se falar em formas de gestão da produção, está se falando do próprio processo de gerência e administração da produção da vida social, que envolve uma série de fatores, como o controle dos recursos envolvidos na produção, a apropriação da natureza, as forças ferramentais, as relações sociais, as necessidades e a satisfação – dirigidos à reprodução da forma capitalista de produção. Na avaliação etimológica e conceitual de Braverman sobre a noção da “gerência” ou “gestão”, indica-se que

o verbo to manage (administrar, gerenciar) vem de **manus**, do latim, que significa mão. Antigamente significava adestrar um cavalo nas suas andaduras, para fazê-lo praticar o **manège**. Como um cavaleiro que utiliza rédeas, bridão, esporas, chicote e adestramento desde o nascimento para impor sua vontade ao animal, o capitalista empenha-se, através da gerência (management), em controlar. E o controle é, de fato, o conceito fundamental de todos os sistemas gerenciais, como foi reconhecido implícita ou explicitamente por todos os teóricos da gerência (1987, p. 15, grifos do autor).

Embora as características essenciais da produção capitalista já tenham sido explanadas no primeiro capítulo deste trabalho, reforça-se aqui a ideia de que o controle do processo de

trabalho, a sujeição do trabalhador ao tempo produtivo imposto pela lógica reprodutiva do capital, a extração da mais-valia, a transformação da força de trabalho em mercadoria e a alienação decorrente desse modelo que exterioriza a produção e a vitalidade do trabalhador são elementos basilares do modo de produção capitalista e de sua feição gestonária.

Em contradição à lógica do capital, os partidários do cooperativismo afirmam a ocorrência de outras diretivas gerenciais na *gestão cooperativista*.

Na compreensão de Namorado (2013), por exemplo, a lógica da gestão cooperativa contraria a lógica lucrativista das empresas capitalistas, porque as cooperativas baseiam-se em valores de autoajuda, igualdade, solidariedade, altruísmo e democracia. Para Schneider (1999), os militantes do cooperativismo coincidem na demarcação de alguns valores que definem a gestão cooperativista, como ajuda mútua, unidade coletiva, responsabilidade social, paz, democracia, esforço voluntário, sensibilidade global e educação coletiva. Em um momento ulterior, Schneider (2003) aponta, ainda, que as cooperativas são geridas para promover uma economia de serviços e não de lucros, uma economia que visa contribuir para a promoção da felicidade das pessoas.

Em outra referência desse feito, Singer em sua obra *Uma utopia militante – repensando o socialismo*, afirma que “os princípios do cooperativismo são opostos ao do capitalismo, porque as cooperativas invertem as relações entre a empresa e seus clientes e a empresa e os seus trabalhadores” (1998, p. 122). Segundo o autor, os clientes e os trabalhadores ficam mais seguros ao participarem de uma associação que democratiza a sua gestão, daí as experiências exitosas no ramo da saúde, do consumo e da educação.

Adiante, na sua obra *Introdução à Economia Solidária*, Singer (2002) distingue a gestão cooperativista da gestão capitalista a partir da oposição entre a autogestão e a heterogestão. A empresa capitalista aplica a heterogestão, isto é, uma gestão hierarquizada e verticalizada, cujas ordens fluem de cima para baixo. A empresa cooperativista aplica a autogestão, ela se administra democraticamente, isto é, “as ordens e instruções devem fluir de baixo para cima [...] a autoridade maior é a assembleia de todos os sócios” (2000, p. 18).

No que se refere à escola propriamente dita, os termos organização, administração e gestão são aplicados com significações muito próximas. No campo da educação, instrui Libâneo,

A expressão *organização escolar* é frequentemente identificada com *administração escolar*, termo que tradicionalmente caracteriza os princípios e procedimentos referentes à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais), coordenar e controlar o trabalho das pessoas [...] O mesmo acontece com os termos *gestão e direção*, ora tomados como sinônimos, ora o primeiro praticamente se confundindo com administração e o segundo como processo administrativo (2015, p. 85, grifos do autor).

Para alcançar um caráter mais delineado do conceito, evitando sua excessiva variação interpretativa, Libâneo (2015) define a gestão na escola como um processo intencional e sistemático para se chegar ao funcionamento de uma decisão.

A gestão assume diferentes direções conforme as concepções dos objetivos pretendidos na escola. Por exemplo, se é adotada uma concepção mais *centralizadora e individualizada*, em que as decisões são tomadas sem a participação daqueles que produzem e utilizam o ambiente escolar ou uma concepção *democrático-participativa*, na qual a tomada de decisões ocorre coletivamente, com o envolvimento e a participação dos alunos, pais e professores.

Nessa formulação, Libâneo (2015) entende que a participação dos profissionais e usuários da escola é o meio principal de realização de uma gestão democrática na instituição escolar. A participação promove a autonomia da instituição e dos sujeitos envolvidos, garantindo a livre determinação das decisões na escola e opondo-se às formas autoritárias de tomada de decisão.

É a partir de tais referenciais que a COOPEN será apreciada. Adota-se como endosso o discurso dos seus partícipes centrais: pais cooperados, mães cooperadas, docentes e discentes do colégio.

Nesta explanação dos relatos, a ordenação textual dos discursos obedecerá aos segmentos que foram sequencialmente citados (cooperantes, docentes e discentes) e, no cerne desta proposta, em cada grupo entrevistado se destacarão algumas unidades temáticas que foram notoriamente mencionadas com maior regularidade nas falas dos entrevistados.

Antes, faz-se necessário deslindar que “o discurso” será aqui concebido e utilizado como indiciador da expressão linguística e textual dos indivíduos, construído numa mediação com as suas realidades históricas e sociais junto à COOPEN. No concurso da perspectiva de Orlandi (2009), analisar o discurso não significa tratar a língua como manifestação abstrata ou meramente linguística, nem mesmo produzir uma análise gramatical, mas sim, compreender a

linguagem “como mediação necessária entre o homem e a realidade social [...] considerando os indivíduos como sujeitos de uma determinada forma social” (2009, p. 15).

É nesse ponto de vista que os “discursos” – como linguagens socialmente construídas – serão apresentados adiante, entendendo que o valor sociológico do discurso revela-se, nas apreensões de Bourdieu (1998, p. 54), quando “toda a estrutura social se faz presente em cada interação dos locutores”.

A título de explicação sobre os procedimentos de apresentação dos discursos, considerando os compromissos éticos que norteiam este trabalho, os nomes dos entrevistados, das entrevistadas e de outros serão mantidos em sigilo. Assim, as inserções do pesquisador serão identificadas no texto com a letra-código (P) e os entrevistados/entrevistadas com as seguintes indicações: cooperados/cooperadas (C1), (C2), (C3) e (C4); docentes (D1), (D2), (D3) e (D4); e os discentes (DI1), (DI2), (DI3) e (DI4).

4.4.1 A COOPEN no Discurso dos Cooperados e Cooperadas

Na dissecção dos relatos feitos pelos cooperados e cooperadas a respeito da COOPEN, observou-se – até pela direção das indagações que construíram o roteiro de entrevistas – a presença de algumas unidades temáticas, que são:

- os motivos e os processos que definiram a gênese da cooperativa de ensino e que ainda dão contorno à sua realidade;
- os seus integrantes fundamentais (indivíduos e/ou instituições), desde a sua origem até hoje;
- o seu pertencimento de classe social;
- os objetivos educacionais da cooperativa em relação aos itinerários formativos dos alunos e alunas; e
- o funcionamento da cooperativa de ensino no que toca ao cumprimento/realização (ou não) da gestão democrática/cooperativada nos seus processos decisórios.

No conjunto das narrativas dos entrevistados/entrevistadas, quando se trata dos *motivos e processos que orientaram a gênese* da COOPEN e que, de certa maneira, fazem-se

ainda correntes, os relatos evocam percepções muito comuns sobre a temática: a crise da escola pública, os altos valores praticados pelas escolas particulares na cidade, a baixa qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas/privadas e o êxito do formato cooperativista no estado de Goiás, particularmente, na região do sudoeste goiano.

Como, no estado de Goiás, as cooperativas de ensino surgiram quase que sucedaneamente, as reflexões sobre os motivos e processos que levaram à origem da COOPEN são comumente formuladas numa relação mais ampliada com as outras cooperativas de ensino. Vejamos um trecho representativo dessas colocações.

P: Qual foi o contexto, à época, o histórico social que fez nascer a COOPEN? Naquele momento, porque a cooperativa de ensino foi uma opção?

C1: As cooperativas de ensino surgiram em Goiás num momento de crise da educação. Crise mais financeira, né? As cooperativas...os colégios estavam cobrando custos altos e a qualidade de ensino era outro fator que pesou bastante também, porque o ensino público já estava sucateado, não era uma alternativa pra você colocar os seus filhos, e se pensou numa união que permitisse, a partir de uma discussão coletiva, inclusive com projeto pedagógico mais interessante, com intervenção dos pais, os pais assumirem essa responsabilidade, mais essa responsabilidade, né? e dessa união você criar uma escola de qualidade, com professores qualificados, com material e equipamento que permitisse uma educação de melhor qualidade pros seus filhos. Essa era a ideia básica que fez surgir essa alternativa (C1, 2016).

No centro das interpretações dos entrevistados/entrevistadas, invariavelmente, a origem da COOPEN é localizada nesse cenário característico: de um lado, a degradação da educação pública e, de outro lado, as mensalidades aviltantes praticadas pelas escolas privadas, sem a oferta de uma educação qualificada.

Embora o mote originário da COOPEN seja esse, em alguns momentos dos discursos, a “qualificação do ensino” foi apontada como demanda mais definidora para o surgimento da cooperativa, em detrimento das questões exclusivamente econômicas. Tais ponderações podem ser percebidas, por exemplo, no fragmento seguinte.

P: Qual foi o contexto, os motivos que levaram à criação da COOPEN?

C3: Na realidade, quando a gente começou, foi no momento onde a última escola de ensino médio que existia em Rio Verde tinha fechado as portas... A

gente tinha um objetivo muito claro, muito claro mesmo, que era pra dar uma boa educação pros nossos filhos custasse o que custasse... Porque nós queremos ter uma escola muito bem aparelhada, queremos ter professores bem pagos, era a cartilha. A cartilha nossa era professor bem pago, bem preparado, laboratórios, a parte de equipamentos e tudo mais, que fosse o melhor possível. E isso custa dinheiro. Isso custa dinheiro. Nós não tínhamos ajuda do estado e não tínhamos ajuda de nada. Era sim fins lucrativos, então a gente ia dividir tudo aquilo lá num número de pessoas que pudessem montar (C3, 2017).

Em linhas gerais, reforça-se o discurso de que a necessidade de ofertar uma “educação de qualidade” diante da incapacidade do Estado e das instituições privadas em fazê-lo, empenhou um conjunto de esforços coletivos que conceberam a COOPEN.

Por solução ao problema levantado, a escolha do formato cooperativista para a escola deu-se a partir das concepções de “êxito” e “sucesso econômico” do cooperativismo agrário na cidade de Rio Verde – GO. Na maioria das vezes, a COMIGO surgiu nas entrevistas como modelo e referência para a constituição da COOPEN. Nesse aspecto, a fala de um dos cooperados é esclarecedora.

P: Qual foi o contexto que definiu a criação da COOPEN. O contexto mesmo, assim, o histórico, o momento, a necessidade...

C4: O que eu vejo é que a COOPEN, ela nasceu em função da necessidade de uma escola de melhor qualidade em Rio Verde, esse aí é um caso bem específico. Optou-se pela forma cooperativa porque o modelo cooperativista dá certo, tá dando certo lá em Rio Verde, dá certo no Brasil inteiro, no mundo inteiro. Daí, conversando com as pessoas da cidade, amigos, nós percebemos que uma escola associativa do tipo cooperativo, em função um pouco da cultura de cooperativismo, da forma que ele é realizado lá pela COMIGO, né?, poderia ser interessante. Daí nós resolvemos construir uma escola de qualidade para os filhos em todos os níveis, até eles conseguirem se preparar pra fazer a universidade (C4, 2016).

Prosseguindo com os motivos e processos históricos e sociais que levaram ao aparecimento da COOPEN, os estudos de Oliveira (1994) e Yoshida (1992) já ressaltaram a importância do surgimento da CEI, em Itumbiara, em 1987, para as demais cooperativas de ensino no estado de Goiás.

Posteriormente à inauguração da cooperativa de ensino de Itumbiara, as demais cooperativas de ensino em Goiás passaram a se filiar aos mesmos arquétipos organizacionais

da CEI, reproduzindo o seu padrão de fundação, o seu modelo de funcionamento e o seu estatuto social, por exemplo. Neste caso, a COOPEN também personificou essa influência institucional, inclusive visitando a CEI antes da constituição da cooperativa em Rio Verde e, seguidamente, acabou sendo orientada pelos fundadores e pelas fundadoras da CEI.

Naquele momento, no debate interno da OCB-GO sobre a fundação das cooperativas de ensino, o formato gerencial cooperativista foi inicialmente concebido por alguns dirigentes como um modelo de organização apropriado para reduzir estrategicamente – por meio da terceirização do trabalho docente – o custo administrativo da escola, burlando a legislação trabalhista e arregimentando o trabalho dos docentes como se fosse voluntariamente cooperado, prática que visa esquivar-se dos custos trabalhistas como anotado anteriormente neste trabalho. Nesse interesse, o registro que segue é elucidativo.

P: Qual foi o contexto histórico, o momento em que essa discussão toda aconteceu sobre a criação das cooperativas de ensino em Goiás, a CEI, a COOPEN... já que você esteve à frente desse processo, o que estava acontecendo que levaram os pais a pensarem nisso aí?

C2: Então, queriam reunir quem presta serviço e quem usufrui do serviço dentro de uma mesma questão igualitária? e recebendo só os resultados do ganho da questão, e tirando direitos de quem trabalha dentro de um processo de prestação de serviço como é do ensino docente, do profissional docente... então, nós estávamos dentro desse processo. Inclusive, esse alerta foi feito, algumas, até aqui em Goiás tentaram fazer isso, algumas escolas tentaram fazer com que alguns professores criassem cooperativas pra que a escola contratasse a cooperativa, só com a prestação de serviço, como se fossem prestadores de serviços de um serviço qualquer, aí o Ministério do Trabalho caiu em cima. Chegou até a ir pro Ministério Público também (C2, 2016).

Por mais que tais manifestações façam referência ao período embrionário da COOPEN, esses indícios ainda são manifestos. Como amostra desse feito, segundo as informações obtidas junto ao SINTEERV (em visitação de campo feita na data de 8 de abril de 2017), no ano de 2011, o sindicato notificou a COOPEN para que ela reconhecesse que os professores da cooperativa estavam vinculados ao regime celetista, no que diz respeito aos seus contratos de trabalho.

A contenda se deu pelo fato de que o presidente da COOPEN não seguia as definições do contrato coletivo de trabalho interposto legitimamente pelo sindicato, argumentando que

os professores da COOPEN, mesmo que contratados formalmente pelo regime celetista, deveriam se submeter aos arranjos da gestão cooperativista.

Nessa arrumação, as negociações sobre as condições de trabalho (o valor da hora-aula e os reajustes dos benefícios, por exemplo) deveriam acontecer, segundo a direção da COOPEN, no âmbito das assembleias, levando em conta os limites financeiros e os fundos de reserva da cooperativa, determinados pelo estatuto social.

As estratégias de redução dos custos da escola foram operadas pela mesma pragmática exercida nas empresas capitalistas, revelando o viés empresarial dessa empreita. Para tanto, é importante situar também os *integrantes fundamentais (indivíduos/instituições)* que originaram a COOPEN, reconhecendo sua genealogia empresarial.

Nesse viés, inicialmente, os conteúdos das falas nas entrevistas sempre trouxeram à tona a importância das cooperativas agropecuárias na montagem institucional das cooperativas de ensino, no estado de Goiás. Essa relação entre as cooperativas dos produtores rurais e as cooperativas de ensino é frequente nas falas dos entrevistados, como podemos notar no relato que segue.

P: O senhor se lembra, assim, de outras instituições, outras cooperativas, que estiveram associadas a esse momento de origem das cooperativas de ensino?

C1: Num primeiro momento, as cooperativas surgiram de pessoas que tinham alguma ligação com cooperativas. Eram pais que já participavam de alguma cooperativa, de alguma atividade, né?, principalmente produtores rurais, mas a ideia básica, na verdade, era de utilizar essa proposta de união pra favorecer a criação de um novo modelo. (C1, 2016).

No grupo das entrevistas com os cooperados e cooperadas, noutra contribuição, essa relação entre as cooperativas rurais no estado de Goiás e a expansão de outras ramificações do cooperativismo – até mesmo a criação de outros formatos do cooperativismo na educação, como as cooperativas de professores – apareceu de forma mais assertiva e detalhada, como se pode ver.

P: No momento em que essa discussão sobre a criação das cooperativas de ensino em Goiás aconteceu, quem estava à frente desse processo?

C2: Nós tínhamos uma predominância da cooperativa da área rural. Cooperativa agropecuária, cooperativa de grãos, e outras, tinham mais

diversificadas. E na época também tava surgindo muito... as cooperativas, foi quando surgiu a cooperativa do banco, e aí também começaram a surgir as cooperativas de serviços. Cooperativas de serviços médicos e outros. Também de jornalistas, de várias áreas. Eu tive a oportunidade de ver uma pessoa, isso não foi um grupo de pessoas, uma pessoa que participava do cooperativismo agrícola de Itumbiara na diretoria, acho que do marido dela, e ela tinha ideia de criar uma cooperativa de ensino. E nós começamos a discussão de como poderia se formatar essa cooperativa que inseria os cooperados. Quais seriam os objetivos da criação dessa cooperativa? e aí algumas cooperativas de ensino surgiram, outras tinham interesse, mas acabaram não acontecendo, até em Goiânia mesmo eu participei da constituição de uma cooperativa que depois cresceu para uma faculdade de professores, mas eles não conseguiram chegar num consenso cooperativista.

P: Essas pessoas que iniciaram as cooperativas de ensino, no caso da COOPEN também, tinham influência de outras instituições, por exemplo, de outras cooperativas?

C2: Tinha, tinha. Só da cooperativa agropecuária. Nasceu com esse viés. Das cooperativas agropecuárias, pode ter certeza dessas cooperativas no interior, elas saíram dentro da área de poder da diretoria de cooperativas agropecuárias (C2, 2016).

No que é particular da cidade de Rio Verde, destaca-se a relevância da COMIGO e dos seus dirigentes para a ascendência da COOPEN. Nessa relação de amparo institucional da COMIGO para a gênese da COOPEN, o registro de um entrevistado é bastante oportuno.

P: Na origem, a COOPEN tinha relações com outras cooperativas?

C3: Sim. Ela fez muito isso... pra fundar, nós tivemos um apoio muito grande da Comigo.

P: Apoio técnico, financeiro?

C3: Apoio técnico. Financeiro eu não me lembro, eu acho que não deve ter entrado nada de financeiro. Não me lembro. Eu acho que não teve, mas... teve o apoio técnico muito grande, tá? Mas depois, a ((cita-se o nome de uma dirigente)) participou da fundação de várias outras cooperativas. Ela saía, para mostrar a nossa cooperativa pra fora. Na época, ela viajou bastante, foi em vários locais fazer... Divulgar. Não só divulgar, mas outros que queriam montar queriam informações e pediam ajuda... Consultoria (C3, 2017).

Além desses enlaces, estendendo as observações sobre os agentes fundamentais que marcaram – e ainda definem – institucionalmente a COOPEN, são também pertinentes os informes dos entrevistados no que concerne aos múltiplos matizes filosófico-pedagógicos que desenharam o orquestramento da instituição. Observemos o extrato abaixo.

P: Houve alguma influência pedagógica, filosófica, algum pensamento ou vertente que tenha dado orientação à formação da escola?

C4: O brasileiro, ele sabe tudo de medicina, de educação, né? então nós tínhamos os curiosos também na educação, o próprio presidente, o ((cita-se o nome de um dirigente)), que era um empresário e que conhecia escola de pais, que trouxe a escola de pais pra Rio Verde, a ((citam-se os nomes de dois cooperados)) também, do movimento católico da escola de pais e toda a influência da escola novista, na formação, na consciência do que seja a escola pra eles... as ideias pedagógicas do Paulo Freire, né?, as ideias freirianas que de certa forma tava na cabeça das pessoas que não eram educadores. Pedagogos, educadores, que conheciam o Paulo Freire até mesmo os da escola de pais, né?, católicos, portanto. E a minha formação, naquela época era bastante eclética, formação, no Brasil... a gente tem uma mistura de tendências e correntes pedagógicas, e nós éramos, na época, muito fortemente influenciados pelo Rogers, que pensava numa educação em que o professor é apenas o coordenador do processo de ensino e aprendizagem, os alunos escolhiam os seus próprios... currículo, até, de todo o processo. Era muito... não posso dizer que era libertário, acho que o Paulo Freire era mais libertário, né?... e, na realidade, a formação dos educadores e das pessoas, da cabeça das pessoas na formação... cê tá perguntando na formação, né? Tinha também a influência piagetiana. Fortemente Piaget. E o tradicional, a escola tradicional, o ensino de aula expositiva, enfim, é uma salada de frutas assim das pessoas, dos integrantes do grupo. A ((cita-se o nome de uma cooperada)) conhecia a Maria Montessori, né?, e acredito que o pensamento da ((cita-se o nome de uma cooperada)) influenciou muito a todos nós no processo de fundação, de estruturação da escola (C4, 2017).

É importante notabilizar as influências pedagógicas que condicionaram a origem da cooperativa. Sua composição foi heterogênea, como há de ser percebido. Desde as tendências escolanovistas de Dewey⁷⁴ e Montessori⁷⁵, passando pela pedagogia de Rogers⁷⁶ e Piaget⁷⁷,

⁷⁴ John Dewey (1859-1952) foi um psicólogo e pedagogo liberal norte-americano. Segundo Gadotti (2003), Dewey “praticou um crítica contundente à obediência e submissão até então cultivada nas escolas [...] liberando as potencialidades do indivíduo rumo a uma ordem social que, em vez de ser mudada, deveria ser progressivamente aperfeiçoada” (2003, p. 148).

⁷⁵ Maria Montessori (1870-1952) foi uma médica italiana que chegou às reflexões pedagógicas propondo que a criança deveria ser estimulada a desenvolver a autoeducação. O professor, nessa perspectiva, ofereceria os meios para a autoformação da criança, sem necessitar agir diretamente sobre ela. De acordo com os entrevistados, no caso da COOPEN, o método montessoriano foi o mais largamente utilizado.

⁷⁶ Carl Ransom Rogers (1902-1987), psicólogo norte-americano, desenvolveu uma concepção de aprendizagem centrada no aprendiz, ou seja, o educando torna-se responsável por sua própria aprendizagem, sendo essencial, de acordo com Gadotti (2003), desenvolver a independência, a criatividade e a autoconfiança.

⁷⁷ Jean Piaget (1896-1980) foi um psicólogo suíço que influenciou consideravelmente a pedagogia moderna com seus estudos sobre os processos de construção do pensamento nas crianças. Para Piaget, a criança passa por certos estágios de desenvolvimento mental que devem ser considerados na relação ensino/aprendizagem.

até a pedagogia progressista de Freire⁷⁸. Sublinha-se, ainda, a presença do movimento da “escola de pais”⁷⁹ na idealização da COOPEN.

De início, a título de exemplificação, a seccional da “escola de pais” na cidade de Rio Verde conseguiu, junto à Igreja Católica da cidade, a cessão do espaço físico para a feitura da escola. Ela funcionaria como uma escola católica e cooperativista. Mas, após os debates entre os seus fundadores, a estrutura física inaugural da COOPEN acabou sendo edificada para outro espaço físico.

Objetivamente, a comparência do movimento da “escola de pais”, o protagonismo dos dirigentes agroindustriais e a pertença de alguns pais e mães ao empresariado na ideação da COOPEN sinalizam a relação da cooperativa com certos *pertencimentos de classe social*.

Por isso, é relevante explicitar o afinamento dessa classe social⁸⁰ notoriamente participante desse processo de instituição da cooperativa de ensino, considerando que, como objetivo sequencial, essas marcas distintivas de classe ainda estão presentes.

Prosseguindo com a apresentação das percepções dos cooperados e cooperadas, quando perguntado sobre a posição econômica dos sujeitos que estiveram e estão ainda associados à COOPEN, a explanação de um deles foi a seguinte.

C1: Os cooperados, né?, eles têm uma atividade organizada, têm o seu nível econômico melhor, né?, melhor estruturados, tudo. Os primeiros modelos que foram criados foram criados por pais que tinham uma certa condição, até hoje. Tinham uma certa... um conhecimento das duas áreas, da educação, como do cooperativismo, e tinham uma condição econômica melhor, tavam acima da média (C1, 2016).

⁷⁸ Nas palavras de Gadotti (2003), a obra de Paulo Freire (1921-1997) “é voltada para uma teoria do conhecimento aplicada à educação, sustentada por uma concepção dialética em que educador e educando aprendem juntos numa relação dinâmica na qual a prática é reorientada pela teoria” (2003, p. 253).

⁷⁹ O movimento “escola de pais” deriva de uma organização de pais católicos, criado na cidade de São Paulo, no final da década de 1960. O movimento, por sua própria definição, procurava organizar os pais dessa mesma filiação religiosa para comporem uma resposta educacional aos processos de transformação da sociedade brasileira que, segundo os seus integrantes, eram processos que fragmentavam a vida familiar, exigindo um redimensionamento da tarefa educativa nas famílias católicas.

⁸⁰ No entendimento de Bottomore (1997), embora não exista em Marx e Engels uma formulação mais sistemática sobre o conceito de “classe social”, é possível compreender que as classes sociais denotam certos agrupamentos de indivíduos que se definem por suas posições na distribuição dos meios de produção, no caso, da infraestrutura, separando os indivíduos entre proprietários e não proprietários dos meios de produção. É nesse escopo que a expressão será aplicada. Importante se faz também, seguindo Bottomore (1997), ressaltar na obra de Marx (em seus escritos publicados sob o título de *Teoria da mais-valia*) as concepções do autor com relação à tendência do crescimento da classe média como um aspecto típico do desenvolvimento do capitalismo.

Com maiores detalhes sobre os vínculos materiais que direcionaram o início da COOPEN, as frações do empresariado rioverdense, a pujança do setor agroindustrial e as disposições de classe social dos integrantes da escola cooperativa foram bem apresentadas no excerto dessa próxima entrevista.

C4: Nós, alguns pais de alunos ligados ao cooperativismo, ao empresariado rioverdense, à educação, e ao meio produtivo, Rio Verde é uma cidade produtiva, a economia é ligada ao agronegócio fortemente... tem a Comigo, a cooperativa de produtores rurais do sudoeste goiano, uma das maiores do Brasil. Os fundadores eram pais, pessoas da classe média, né?, e da classe alta. Então, não era uma escola voltada pra pessoas pobres. Pra classe média, pros nossos filhos. Na medida em que os pais, os donos da cooperativa eram todos de classe média e classe alta, então pessoas privilegiadas financeiramente, eles poderiam ter se associado e feito uma escola privada, sem ser na forma cooperativa.

P: Existia uma distinção, então?

C4: Privilegiada. Privilegiada eu gosto de dizer. E quer manter... Nós chegamos a pensar, em certo momento, na possibilidade da gente estender o modelo de escola cooperativa para um bairro em que eu desenvolvia já um trabalho solidário, filantropo... com pessoas em situação social de risco e pobreza, mas essa ideia não vingou (C4, 2017).

Em uma série de outros relatos esparsos, muitas vezes a COOPEN foi intitulada como a “cooperativa de ensino dos médicos”, pela assiduidade desses profissionais nos quadros associativos da cooperativa, patenteando seu elo com certas carreiras e ocupações mais bem situadas na hierarquia social.

Com esse delineamento de classe e ocupacional, a exigência dos pais e mães cooperantes com a estrutura física e com a dita “qualidade do ensino” ofertada pela cooperativa acabou por elevar os preços relativos à manutenção da escola. As demandas da cooperativa de ensino eram variadas: professores com formação qualificada, estrutura física adequada, equipamentos e material didático. Além desses quesitos, ocorria uma preocupação de se criar uma escola que atendesse localmente às necessidades dessa classe, sem que houvesse a necessidade de encaminhar os filhos e as filhas para os grandes centros urbanos. A passagem abaixo, extraída de uma das entrevistas com um cooperante, externa bem essas perspectivas.

C3: E o contexto era esse, das pessoas terem que tirar o filho de Rio Verde, levar pra cá ou pra outras cidades, sendo que o moleque não tinha capacidade ainda pra tá gerindo a própria vida, ainda ia ter que lavar roupa, cozinhar, conviver com outros colegas e tá estudando sem uma supervisão, né?

P: As mensalidades eram acessíveis para todos?

C3: Os professores da COOPEN eram os mais bem pagos da região, tá? E a mensalidade era mais cara mesmo. Era mais cara. E a escola tava se desenvolvendo dessa maneira e tava indo bem. O pessoal que tava participando, os pais que tavam participando e tudo, eles tinham condições de manter aquela mensalidade mais alta. Mas tava tendo resultado satisfatório, que você tava... a gente tava construindo as coisas e tava fazendo... montando os laboratórios, os professores eram... era uma coisa completamente diferente do que existia na época (C3, 2017).

Corroborando para o esclarecimento das posições de classe envolvidas na formação e no desenvolvimento da COOPEN, sem adentrar na profundidade dos embates teóricos sobre os critérios que definem as classes sociais – por exemplo, se os hábitos culturais, práticas sociais, padrões de consumo, prestígio social ou capital cultural são marcadores de classe – o trecho reproduzido abaixo é material e simbolicamente emblemático.

P: Como são definidos os valores das mensalidades na cooperativa?

C3: Sabe, eu tinha acabado de comprar um cinto vermelho, acho que foi único cinto vermelho que eu comprei na vida, numa loja de uma mulher... e tinha pago sei lá, um determinado valor, cem reais, uma coisa assim, e chegou na reunião pra discutir qual ia ser o valor, coisa e tal, e "ahhhhhh!!! mas vai ser tudo isso o valor? Eu falei gente, cês compram calça uma trás da outra, não sei o que, eu acabei de comprar um cinto paguei isso, imagina que eu não vou pagar isso pro meu filho ser educado por um mês inteiro... se eu paguei isso num cinto! Eu me lembro como se fosse hoje (C3, 2017).

Pode-se deduzir, pelo que foi transmitido nas falas dos cooperantes, que as classes alta e média são as constituintes elementares da COOPEN. No caso da cooperativa de ensino em questão, são aqueles estratos sociais que, no conjunto da produção material, estão ligados predominantemente à produção rural – na condição de proprietários de terra – e aos profissionais liberais (principalmente médicos e advogados).

Não obstante seja complexo definir uma sociografia nítida da classe média, é possível afirmar, segundo Saes (2005), que ela se compõe basicamente de trabalhadores não-manuais, isto é, trabalhadores distintos dos trabalhadores manuais e que se notabilizam e se

autorrepresentam ideologicamente como uma fração de classe superior (são “trabalhadores intelectuais”) em relação aos trabalhadores manuais.

Assumindo essa posição social intermediária de classe, os pais e mães buscam, na educação formal fornecida na escola, um instrumento estratégico que possa garantir a reprodução das suas condições de vida, evitando deslocar-se socialmente para a condição de classe proletarizada. Nessa estratégia de manutenção das condições sociais de existência, a escola aparece como instituição fundamental para a classe média. Assim, a escola deverá garantir a ascensão social dos indivíduos.

É nesse viés que se torna factível apontarmos, no conjunto das entrevistas realizadas, quais são os *objetivos educacionais da cooperativa em relação ao itinerário formativo dos seus alunos e alunas*, ou seja, qual a destinação objetivada pelos cooperados, cooperadas e discentes da COOPEN.

Quando indagado sobre os objetivos da cooperativa – obviamente, o objetivo dos pais e mães associados à COOPEN – em relação aos processos de formação dos seus discentes, um dos relatos mais significativos sobre a questão foi o seguinte:

C4: A intenção dos pais era preparar seus filhos pra vestibulares, e de preferência pra passarem nas melhores faculdades e nos cursos de medicina, de engenharia, os cursos que possibilitariam uma ascensão de classe, ou melhoria na... isso é o pensamento, eu não gosto de alguns adjetivos, mas é o pensamento da classe média, de quem tá numa situação social... privilegiada (C4, 2017).

Em outro momento, expondo as diferentes concepções dentro da mesma instituição, quando perguntado sobre a mesma questão (a finalidade do ensino na cooperativa em relação à destinação social dos alunos), o entrevistado relatou o que segue:

C3: A gente falava, por exemplo, o nosso discurso, tá?, era o seguinte: nós queremos uma escola que ensine o aluno de uma maneira completa, tá?, ele não tá visando o vestibular, ele não vai visar o vestibular. Nós vamos dar educação completa pra ele, o vestibular vai ser consequência. Vai ser consequência. Se ele precisar... a escola não é um cursinho, falava "não, mas o terceiro ano tem que ser meio tipo cursinho". Não, o terceiro ano tem que ser complementação daquilo tudo lá. Se não tiver preparado no final do terceiro ano, não tiver preparado pra prestar o vestibular, aí que ele faça o cursinho depois, né?... a ideia que vinha na cabeça da gente era isso, tá?

P: E esse era um pensamento geral?

C3: Isso era uma discussão que não era... quer dizer... eu... eu... nós éramos dessa linha de coisa, mas tinha outras pessoas que não eram. Então eu... essa discussão sempre houve, essa discussão sempre aconteceu, e pelo jeito hoje ela tá bem voltada para... pra competir mesmo, pra colocar a pessoa na na faculdade... aí teve o viés do COC. Tá?

P: O uso do material didático do COC...

C3: Mas, mesmo antes da entrada do COC, começou aquele negócio das provas, do ENEM, da UNB, e a gente levava os meninos pra... pra fazer prova da UNB, que já era cada ano, primeiro ano, no segundo e no terceiro, então moleque já começava a ficar desesperado por vestibular (C3, 2017).

Nessa colocação anterior, visualiza-se que na escola prevaleceram as ações pedagógicas dirigidas por uma concepção instrumental e utilitária da educação como mero roteiro de acesso ao ensino superior. Traduz-se que o intento mercantil sobrepujou as demais propostas pedagógicas, inclusive pela adoção de um material didático sabidamente voltado para treinamento técnico dos indivíduos em direção à competitividade dos processos seletivos, visando ao acesso ao ensino superior.

Nessa tônica, identificou-se, também, em outro discurso, esse caráter mercantil presente nas cooperativas de ensino. Perceba-se o fragmento exposto abaixo.

P: E sobre os objetivos da cooperativa de ensino?

C2: Uma opção... de melhorar o seu ganho financeiro. Um negócio, viu?, como negócio. Como eles vinham de uma diretoria que via a cooperativa como um negócio deles, eles queriam criar uma cooperativa de ensino de negócio deles. Esse foi o grande embate, na época, que nós não conseguimos melhorar, não conseguimos mudar. Era criar um negócio pra um grupo, e não ter nenhum viés da ideologia cooperativista (C2, 2017).

Por conexão, o viés mercadológico identificado na COOPEN, a partir de tais exposições, servirá como ponto de inclinação à temática que versa sobre o *funcionamento da cooperativa de ensino no que toca ao cumprimento/realização (ou não) da gestão democrática/cooperativada nos seus processos decisórios*.

Em momentos diversos das entrevistas com os cooperados e as cooperadas, especulou-se sobre a realização dos princípios e valores cooperativistas dentro da escola. Principalmente, inquiriu-se sobre o envolvimento dos cooperantes no cotidiano institucional da escola, a existência/ausência de uma cultura participacionista nas assembleias, a realização de alguma

forma de divulgação/formação do ideário cooperativista na instituição e a democratização (ou não) do funcionamento da instituição através da participação dos pais e mães nas diretivas institucionais da COOPEN.

Nesses termos, mais geralmente tratando a respeito do envolvimento dos indivíduos com a cooperativa e, pelo seu inverso, das ações da cooperativa para que esse envolvimento ocorresse, o entrevistado relatou a seguinte impressão:

C1: Tanto é que você vê a forma de participação dos cooperados na cooperativa, acaba sendo mais uma pessoa que utiliza a cooperativa do que seja uma pessoa que tá lá pra cooperar pra que todos cresçam. A ideia da cooperação... nem sempre corresponde àquilo que as pessoas querem... elas não investiram nessa questão da educação, nessa questão da participação, do envolvimento maior. Elas não valorizaram a questão da educação como forma de fidelização, de buscar um envolvimento maior dos seus cooperados. Algumas cresceram, cresceram muito. Mas a realidade mostra que não ocorreu esse ideal que a gente considera e defende, o ideal seria isso, que a cooperativa fosse instrumento de mudança (C1, 2016).

Ainda num tratamento mais geral sobre a consumação (ou não) da gestão cooperativa na escola, em outra ponderação, a positividade da organização cooperativa foi ressaltada no conteúdo da entrevista, muito por sua capacidade de somar as individualidades no rumo de um projeto coletivo. Mas, nas reflexões posteriores dessa entrevista, a materialização dos interesses coletivos na cooperativa foi questionada pelas propensões individualizantes da sociedade contemporânea. Reparem-se tais anotações:

C2: Olha só, a questão positiva do cooperativismo, né?, que a gente sempre fala. Você quebrar um galho é fácil, você quebrar um molho de galho juntos é mais difícil, né? Então, se você tá num processo coletivo de pessoas que estão com o mesmo propósito, o mesmo objetivo, as mesmas condições de produção, ou de prestação de serviço, e elas puderem vender essa força de trabalho, ou a força do produto delas junto, elas conseguem um mercado muito mais forte pra elas poderem negociar... aí vem, a individualidade, ela tem a ilusão de que você é o melhor, você consegue mais. Mas se você pensar que se você juntar a força do individual num processo coletivo é uma das coisas mais promissoras que existe no mundo. Acontece que nós não temos, por outro lado, nós não temos uma ideologia socialista no Brasil, nós não somos socialistas, nós não temos a prática de estar repartindo os nossos resultados, os nossos ganhos, as nossas ideias, os nossos produtos, isso tudo aí nós crescemos dentro de uma sociedade politicamente organizada, que a gente pode dizer, economicamente

organizada para o individualismo. Bonito é aquele que cresce sozinho. Mas depois, agora a gente tá descobrindo que ninguém cresce sozinho, não é?

P: E a cooperativa de ensino também?

C2: Eu participei da constituição da cooperativa... mas eles não conseguiram chegar num consenso cooperativista... e eu vejo hoje os mesmos problemas que eu via na época da... não participação do cooperado, do pouco conhecimento do cooperado em relação à cooperativa, que é uma empresa com um viés diferente que ela participa (C2, 2016).

Em outra avaliação sobre a temática, num prisma de realce da totalidade social, a dificuldade/impossibilidade de efetivar os princípios coletivistas do cooperativismo foi correlacionada à lógica mundializada dos interesses econômicos que vigoram no sistema capitalista e às suas forças ideológicas. Esse juízo foi notoriamente elaborado na passagem seguinte.

P: Na sua avaliação, quais seriam as limitações do cooperativismo na escola?

C4: A gente não consegue... o modelo que está lá hoje continua cada vez mais fortemente dedicado ao sucesso, ao objetivo de ascensão de classe, né?, de empoderamento financeiro, econômico, e não de, vamos dizer, de uma tomada de consciência, né?, da apropriação do conhecimento, do conteúdo das matérias, do processo de aprendizagem para uma emancipação social e pessoal, né? O pensamento, a meu ver, na minha visão, o pensamento liberal, neoliberal, capitalista e hoje globalizado, mundializado, não nos permite isso (C4, 2017).

Sobre a participação dos cooperados e cooperadas na escola – lembrando que, para os partidários do cooperativismo, a participação nas assembleias define o âmago da prática cooperativista – as falas dos entrevistados e entrevistadas frisaram a pouca atividade dos cooperantes em relação à tal prática participativa na cooperativa. Como se pode constatar no que foi proferido numa entrevista:

P: E a participação dos pais e mães na cooperativa, na assembleia?

C3: Com o passar dos meses e dos anos dentro do cooperativismo é aquilo... são poucas pessoas que participam. Então você tem aquelas que não foram na assembleia de maneira nenhuma e criticam o que foi discutido na assembleia, criticam o que a diretoria tá fazendo... criticam todo mundo. Então, ele passa aos poucos, o que eu sinto do cooperativismo aos poucos que vai indo, vai se distanciando cada vez mais do cooperado e vai ficando

cada vez mais parecido com o serviço público... acaba virando quase que uma coisa pública assim. Pública no sentido de como funciona uma prefeitura, que se elege um prefeito, tá lá o prefeito, tá lá os vereadores, eles resolvem, eles fazem, e tal e você reclama do lado de cá (C3, 2017).

Em outro ponto de vista, por mais que a assembleia seja formalmente o órgão representativo e decisório máximo da instituição cooperativa, uma das falas indicou que a participação ocorria, no caso da COOPEN, em outras instâncias e situações. Tal postura pode ser avistada nas próprias palavras do cooperante entrevistado:

C4: No caso da COOPEN, como em qualquer outra cooperativa... nós entendemos como participação a participação do cooperado na assembleia. E não é só ali que a participação se realiza... E aqueles que às vezes não chegam a participar das decisões macro na assembleia, eles estão sem dúvida participando do cotidiano... discutia-se também o processo, a cooperativa como um todo, né? E em outros ambientes, em outras instituições. Nas igrejas, nas reuniões familiares, nas festas, né? Isso tudo é uma forma de participação. Quando nós... íamos a um encontro social, por exemplo... acaba conversando, na mesa... (C4, 2017).

Por desdobramento, a participação acanhada dos cooperantes nas diretivas da vida institucional da cooperativa acabou por estabelecer um panorama de pouca variação no quadro dos dirigentes. Em outros termos, os cargos diretivos são ocupados por um grupo que pouco variou ao longo dos anos. Segundo os dados fornecidos pelo censo do cooperativismo goiano, no caso específico da COOPEN, desde o ano de 2006, a presidência da cooperativa é preenchida pelo mesmo cooperante. Nesse tópico, é importante atentarmos para as percepções e descrições feitas abaixo por outro cooperante.

P: E o revezamento na direção da cooperativa, ele existe?

C3: Aliás, isso... eu tenho esse princípio desde sempre, né? As coisas não podem ser perpétuas. Ninguém pode ser perpétuo, ponto. Tem que haver o revezamento, não tem jeito, não tem jeito. Não adianta você querer impor a sua condição pra sempre, a coisa enferruja! Enferruja... eu acho que isso é perpetuação no poder, é péssimo. Péssimo, péssimo. Pra qualquer que seja a instituição. Qualquer que seja. Que daí você tem um grupo que comanda, que manda e que desmanda, e que ele se autoelege, porque na verdade você, se eu quisesse, por exemplo, hoje, ser o presidente da cooperativa, todo mundo ia dar risada, ia falar que não, que eu não tenho experiência pra isso,

e não vou poder ser. Então tem que ser alguém que tá na diretoria, essa sempre foi a colocação de todas as cooperativas, quer dizer a que eu tenho experiência é essa daí... Eu vejo que acaba ficando na mão de poucas pessoas, teoricamente todos são donos, mas quem manda são essas poucas pessoas, tá? (C3, 2017).

Por fim, essas variadas apreensões dos cooperados e das cooperadas sobre a COOPEN serão recuperadas mais adiante com o intento de expor as antinomias institucionais contidas nesse modelo de organização da escola cooperativa. Doravante, como propalado anteriormente, iremos explicitar e compreender, também, os relatos e posições dos docentes da cooperativa de ensino.

4.4.2 A COOPEN no Discurso dos Docentes

Partindo do pressuposto de que o trabalho docente, no entendimento de Oliveira (2003), define-se por suas múltiplas e variantes relações com o trabalho escolar propriamente dito – por exemplo, ministrar aulas, elaborar avaliações, formular atividades pedagógicas, conduzir os conteúdos programáticos definidos e responsabilizar-se pelo processo de trabalho na escola e pela relação de ensino/aprendizagem com os discentes – as indagações contidas nas entrevistas realizadas com os docentes da COOPEN procuraram abordar algumas dessas nuances que definem o saber-fazer da docência.

Nesse aglomerado de questões pertinentes ao trabalho docente na cooperativa de ensino, alguns núcleos temáticos foram destacados nos discursos desses trabalhadores e trabalhadoras. Esquemáticamente, são eles:

- os critérios para ingressar na COOPEN como professor/professora;
- a diferença ou semelhança do trabalho docente na cooperativa em relação às outras instituições educacionais (públicas/particulares);
- o nível de intervenção dos docentes na condução pedagógica da instituição;
- a existência de uma formação cooperativista para os docentes e discentes;
- a percepção dos docentes em relação à participação dos pais e mães na cooperativa, configurando (ou não) uma instituição democrática.

Tendo em consideração que a cooperativa demanda – no art.9 do seu regimento escolar –, como sua singularidade institucional, a formação de um colegiado comprometido com a cultura da cooperação mútua na realização das suas atividades, coube indagar aos docentes se houve alguma exigência específica para a seleção deles, ou seja, perguntou-se a respeito da existência (ou não) de *critérios para ingressar na COOPEN como professor/professora*. É conveniente reforçar que, na cooperativa de pais e mães, os docentes são contratados na regulamentação da CLT.

Alusivo aos processos que definem a contratação dos docentes, as informações concedidas pelos trabalhadores e trabalhadoras da COOPEN são significativas. Notemos.

P: Você se lembra qual foi a sua forma de ingresso, como é que você entrou pra cooperativa, e se você reconhece quais eram os critérios pra seleção dos professores. Tinha concurso, era indicação?

D2: Na verdade eu comecei a trabalhar na COOPEN em 1º de outubro de 2003. Eu trabalhava na ((cita-se o nome de outra instituição)) como professor contratado e conhecia uma das coordenadoras da COOPEN. Como o professor de ((cita-se a disciplina ministrada pelo professor)) foi demitido, e bem nessa época, final de setembro, começo de outubro, como eu conhecia essa coordenadora, ela me convidou pra dar aula na COOPEN, e dessa maneira eu comecei a trabalhar lá.

P: Em geral, então, os critérios pra poder entrar são indicação...

D2: Geralmente, na COOPEN, mais de doze anos que eu trabalhei ali, o critério, geralmente, era indicação. Indicação de alguém que conhecia o professor, indicava. A maioria que entrou ali... inclusive eu indiquei vários professores pra trabalhar na COOPEN (D2, 2017).

Em outra entrevista, a questão do ingresso dos docentes na cooperativa é novamente colocada. Entretanto, além da confirmação de que a indicação de outros profissionais é algo convencional para adentrar na cooperativa como docente, o regime de contratação também é sucintamente confirmado. Observe-se o trecho transcrito:

P: Qual foi a forma que você entrou na cooperativa, foi uma indicação, foi um contato, se deu de que maneira?

D4: Foi praticamente como em todas as outras escolas, através de indicação. Um amigo meu da COOPEN saiu e perguntou se eu queria pegar essas aulas.

Eu não conhecia ninguém, nunca tinha vindo em Rio Verde. Conheci através de indicação mesmo.

P: E o regime de contratação, é igual ao da escola privada, CLT?

D4: Isso (D4, 2016).

Paulatinamente, foram sendo demonstradas as semelhanças da COOPEN com as instituições particulares de ensino – por mais que a instituição propale suas distinções em relação às escolas privadas ao propor uma organização fundada na cooperação entre aqueles que constituem a comunidade cooperativista –, principalmente nas formas de seleção e contratação dos professores e professoras.

Desde então, assumida essa similitude, fez-se necessário questionar os entrevistados e as entrevistadas a *respeito das diferenças ou semelhanças do trabalho docente na cooperativa em relação às outras instituições de ensino*. Na análise do agregado das respostas, três componentes temáticos apareceram com certa constância: a configuração/feição da escola como instituição privada de ensino, o modo como são definidos os salários (valor da hora-aula) recebidos na escola e o relacionamento com o público discente.

Relativo à primeira referência, vejamos os trechos que foram reproduzidos de duas entrevistas distintas.

P: No caso da COOPEN, você acha que é igual ou diferente em relação às outras instituições particulares?

D1: Ah, pra mim lá e comparando... lá em Rio Verde é uma escola particular normal, é cara. Ela, assim, deveria ser uma escola mais acessível, né? Nunca foi não.

P: É a mensalidade mais alta da cidade?

D1: É, e sempre foi. Na época mesmo que abriu ela, nossa, ela era um absurdo de cara, tanto é que a cota dela era altíssima, os materiais, pra comprar, era muito caro pra ter um filho ali dentro (D1, 2017).

P: Você já trabalhou em outras escolas privadas ou públicas? Há uma diferença, ou a COOPEN é uma instituição também do ramo privado?

D4: É, mais ou menos a mesma coisa. Cada escola tem sua particularidade, mas de maneira geral não têm muita diferença não. Mais ou menos a mesma coisa em relação às outras sim.

P: Possui outro emprego.

D4: Sim.

P: Várias escolas?

D4: Várias. Cinco...

P: Existem formas de controle do trabalho do professor, assim, folha de ponto, na sala?

D4: Não, tem o ponto digital, todos os professores batem o ponto, né? A questão de controle de conteúdo é o diário normal, é tudo... é igual a escola normal.

P: Escola particular?

D4: Isso, as mesmas coisas, tudo certinho. Tem só essa questão do ponto que tem escola que não tem, mas lá tem o ponto digital pra todos os funcionários, pra todo mundo (D4, 2016).

Nota-se que, além das identificações da COOPEN com as instituições particulares de ensino, outro elemento aparece de forma contundente em uma das falas: o controle do processo de trabalho – do trabalho docente e dos demais funcionários – na cooperativa, por meio do relógio de ponto digital.

Na sistemática das perguntas dirigidas aos professores e às professoras, a solicitação para que estabelecessem comparações entre a COOPEN e as demais instituições de ensino (públicas ou privadas) trouxe elementos fundamentais para compreender em que medida a instituição se diferencia (ou não) das outras formas de organização escolar. Nesse comparativo, acabaram surgindo outros diferenciais que foram mencionados nas falas, como as questões vinculadas à utilização do material didático-pedagógico na escola, por exemplo.

Ainda na busca por marcas que singularizam a instituição, no que se refere às questões salariais – sem excluir a originalidade das menções feitas a respeito do material didático utilizado na escola –, a assiduidade do pagamento, a valoração da hora-aula⁸¹ e os parâmetros utilizados para a definição dos valores pagos pela COOPEN para os trabalhadores e trabalhadoras docentes foram também comentados, como podemos perceber no fragmento exibido a seguir.

P: Comparativamente, caso você tenha trabalhado numa instituição pública, ou numa escola privada propriamente dita, qual que seria o diferencial da COOPEN?

D2: Bom, primeiro uma escola que pagava em dia, na verdade pagava todos os dias 10, uma escola que nunca atrasou pagamento, e isso, apesar de ser uma obrigação da escola, do contexto da cidade, isso é colocado como uma coisa positiva... Outra coisa, o material. Era usado material de um grande,

⁸¹ Em termos legais, a “hora-aula” é uma unidade padrão utilizada para mensurar a duração de uma aula, sendo também aplicada para definir os cálculos salariais dos trabalhadores da educação. Para maiores esclarecimentos jurídico-legais, consultar os pareceres CNE/CEB nº 12/1997, aprovado em 8 de outubro de 1997 e CNE/CEB nº 8/2004, aprovado em 8 de março de 2004.

né?, um desses materiais, eu posso até falar, do COC, que é material conhecido no Brasil todo, que também, na época, era um fator diferencial. Hoje até eu questiono isso, essa questão do material, mas era uma escola interessante de se trabalhar, sim.

P: E a questão do valor da hora/aula?

D2: O valor da hora/aula lá era um valor maior que as outras. Mas o valor básico. Agora, todo professor quando entra lá, ele negocia o seu salário. Isso depende muito da precisão do professor. E eu sei até hoje, eu tenho muitos amigos que trabalham lá que a diferença de salário entre um professor e outro é aviltante. É muito grande. Depende assim, do professor ser estrela, do professor que faz uma autopromoção, então há uma diferença muito grande entre os salários lá. Não é um salário pra todos não (D2, 2017).

Pelo exposto, a atribuição dos valores salariais ocorre a partir de uma negociação individualizada na COOPEN, o que contribui para as diferenças salariais dentro da mesma categoria, enfraquecendo a propensa igualdade requerida pelos ideais cooperativistas.

No que concerne ao relacionamento dos professores e das professoras com os discentes da COOPEN, as noções de “autonomia” e “autoridade” na atividade dos docentes foram frequentemente problematizadas, como veremos na fração de texto que segue.

P: E o diferencial de trabalhar numa cooperativa de ensino, como você percebeu?

D1: Ai... eu... vi como os pais tinham muita autonomia dentro da escola, e aquilo me incomodou um pouco. Eu, como professora, eu já não gostei tanto disso, sabe? Eu já era daquela época que na escola, como aluna, eu tinha muito respeito pelos professores. E como professora eu já vi que os alunos não respeitavam os professores e aquilo me incomodava.

P: Com certeza...

D1: Aí eu falava pra diretora "não, eu não tô gostando. Pra mim tem que ser diferente, eu não aceito. O aluno me... atrapalhava minha aula, eu pedia pra ela "eu vou ter que mandar sair". Ela: "não pode fazer assim". Eu falava "como"? Né? Eu falava "não, não é assim". Ela... a aluna me atrapalhava a aula inteira, e todo mundo ria, eu falava "eu não vou aceitar, a próxima vez eu vou pedir pra ela sair". "Não, é com jeitinho". Eu falava "não, assim eu não aceito, a senhora tá tirando minha autonomia e eles vão dar em cima de mim, então pra que que eu vou vim aqui"? Então a gente teve muito assim, ela fazia de tudo pra mim ficar e eu falei "não". "Não, eu quero que você fica". Eu falei "Não, não vou. Desse jeito eu não quero, se a senhora quiser que eu fique tem que ter mais autonomia. Ela tentava de um jeito, eu falava "não, não vou ficar não". Eu falava que eu não vou ir pra escola pra me estressar mais ainda (D1, 2017).

Em outra entrevista com uma professora, a constatação da autonomia reduzida da atividade docente na COOPEN foi correlacionada ao modelo de gestão cooperativista que baliza a instituição. Explica-se, nesse relato, que o fato dos pais e mães serem os mantenedores da escola promoveu um comportamento de enfrentamento dos discentes em direção ao trabalho dos docentes. O trecho apresentado a seguir é elucidativo.

P: E a relação com os alunos é diferente na cooperativa?

D3: Tivemos alguns problemas com alunos, aluno que... chegava e xingava o professor, o professor ficava bravo com ele, e ele falava "eu sou dono dessa escola aqui, eu mando aqui nessa escola". Isso aconteceu muito lá, tá? "Eu mando aqui nessa escola". Então "eu vou falar com meu pai, cê vai ser mandado embora", falava pro professor.

P: Você passou por isso?

D3: Eu entrei na sala de aula e o moleque veio falando exatamente o que eu tava dizendo. Eu tinha que dizer "olha, cê pode mandar pai e mãe, avô, avó aqui, mas aqui mando muito mais eu do qualquer outro. Quer dizer, podia não mandar nada, mas eu falava" (D3, 2017).

Diante dos relatos que expuseram a sujeição das atividades docentes diante dos discentes na cooperativa de ensino, por extensão, outra questão foi inevitavelmente posta: qual seria o *nível de intervenção dos docentes na condução pedagógica da instituição*? Em outras expressões, qual a capacidade dos professores e das professoras interferirem na construção e na definição do projeto pedagógico⁸², dos currículos⁸³, das metodologias de ensino, dos materiais didáticos e das avaliações?

Acerca dessa indagação, a descrição feita no trecho abaixo, como percepção do professor, é bastante ilustrativa.

⁸² No Regimento Escolar da COOPEN, no seu art. 45, que versa sobre o *projeto pedagógico* da instituição, consta a seguinte determinação: "O Projeto Pedagógico é o programa do processo ensino-aprendizagem, apreciado anualmente com a participação de todo o corpo docente e dos técnicos envolvidos no processo educativo, sob a responsabilidade da Coordenação Pedagógica" (2016, p. 16).

⁸³ No que se dedica aos *currículos* da escola, o Regimento Escolar, no art. 48, define o que segue: "Cabe aos professores das áreas que constituem a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada, sob a responsabilidade e supervisão da Coordenação Pedagógica, elaborar os programas, adaptando-os ao nível de desenvolvimento dos alunos e à evolução do meio social, respeitando a programação do sistema COC de ensino, com o qual o Colégio mantém convênio" (2017, p. 17).

P: Você considerava, por exemplo, que os métodos ou formas de avaliação, o próprio material, o currículo, a construção do dia a dia da escola, por ser uma cooperativa, era discutido? Os professores participavam disso?

D2: Não, não era. Não era. O professor não participava, inclusive a avaliação era engessada, você tinha que fazer uma prova com uma quantidade de questões dissertativas, outras questões objetivas; o currículo era determinado pelo material ((referindo-se ao material apostilado utilizado na escola)), ou seja, se exigia que se cumprisse o material na totalidade, o professor não participava hora nenhuma de elaboração de material ou discussão de currículo. Na verdade, nós tínhamos encontros com os coordenadores, representantes desse material e eles nos passavam como é que deveria trabalhar. O professor, ele às vezes era ouvido em alguma atividade, às vezes você fazia alguma participação, dava alguma colaboração em determinada atividade, mas não existia, pra mim, diferença nenhuma de outras escolas que eu trabalhei, inclusive com cursinho e com ensino médio (D2, 2017).

Em se tratando dos valores apregoados pelo ideário cooperativista, tendo em vista que o Estatuto Social da COOPEN determina, nos seus objetivos sociais, “o ensino do cooperativismo como matéria curricular” (2011, p. 2), outro questionamento aos docentes e às docentes foi demandado: *a existência de uma formação cooperativista para os docentes e discentes*. Ou seja: ocorre, na instituição, alguma atividade de formação/difusão dos ideais cooperativistas para os docentes e para os discentes?

Nesse item, notemos o que um entrevistado disse. Reproduz-se o trecho da entrevista.

P: Você se lembra da instituição, da COOPEN, oferecer algum tipo de formação, palestra ou curso que ministrasse valores e princípios do cooperativismo aos docentes ou aos alunos?

D2: Não. Hora nenhuma. Aliás, lá, a gente muitas vezes esquece que é uma cooperativa. Porque a gente não vê esse ingrediente cooperativa, a gente esquece, porque a gente vê a COOPEN, e eu acho que a maioria da cidade vê a COOPEN como uma escola particular, e não como uma cooperativa. Tanto é que a COOPEN era vista como uma escola de elite, uma escola elitizada. E até hoje a grande parte da população vê assim (D2, 2017).

Com a significância do destaque dado, no relato anterior, para o parco empenho da cooperativa na propagação e realização prática dos ideais genuinamente cooperativistas na escola, outra preocupação emergiu como dispositivo de indagação: *qual seria a percepção dos docentes em relação à participação dos pais e das mães na cooperativa, configurando (ou não) uma instituição democrática?*

A indagação antecedente é importante, mais uma vez, para o necessário reconhecimento (ou não) dos fundamentos teórico-práticos que patrocinam a formatação cooperativista na escola. Nos manuais clássicos do doutrinário cooperativista no Brasil, por exemplo, Pinho (2004) concebe a cultura cooperativista como indicadora de comportamentos e atitudes que valorizam a iniciativa dos cooperados e a participação democrática. Para Figueiredo (2000), a *gestão democrática* nas cooperativas estimula e realiza a participação de todos os membros, sendo um dos princípios fundamentais do cooperativismo.

Sublinha-se, também, que, no Estatuto Social da COOPEN, especificamente no seu art. 10, que aborda os deveres e responsabilidades dos associados, o cooperado tem o dever de “satisfazer pontualmente seus compromissos para com a Cooperativa, dentre os quais o de participar ativamente da sua vida societária e empresarial, comparecendo às reuniões pedagógicas ou administrativas da instituição de ensino” (2011, p. 4).

E, nesse prólogo de intenções, passemos às enunciações dos professores e das professoras entrevistadas. Começemos pelo que foi colocado em um dos diálogos que acabou por relacionar o comportamento dos alunos ao alheamento dos cooperantes.

P: E a participação dos pais e das mães pra resolver isso?

D3: É, aí... entra o problema da não participação direta dos pais. Porque se os pais participassem constantemente ia discutir isso daí numa reunião. Olha, seu filho... não se dá bem com o professor tal, não sei o que não sei o que, mais todos os outros... mas quer dizer, não tem razão, quer dizer, o problema tá ali nele, não no professor, né? Mas como os pais não participavam, então eles só chegavam reclamando na diretoria, né?. Aí juntava uns 4, 5 pais lá... pronto. É isso (D3, 2017).

Em outra contribuição, o entrevistado – que é simultaneamente, docente e cooperado – descreve, com maior acuidade, as circunstâncias relativas à participação dos pais e das mães na cooperativa e os seus impactos na gestão da cooperativa. O duplo pertencimento do entrevistado (docente e cooperado) foi, inclusive, uma particularidade relatada no andamento da entrevista. Sigamos com o trecho da entrevista.

P: Na sua percepção de professor, a participação dos pais era alta... em relação ao funcionamento da cooperativa? Quem é que de fato define a vida institucional da escola?

D2: Os pais iam na escola e até interferiam, mas a gente vê essa interferência de forma negativa. Não pais que vão pra contribuir e sim pais que vão pra cobrar, porque professor fez isso ou aquilo que o pai não gostou. Eu, inclusive, minha filha estudou lá e eu sou um cooperado, faço parte até hoje da cooperativa, e eu não fui em nenhuma reunião da cooperativa e nem em eleição, até porque eu trabalhava à noite, eu trabalho à noite, e as reuniões geralmente são à noite. E aí eu nunca fui numa reunião da cooperativa.

P: E isso interfere na gestão da cooperativa de que jeito?

D2: Eu acho que seria interessante da administração, como que seria essa administração? Por que... eu nunca participei e eu nunca fui votar. Porque desde a época que eu entrei até hoje existe um presidente só. E não existe concorrente, ou seja, sempre é chapa única encabeçada por ele, então isso desmotiva muito a participação dos pais, desmotiva muito a participação, vamos dizer assim, da democracia que sugere o cooperativismo. Porque é sempre reeleito presidente a mesma pessoa (D2, 2017).

O desinteresse e a desmotivação dos pais e das mães na participação da vida institucional da escola apareceram também na fala de outro entrevistado. Na concepção dele, o desinteresse dos pais e das mães proporcionou uma concentração do poder em alguns membros da cooperativa de ensino, impossibilitando um revezamento institucional. Leiamos a passagem que faz referência a essa análise.

P: E, como era a participação dos pais nas assembleias?

D1: O povo lá, quem pega mesmo, quem participa de assembleia é pouquíssimas... que são interessadas em pegar. Vai quem gosta, então fica só aquela panelinha. Então aí quem pega não quer se largar o osso, né? Aí fica aquilo ali ((faz referência à direção da cooperativa)) (D1, 2017).

No relato seguinte, o último desse conjunto de discursos produzidos pelos docentes, a concentração de poder na instituição torna-se sintomática, especialmente quando o entrevistado, no curso de sua narrativa, refere-se ao presidente da cooperativa como o seu “dono”. Percebamos, pelo que segue:

P: Você acha que a direção da cooperativa, da própria instituição, ela é feita coletivamente, democraticamente?

D4: É, eu não vi... mas assim, eu já... eu sei, que já vi várias vezes *reunião também do dono* com várias outras pessoas. Aí eu não sei,

parece que tem um colegiado, eu não entendo direito... Aí eu não sei do que se trata, mas acho que é mais a parte financeira, mais a parte... sei lá, de tempos em tempos deve ser que o chefe lá vai prestar alguma conta, alguma coisa, não sei. (D4, 2017).

Enfim, como já havia sido citado anteriormente, as percepções dos professores e das professoras da COOPEN a respeito da própria instituição em que trabalham serão retomadas posteriormente, objetivando cumprir os propósitos deste trabalho: apontar os paradoxos institucionais presentes na organização da COOPEN. Seguindo a ordem proposta por este estudo, passemos às vozes dos discentes.

4.4.3 A COOPEN no Discurso dos Discentes

Os discentes da COOPEN constituem, na conceituação mais formal das suas posições, os beneficiários diretos do ensino promovido na cooperativa. Destarte, as suas experiências escolares nas condições de alunos e alunas, traduzidas nas suas visões e narrativas sobre o cotidiano da escola, são extremamente profícuas para o estudo da ambiência institucional da cooperativa de ensino.

Observou-se, na ampla sucessão dos temas abrangidos nas falas dos discentes, algumas concordâncias temáticas que podem ser assim retratadas, concisamente:

- o contexto histórico e social que originou a COOPEN;
- o pertencimento de classe social dos alunos e alunas que estudam na escola;
- os objetivos/finalidades do ensino fornecido na cooperativa;
- o ensino do cooperativismo na escola e a participação (ou não) dos discentes na vida institucional da cooperativa;
- o diferencial da cooperativa de ensino em relação às outras instituições de educação.

Quanto ao *contexto histórico e social que originou a COOPEN*, as impressões dos discentes foram distintas: desde o desconhecimento desses elementos que originaram a cooperativa até uma descrição mais pormenorizada desse momento, como poderemos perceber adiante. Começemos pela primeira impressão.

P: Você tem conhecimento, ou já ouviu falar, por exemplo, de como a COOPEN surgiu?

DI2: Não. Eu lembro que a gente tinha uma vez por ano o aniversário da escola, que tinha gincana, alguma coisa assim, mas eu não lembro como. Devem ter falado, mas eu não lembro (DI2, 2017).

Em outra compreensão, sem contar ainda com uma elaboração contextual mais abrangente, alguns partícipes institucionais fundantes apareceram. Percebamos.

P: E você conhece as origens da COOPEN?

DI4: ((cita-se o nome de um dirigente)) participava da COMIGO, era membro, ((cita-se o cargo do dirigente)) da cooperativa, então ele participava de tudo ali de cooperativa e aí, como a maioria da época do ensino médio que tava terminando, os pais... ali, né?, todo mundo quis ir pra COOPEN... vieram vários professores de fora, de São Paulo, ia ter várias matérias novas que a gente não tinha, nunca tinha ouvido falar (DI4, 2017)

Em outras entrevistas, numa segunda forma de apreensão, as posições dos discentes sobre a temática em questão acabaram traçando um quadro de apreciações um pouco mais delineado, no que diz respeito aos elementos históricos e sociais que condicionaram o surgimento da COOPEN. Reparemos os dois excertos que foram reproduzidos abaixo.

P: Você tem conhecimento... de como aconteceu a formação da cooperativa, a história, quem eram as pessoas, ou até o porquê da necessidade da cooperativa?

DI1: Então, eu sei, mas por causa do que tem no site, e pelo pouco que a minha mãe me falou que foi uma alternativa às escolas públicas que tavam tendo muita greve, então vários pais se reuniram, 35 pais, e fundaram essa escola visando um ensino melhor na nossa cidade. E só isso que eu sei (DI1, 2017).

P: A primeira questão que se coloca é essa: se você tem conhecimento de como é que se formou a cooperativa? A COOPEN?

DI3: Lembro de conversas, não é talvez uma coisa oficial, mas a conversa da formação da COOPEN é que com o ciclo da agropecuária em Rio Verde começou vim muitas pessoas pra cidade. Pessoas de outros estados, São Paulo, Rio Grande do Sul, e um grupo de pais desses que vieram pra Rio

Verde, que não tinham... não acreditavam no ensino da região, começaram a se organizar pra poder criar um colégio de qualidade que pudesse educar os seus filhos, e aí então surge a ideia da cooperativa (DI3, 2016).

Relevando as contribuições dessa última avaliação reproduzida no trecho acima, é factível mencionar que ressurgue nela, de modo incipiente, a questão da criação da escola cooperativa a partir de certos interesses vinculados a determinados estratos produtivos da economia rioverdense. Em decorrência desses condicionamentos sociais, perguntou-se também aos discentes sobre *o pertencimento de classe social dos alunos e alunas da COOPEN*.

A respeito dessa indagação, em duas entrevistas, as respostas foram sucintas. As mesmas são reproduzidas aqui.

P: Na sua concepção, qual que é o público da COOPEN em termos de classe social, de pertencimento econômico?

DI2: Ah, classe média alta e alta (DI2, 2017).

P: Na sua visão, qual era o público que estudava na COOPEN em termos de classe social?

DI1: Classe média alta. As famílias mais importantes normalmente colocavam os filhos nesse colégio da cidade (DI1, 2017).

Numa enunciação adicional, além da delimitação de classe social que perfila os estudantes da COOPEN, o entrevistado retomou outra observação sobre as motivações dos pais e das mães na montagem da cooperativa: a necessidade de conter os deslocamentos dos discentes da cidade de Rio Verde para outras regiões. A passagem coaduna com os relatos precedentes. Na ocasião, a narração alinha-se aos relatos dos pais e das mães cooperantes quando se tratou dos motivos que levaram à feitura da cooperativa. Reparemos.

P: Na sua visão, qual é o público que estuda na COOPEN em termos de... condições econômicas, de classes sociais, mais classe alta, média, baixa?

DI3: Na minha visão é classe média alta e rico. Uma das tentativas... é fazer com que um grupo específico de pessoas da cidade não precisassem mandar seus filhos pra estudar fora de Rio Verde. Então, quem era de classe média já tinha dificuldade no pagamento do rateio, então era sempre classe média, classe média alta pra cima (DI3, 2016).

A partir da identificação classista dos discentes e das discentes que estudam na cooperativa, mais uma temática apresentou-se como regular e necessária nas entrevistas: quais seriam, na avaliação dos alunos e das alunas, *os objetivos e as finalidades do ensino fornecido na cooperativa?*

Para tal questionamento, faz-se necessário convocar, a título de orientação documental, os conteúdos do art. 6, do Regimento Escolar (2016) da COOPEN, que mencionam o seguinte:

O objetivo geral do Colégio é preparar seus alunos para se tornarem cidadãos responsáveis, solidários, capazes de utilizarem tecnologias adequadas em prol de uma sociedade que valoriza o ser humano como centro de todas as ações, possibilitando o acesso de todos ao saber elaborado, à consciência crítica e aos desafios propostos pela modernidade científica e social (2016, p. 2).

Alicerçado nesses propósitos gerais, de uma formação “responsável”, “humanizada” “solidária” e “crítica”, a questão foi lançada aos alunos e às alunas. As perguntas e as respostas sobre os objetivos e as finalidades do ensino fornecido na cooperativa foram reproduzidas a seguir.

P: E o ensino? Havia nele algum preparo ou objetivo específico?

DI2: No primeiro ano, quando eu estudei lá, do ensino médio, eles... a gente conversava muito sobre o ENEM, a redação era focada pro ENEM também, muito, muito, e também era mais focado pra federal e pra particular de Rio Verde (DI2, 2017).

P: E pra você, qual seria a finalidade do que é ensinado na COOPEN?

DI3: A COOPEN parece que ela sempre se interessou pela excelência do estudo, né? Mas uma excelência com uma finalidade. Finalidade de passar no vestibular, uma ideia de ser uma cooperativa, mas sempre de formação pra adentrar às grandes áreas da universidade, medicina, direito, engenharia. E a diferença, se é possível ter, é essa formação específica pra um vestibular. Tive acesso, sim, à escola pública, por exemplo, logo que saí da COOPEN logo entrei na escola pública. Cê vê que é um outro nível de formação, mais

voltada pra formação humana e holística. E a sensação que eu tinha na COOPEN era direcionada (DI3, 2016).

Nas colocações feitas na última entrevista, a fala do discente corrobora para uma posição já assumida nos discursos de um cooperante antes apresentado: o ensino da cooperativa está instrumentalmente dirigido à finalidade dos discentes ascenderem ao ensino superior, no sentido de alcançar as carreiras mais rentáveis na divisão social do trabalho. É possível notar, nessa prática, segundo Barbosa (2003), como a educação contribui para clarificar a configuração das forças e interesses sociais que definem as profissões, sendo a educação escolar um arrimo para a hierarquização dos indivíduos e das profissões nas sociedades contemporâneas.

E com essa assertiva a respeito da instituição, que reafirma o seu tônus mercadológico, torna-se novamente indispensável perquirir sobre a materialidade (ou não) da propagação dos ideais e das práticas cooperativistas na escola, principalmente sobre dois pontos de observação: a realização do *ensino do cooperativismo na escola e a participação (ou não) dos discentes na vida institucional da cooperativa*.

Com relação à primeira parte dos questionamentos, quando arguidos sobre o ensino do cooperativismo na escola – lembrando que o ensino do cooperativismo como matéria curricular está exposto nos “objetivos sociais” da instituição, no Estatuto Social (2011) da cooperativa, no seu art. 2, inc. IV – as respostas foram muito semelhantes. Vejamos, a seguir, o conjunto dos diálogos e explicações.

P: Você se lembra, por exemplo, de oferecerem alguma aula, matéria ou algum tipo de curso sobre os princípios do cooperativismo, os valores do cooperativismo?

DI2: Não.

P: Em algum momento isso era mencionado, em algum evento, alguma coisa? Por exemplo, uma festa, uma gincana, uma reunião, alguém, assim, dar uma palestra sobre?

DI2: Se teve eu não lembro, acho que pros alunos não, talvez tenha pros pais. Mas pros alunos eu não lembro (DI2, 2017).

P: Você se lembra se os princípios e os valores do cooperativismo eles eram trabalhados com os alunos? Existia alguma disciplina que era dada e que tratava dos ideais do cooperativismo?

DI1: Não, não existia (DI1, 2017).

P: Você se lembra de, por exemplo, em algum momento, se a cooperativa oferecia disciplina, ou noções de cooperativismo? Alguma aula, algum curso, alguma disciplina mesmo, assim, matéria, de cooperativismo?

DI4: Lá, no início, às vezes até teve, quando lançou, acho que tinha. Pra explicar, eu lembro que tinha. Agora não tem mais, não teve depois não (DI4, 2017).

P: Lá, por exemplo, os valores, princípios do cooperativismo eram trabalhados com os alunos? Se sim, acontecia de que maneira isso? Tinha uma disciplina à parte, tinham momentos em que isso se fazia?

DI3: Não, nunca vi nenhuma disciplina ou trabalho nesse assunto, dos valores de cooperativismo. O mais próximo, se for pensar nisso, é a semana do aniversário da COOPEN que cê faz gincana, festa, e enaltece a imagem da instituição... mas, uma disciplina específica trabalhada, não (DI3, 2016).

Nessa soma das contribuições vindas dos alunos e alunas da COOPEN, percebe-se, pelo que foi dito, que a difusão dos princípios e valores do cooperativismo não se realiza na instituição, nem como conteúdo curricular específico e nem em momentos formativos extracurriculares (cursos, palestras, seminários, etc.).

Assim, ao contrário das posições dos que zelam pelo ideário cooperativista, a necessária “educação cooperativa”⁸⁴, como dimensão doutrinária propagadora dos ideais da solidariedade e da participação na cooperativa, acaba não se materializando.

Por desdobraimento, na ausência de um módulo educativo que forneça e pratique os ideais da cooperação, da participação igualitária nas decisões institucionais da escola e do auxílio mútuo entre os indivíduos, como se efetivaria, então, a *participação dos discentes na vida institucional da cooperativa?*

Além da expectativa forjada, por tratar-se de uma instituição cooperativista atuante na educação, tal dúvida sobre a participação dos alunos e das alunas na cooperativa de ensino novamente se fortalece, por exemplo, quando incorporamos também as asserções jurídico-formais desenvolvidas no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA),

⁸⁴ Na acepção de Scheider (2003), a denominada “educação cooperativa” consiste em desenvolver conteúdos e princípios que levem em conta “tanto a formação cooperativista quanto a prática da cooperação, com suas metodologias e estilos adequados de condução do processo cooperativo. A educação doutrinária é fundamental, pois é ela que, por meio dos seus valores e princípios [...] incentiva e direciona todas as atividades e práticas cooperativistas em prol do maior bem-estar e dignidade das pessoas que compõem a cooperativa” (2003, p. 14).

particularmente no inc. IV, que afirma, concernente à educação e aos discentes, o “direito de organização e participação em entidades estudantis” (BRASIL, 2002). Por isso, os questionamentos foram construídos nesse aspecto: existe alguma forma de organização dos estudantes (grêmios ou associações) dentro da cooperativa?

Leiamos, primeiramente, duas posições sobre essa questão.

P: Existiam reuniões, você tem conhecimento disso, existiam reuniões em que alunos e alunos participavam pra definir alguns assuntos da COOPEN? Estamos falando assim, algum tipo de agremiação, ou de organização, algum grêmio pra interferir ou auxiliar a gestão da escola, por exemplo?

D11: Não, a gente, quando tinha alguma reclamação, ou queria alguma coisa diferente, normalmente a gente fazia um abaixo assinado. E levava pra coordenação. E normalmente demorava menos de uma semana e eles normalmente resolviam o problema (D11, 2017).

P: Existia algum tipo de grêmio ou organização dentro da COOPEN que permitia com que o aluno participasse das decisões da escola, por exemplo?

D12: Não. Tinha só reunião com os pais, mas com os alunos não (D12, 2017).

Em outra elaboração, quando indagado sobre a participação (ou não) dos alunos e das alunas na vida institucional da cooperativa, o discente correlaciona alguns elementos distintos à questão, abordando criticamente a participação coletiva e a democratização das ações na cooperativa de ensino. Percebamos sua descrição.

P: Você se lembra... por exemplo, se tinha algum tipo de organização, representação entre os alunos, um grêmio, algum tipo de agremiação, de organização, em que os alunos levavam os seus interesses e demandas junto à direção, por exemplo, da cooperativa?

D13: Nunca teve essa forma coletiva, essa organização estudantil de demandas... nunca houve. O aluno tinha muito bem o seu espaço ali, que era dentro de sala de aula, nunca teve essa... nunca foi uma preocupação dos próprios alunos de fazer uma organização.

P: E por que?

D13: Nunca foi uma questão, né? Esses assuntos não eram levantados, não passava pela cabeça. Uma passividade política dos discentes. Mas talvez hoje, olhando pra trás e vendo a estrutura da COOPEN tanto de gestão quanto de organização, sobretudo por ser um colégio extremamente

caro, de uma classe específica, não consigo compreender ela como democrática (DI3, 2016).

Após esse conjunto de unidades temáticas que surgiram nas entrevistas com os discentes da COOPEN, uma última apreensão foi requisitada: que os alunos e alunas apontassem o *diferencial da cooperativa de ensino em relação às outras instituições de educação*. Obviamente, a questão foi respondida a partir de uma comparação dos alunos e das alunas em relação às suas experiências adquiridas em outras escolas.

Conjecturando sobre a questão, as respostas foram as que seguem.

P: E qual seria o diferencial da COOPEN em relação às outras escolas que você estudou?

DI2: Depende, a COOPEN... a escola que eu estudei por último era mais rígida. A COOPEN sempre acolheu muito o aluno, tipo, eu estudei lá desde a primeira série, então eu cresci lá. Então todo mundo me conhecia, era meio que mais uma família mesmo. Mas não lembro de ter muita diferença em relação a ensino nem nada assim.

P: Nada diferente do ensino tradicional?

DI2: Não. Tinha prova, tudo, simulado, inclusive que era feito pelo COC... na época. Era bem organizado, bem determinado (DI2, 2017).

P: Pra você, então, qual que seria a diferença da cooperativa em relação às outras formas de organização da escola, por exemplo, pública e privada.

DI1: Eu acredito que existe uma maior influência dos alunos, da administração, como eu disse, dos professores que ficam, quem decidem são os alunos. Os professores contratados quem decide é a administração, mas se eles vão ficar são os alunos que decidem... e isso às vezes pode ser bom ou ruim para o ensino. Eu acho que isso (DI1, 2017).

P: Qual seria, pra você, em relação aos diferenciais, no tempo que você teve na COOPEN, uma vantagem... um benefício, e uma desvantagem de ter estudado na instituição?

DI3: Eu estudei, eu fiz o meu ensino fundamental no COOPEN. Fundamental? É... fiz do primeiro ano... não, do segundo ano ao primeiro do médio. Até a metade do... até o primeiro trimestre do médio. A parte de formação de leitura, escrita, alfabetização foi muito importante, era muito bom, uma vantagem na formação, me parece até de formação do ensino privado em geral, né? Até por causa do ensino público, que deveria ser o contrário, né? Talvez a valorização deveria ser nessa parte do ensino e não pensando em universidade, mas isso é outra coisa. Então a vantagem é essa formação inicial muito boa. E a desvantagem é viver numa bolha social, essa

é a grande desvantagem. Cê vive apartado, em um mundo que é uma outra realidade, tanto é que logo após, eu saí no primeiro bimestre do primeiro ano e eu fui direto pro ensino público, no Colégio ((cita-se o nome de um colégio)), e aí você nota o quanto é apartada a experiência da sociedade, você vê um outro mundo, são dois mundos distintos, completamente distintos. Completamente... Mas isso também se torna interessante, porque depois também eu estudei em colégio público, cê percebe, até dentro dos amigos quais são os amigos que cê faz numa rede privada e quais são os amigos que cê faz numa rede pública. E eu falo em relação cor de pele, cor de olhos, pensamento político, preocupações, anseios e desejos da vida, cê consegue notar que há uma diferença gritante nesses dois mundos sociais (DI3, 2016).

Em termos gerais, os relatos apontam para algumas ênfases nos seus núcleos discursivos: a aproximação do ensino ofertado na cooperativa com as demais instituições privadas de ensino e, conseqüentemente, a mercantilização das relações sociais na instituição, promovendo a sujeição dos professores diante dos “clientes” e a seletividade de classe social expressa numa comparação com as instituições públicas.

Essa reunião de apontamentos de variados ângulos servirá, logo adiante, no próximo item deste capítulo, como esteio para atestar as contradições do cooperativismo na COOPEN.

4.5 AS CONTRADIÇÕES INSTITUCIONAIS NA COOPEN: ENTRE A “ESCOLA IDEAL” E A “ESCOLA REAL”

Consta, historicamente, na singularidade do caso brasileiro, que o mote originário das cooperativas de ensino se estrutura num duplo juízo a respeito da educação básica no país: a baixa qualidade da educação pública (relatou-se também os prejuízos produzidos pelas greves constantes nas escolas públicas) e os altos preços das mensalidades escolares praticadas nas instituições privadas de ensino. Incorporando e, ao mesmo tempo, transcendendo esses argumentos, a COOPEN celebra e consagra outro quesito: “ter uma boa escola com a participação dos pais” (COOPEN, 2016).

Nesse breviário de motivos e intenções, duas contradições estão imediatamente postas: a primeira diz respeito à cooperativa como instituição de ensino distinta e economicamente

mais acessível em relação às outras escolas particulares e, a segunda, remete-se à participação dos pais na orientação administrativa e pedagógica da cooperativa.

Acerca da *primeira contradição*, é improvável que a cooperativa de ensino, no caso da COOPEN, seja uma alternativa real aos valores adotados pelas escolas particulares, sendo ela mesma, na cidade de Rio Verde – GO, uma instituição que atribuiu os maiores valores aos seus serviços educacionais – nas mensalidades e no oferecimento do material didático⁸⁵, isso em relação às demais instituições privadas de ensino, no nível da educação básica. Associado a esse dado econômico objetivo, os discursos dos entrevistados e das entrevistadas, nos três segmentos (cooperantes, docentes e discentes) foram taxativos a respeito do perfil socioeconômico dos partícipes da escola: é uma escola constituída pela e para as classes sociais médias e altas (admitindo as frações internas que definem as classes sociais na produção econômica da vida coletiva). Materializa-se esse pertencimento de classe social quando se examina que, entre os anos de 2011 a 2014, por exemplo, segundo os dados do INEP, a COOPEN obteve uma classificação de “nível muito alto” na descrição do indicador de nível socioeconômico⁸⁶ das escolas participantes do ENEM.

Com esse perfilamento de classe social, é admissível reconhecer a serventia da cooperativa de ensino: as classes médias e altas buscam não defender a efetividade do ensino elementar público, gratuito e de qualidade por entenderem que são capazes de investir na própria educação dos filhos e das filhas, como forma de reprodução das suas condições econômicas e sociais, daí se originam geralmente as cooperativas de ensino. Levando em conta que a oferta da educação privada ainda era reduzida na cidade de Rio Verde – GO, a criação da COOPEN cumpriu, e ainda cumpre, uma necessidade estratégica: atender às demandas educacionais das classes sociais mais favorecidas.

Nessa empreita, se torna válida a posição de Saes (2005), quando entende que as classes sociais medianas e altas inscrevem seus filhos em instituições privadas de ensino, por

⁸⁵ Os valores das mensalidades escolares praticados pela COOPEN foram apresentados na Tabela 9 deste trabalho e os valores anuais de aquisição do material didático foram apresentados na Tabela 10. Ambas as valorações foram realizadas comparativamente em relação às outras instituições particulares de ensino do município.

⁸⁶ Em nota técnica, o INEP esclareceu que dentre os sete níveis socioeconômicos definidos pela instituição, o “nível muito alto” representa “o maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como duas ou mais geladeiras e três ou mais televisões em cores, por exemplo; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; maior quantidade de bens suplementares, tal como três ou mais carros e TV por assinatura; contratam, também, empregada mensalista ou diarista até duas vezes por semana; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação” (INEP, 2017).

estarem preocupadas com a sua própria reprodução de classe social fornecedora de um tipo de trabalho predominantemente não-manual.

Esse interesse se manifesta nos objetivos educacionais reais da COOPEN, segundo as assertivas dos entrevistados e das entrevistadas apresentadas neste trabalho. Exemplarmente, replica-se aqui uma das falas:

C4: A intenção dos pais era preparar seus filhos pra vestibulares, e de preferência pra passarem nas melhores faculdades e nos cursos de medicina, de engenharia, os cursos que possibilitariam uma ascensão de classe, ou melhoria na... isso é o pensamento, eu não gosto de alguns adjetivos, mas é o pensamento da classe média, de quem tá numa situação social... privilegiada (C4, 2017).

Esse posicionamento ilustra o *ethos* típico das classes medianas. Numa análise sociológica sobre as relações entre a classe média e a educação escolar, Bourdieu (2010) demarca a lógica econômica dessa correlação. Encontrando-se numa situação de classe instável entre os dominantes e os dominados, a classe média trava uma luta constante para não se confundir com as classes populares e, ao mesmo tempo, para se aproximar das elites. Essa situação leva ao desenvolvimento de estratégias educativas de escolarização sistemática dos seus filhos e filhas. Dessa maneira, a busca pela ascensão social define o investimento da classe média na educação escolar dos seus dependentes, direcionando sua estratégia de escolarização para as instituições que forneçam essa potencialidade. Na ausência desse formato de instituição escolar, a COOPEN responde a essa atribuição.

Assim, embora se manifeste como uma escola (cooperativa) diferente das demais instituições escolares privadas – inclusive por estar juridicamente constituída na categoria de “escola privada comunitária” –, a COOPEN reproduz os mesmos fundamentos das escolas particulares no atendimento aos interesses de classe. Em grande medida, questionados sobre as diferenças da escola cooperativa em relação às demais escolas, as respostas dos entrevistados e das entrevistadas (cooperantes, docentes e discentes) foram comuns: é uma escola com as mesmas características das outras escolas particulares da cidade. Reproduz-se aqui, por exemplo, o a percepção de um cooperado da instituição.

P: E sobre os objetivos da cooperativa de ensino?

C2: Uma opção... de melhorar o seu ganho financeiro. Um negócio, viu? como negócio. Como eles vinham de uma diretoria que via a cooperativa como um negócio deles, eles queriam criar uma cooperativa de ensino de negócio deles. Esse foi o grande embate, na época, que nós não conseguimos melhorar, não conseguimos mudar. Era criar um negócio pra um grupo, e não ter nenhum viés da ideologia cooperativista (C2, 2017).

Em outro segmento entrevistado, no caso dos docentes, a mesma prática de gestão corporificada nas escolas particulares foi mencionada nas entrevistas, principalmente nos seguintes determinantes: a ocorrência dos critérios de contratação por indicação pessoal, a negociação individualizada das horas-aula e dos salários e os procedimentos de sujeição e controle do processo de trabalho – como o uso do relógio de ponto e o controle exercido pelos alunos e alunas (os “clientes”) sobre a prática docente. Enfim, ao se identificar concretamente com os mesmos esquemas gerenciais das instituições privadas, torna-se incongruente afirmar a instituição cooperativa como algo substancialmente diferente.

Avançando no apontamento das suas contradições, num segundo momento, em sua autodenominação institucional, a COOPEN se apresenta como resultado de “uma história de parceria que revolucionou o conceito de educação” (COOPEN, 2016). O caráter revolucionário reside, segundo a sua própria avaliação, na implantação de um modelo administrativo que garante a participação dos pais junto à equipe diretora da escola, já que as escolas particulares não “davam abertura para a participação dos pais em seu funcionamento” (COOPEN, 2016).

Eis o *segundo momento de contradição*: é duvidoso que a escola cooperativa, concretamente, promova a participação dos pais e das mães na orientação administrativa e pedagógica da cooperativa.

Em sua apresentação formal, retoma-se aqui o momento em que, no art. 10 do Estatuto Social (2011) da COOPEN, os associados são convocados ao dever e à obrigação de comparecer às reuniões da cooperativa, cumprindo ativamente o compromisso de pertencimento à sociedade cooperativa (2011, p. 4).

Considera-se que as decisões e normativas administrativas das cooperativas são construídas através da reunião dos seus membros nas assembleias ordinárias ou extraordinárias, onde o envolvimento dos cooperados e das cooperadas é algo criteriosamente considerado para a construção de uma vivência coletiva essencialmente descentralizada, democrática e igualitária. O propósito estruturante da prática cooperativista, pelo menos

formalmente, é contrariar a lógica privatista – que, ao concentrar os bens econômicos, centraliza também as tomadas de decisão nas instituições capitalistas –, instruindo-se pelo desenvolvimento de uma “cultura solidária” e participacionista.

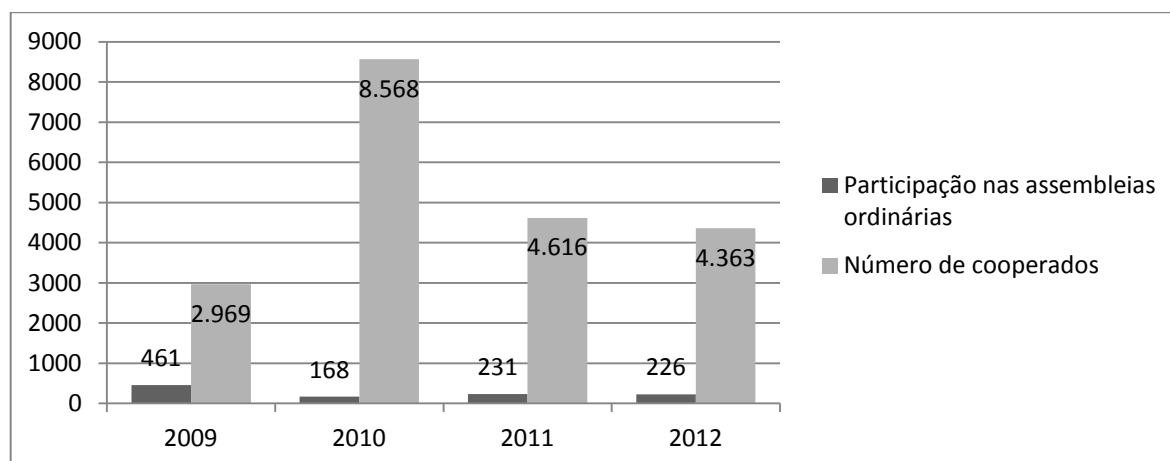
De fato, no entendimento de Schneider (2003), um dos ideólogos do cooperativismo brasileiro na linha da OCB, o cooperado deve “empenhar-se em participar ativamente das reuniões e assembleias gerais, deve procurar captar os valores e aspectos fundamentais da cooperação” (2003, p. 27), o que exige uma “disciplina social” por parte dos cooperados e das cooperadas, pois a “participação do sócio na cooperativa deve ser vista como um dever e como um direito” (2003, p. 46), completa o autor. Em outra leitura que se sintoniza com essa posição, nas palavras já citadas de Namorado (2009), a participação política dos trabalhadores nas assembleias “está inscrita no código genético das cooperativas, formando o seu tecido conjuntivo social desde o século XIX” (2009, p. 99).

A premissa da contradição novamente se concretiza quando se coloca a questão dos níveis de participação dos cooperados nas assembleias gerais das cooperativas. Em termos substanciais, a participação dos pais e das mães nas assembleias da instituição cooperativa é diminuta, descaracterizando a promessa do envolvimento cooperativo como o diferencial que se apresenta nas declarações formais da escola.

Objetivamente, vejamos os dados do Censo do Cooperativismo Goiano (2012)⁸⁷ a respeito da presença dos pais e das mães nas assembleias das cooperativas de ensino.

⁸⁷ As informações contidas nos censos do cooperativismo goiano resultam dos dados colhidos a partir do seu “programa de visitas”, que é realizado pela gerência de desenvolvimento de cooperativas da OCB-GO. Nas visitas feitas às cooperativas, um questionário é aplicado e posteriormente são divulgados os seus indicadores. Nas suas doze edições – o censo do cooperativismo foi publicado pela primeira vez em 2005 –, apenas a edição do ano de 2012 trouxe o percentual de participação dos cooperados e das cooperadas nas assembleias ordinárias das “cooperativas educacionais” em Goiás, referentes aos anos de 2009 a 2012.

Gráfico 13 - Percentual de participação dos cooperados/cooperadas nas assembleias ordinárias das cooperativas educacionais em Goiás (2009-2012)



Fonte: Censo do Cooperativismo Goiano – OCB-GO/SESCOOP-GO/2012.

No caso particular da COOPEN, numa referência pretérita, os estudos feitos por Giffoni (1994) na cooperativa, em sua dissertação de mestrado, apontaram que, no conjunto de quinze assembleias que foram realizadas entre os anos de 1988 e 1994, a média de pais e mães participantes foi de 10,5% (dez e meio por cento). Vale como registro mencionar que, naquele período investigado por Giffoni (1994), em assembleia geral ordinária realizada na COOPEN, em 1990, a falta de participação dos pais e das mães no funcionamento da cooperativa foi pautada nas reuniões do grupo e até mesmo registrada em ata – a ata da assembleia segue como o Anexo D, neste trabalho.

Partindo do fato de que não houve permissão para desenvolver este estudo acurado dentro da cooperativa de ensino – pelas limitações que já foram discutidas –, os discursos dos cooperantes e dos docentes indicaram, em seus conteúdos, os dilemas da participação (ou não) dos pais e das mães na associação cooperativa.

Atualizando a questão e levando em conta o recorte investigativo estabelecido entre os anos de 2011 e 2015, em uma das falas já apresentadas, quando indagado sobre o envolvimento e a participação dos pais e das mães nas assembleias da cooperativa, no período destacado, o entrevistado afirmou o seguinte:

C3: Com o passar dos meses e dos anos dentro do cooperativismo é aquilo... são poucas pessoas que participam. Então você tem aquelas que não foram na assembleia de maneira nenhuma e criticam o que foi discutido na assembleia, criticam o que a diretoria tá fazendo... criticam todo mundo. Então, ele passa aos poucos, o que eu sinto do cooperativismo aos poucos que vai indo, vai se distanciando cada vez mais do cooperado e vai ficando cada vez mais parecido com o serviço público... acaba virando quase que uma coisa pública assim. Pública no sentido de como funciona uma prefeitura, que se elege um prefeito, tá lá o prefeito, tá lá os vereadores, eles resolvem, eles fazem, e tal e você reclama do lado de cá (C3, 2017).

Nesses dizeres representativos, explicita-se a posição de afastamento dos cooperantes em relação à condução institucional da cooperativa. Muitas vezes, comenta Schneider (2003), as assembleias assumem um caráter excessivamente solene e protocolar – longas leituras de informes, explanações contábeis vigorosamente técnicas e uma linguagem gerencial e administrativa geralmente pouco acessível –, inibindo a participação dos cooperados e das cooperadas.

Como efeito, a participação dos cooperantes torna-se reduzida, facilitando a concentração do poder na instituição. Essa aglutinação do poder na cooperativa de ensino pode ser verificada, por exemplo, no diálogo que se replica abaixo.

P: E, como era a participação dos pais nas assembleias?

D1: O povo lá, quem pega mesmo, quem participa de assembleia é pouquíssimas... que são interessadas em pegar. Vai quem gosta, então fica só aquela panelinha. Então aí quem pega não quer se largar o osso, né? Aí fica aquilo ali ((faz referência à direção da cooperativa)) (D1, 2017).

É nesse panorama de alheamento dos associados e das associadas, no que concerne à própria participação no funcionamento da cooperativa, que aparece o questionamento sobre a formação e a educação cooperativista. Nas palavras de Schneider (2003), a educação e a formação da cultura da cooperação é uma necessidade para a sobrevivência das cooperativas, tarefa difícil “numa sociedade e numa cultura competitiva” (2003, p. 14). Para isso, é necessário que se invista na educação para a cooperação, afirma o autor, entendendo que “é pelo fluxo de informações e atividades educativas na perspectiva da ajuda mútua que se obtém um bom e eficiente relacionamento entre cooperativa e associado” (2003, p. 14).

Nesse ponto particular, é fundamental rever como a COOPEN se pronuncia oficialmente na sua autoapresentação institucional. Leiamos a reprodução do trecho.

Assim, a Escola Cooperativa propõe que o sistema educacional se organize de maneira a prover um processo permanente de aprendizagem para todos os cooperados, dependentes, professores e funcionários, através de reuniões, encontros, ciclos de estudos, palestras, cursos locais (na escola), cursos em centros especializados, programas especiais, etc. (COOPEN, 2016).

A partir desse fragmento, percebe-se uma *terceira situação de contradição*: a oferta de processos educativos e formativos em direção ao desenvolvimento dos princípios da cooperação na escola.

Nessa situação, os dados divulgados pelos censos do cooperativismo goiano⁸⁸ são significativamente instrutivos. Em suas visitas às cooperativas, na aplicação dos questionários junto às instituições, os pesquisadores indagam a respeito da “realização de cursos e eventos/treinamentos” na área da “formação cooperativa”, incluindo ainda, nessa base de informações, as quantidades de cooperantes que participaram desses eventos.

No caso da COOPEN, entre os anos de 2011 e 2015, segundo as divulgações estatísticas da OCB-GO, não ocorreu nenhum evento/treinamento voltado para o público da cooperativa.

Na exposição dessa ausência de investimento na desenvoltura dos princípios cooperativistas, os discursos dos cooperantes foram também elucidativos. Recupera-se, aqui, um trecho para esse fim.

P: Você se lembra da instituição, da COOPEN oferecer algum tipo de formação, palestra ou curso que ministrasse valores e princípios do cooperativismo aos docentes ou aos alunos?

D2: Não. Hora nenhuma. Aliás, lá, a gente muitas vezes esquece que é uma cooperativa. Porque a gente não vê esse ingrediente cooperativa, a gente esquece, porque a gente vê a COOPEN, e eu acho que a maioria da cidade vê a COOPEN como uma escola particular, e não como uma cooperativa. Tanto é que a COOPEN era vista como uma escola de elite, uma escola elitizada. E até hoje a grande parte da população vê assim (D2, 2017).

⁸⁸ Os censos do cooperativismo goiano estão digitalmente disponíveis no seguinte endereço eletrônico: <<http://www.goiascooperativo.coop.br/publicacoes/censo-do-cooperativismo-goiano/>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

Ressaltando mais um item que integra essa terceira situação contraditória na cooperativa de ensino, reproduzindo o exposto no artigo 2º do Estatuto Social (2011), que determina no seu inciso IV que “o ensino do cooperativismo será matéria curricular” (2011, p. 2). Nesse caso, as percepções dos discentes foram resolutivas. Leiamos a retomada de dois desses momentos.

P: Lá, por exemplo, os valores, princípios do cooperativismo eram trabalhados com os alunos? Se sim, acontecia de que maneira isso? Tinha uma disciplina à parte, tinham momentos em que isso se fazia?

DI3: Não, nunca vi nenhuma disciplina ou trabalho nesse assunto, dos valores de cooperativismo. O mais próximo, se for pensar nisso, é a semana do aniversário da COOPEN que eu faz gincana, festa, e enaltece a imagem da instituição... mas, uma disciplina específica trabalhada, não (DI3, 2016).

P: Você se lembra se os princípios e os valores do cooperativismo eles eram trabalhados com os alunos? Existia alguma disciplina que era dada e que tratava dos ideais do cooperativismo?

DI1: Não, não existia (DI1, 2017).

Nesse caso, a inexistência de momentos formativos voltados ao desenvolvimento dos valores cooperativistas, tanto para os cooperantes quanto para os docentes e discentes, contradita o princípio fundante, de acordo com a ACI, da promoção da educação/informação/formação cooperativista.

Retornando e atentando aos princípios reguladores da ACI, outro item norteador será rebuscado para a continuidade dessa reflexão: o princípio da “adesão voluntária e livre”. Na sua demarcação de significado, a “adesão voluntária e livre” assevera que todas as pessoas – na cooperativa – são aptas a assumir suas responsabilidades, sem “*discriminações de gênero, condição social, racial, política e religiosa*” (2012, p. 33, grifo meu).

Segundo o *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, da autoria de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, o termo “discriminação” [Do lat. *discriminatione*], define-se como ato ou efeito de discriminar, distinguir, separar, apartar, segregar ou diferenciar (1975, p. 480).

A partir do entendimento de tal semântica, *uma quarta contradição se faz presente*: as desigualdades de gênero na ocupação de determinadas posições na COOPEN.

Numa primeira dimensão da referida contradição, sob o recorte do gênero⁸⁹, quantitativamente, entre os anos de 2011 e 2015, as mulheres cooperadas contabilizam um número reduzido se comparadas aos homens, enquanto na condição de empregadas elas se encontram numa quantidade substancialmente maior em relação aos homens, como demonstram o Gráfico 6 (p. 142) e o Gráfico 7 (p. 143) deste trabalho. Nos cálculos das suas médias – os cálculos foram elaborados entre os anos de 2011 e 2015 –, os dados foram os seguintes: para os cooperantes, a média foi de 2.684 homens e de 1.848 mulheres; para os empregados e as empregadas, a média foi de 87,4 para homens e, 254,4 para as mulheres.

Em termos práticos, a menor presença das mulheres na condição de cooperadas – o que lhes facultaria o direito político ao voto e à participação ativa nas assembleias – juntamente à sua maior presença no quadro de empregadas, acaba por sonegar os princípios da equidade/paridade e da não discriminação entre os convívios da cooperativa, princípios estes que foram imperativamente proclamados na carta de valores do cooperativismo.

Embora ocorra um relativo aumento da participação das mulheres nos quadros da COOPEN durante o seu histórico e, especialmente, durante o período observado, na sua manifestação concreta, a cooperativa faz reproduzir a mesma lógica excludente do mercado de trabalho, espelhando as desigualdades presentes na divisão sexual do trabalho⁹⁰.

Nessa dinâmica incluyente/excluyente, a ampliação da presença das mulheres no mercado de trabalho, eivada de contradições e complexidades, acaba por ser reproduzida no ambiente da cooperativa: ocorre um processo de expansão da participação das mulheres nos empreendimentos cooperativistas, mas essa expansão acaba por configurar uma modalidade de inserção desigual acerca da distribuição efetiva dos quantitativos de mulheres nessas

⁸⁹ A reduzida participação das mulheres nas associações cooperativas provocou algumas ações no âmbito institucional da ACI. Segundo as informações fornecidas por Daller (2010), “visando estimular a presença da mulher nas decisões das cooperativas, a Aliança Cooperativa Internacional – ACI aprovou em julho de 2000 o documento *Estratégias da ACI para a Promoção da Igualdade de Gênero*, assegurando uma política de paridade em suas reuniões estatutárias de nível regional e global, recomendando inclusive avaliação orçamentária de recursos para a promoção da igualdade de gênero. Destacava o documento, a sensibilização para a inclusão de maior número de mulheres nos níveis decisórios das cooperativas, o empenho na participação balanceada do gênero nos encontros globais e regionais e a participação feminina na representatividade do corpo dirigente das cooperativas, em 30% até 2005” (2010, p. 4, grifo da autora).

⁹⁰ A expressão conceitual “divisão do trabalho sexual” foi primeiramente utilizada na antropologia para se referir às repartições complementares das tarefas entre os homens e as mulheres. Posteriormente, pela apropriação das antropólogas feministas, o termo passou a indicar, segundo Kergoat (2009), “uma forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo; essa forma é historicamente adaptada a cada sociedade. Tem por característica a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a ocupação pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares, etc.)” (2009, p. 67).

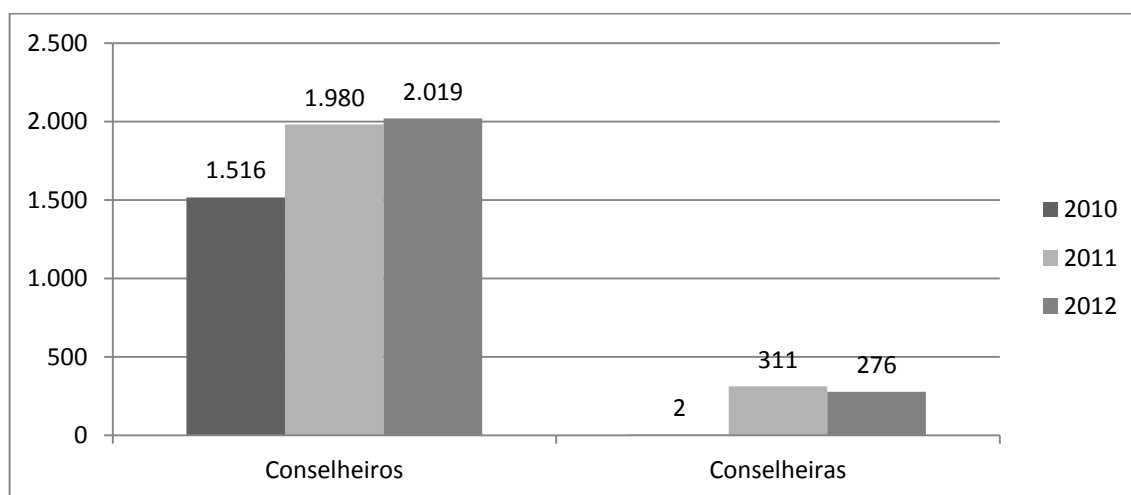
associações. Dentro dessa realidade, a análise de Lombardi (2012) converge para esse entendimento ao afirmar que

ao mesmo tempo em que se amplia e diversifica a participação feminina no mundo do trabalho, reproduzem-se algumas segregações conhecidas, como a maior precariedade ou fragilidade da ocupação feminina comparativamente à masculina, as segregações setorial, ocupacional e hierárquica sofridas pelas trabalhadoras (2012, p. 109).

Apesar de não ser o objeto e o período exatamente perseguidos neste estudo, apenas com o intuito de registro dessa realidade, ampliando a observação desse conteúdo, a lógica das disparidades das formas de inserção entre homens e mulheres no universo das cooperativas se desvela empiricamente, quando se percebe a presença minoritária das mulheres nos quadros diretivos das cooperativas, no estado de Goiás.

Reforça-se então, a ideia exposta anteriormente acerca da segregação hierárquica que se apresenta em relação aos quadros administrativos – conselhos administrativos e fiscais – das cooperativas, tal como se apreende no gráfico exposto abaixo.

Gráfico 14 - Situação do quadro diretivo das cooperativas goianas por gênero entre os anos de 2010 e 2012



Fonte: Censo do Cooperativismo Goiano (2012), OCB-GO/SESCOOP-GO.

Analicamente, em números absolutos, de acordo com o Censo do Cooperativismo Goiano (2012), os homens representam a quantidade de 2.019 conselheiros, enquanto as mulheres representam a quantidade de 276 conselheiras, ocorrendo em alguns casos – como no ano de 2010 – uma presença feminina inexpressiva nos quadros administrativos das cooperativas goianas. A partir de tais apontamentos empíricos, podemos teoricamente inferir que o *princípio da não discriminação de gênero* é algo impróprio.

Na progressão dessas observações que almejam detectar as contradições do cooperativismo na COOPEN, outra norma do núcleo doutrinário do cooperativismo convoca a atenção: a *autonomia e a independência* da associação cooperativa.

Seguindo os manuais da OCB-GO, deve-se entender o princípio da autonomia e da independência como aquele elemento que assegura as cooperativas como “organizações autônomas, de ajuda mútua, controladas pelos seus membros” (2012, p. 34). Reafirmando esses pressupostos da autonomia e da independência (os mesmos já foram apresentados anteriormente), caso a cooperativa venha a firmar acordos com outras instituições, estes devem ser feitos “em condições que assegurem o controle democrático pelos seus membros e mantenham a autonomia da cooperativa” (2012, p. 34). É, inclusive, pela defesa desse princípio, que as cooperativas filiadas à OCB-GO se dizem signatárias da *autogestão* projetada e executada pioneiramente pelos cooperativistas rochdaleanos.

Nesse ponto, *um quinto momento contraditório se coloca*: a realização da autonomia e da independência administrativa e pedagógica na COOPEN.

Em observância à sua origem etimológica, de acordo com Cunha (2010), a *autonomia* [Do gr. autonomia] – junção de “autos” (si mesmo) e “nomos” (lei) – significa capacidade/potencialidade ou faculdade de dirigir/governar a si mesmo.

Do ponto de vista filosófico, segundo Abbagnano (2012), o termo-conceito autonomia foi introduzido na modernidade pelo filósofo Immanuel Kant (1724-1804), para designar a independência da vontade dos indivíduos e das instituições em relação a qualquer outro objeto ou desejo. Nessa atribuição filosófica, a autonomia se opõe à noção de heteronomia, que é a vontade de outrem se impondo sobre a capacidade de autodireção dos indivíduos ou das instituições. Subsequentemente, como processualidade histórico-social, a noção de autonomia converteu-se politicamente para o uso da expressão “autogestão”.

Na explicação de Bobbio (1995), no que concerne ao significado político da expressão *autogestão*, em seu sentido lato, deve-se entender um sistema de organização social desenvolvido a partir da cooperação de múltiplas pessoas – em suas atividades produtivas,

administrativas ou nos seus serviços – cujas decisões são tomadas pelos seus próprios participantes, com base na atribuição do poder a esta coletividade definida, seja ela uma empresa, um bairro ou uma escola.

Em seu *Dicionário do Pensamento Marxista*, a definição dada por Bottomore (1997) é a seguinte: “a autogestão refere-se à participação direta dos trabalhadores na tomada das decisões básicas nas empresas” (1997, p. 22). Para o autor, a autogestão, desde as primeiras ideias sobre as associações de trabalhadores autogeridas, é uma forma de organização democrática das estruturas sociais que se pretende na sociedade socialista, na medida em que os meios de produção são socializados. Nesse sentido, a autogestão transcende os limites e as imposições da economia capitalista e do Estado.

Tomando por base tais prescrições conceituais, a ideia da autonomia e da autogestão na COOPEN torna-se inexequível, se apontarmos as ordenações institucionais que regulam a vida da cooperativa de ensino, principalmente quando são observados os seus aspectos *administrativos e pedagógicos*.

Do ponto de vista administrativo, retomando como referência a Lei 5.764/71 – que define a política nacional do cooperativismo⁹¹ –, a cooperativa de ensino está, na sua regulação jurídico-institucional, submetida ao controle e à fiscalização do Conselho Nacional de Cooperativismo. Especificamente, no artigo 97 da referida lei, são definidas as competências do Conselho Nacional de Cooperativismo, dentre as quais destacam-se as seguintes: o conselho edita os atos normativos das atividades cooperativistas em todo país, estabelece as condições para o exercício de quaisquer cargos eletivos de administração ou fiscalização das cooperativas e define as condições de funcionamento das cooperativas.

Por extensão dessas sentenças, o artigo 107, da Lei 5.764/71, determina que todas as cooperativas são obrigadas, para a aprovação do seu funcionamento, a registrarem-se na OCB dos seus respectivos estados, mediante a apresentação do seu estatuto social e de suas possíveis alterações. Na ocasião do registro na OCB estadual, a cooperativa deverá pagar 10% (dez por cento) do maior salário mínimo vigente no país, se o valor do seu capital não ultrapassar o montante de 250 (duzentos e cinquenta) salários mínimos. Caso o capital da cooperativa exceda essa quantia, o valor do registro será de 50% (cinquenta por cento) sobre o maior salário mínimo vigente.

⁹¹ De início, pode-se afirmar que a existência de uma política estatal que regula o cooperativismo nacional já se constitui como uma notória contradição. Isto porque a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 5º, inciso XVIII, define que a criação e o funcionamento das associações cooperativas não deverão sofrer a interferência estatal.

Acrescenta-se ainda, que, segundo o artigo 108, após o seu registro junto à OCB, a cooperativa deverá pagar anualmente, após o encerramento de seu exercício social, a contribuição cooperativista em favor da OCB, no valor de 0,2% (dois décimos por cento) do valor do capital da associação cooperativa.

Nessa ordem de fatos, mesmo que, na exposição dos seus objetivos organizacionais, a OCB-GO afirme que o seu papel institucional é “estimular e promover a autogestão” (2012, p. 63), na sua concreticidade, a cooperativa de ensino está subordinada aos ditames e manuseios técnico-operacionais da OCB-GO e das demais instituições representativas do cooperativismo nacional, sendo que essa subordinação envolve tanto a sua organização administrativa quanto as suas movimentações econômicas. Nesse quadro de sujeições institucionais, é impensável afirmar a existência de uma organização genuinamente autogestionária.

Em termos de sua organização pedagógica, a questão da autonomia e da independência da COOPEN igualmente desponta para outras contradições.

Nos estudos sobre organização e gestão escolar, Libâneo (2015) caracteriza o modelo pedagógico autogestionário como aquele que é capaz de descentralizar os processos decisórios na escola, recusar o exercício da autoridade e promover a responsabilização coletiva, buscando enfatizar a cooperação nas interações sociais como *algo mais importante do que os resultados* que derivam das tarefas educativas.

Analisando o Regimento Escolar (2016, p. 2) da COOPEN, com os destaques iniciais para o artigo 6º e para o artigo 7º, ao apresentar os objetivos gerais e específicos do colégio cooperativista, os artigos em resalto apontam a “solidariedade”, o “estímulo à cooperação” e o “preparo dos educandos para a participação” como integrantes fundamentais que dão orientação ao ensino na cooperativa.

Faz-se então forçoso esclarecer esses ideais pedagógicos na esfera dos anseios cooperativistas. Na compreensão de Laville (2009, p. 310), o “conceito moderno de solidariedade remete [...] à visão de uma sociedade ética na qual os cidadãos, motivados pelo altruísmo, cumprem seus deveres uns para com os outros voluntariamente”, sendo que a inclinação de ajudar outrem e o desejo de romper com o individualismo acabam se tornando os fundamentos pedagógicos que preenchem a solidariedade. Nessa acepção, o comportamento solidário é um predicado construído por meio dos processos educativos.

Em outro valor pedagógico declarado, a “cooperação”, segundo Ogburn e Nimkoff (1973, p. 243) ocorre “quando os homens trabalham juntos, tendo em vista um objetivo

comum [...] tendo a clareza que o processo de cooperação é mais desejável que o conflito e o individualismo”, nas comunidades cooperativas.

Em relação ao terceiro propósito pedagógico, projetado pela ideia do preparo dos educandos para a participação na vida coletiva, Gadotti (2010, p.47) esclarece que “a educação para a cidadania dá-se na participação [daqueles que constituem a comunidade escolar] no processo de tomada de decisão”, o que torna essencial a criação de mecanismos de participação na escola – como as agremiações, os conselhos escolares e as assembleias deliberativas.

Em contraponto às diretrizes pedagógicas fundadas na cooperação e na solidariedade, em grande parte das contribuições discursivas dos discentes, o interesse pelo *resultado* – no caso, a aprovação dos alunos e das alunas nos processos seletivos, ou seja, nos vestibulares – mostrou-se como um fator determinante para a orientação pedagógica da escola. Retoma-se aqui um desses apontamentos.

P: E o ensino? Havia nele algum preparo ou objetivo específico?

DI2: No primeiro ano, quando eu estudei lá, do ensino médio, eles... a gente conversava muito sobre o ENEM, a redação era focada pro ENEM também, muito, muito, e também era mais focado pra federal e pra particular de Rio Verde (DI2, 2017).

A importância dada aos processos seletivos que levam os discentes ao ensino superior tem implicações também sobre as definições do material didático utilizado pela instituição, como se observou nos relatos de um docente da COOPEN (nesse caso, até o momento da realização desta entrevista, a cooperativa de ensino adotava o material apostilado do sistema educacional COC). Observemos o diálogo:

P: E aí, em geral, assim, a mudança de material, a escolha de outro material se deu porque ele é melhor...

D4: Isso, porque chegou à conclusão de que esse novo material é melhor.

P: Pros alunos em relação ao ENEM, por exemplo.

D4: Isso... ao ENEM, a tudo, de maneira geral.

P: A finalidade...em geral da discussão é o ENEM.

D4: Sim, sim. Hoje é... não adianta, nesse momento é.

P: E a instituição geralmente é bem posicionada lá no ranking do ENEM?

D4: Sim, aí teve uma queda no último ano, foi até o motivo também que ajudou essa mudança (D4, 2016).

Nesse fato, é peremptória a afirmação dos motivos da escolha do material didático apostilado do sistema educacional COC na COOPEN. Como recurso didático, o material apostilado objetiva estabelecer uma divisão esquemática dos conteúdos que devem ser ministrados nas aulas. Assim, os conteúdos são compartimentados em módulos e, ao fim de cada síntese temática, são propostos exercícios para o “treinamento” dos alunos visando à competição nos processos seletivos. Pelo caráter do “treinamento técnico” destinado aos alunos, o material apostilado é produzido a partir dos moldes determinados pelos interesses estratégicos da indústria cultural na educação⁹². Por tais interesses econômicos que vigoram na produção dos materiais apostilados, é importante ressaltar novamente que o sistema educacional COC foi adquirido, em 2010, pelo grupo britânico Pearson, uma das agências que opera na atual regência mundializada da monopolização da educação através da aquisição/processos de fusão com outras instituições ligadas ao “mercado da educação”, com vistas à mercantilização global da educação.

Nessa conjuntura, a pregação do princípio da autonomia/independência gestonária da cooperativa de ensino é fortemente descompensada, pelo fato de existir o notório entrosamento da cooperativa com as forças econômicas que mercantilizam a educação. Aqui, desfalca-se a promessa ideológica da autorregulação do empreendimento cooperativista nas suas atividades educacionais.

Em outra situação condizente com a prática de uma “pedagogia dos resultados”, revelou-se que, nos seus processos avaliativos – especialmente na aplicação dos seus simulados que buscam o “treinamento” para o ENEM –, os discentes são premiados de acordo

⁹² Em seu artigo denominado *Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo*, Motta (2001) afirma que: “o sistema de ensino apostilado é mais uma mercadoria inserida no contexto da Indústria Cultural. Pela fragmentação do conhecimento, compartimentaliza o saber. O conteúdo do ensino é dividido em cadernos, que por sua vez são subdivididos em matérias, com aulas seguindo uma numeração durante o ano letivo. As aulas são esquemáticas ou com textos explicativos que não dão margem a analogias e, conseqüentemente, a uma discussão mais aprofundada. Os exercícios propostos ao final de cada aula servem apenas para testar o conhecimento ‘dito mais importante’, segundo a perspectiva do sistema. O mais grave é a impressão que as apostilas passam de que esta maneira de organizar o conhecimento é mais ‘prática’, dando a sensação de que todo o conhecimento a ser atingido está contido naquelas poucas páginas [...] O aluno influenciado, e porque não dizer manipulado pelas propagandas dos cursos preparatórios, acredita no produto que comprou e seu desempenho estará vinculado ao bom funcionamento do material” (2001, p. 6).

com as suas colocações no ranking interno da instituição⁹³, forjando uma cultura pedagógica da competição entre os alunos e as alunas. Aqui, as valorações pedagógicas da “solidariedade” e da “cooperação” entre os discentes torna-se algo irrealizado.

Outra ocasião marcada pelas discrepâncias tem a ver com o programa pedagógico da escola – particularmente na exposição dos objetivos pedagógicos do ensino fundamental e do ensino médio –, quando a COOPEN define que as suas atividades contribuem para o desenvolvimento de uma pedagogia do “aprendendo a aprender” (COOPEN, 2016).

Nas palavras de Saviani (2013), na ordem econômica neoliberal, o lema do “aprendendo a aprender”⁹⁴ está visceralmente ligado “à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (2013, p. 432), engendrando uma pedagogia que valoriza o desenvolvimento de competências puramente individuais. O indivíduo torna-se o responsável por sua inserção no mercado, por isso a necessidade de desenvolver habilidades teóricas e práticas no nível de sua própria individualidade, ensejando uma “pedagogia das competências”.

Nestas circunstâncias, na “pedagogia das competências”, a educação passa a ser encarada como uma forma/instrumento de valorização do capital humano que habilita os indivíduos para competirem no mercado de trabalho. Por esse motivo, os princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade individualizada preenchem a agenda pedagógica contemporânea, que está objetivamente vinculada às exigências dos sistemas produtivos e gerenciais vigentes.

Visualiza-se, então, no que é tangível, que a “pedagogia da cooperação” proposta idealmente pela COOPEN é subtraída pelos métodos da “pedagogia da competência”, que basicamente são: a valorização/incentivo do êxito individual e a bonificação para o melhor desempenho ou *performance* dos indivíduos na escola. Por efeito, o objetivo de uma “formação integral”⁹⁵ proposta pela escola cooperativa não passa de um embuste.

⁹³ As imagens que foram feitas nessa premiação podem ser encontradas com o título “maiores pontuadores no simulado COOPEN”. As imagens estão registradas no endereço eletrônico da instituição: <<http://coopen.com.br/fotos/252855>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

⁹⁴ É importante destacar que a pedagogia do “aprender a aprender” está presente, de acordo com as contribuições de Saviani (2013), nas orientações assumidas “como política de Estado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados por iniciativa do MEC para servir de referência à montagem dos currículos de todas as escolas do país” (2013, p. 433)

⁹⁵ Ao contrário da educação voltada para o desenvolvimento das habilidades individuais – unilateralidade do processo formativo – como instrumento de inserção no conjunto da divisão social do trabalho, a “formação integral”, comenta Manacorda (2010, p. 96), “busca a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres [...] rompendo os limites que o fecham numa experiência limitada”. Assim, a formação integral buscaria a

Ao prosseguir com essas verificações, nota-se que o empenho da escola no “preparo dos educandos para a participação” na cooperativa é também controverso.

Retomando as contribuições teóricas presentes na obra de Libâneo (2015), numa escola que promulga a gestão cooperativa, “o conceito de participação fundamenta-se no princípio da autonomia, a participação significa [...] a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola” (2015, p. 451).

Tomando por base tais considerações de cunho teórico-prático, a efetivação da participação dos educandos na COOPEN é algo que pode ser também objetado. Nesse item específico, a narrativa de um discente será aqui recuperada.

P: Você se lembra... por exemplo, se tinha algum tipo de organização, representação entre os alunos, um grêmio, algum tipo de agremiação, de organização, em que os alunos levavam os seus interesses e demandas junto à direção, por exemplo, da cooperativa?

DI3: Nunca teve essa forma coletiva, essa organização estudantil de demandas... nunca houve. O aluno tinha muito bem o seu espaço ali, que era dentro de sala de aula, nunca teve essa... nunca foi uma preocupação dos próprios alunos de fazer uma organização.

Nessas colocações, refuta-se qualquer incitamento à participação dos discentes na instituição cooperativa, mesmo por parte dos próprios educandos. É válido frisar também que em nenhuma passagem textual do Regimento Escolar (2016), quando se trata dos direitos e deveres dos discentes, menciona-se a participação dos mesmos na gestão da escola.

Quanto à participação dos docentes na ordenação pedagógica da COOPEN, algumas indicações serão retomadas a partir do Regimento Escolar (2016), quais sejam: o artigo 22, que afirma ser da competência dos docentes “participar da elaboração do Projeto Pedagógico do Colégio” (2016, p. 9); o artigo 45, onde se determina que o projeto pedagógico da instituição deve ser “apreciado anualmente com a participação de todo o corpo docente e dos técnicos envolvidos no processo educativo” (2016, p. 16); e o artigo 48, que responsabiliza os docentes pela elaboração dos currículos da escola, com a ressalva de que os mesmos devem respeitar “a programação do sistema COC de ensino, com o qual o Colégio mantém convênio” (2016, p. 17).

Em todos esses excertos documentais, o que se coloca como núcleo de indagação é a participação (ou não) dos professores e das professoras na construção/reconstrução do projeto pedagógico e dos currículos na escola. E, nessa interrogação, uma resposta elaborada por um docente será aqui replicada.

P: Você considerava, por exemplo, que os métodos ou formas de avaliação, o próprio material, o currículo, a construção do dia a dia da escola, por ser uma cooperativa, era discutido, os professores participavam disso?

D2: Não, não era. Não era. O professor não participava, inclusive a avaliação era engessada, você tinha que fazer uma prova com uma quantidade de questões dissertativas, outras questões objetivas, o currículo era determinado pelo material ((referindo-se ao material apostilado utilizado na escola)), ou seja, se exigia que se cumprisse o material na totalidade, o professor não participava hora nenhuma de elaboração de material ou discussão de currículo. Na verdade, nós tínhamos encontros com os coordenadores, representantes desse material e eles nos passavam como é que deveria trabalhar. O professor, ele às vezes era ouvido em alguma atividade, às vezes você fazia alguma participação, dava alguma colaboração em determinada atividade, mas não existia, pra mim, diferença nenhuma de outras escolas que eu trabalhei, inclusive com cursinho e com ensino médio (D2, 2017).

Partindo de tais apontamentos, vale admitir que os ideais norteadores da autonomia e da independência não se realizam na COOPEN como afirmação administrativa e pedagógica, o que faz assentir, em mais uma expressão manifesta, a existência concreta de antinomias institucionais na cooperativa de ensino.

Endereçando a observação para o último apontamento dessas contradições, segundo os princípios elencados pela ACI e incorporados formalmente pela gerência cooperativista na escola, a *gestão democrática* também aparece como uma das linhas orientadoras fundamentais dessa proposta organizacional.

Nas diretrizes propostas pela OCB-GO, a democratização da gestão nas cooperativas é um meio “pelo qual as cooperativas levam os seus valores à prática” (2012, p. 33).

No entendimento dessa regra formal, o direito igualitário ao voto (independente da quantidade de capital investido pelos cooperados e pelas cooperadas, todos têm direito a um voto nos processos decisórios), a participação de todos os associados e das associadas nas decisões da cooperativa e a condição da elegibilidade geral (todos votam e podem ser votados) são os catalisadores da prática democrática nas cooperativas.

É nessa *distorção entre a pregação e a prática que se aponta a sexta e última contradição*: há uma omissão manifesta da integralidade do princípio da gestão democrática na COOPEN.

Antes de demonstrar esse contraste entre o dito e o realizado, a recuperação de algumas noções conceituais sobre a democracia se faz conveniente. Sem a intenção de traçar um desenho ampliado do conceito de “democracia”, a sua acepção conceitual será retomada aqui, no sentido particular de verificar sua presença (ou ausência) na prática gestonária da cooperativa de ensino.

Na definição de Abbagnano (2012), a democracia adquiriu contemporaneamente uma dimensão que supera o significado restrito da “forma de governo”. No seu uso substancial, a democracia é hoje uma forma-conceito de oposição às condutas autoritárias que procuram centralizar os poderes de decisão numa dada relação social ou institucional. Em comparação ao “autoritarismo”, a “democracia” apresenta um significado radicalmente oposto, visto que ela procura incorporar o respeito à manifestação das diferenças, regulando o conflito pelo consenso dialógico e defendendo a participação igualitária nos processos de decisão.

Na acepção de Bobbio (2000), ainda que existam posições intelectuais e políticas distintas sobre a democracia – as oposições entre a concepção liberal e a concepção marxista, como exemplos – mesmo nessas considerações antagônicas, existem alguns elementos de definição da democracia que são compartilhados, quais sejam, segundo o autor: “o dever de obediência às decisões coletivas tomadas em comum acordo e [...] a possibilidade de participação coletiva de todos os indivíduos no poder” (2000, p. 384).

Em outra contribuição, analisando abordagens teóricas e políticas diferentes – desde a obra de Rousseau até as contribuições de Gramsci –, Coutinho (2008) afirma que a supremacia da vontade geral sobre as vontades particulares, ou, em outros termos, a prevalência dos interesses comuns sobre os interesses privados são os elementos fundantes e hegemônicos para a conformação objetiva de uma prática institucional democrática.

Na especificidade das organizações cooperativas, o *princípio democrático* configura-se, segundo Schneider (1999), quando: a) o processo de tomada de decisões for realizado com a participação de todos os associados da cooperativa; b) ocorrer a participação livre, autônoma e igualitária dos associados; c) acontecer o controle coletivo dos associados sobre as decisões administrativas por meio do expediente regulador das assembleias; e d) existir a escolha dos dirigentes segundo critérios que possam garantir sua renovação e rotatividade institucional, prezando pelo revezamento das funções diretivas na cooperativa.

Dando continuidade às suas avaliações, Schneider (1999) entende que, no seu formato de organização democrática, as cooperativas devem oportunizar “a formação de novas lideranças através da prática da participação [...] bem como através da rotação e renovação obrigatória e frequente de lideranças na cooperativa” (1999, p. 254).

Na consecução e comprovação geral desse propósito, a Lei 5.764/71 procura balizar esse princípio através do artigo 47, que determina o período dos mandatos nas cooperativas – nos cargos da diretoria e do conselho administrativo – pelo prazo máximo de 4 (quatro) anos e define a obrigatoriedade da renovação de, no mínimo, 1/3 (um terço) dos componentes desses cargos diretivos e administrativos.

Consoante à particularidade institucional da COOPEN, em seu Estatuto Social (2011), no artigo 39, define-se que a cooperativa será administrada pelo presidente e por dois outros vice-presidentes (vice-presidente administrativo e vice-presidente operacional), todos eleitos pela assembleia geral para um mandato de 2 (anos), sendo obrigatória, ao final de cada gestão, a renovação de 1/3 (um terço) dos seus integrantes.

Alicerçada nesses princípios que obrigam à prática do revezamento dos associados e das associadas no poder diretivo da cooperativa, a gestão democrática se faz assegurada, do ponto de vista *formal*. Entretanto, na sua dimensão prática, propriamente empírica, os fatos apresentam outra ordem de ocorrências. Conquanto este trabalho concentre sua observação entre os anos de 2011 e 2015, é fundamental transparecer que, desde o ano de 2006, quando se iniciou a publicação dos censos estatísticos do cooperativismo goiano, a presidência da cooperativa de ensino tem sido conduzida e exercida pelo mesmo dirigente/associado⁹⁶.

Desta feita, apreende-se que, apesar de sua estruturação formal democrática – publicização das regras que definem os processos eletivos, elegibilidade geral (todos votam e todos podem ser votados), igualdade dos votos entre os cooperantes, obrigatoriedade do revezamento institucional e eleições regulares e periódicas para os cargos diretivos –, as ocupações das funções diretivas na cooperativa encontram-se historicamente concentradas em alguns associados da empresa, verticalizando as relações de poder na escola.

⁹⁶ Como já foi objeto de citação neste trabalho, reafirma-se que os censos do cooperativismo goiano estão disponíveis no seguinte endereço eletrônico: <<http://www.goiascooperativo.coop.br/publicacoes/censo-do-cooperativismo-goiano>>. Acesso em: 19 dez. 2016. Nos censos do cooperativismo goiano, no caso específico da informação que indica quem exerce o mandato da presidência na cooperativa, as referências estão presentes nos seguintes indicadores (ano do censo e página de referência): Censo 2006, p. 88; Censo 2007, p. 96; Censo 2008, p. 102; Censo 2009, p. 109; Censo 2010, p. 111; Censo 2011, p. 106; Censo 2012, p. 121; Censo 2013, p. 140; Censo 2014, p. 129; e Censo 2015, p. 141.

Seguindo os estudos de Wellen (2012), a verticalização da prática política na cooperativa acaba por afastar o empreendimento associado de uma dinâmica política democratizante e participativa. De maneira geral, a concentração do poder decisório na cooperativa deriva de uma expansão exacerbada do número de integrantes na empresa.

A partir da integração de um número elevado de cooperantes, de acordo com Wellen (2012), a “prática da gestão democrática torna-se quase impossível [...] a cooperativa deixaria de ser uma empresa solidária e passaria a ser uma empresa capitalista” (2012, p. 131).

Constata-se então, nesse juízo, que a ampliação da estrutura organizacional das cooperativas resulta no afastamento dos cooperantes em relação aos processos decisórios, concentrando as funções diretivas e administrativas nos domínios de alguns membros da cooperativa. De fato, a complexidade institucional ocasionada pelo excesso de associados e de associadas impede a realização de assembleias e de outros momentos decisórios em que todos possam participar, fazendo com que a imoderação quantitativa retraia o caráter qualitativo da participação coletiva dos cooperantes.

Em relação à COOPEN, segundo a última referência estatística relativa ao ano de 2015, a cooperativa possuía 2.607 membros associados (1600 pais e 1007 mães). A amplitude desse montante transformou os cooperantes em meros usuários dos serviços educacionais prestados pela cooperativa de ensino, apartando os cooperados e as cooperadas do sentido político-participativo que deveria ser exercitado na “co-operação”.

Essa realidade do esmorecimento da cooperação, da concentração do poder na cooperativa e da ausência de um revezamento institucional que pudesse viabilizar concretamente os princípios democráticos da gestão cooperativista foi descrita e apontada nos discursos dos cooperantes. Nesse dilema, dois trechos dessas falas são reproduzidos a seguir, ambos respondendo à indagação sobre a participação dos cooperantes e a condensação do poder na direção da COOPEN, respectivamente.

C1: Tanto é que você vê a forma de participação dos cooperados na cooperativa, acaba sendo mais uma pessoa que utiliza a cooperativa do que seja uma pessoa que tá lá pra cooperar pra que todos cresçam (C1, 2017).

C3: Aliás, isso... eu tenho esse princípio desde sempre, né? As coisas não podem ser perpétuas. Ninguém pode ser perpétuo, ponto. Tem que haver o revezamento, não tem jeito, não tem jeito. Não adianta você querer impor a

sua condição pra sempre, a coisa enferruja! Enferruja... Eu acho que isso é perpetuação no poder, é péssimo. Péssimo, péssimo. Pra qualquer que seja a instituição. Qualquer que seja. Que daí você tem um grupo que comanda, que manda e que desmanda, e que ele se auto elege, porque na verdade você, se eu quisesse, por exemplo, hoje, ser o presidente da cooperativa, todo mundo ia dar risada, ia falar que não, que eu não tenho experiência pra isso, e não vou poder ser. Então tem que ser alguém que tá na diretoria, essa sempre foi a colocação de todas as cooperativas, quer dizer a que eu tenho experiência é essa daí... Eu vejo que acaba ficando na mão de poucas pessoas, teoricamente todos são donos, mas quem manda são essas poucas pessoas, tá? (C3, 2017).

Ultrapassando as considerações feitas sobre as dimensões administrativas e institucionais, já confirmadas como dimensões que concentram o poder no gerenciamento na cooperativa e que impossibilitam a plenitude de uma gestão democrática, tomemos por vista, a título de conclusão, a dimensão pedagógica da instituição.

Usando como referência teórica, mais uma vez, as concepções de organização escolar desenvolvidas na obra de Libâneo (2015), pode-se afirmar que o autor elabora e apresenta os caracteres da organização pedagógica cooperativa (autogestionária) como sendo os seguintes, sinteticamente: a) ela deve enfatizar a auto-organização dos indivíduos por meio de eleições e de alternância no poder; e b) ela deve desenvolver sistemas coletivos de participação, envolvendo todos os que convivem na escola (pais, mães, docentes, discentes e dirigentes) na condução das decisões na instituição.

Pelo que já foi apresentado nos dados quantitativos e qualitativos, no caso da COOPEN, tal modelo autogestionário não se consubstancia, em razão de não ocorrer uma movimentação de alternância no poder e de não se materializar nenhuma ação direta ou indireta que envolva os que pertencem à vida institucional da cooperativa. Reafirma-se aqui a adesão pífia dos pais e das mães nas assembleias e a inexistência de mecanismos participativos que envolvam permanentemente os discentes e os docentes.

O quadro geral que se concretiza, nesse sentido, é de uma monocracia na gestão da instituição, em oposição à ideia e ao princípio de uma provável “colegialidade”. Por todos esses indicativos, é inverossímil sustentar a realização de uma gestão verdadeiramente democrática na COOPEN. Assim sendo, certifica-se aqui mais uma contradição específica manifesta na cooperativa de ensino, dentre o conjunto de irrealizações que foram identificadas neste acumulado de observações.

Enfim, no intento de prosseguir para o desfecho destas observações concentradas entre os anos de 2011 e 2015, sob a forma de uma síntese esquemática, as contradições institucionais da COOPEN podem ser assim apresentadas:

- 1) Ainda que a escola se manifeste oficialmente como uma “instituição cooperativa” que se difere das demais instituições escolares privadas – inclusive por estar juridicamente constituída na categoria de “escola privada comunitária” –, a COOPEN, no município de Rio Verde – GO, acaba por replicar a mesma pragmática gerencial das escolas particulares, revelando o seu vínculo com os anseios e interesses das classes sociais dominantes;
- 2) Conquanto a COOPEN evoque o princípio da participação/envolvimento dos cooperantes como eixo de suas atividades administrativas e pedagógicas, os quantitativos reais de participação dos pais e das mães nas *assembleias* – núcleo dialógico e deliberativo da cooperativa – são mínimos e não se traduzem numa participação efetiva, ampliada e permanente, desfazendo o propósito da construção integral e verdadeiramente coletiva da instituição;
- 3) A despeito de manifestar-se, no seu estatuto social e em seu regimento escolar, como instituição escolar comprometida formalmente com a oferta da *educação para a cooperação* – pilar histórico da construção de uma cultura associativa entre os cooperantes, os docentes e os discentes –, em momento algum, os dados quantitativos e qualitativos confirmaram a existência do “ensino do cooperativismo” na COOPEN;
- 4) Apesar de apregoar a herança rochdaleana dos valores da inclusão geral dos associados e das associadas, com embasamento no princípio da “adesão livre e voluntária”, a COOPEN termina por reproduzir a mesma perversidade seletiva flagrante que a divisão sexual do trabalho opera na produção capitalista, reforçando a desigualdade de gênero quando se verifica a maior presença das mulheres como empregadas e sua menor presença na condição de cooperadas;
- 5) Mesmo aclamando os princípios cooperativistas pioneiros da “autonomia e da independência” da instituição, na COOPEN, a premissa da *autogestão* – como autodireção, sem se render aos comandos econômicos e administrativos externos – torna-se impraticável diante do seu ordenamento administrativo e pedagógico

notoriamente subordinado à lógica mercantil capitalista, que se notabiliza na venda dos seus produtos e serviços educacionais, isto é, na produção dos processos educativos persevera o *valor de troca*;

- 6) Não obstante a cooperativa professe as vantagens da socialização da produção das suas atividades pedagógicas e administrativas – substrato da democracia cooperativa, na medida em que não existe formalmente a concentração dos meios de produção –, constatam-se, pelas referências estatísticas e discursivas, que ali se materializam historicamente determinadas formas de concentração do poder institucional, especialmente nos cargos diretivos da cooperativa.

É por tal elenco de contrastes que se pode atentar conclusivamente para o movimento teórico que procura singularizar esta tese: ao compor um quadro de enfrentamentos entre o aglomerado de proposições valorativas calcadas no ideário cooperativista e a materialidade da vida institucional da COOPEN, revelou-se uma reunião de contradições na confrontação entre o *ideal* (aparência institucional da escola) e o *real* (essência/concretude das suas práticas).

Neste trato particular, dispondo metodologicamente das intelecções de Kosik (1969) na produção de um conhecimento que objetiva superar as aparências ao confrontar o “fenômeno” (mundo da aparência) com a “essência” (o concreto real) da cooperativa de ensino, verificou-se uma distância explícita entre a maneira como a escola se faz representar e o seu movimento real interno, embora tal disparidade não se afirme no pensamento comum dos seus partícipes. Tal constatação acentuou a necessidade de explorar os pormenores da vida institucional da escola, buscando suas propriedades e conexões íntimas.

Em suma, contrariando as impressões fenomênicas a respeito do cooperativismo de ensino na COOPEN, pelo desvelamento de sua imediatividade e pela demonstração dos elementos nucleares que definem a sua materialidade institucional, certificou-se que as projeções idealísticas evocadas e emanadas pelo “espírito cooperativista” não se cumprem concretamente nas arrumações administrativas e pedagógicas da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Como a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se a aparência fenomênica e a essência coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis” (Karel Kosik).

A disposição fundamental para a realização deste trabalho foi revelar as contradições do cooperativismo de ensino na particularidade institucional da COOPEN – a Cooperativa de Ensino de Rio Verde – GO, a partir de uma posição metodológica amparada no materialismo histórico-dialético.

Numa atividade de pesquisa concentrada entre os anos de 2011 e 2015, o estudo da cooperativa de ensino foi orientado predominantemente pela abordagem qualitativa do “estudo de caso”, utilizando a pesquisa documental (com fontes documentais oficiais internas e de comunicação externa) e as entrevistas semiestruturadas como seus suportes investigativos fundamentais. Em algumas situações, as análises quantitativas apareceram por meio das bases estatísticas que contemplavam a realidade institucional da COOPEN.

No intento de tecer as considerações que marcam o desfecho deste trabalho, percebeu-se que, em sua autodescrição institucional, a COOPEN nomeou-se como uma “escola que revolucionou” a educação, por se dizer distinta das demais escolas – públicas e privadas –, identificada com o “espírito cooperativo”, sendo correligionária dos valores e princípios que definem historicamente o ideário cooperativista. A escola apresentou-se invocando os conteúdos idealísticos da cooperação, da igualdade, da solidariedade e da democracia na sua estruturação administrativa e pedagógica.

Porém, numa análise mais depurada e crítica dessa autoimagem institucional, identificou-se que as suas premissas valorativas e organizacionais – que apregoavam a igualdade participativa entre os seus membros, a democratização das suas ações institucionais e a formação de uma cultura escolar fundada na cooperação – se contradisseram, quando se revelaram os substratos concretos da sua realidade.

Desta forma, objetivou-se, neste estudo, explorar essas distâncias entre as propositivas da “escola ideal” e a materialidade institucional da “escola real”.

Na instância dessas incongruências entre a sua “aparência” e a sua “essência”, apreendeu-se, na COOPEN, uma nítida e peculiar *ideologização* do cooperativismo na escola, levando em consideração, no âmbito destas considerações finais, a validade metodológica e a eficácia explicativa do termo-conceito “ideologia”, na acepção das obras de Marx e Engels.

A título de um esclarecimento mais sucinto, mesmo que a noção conceitual de ideologia tenha assumido uma variedade de significados e usos nas obras marxiana e engelsiana, no entendimento de Bottomore (1997), mesmo pela existência de momentos singulares no percurso da construção do conceito em questão, existe uma espécie de “continuidade epistemológica” que traduz conceitualmente a ideologia como categoria representativa de uma distorção da consciência dos indivíduos em relação à realidade social, falsificando e ocultando as contradições sociais.

Na apreensão desse uso conceitual, as obras de Eagleton (1997) e Konder (2003) também indicam que o conceito de ideologia foi construído gradualmente nas obras de Marx e Engels, que incorporaram essa noção teórico-conceitual como algo que objetivamente diz respeito a essa lógica da inversão dos poderes, dos produtos e dos processos humanos. Nesse enquadramento, a ideologia designa uma processualidade de obscurecimento, dissimulação e inversão da realidade social.

À vista disso, o trabalho procurou problematizar e despontar as dissonâncias existentes entre o *plano da representação*, estampado no discurso oficial da COOPEN, e o *plano da realidade*, propriamente experimentada na escola. No exercício desse cotejamento, indicou-se um afastamento entre a “forma de consciência” que se elabora em torno da escola cooperativa e a sua “práxis” (como dimensão materialmente vivenciada no âmbito da instituição).

A contradição entre a “forma” e a “substância” da cooperativa de ensino conclamou – para esta síntese do trabalho – o comparecimento da noção conceitual de ideologia, num movimento prático-teórico em que o concreto real demandou uma abstração conceitual sobre o cooperativismo na escola. Por essa razão, comenta Marx (2011, p. 55), “o movimento das categorias aparece, por conseguinte, como ato de produção efetivo”, ou seja, a efetividade do real estimulou e evocou o conceito de ideologia como categoria capaz de apontar as contradições institucionais presentes na COOPEN.

No âmbito do que foi proposto na tese – asseverar os paradoxos do cooperativismo na COOPEN – reitera-se que o desvelamento dessas contradições deu-se instrumentalmente, a

partir do “estudo de caso” da escola. Pelas vias dessa técnica investigativa, que enaltece as particularidades do objeto de estudo, ao acessar a realidade institucional da COOPEN nos seus pormenores – analisando as suas referências estatutárias, documentais, estatísticas e registrando os relatos dos seus cooperantes, docentes e discentes por meio das entrevistas –, procurou-se compreender a cooperativa de ensino numa imersão mais entranhada. Justificou-se o adentramento investigativo desenvolvido nessa técnica como um recurso necessário para o conhecimento mais profundo e profícuo do objeto.

Nas palavras de Kosik (1969), a superação da visão ideológica e fragmentária produzida sobre o objeto de estudo e a busca pelo conhecimento da “coisa em si” e da “essência”, passam necessariamente pelo processo de “decomposição” das conexões íntimas do objeto estudado. Mais exatamente: não há conhecimento da concreticidade social sem decompor a estrutura interna do que se almeja conhecer, daí o esforço em esquadriñar a COOPEN na sua internalidade.

Nesse detalhamento institucional da Cooperativa de Ensino de Rio Verde – GO, obtido pelas pesquisas documentais e empíricas, o trabalho certificou a sua referida hipótese: a COOPEN reproduziu efetivamente a mesma regência mercantilista das instituições privadas de ensino, mesmo adotando formalmente um conteúdo idealístico fundado nos princípios da equidade, da autonomia e da descentralização das relações sociais na produção do ambiente escolar. É perceptível e ostensivo que as prédicas da igualdade e da autonomia do empreendimento foram negadas pelas práticas concretas que ali se materializaram, sendo esta negação do projeto idealístico em relação à essencialidade da escola o núcleo definidor das contradições que se manifestaram na escola.

Assim sendo, consolidou-se a tese de que, em oposição aos valores e princípios que denotam o “espectro cooperativista”, a escola compartilhou dos *mesmos mecanismos administrativos e pedagógicos* adotados nos empreendimentos capitalistas que ofertam serviços e produtos educacionais.

Do ponto de vista administrativo, na sua condução institucional, visualizou-se uma concentração do poder decisório na escola como efeito de uma diminuta realização do ato cooperativo, ou seja, a participação coletiva por parte dos pais, docentes e discentes na vida da cooperativa não se efetivou nas assembleias e nas outras instâncias deliberativas. A realidade nítida do ínfimo envolvimento da comunidade escolar na direção institucional da COOPEN indiciou a denominada “democracia cooperativista” como uma manifestação meramente formalista e, por efeito, mistificadora.

No ângulo da sua realização pedagógica, contrariando a matriz idealística do cooperativismo, atestou-se que a cooperativa de ensino incorporou as determinações do mercado em relação à sua ordenação escolar, compartilhando das mesmas diretrizes pedagógicas demandadas pelos interesses do capital. Algumas ações pedagógicas que comprovam a sujeição da escola à lógica da mercantilização foram destacadas neste trabalho, tais como: a ênfase numa pedagogia que valoriza as competências individuais, a formatação curricular acoplada aos desígnios do capital, a cessão de sua autonomia pedagógica por efeito da utilização dos materiais apostilados fabricados pelos sistemas privados de ensino e a adesão aos apelos publicitários que valorizam o “produto educacional” da cooperativa, a partir do prisma do “ranqueamento” institucional estabelecido pelos resultados da escola no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Reafirma-se, no enredo dessas considerações finais, que essas contradições do cooperativismo de ensino foram apreendidas como manifestações particulares da COOPEN e ficam reservadas às suas propriedades institucionais. Esse realce do “particular” na investigação, que tipificou e modelou a pesquisa e os seus resultados, justifica-se como o efeito da escolha da abordagem qualitativa do “estudo de caso”.

Contudo, mesmo que o estudo de um “caso específico” tenha exigido um aprofundamento do objeto em tela, esse destacamento analítico do objeto não pode resultar no seu isolamento diante do contexto histórico-material que o circunda.

Em termos metodológicos, compartilhou-se, neste estudo, a ideia de que a “particularidade do caso” não pode ser convertida e considerada como uma realidade autônoma que se desgarrou da “totalidade social”. A investigação dos acontecimentos particulares na vida coletiva deve levar em conta as determinações operadas pela totalidade social.

É por tal investida metodológica que Lukács (2003) afirma o marxismo como uma forma de conhecimento que se distingue da ciência burguesa. Essa distinção do marxismo não se dá pela concepção de que os eventos histórico-sociais são explicáveis pelo predomínio das causas econômicas, mas sim pelo desenvolvimento de um conhecimento científico que leva em conta o ponto de vista da totalidade social. A categoria da totalidade social faz com que as partes sejam compreendidas a partir das determinações engendradas pelo todo, considerando-se, assim, que as contradições locais e parciais são replicadas como elementos constituintes de uma contradição histórica mais abrangente.

Dessa maneira, a trajetória que foi construída neste estudo articulou-se justamente às proposições metodológicas demandadas pela categoria da totalidade social. Na ordenação desta tese, primeiramente, refez-se a conjunção histórico-material que fez surgir o movimento cooperativista como resposta às contradições estruturais da sociedade capitalista, no século XIX. Posteriormente, no final do século XX e início do século XXI, percebeu-se o protagonismo da reestruturação produtiva do capital na determinação da expansão contemporânea dos experimentos cooperativistas, com ênfase no caso brasileiro. Por desencadeamento desse processo no Brasil, visualizou-se igualmente a manifestação dos impactos da reconfiguração das forças produtivas no estado de Goiás, avaliando-se adiante o reflexo de tais impactos no município de Rio Verde – GO, o que levou ao entendimento das peculiaridades históricas que originaram a escola cooperativista.

Nesse deslocamento analítico, que partiu dos eventos histórico-sociais mais gerais para as ocorrências mais locais, as contradições específicas do cooperativismo de ensino na COOPEN foram apreendidas como manifestações vinculadas a uma ordem histórica mais geral definida pelos arranjos do capital. Entendeu-se, nesta análise, que as contradições institucionais encontradas na COOPEN não se realizaram como contradições exclusivas deste caso – embora sejam as contradições particulares da escola –, na medida em que as contradições do movimento cooperativista já haviam se manifestado historicamente, demandando reflexões sobre o tema.

Desde as origens das organizações cooperativas no século XIX, mesmo existindo variações nos modelos e experimentos cooperativistas, a “questão da contradição” do cooperativismo já estava colocada no núcleo dos debates político-intelectuais: seria o cooperativismo um antípoda da ordem produtiva do capital ou seria o cooperativismo um modelo de organização integrado aos ditames do capital? A cooperativa seria uma organização capaz de revolucionar o modo de produção capitalista ou se reduziria a um mero arremedo produtivo capitalista, revestido de uma fraseologia da cooperação?

Diante do dilema entre a feição revolucionária e o viés reformista das organizações cooperativistas é que se fez necessária a retomada dos autores clássicos – Karl Marx, Friedrich Engels, Karl Kautsky, Vladimir Lenin e Rosa Luxemburgo – para o devido alinhamento conceitual e metodológico deste trabalho. Atualizando as discussões nesse campo temático, a pesquisa bibliográfica igualmente procurou situar os debates que se desenvolveram nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, no intento de marcar uma posição crítica em relação aos partidários da denominada “economia solidária”.

No elenco dessas controvérsias teórico-práticas, o presente trabalho se fez signatário das concepções críticas desenvolvidas, principalmente, na obra de Rosa Luxemburgo (1999).

Opondo-se aos autores e intelectuais reformistas, ao tratar das sociedades cooperativas, a autora questionou a capacidade dessas organizações de romper com os fundamentos da produção capitalista, pois as cooperativas, mesmo socializando os meios de produção, estão submetidas à lógica impiedosa do capitalismo. Nessa condição de sujeição ao modo de produção capitalista, a cooperativa acaba, organizacionalmente, cedendo aos ditames acumulativos do sistema capitalista e praticando os mesmos métodos administrativos empregados pela ordem do capital.

Dialeticamente, a cooperativa se realiza, no máximo, como uma espécie de híbrido, que incorpora uma gestão coletivizada (pelo menos no discurso) e, ao mesmo tempo, rende-se e efetiva-se como anexo do sistema de trocas regido pelo arbítrio do capital. Nessa convivência de forças contrárias, segundo Luxemburgo (1999, p. 80), a “troca domina a produção”.

No caso da cooperativa de ensino, na força das determinações impostas pela lógica do capital, a escola cooperativa subordinou-se às demandas do mercado e à necessidade de produzir valores de troca na produção/oferta dos seus serviços educacionais. Para tanto, tornou-se impraticável implantar uma organização escolar substancialmente autônoma, democrática, participativa e igualitária na COOPEN.

Por fim, a ideia conclusiva é de que a proposta da gestão cooperativista na COOPEN não irrompeu a sistemática gerencial capitalista, conformando-se às determinações relativas à totalidade social.

Mesmo limitada às observações desenvolvidas na COOPEN, é possível que essa mesma realidade contraditória se estenda às outras cooperativas de ensino no Brasil, sendo esta uma conjectura que poderá, a partir das contribuições deste trabalho, orientar outros estudos e pesquisas sobre essas cooperativas.

É justo e eticamente importante ressaltar que, na exposição dessas críticas à COOPEN, não se objetivou traçar um juízo particular sobre os indivíduos ou grupos que integram essa modalidade de organização escolar, acusando-os de se desviarem intencionalmente dos valores aclamados pelos ideais cooperativistas.

Nos processos ideológicos, comenta Engels (1968), quando difundida pelos seus “ideólogos”, a ideologia não se conduz à realidade social pela improbidade ou desonestidade do seu praticante, pois ele age de forma conscienciosa, mas com uma “consciência falsa”. Em

outras palavras, os gestores, defensores e praticantes do ideário cooperativista na escola não possuem a intenção declarada de produzir uma enganação ideológica, pois eles acreditam que estão trabalhando verdadeiramente com os valores e as práticas que são genuinamente cooperativistas.

Nesse caso, o que lhes falta como seres sociais é o desenvolvimento de uma consciência mais repleta de conteúdos concretos e reais, que possam oferecer e revelar as verdadeiras origens dos processos mentais e ideológicos.

O conhecimento científico da realidade social só é realizável mediante o desvelamento das relações materiais de produção que sustentam os fenômenos sociais, de forma a clarear as conexões existentes entre a produção da vida material e a produção das ideais. É por este esforço de alumbramento que o presente trabalho se realizou.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- ALVES, G. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ANDRÈ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2013.
- ANTEAG (Associação Nacional dos Trabalhadores em Empresas de Autogestão). **Cooperativas formadas a partir de empresas falidas**. Disponível em: <<http://www.anteag.org.br>> Acesso em: 21 set. 2015.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. Campinas: Cortez, 1999.
- _____, R. **O sentido do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.
- _____, R. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- _____, R. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____, R. **O continente do labor**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- _____, R. As formas contemporâneas de trabalho e a desconstrução dos direitos sociais. In: SILVA, M. O. S. & YAZBEK, M. C. **Políticas públicas de trabalho e renda no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- AQUINO, C. A. B. Contribuições da análise sociológica do discurso às pesquisas no campo do trabalho. In: ALVES, G. & SANTOS, J. B. F. (orgs). **Métodos e Técnicas de Pesquisa Sobre o Mundo do Trabalho**. Bauru: Canal 6, 2014.
- ARAÚJO, G.L.C.; GOMES, C.A. Cooperativismo: alternativa viável para a gestão escolar? Um estudo de caso. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 87, n. 217, p. 313-326, set./dez. 2006.
- _____, G. L. C. **Pode o cooperativismo ser uma alternativa viável para a gestão escolar?** um estudo de caso na cooperativa de ensino da cidade de Goiás – Coopecigo. 2004. 297 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Política e Administração Educacional – Universidade Católica de Brasília: Brasília, 2004.
- ARON, R. **O marxismo de Marx**. São Paulo: ARX, 2003.
- BANCO DO BRASIL. **Relatório Anual de 1997**. Brasília, 1998.

BARBOSA, M. L. O. As profissões no Brasil e sua sociologia. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, v. 43, n. 6, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582003000300007>. Acesso em: 12 dez. 2016.

BARBOSA, R. N. C. **A economia solidária como política pública: uma tendência de geração de renda e ressignificação do trabalho no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAUMGARTEN, M.; HOLZMANN, L. Reestruturação produtiva. In: CATTANI A. D. & HOLZMANN, L. **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BERNARDO, J. **Democracia totalitária: teoria e prática da empresa soberana**. São Paulo: Cortez, 2004.

BESSE, G.; CAVEING, M. **Princípios Fundamentais de Filosofia**. São Paulo: Hemus, 1970.

BIHR, A. **Da grande noite à alternativa: o movimento operário europeu em crise**. São Paulo: Boitempo, 1998.

BOBBIO, N. **Dicionário de Política**. Brasília: UNB, 1995.

BOBBIO, N. **Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora Porto, 1994.

BORGES, M. A. L. **Cooperativismo educacional: gestão solidária na Cooperativa Educacional de Uberlândia**. 2010. 107 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____, T. & OUTHWAITE, W. **Dicionário do pensamento social no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: EDUSP, 1998.

_____, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. & CATTANI, A. (orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D'água, 2013.

BRAGA, R. O fordismo e sua crise: elementos históricos e vertentes do debate atual. In: KATZ, C.; BRAGA, R.; COGGIOLA, O. **Novas tecnologias: crítica da atual reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 1995.

BRASIL, Lei nº 5.764, de 16 de dezembro de 1971. Define a Política Nacional de Cooperativismo, institui o regime jurídico das sociedades cooperativas, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L5764.htm>. Acesso em: 10 de março de 2015.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL, Lei nº 9.364, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 4 de fevereiro de 2015.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista: A Degradação do Trabalho no Século XX**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BRECHT, B. **Poemas 1913-1956**. São Paulo: Editora 34, 2000.

BRESCIANI, M. S. M. **Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

BRESSER PEREIRA, L. C. **A Reforma do Estado dos Anos 90**. Brasília: Cadernos do MARE, n.1, 1997.

_____, L. C. **Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional**. São Paulo: Ed. 34; Brasília: ENAP, 1998.

BUBER, M. **O socialismo utópico**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CAMINI, L. **Política e gestão educacional brasileira: uma análise do plano de desenvolvimento da educação/plano de metas compromisso todos pela educação (2007-2009)**. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

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

CAVALCANTE, G. B.; AZEVEDO, M. R. C. Observação Participante: o olhar que aproxima e revela. In: ALVES, G. & SANTOS, J. B. F. (orgs). **Métodos e Técnicas de Pesquisa Sobre o Mundo do Trabalho**. Bauru: Canal 6, 2014.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 2011.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2014.

COGGIOLA, O. **Os inícios das organizações dos trabalhadores**. Aurora: 2010, Ano IV, n. 6. Marília: UNESP.

COMODITIES. In: SANDEIRO, P. **Novíssimo Dicionário de Economia**. 1. ed. São Paulo: Best Seller, 1999. p. 113.

CONCEIÇÃO, M. I. **Cooperativa de ensino passo a passo**. 1994. 60 f. Dissertação – Pós-Graduação em Administração de Cooperativas – Unisinos, São Leopoldo, 1994.

COOPERATIVA EDUCACIONAL DE RIO VERDE LTDA. - COOPEN. **Estatuto Social**. Rio Verde – GO, 2011.

COOPERATIVA EDUCACIONAL DE RIO VERDE LTDA. - COOPEN. **Regimento Escolar**. Rio Verde – GO, 2016a.

COOPEN. **Uma história de parceria que revolucionou o conceito de educação**. Disponível em: <<http://coopen.com.br/escola>>. Acesso em: 20 out. 2016b.

COUTINHO, C. N. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CUNHA, G. C. Dimensões da luta política nas práticas de economia solidária. In: SOUZA, A. R.; CUNHA, G. C.; YONEKO, R. D. **Uma outra economia é possível: Paul Singer e a economia solidária**. São Paulo: Contexto, 2003.

CUNHA, L. A. Educação pública: os limites do estatal e do privado. In: OLIVEIRA, R. P. **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1995.

DALLER, V. L. O. **O empoderamento da mulher e a igualdade de gênero: Cooper gênero uma política pública de cooperativismo**. Trabalho apresentado no I Encontro Brasileiro de Pesquisadores em Cooperativismo. Brasília, 2010. Não publicado.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

DOBB, M. **A evolução do capitalismo**. São Paulo: LTC, 1987.

DRUMMOND DE ANDRADE, C. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar. 2002.

EAGLETON, T. **Ideologia: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 1997.

_____, F. Carta a Franz Mehring, 14 julho 1893. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Werke**, Bd. 39. Berlin: Dietz, 1968, p. 96-100.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____, F. **Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico**. São Paulo: Edipro, 2011.

_____, F. Carta a Bebel, 20 de junho de 1873. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**, São Paulo: Alfa-Omega, 2012, p. 272-275.

_____, F. **Anti-Dühring**. São Paulo: Boitempo, 2015.

ESCÓSSIA, F.; NETO, F. P. Pais adotam cooperativas educacionais. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 jul. 1997. Cotidiano. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff240743.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

ESTEVAM, L. A. **O tempo da transformação: estrutura e dinâmica da formação econômica de Goiás**. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

FARIA, M. S. “...Se a coisa é por aí, que autogestão é essa...?” Um estudo da experiência autogestionária dos trabalhadores da Makerli Calçados. 1997. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Administração – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

FERNANDES, F. **O que é revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

FERREIRA, E. B. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 1 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FIGUEIREDO, R. M. **Dicionário Prático de Cooperativismo**. Belo Horizonte, Melhoramentos, 2000.

FILGUEIRAS, L. M. **História do Plano Real**. São Paulo: Boitempo, 2000.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A. & SILVA, T. T. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 2015.

FRÓES, O. **Cooperativas de educação**. São Paulo: Mackenzie/Forense Universitária, 2001.

GABBI, E. V. **A cooperativa educacional e seus dilemas: trajetória institucional e histórica da Escola Cooperativa de Piracicaba (1993-2000)**. 2001. 156 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

_____, M. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2010.

GAIGER, L. I. **Sentidos e experiências da Economia Solidária no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

_____, L. I. A outra racionalidade da economia solidária. Conclusões do primeiro mapeamento nacional no Brasil. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 79, p. 57-77, dez. 2007.

GARAY, A. B. S. Gestão. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Zouk, 2011.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W. & GASKELL, G. (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2015.

GENNARI, A. M. Globalização, Estado, Neoliberalismo e Desigualdade Social no Brasil. In: BENINI, É. et al. **Gestão pública e trabalho associado: fundamentos e perspectivas**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs). **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GOHN, M. da G. M. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. São Paulo: Loyola, 1995.

_____, M. da G. M. Educação, trabalho e lutas sociais. In: **La Ciudadania Negada, Políticas de Exclusión en La Educación y el Trabajo**, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. Buenos Aires, p. 89-106, 2000.

_____, M. da G. M. **Os Sem-Terra, ONG's e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____, M. da G. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo no terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, A. J. **Cooperativas educacionais no Brasil – A busca de alternativas para a escolaridade básica de segmentos da classe média**. 2001. 202 f. Tese de Doutorado – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

GORGA NETO, R. Grandes produtores e cooperativas agroindustriais: o caso da COMIGO. **Revista Científica Eletrônica de Agronomia**, Garça, ano V, n. 9, jun. 2006. Disponível em: <<http://faef.revista.inf.br/site/e/agronomia-9-edicao-junho-de-2006.html>>. Acesso em: 07 dez. 2016.

GIFFONI, A. J. **Cooperativismo de Ensino**: um estudo de caso. 1994. 172 f. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Educação Brasileira – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1994.

_____, A. J. Recrutamento e seleção de pessoas na empresa cooperativista educacional. In: MACÊDO, K. B.; XIMENES, J. A. A. (Orgs). **Cooperativismo na era da globalização**. Goiânia: Terra, 2001.

GRAZIANO DA SILVA, J. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. Campinas: UNICAMP, 1998.

HADDAD, F. (Org.). **Sindicatos, cooperativas e socialismo**. São Paulo: Perseu Abramo, 2003.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2013.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

_____, D. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____, D. **Para entender O Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

HOBSBAWM, E. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____, E. **A era das revoluções 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____, E. **Como mudar o mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____, E. **Mundos do trabalho: novos estudos sobre a história operária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HOLYOAKE, G. J. **Os 28 tecelões de Rochdale**. Porto Alegre: WS Editor, 2008.

HOLZMANN, L. **Operários sem patrão: gestão cooperativa e dilemas da democracia**. São Carlos: UFSCAR, 2001.

ICAZA, A.; TIRIBA, L. “Economia popular”. In: Cattani, A. **A outra economia**. Porto Alegre: Editora Voraz, 2003.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo Escolar da Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 18 dez. 2015.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Nota técnica – indicador de nível socioeconômico das escolas**. Disponível em: <<http://inep.gov.br>>. Acesso em 18 fev. 2017.

INSTITUTO MAURO BORGES DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS – IMB. **Perfil e potencialidade dos municípios goianos**. Disponível em: <<http://www.imb.go.gov.br>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

INSTITUTO MAURO BORGES DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS – IMB. **Índice de desempenho dos municípios**. Disponível em: <<http://www.imb.go.gov.br>>. Acesso em: 06 ago. 2016.

KAUTSKY, K. **A questão agrária**. Brasília: Linha Gráfica, 1998.

KERGOAT, D. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, H. et al. (Orgs). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009.

KONDER, L. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LAMBERT, P. Ensino em cooperativa sobe 77% desde 95. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 out. 1998. Cotidiano. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff26109801.htm>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

LAVILLE, J-L. **Ação pública e economia: um quadro de análise**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006.

_____, J-L. et al. **Dicionário Internacional de Outra Economia**. São Paulo: Almedina, 2009.

LEFEBVRE, H. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

LEITE, M. P. **Trabalho e sociedade em transformação: mudanças produtivas e atores sociais**. São Paulo: Perseu Abramo, 2003.

_____, M. P. A economia solidária e o trabalho associado: teorias e realidades. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 24, p 31-51, jan. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092009000100003>

_____, M. P. Cooperativas e trabalho: um olhar sobre o setor de reciclagem e fábricas recuperadas em São Paulo. In: GEORGES, I. P. H. & LEITE, M. P. (Orgs.). **Novas configurações do trabalho e economia solidária**. São Paulo: Annablume, 2012.

_____, M. P. A economia solidária, sua teorização e os desafios da prática no Brasil. In: LEITE, M. P.; ARAÚJO, A. M. C.; LIMA, J. C. **O trabalho na economia solidária: entre a precariedade e a emancipação**. São Paulo: Annablume, 2015.

LENIN, V. I. **Obras completas**. Lisboa: Progresso, 1984.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2015.

LIMA, A. B. Estado, Políticas Públicas e Educação no Brasil. In: LUCENA, C. (Org.). **Capitalismo, Estado e Educação**. Campinas: Alínea, 2008.

LIMA, J. C. O trabalho autogestionário em cooperativas de produção: o paradigma revisitado. **RBCS**, 2004, v.19, n. 56, pp. 45-52. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092004000300004>

_____, J. C. O trabalho em cooperativas: dilemas e perspectivas. In: DRUCK, G & FRANCO, T. (Orgs.). **A perda da razão social do trabalho**: terceirização e precarização. São Paulo: Boitempo, 2007a.

_____, J. C. **Ligações perigosas**. Trabalho flexível e trabalho associado. São Paulo: Annablume, 2007b.

_____, J. C. Coopergatos (ou falsas cooperativas). In: CATTANI A. D. & HOLZMANN, L. **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Zouk, 2011.

_____, J. C. Cooperativas, Trabalho Associado, Autogestão e Economia Solidária: a constituição do campo de pesquisa no Brasil. In: GEORGES, I. P. H. & LEITE, M. P. (Orgs.). **Novas configurações do trabalho e economia solidária**. São Paulo: Annablume, 2012.

LOMBARDI, M. R. Anotações sobre desigualdades de gênero no mercado de trabalho. In: GEORGES, I. P. H.; LEITE, M. de P. (Orgs.). **Novas configurações do trabalho e Economia solidária**. São Paulo: Annablume, 2012.

LÖWY, M. **A teoria da revolução no jovem Marx**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LÜDKE, M & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

LUXEMBURGO, R. **Reforma ou revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 1999.

LUZ FILHO, F. **Teoria e prática das sociedades cooperativas**. Rio de Janeiro: Gráfica Olímpica, 1946.

_____, F. **Cooperativas escolares**. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura – Serviço de Economia Rural, 1960.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MANN, P. **Métodos de investigação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MARQUES, P. V.; LOVE, H. G. Cooperativa-escola nas escolas técnicas agrícolas. **Scientia Agricola**, Piracicaba, v. 50, p. 509-516, out./dez. 1993. <https://doi.org/10.1590/S0103-90161993000300028>

MARX, K. A questão camponesa na França e na Alemanha. In: MARX, K. **Obras escolhidas em três tomos**. Lisboa: Progresso, 1982a.

_____, K.; ENGELS, F. **Carta a V. I. Zasúlich**. In: MARX, K. **Obras escolhidas em três tomos**. Lisboa: Progresso, 1982b.

MARX, K. **A miséria da filosofia**. Rio de Janeiro: Global, 1985.

_____, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____, K. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.v.1.

_____, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858 e esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____, K. **Crítica do programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____, K. Carta de Marx a P. V. Annenkov. In: _____, K. **Karl Marx e Friedrich Engels: obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, 2015a, v. 3.

_____, K. Prefácio à “Contribuição à Crítica da Economia Política”. In: _____, K. **Karl Marx e Friedrich Engels: obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, 2015b, v. 1.

_____, K. Manifesto de Lançamento da Associação Internacional dos Trabalhadores. In: _____, K. **Karl Marx e Friedrich Engels: obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, 2015c, v. 1.

MAO TSÉ-TUNG. Sobre a contradição. In: MAO TSÉ-TUNG. **Obras escolhidas**, v.1. São Paulo: Alfa-omega, 1979.

MELO, A. B. **Cooperativismo e trabalho autogestionário: entre o real e o possível**. Curitiba: Appris, 2012.

MENDES, M. **Antologia poética**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

MENDONÇA, S. R. A hegemonia do agronegócio no Brasil: uma construção em disputa. **Espaço Plural**, UNIOESTE, Marechal Cândido Rondon, Ano XII, n. 24, p. 26-37, 1º semestre 2011.

MENEZES, M. T. C. G. **Economia Solidária: elementos para uma crítica marxista**. Rio de Janeiro: Gramma, 2007.

MÉSZÁROS. I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MONSERRAT, J. **Cooperativismo e cooperativas escolares**. Porto Alegre: Secretaria da Cultura, Indústria e Comércio, 1949.

MONTAÑO, C. & DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, C. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente da intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2008.

MOTTA, C. E. S. Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo. In: **Cadernos CEDES**, Campinas: 2001, n. 54. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000200009>

NASCIMENTO, C. A autogestão e o “novo cooperativismo”. In: BENINI, É. et al. **Gestão Pública e Trabalho Associado: fundamentos e perspectivas**. São Paulo: Outras Expressões, 2011, v. 1.

NASCIMENTO, F. P. **Cooperativas de trabalho**. São Paulo: Mandamentos, 2003.

NAMORADO, R. Cooperativismo. In: CATTANI, A.D.; J –L. LAVILLE.; L. I. GAIGER. & P. HESPANHA (Orgs.). **Dicionário Internacional de Outra Economia**. São Paulo: Almedina, 2009.

_____, R. **O mistério do cooperativismo: da cooperação ao movimento cooperativo**. Coimbra: Almedina, 2013.

NEVES, L. M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

_____, L. M. W. Brasil Século XXI: propostas educacionais em disputa. In: LOMBARDI, J. C. & SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2007.

_____, L. M. W.; SANT’ANNA, R. Gramsci: o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NOVAES, H. T. **O retorno do caracol à sua concha: alienação e desalienação em associação de trabalhadores**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OCB (Organização das Cooperativas do Brasil), **Anuário do Cooperativismo Nacional**. Brasília: [s.n.], 2007.

OCB (Organização das Cooperativas do Brasil), **O que você precisa saber para criar uma cooperativa de educação**. Brasília: [s.n.], 2009.

OCB (Organização das Cooperativas do Brasil), **Cooperativismo passo a passo**. Brasília: [s.n.], 2012.

OCB-GO/SESCOOP (Organização das Cooperativas do Brasil). **Censo do Cooperativismo Goiano (2012)**. Disponível em: <<http://www.ocb.org.br/site/cooperativismo>>. Acesso em: 09 de jan. 2015.

OCB (Organização das Cooperativas do Brasil). **O ramo do Cooperativismo Educacional no Brasil**. Disponível em: <<http://www.ocb.org.br/site/cooperativismo>>. Acesso em: 22 de jan. 2016.

OCB-GO/SESCOOP (Organização das Cooperativas do Brasil), **Atlas da Economia Solidária**. Goiânia: [s.n.], 2014.

OGBURN, W. F.; NIMKOFF, M. F. Cooperação, competição e conflito. In: CARDOSO, F. H.; IANNI, O. (Orgs.). **Homem e sociedade: leituras básicas de sociologia geral**. São Paulo: Editora Nacional, 1973.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, I. S. **Educação e Cooperativismo. Administração, Pedagogia e Política na Cooperativa de Ensino: um estudo de caso**. 1994. 146 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual Paulista, Marília, 1994.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.

PINHO, D. B. **O Cooperativismo no Brasil: da vertente pioneira à vertente solidária**. São Paulo: Saraiva, 2004.

PINTO, J. R. L. **Economia Solidária: de volta à arte da associação**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

PIRES M. J. S.; RAMOS, P. Implicações do processo de modernização na estrutura e nas atividades agropecuárias da região centro-sul do estado de Goiás. In: 47º CONGRESSO DA SOBER - SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E SOCIOLOGIA RURAL, 47., 2009, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre, 2009. pp. 1-26.

POCHMANN, M. Desempregados do Brasil. In: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

POLANYI, K. **A grande transformação: as origens de nossa época**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

POLITZER, G. **Princípios fundamentais de filosofia**. São Paulo: HEMUS, 1970.

POUPART, J. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2014.

PROCON. **Procon Virtual**. 2017. Apresenta informações e serviços virtuais ao consumidor. Disponível em: <<http://rioverde.proconvirtual.com.br/>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

RAZETO M. L. **O que é a economia de solidariedade?** Disponível em: <<http://www.luisrazeto.net/content/i-o-que-é-economia-de-solidariedade>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

RIOS, G. S. L. **O que é cooperativismo**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

RORIZ, A. L. et al. Cooperativismo: algumas questões importantes. In: LUCENA, A. F. et al. (Orgs.). **Cooperação e inclusão social**. Goiânia: Ed. PUC, 2011.

RUSS, J. **O socialismo utópico**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SAES, D. **República do Capital: capitalismo e processo político no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2001.

_____, D. Classe média e escola capitalista. In: **Revista Crítica Marxista**. Campinas: Revan, 2005. n. 21, pp.97-112.

SANDRONI, P. **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo: Ed. Best Seller, 1999.

SANTOS, B. S. **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHIOCHET, V. Da democracia à autogestão: Economia Solidária no Brasil. In: BENINI, É. et al. **Gestão pública e trabalho associado: fundamentos e perspectivas**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

SCHNEIDER, J. O. **Democracia, participação e autonomia cooperativa**. São Leopoldo: UNISINOS, 1999.

_____, J. O. **Educação cooperativa e suas práticas**. Brasília: SESCOOP, 2003.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SEGPLAN (Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento de Goiás). (2016)

SENNET, R. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2014.

SIES (Sistema Nacional de Informações em Economia Solidária). **O que motivou a criação das cooperativas em Goiás**. Disponível em: <<http://www.http://sies.ecosol.org.br/sies>>. Acesso em: 14 jul. 2013.

SILVA, M. C. G.; NUNES, C. A. Os pressupostos filosóficos do cooperativismo educacional no estado de São Paulo. **Revista Digital do Paideia**, Campinas, v. 3, n. 2, Outubro de 2011. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/rfe/article/view/2963/2632>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

SILVA JÚNIOR, J. R. O longo período do esgarçamento do pacto social liberal: breves considerações. In: LOMBARDI, J. C. & SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2007.

SINGER, P. **Uma utopia militante**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____, P. Economia Solidária: um modo de produção e distribuição. In: SINGER, P. & SOUZA, A. R. (Orgs.). **A Economia Solidária no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____, P. **Introdução à economia solidária**. São Paulo: Perseu Abramo, 2002.

SOUSA, D. **Reestruturação capitalista e trabalho: notas críticas acerca da economia solidária**. Florianópolis: Rev. Katál, 2008, v.11, p. 53. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802008000100005>

THOMPSON, E. P. **Formação da classe operária inglesa**. V. 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

TIRIBA, L. **Trabalho e Educação: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária**. Aparecida: Ideias & Letras, 2004.

TORRES, M. D. F. **Estado, democracia e administração pública no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2013.

VALADARES, J. H. **Cooperativismo: lições para nossa prática**. Brasília: SESCOOP, 2003.

VASAPOLLO, L. **O trabalho atípico e a precariedade**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

VERAGO, J. L. **Fábricas ocupadas e controle operário: Brasil e Argentina (2002-2010)**. Os casos da Cipla, Interfibra, Flaskô e Zanon. São Paulo: CEMOP, 2011.

VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. **Trabalho associado: Cooperativas e empresas de autogestão**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____, C. G.; DAL RI, N. M. **Educação democrática e trabalho associado no movimento de trabalhadores rurais sem terra e nas fábricas de autogestão**. São Paulo: Ícone – FAPESP, 2008.

WELLEN, H. **Para a crítica da “Economia Solidária”**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

WELLEN, H. Os impactos da “economia solidária” sobre a classe trabalhadora. In: MONTAÑO, C. (org). **O canto da sereia: crítica à ideologia e aos projetos do “terceiro setor”**. São Paulo: Cortez, 2014.

WILLIAMS, R. **Palavras-chave: um vocábulo de cultura e sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2014.

WIRTH, I. G.; FRAGA, L.; NOVAES, H. T. Educação, trabalho e autogestão: limites e possibilidades da economia solidária. In: BATISTA, E. L.; NOVAES, H. T. (Orgs). **Trabalho, Educação e Reprodução Social**. Bauru: Canal 6, 2011.

YOSHIDA, G. R. C. **Cooperativismo goiano: uma análise da ideologia sob o enfoque educacional**. 1992. 84 f. Dissertação – Pós-Graduação em Administração de Cooperativas – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 1992.

ANEXOS

ANEXO A
Roteiro das entrevistas

Grupo 1 – Cooperados e Cooperadas

- ✓ Quais os critérios de admissão dos cooperados/cooperadas? Quantos cooperados/cooperadas a COOPEN possui no seu quadro de associados?
- ✓ Quais os motivos que levam as pessoas se vincularem à COOPEN? Qual o motivo dos desligamentos da cooperativa?
- ✓ Nas assembleias ou em outros momentos, existem conflitos na cooperativa? Em geral, quais elementos geram mais conflitos?
- ✓ Os cooperados/cooperadas são assíduos(as) e participativos nas assembleias e em outras instâncias?
- ✓ De que modo foi definido o valor das quotas-partes para os associados/associadas? Os valores são atualizados? Qual é o parâmetro/critério de atualização das quotas-partes? Seus valores costumam ser atualizados?
- ✓ Qual o critério observado na divisão das sobras entre os associados/associadas? Existem discussões quanto aos critérios de divisão?
- ✓ A COOPEN é uma escola lucrativa para seus associados/associadas?
- ✓ O que você acha da gestão cooperativista na escola? Ela atende aos cooperados/cooperadas ou poderia ser mais eficiente?
- ✓ Em sua opinião, quais os segmentos (alunos/alunas, pais/mães, professores/professoras, funcionários/funcionárias e outros/outras) da escola devem participar da gestão? Por quê?
- ✓ As relações sociais e os processos educativos na COOPEN são diferentes se observadas comparativamente com outras instituições escolares?
- ✓ Em sua opinião, a COOPEN prepara os alunos/alunas para quais necessidades/finalidades?

Grupo 2 – Professores e Professoras.

- ✓ Qual a forma de ingresso na cooperativa? Quais são os critérios de seleção dos trabalhadores/trabalhadoras na cooperativa? Qual o regime de trabalho na cooperativa – CLT?
- ✓ Você possui outro emprego?
- ✓ Quais as vantagens de trabalhar na COOPEN?
- ✓ Caso você tenha trabalhado em outras instituições educacionais (públicas ou privadas), quais são as diferenças do trabalho na cooperativa em relação às outras instituições?
- ✓ O currículo, o material didático e os processos avaliativos são construídos democraticamente? Os processos pedagógicos são discutidos e deliberados coletivamente?
- ✓ A COOPEN oferece alguma modalidade de formação cooperativista para os professores/professoras, técnicos/técnicas e funcionários/funcionárias?
- ✓ Os valores salariais (hora-aula, no caso dos professores/professoras) são definidos de que maneira? Eles são calculados de acordo com quais critérios?
- ✓ A COOPEN produz o seu material didático próprio ou adquire o material didático de outras instituições?
- ✓ Os valores e princípios do Cooperativismo fazem parte dos currículos na escola?
- ✓ Existem formas de controlar o trabalho do professor/professoras e mecanismos de regulação do trabalho – assinatura de frequência (ponto), relatórios de aula, controle de ausências, punições e sanções?
- ✓ Você já desenvolveu algum tipo de desajuste biopsíquico (L.E.R, D.O.R.T, estresse, dores musculares, problemas vocais, distúrbios do sono, etc.) associado ao trabalho na cooperativa?
- ✓ Na sua concepção, quem define o cotidiano da vida escolar na cooperativa? As definições são coletivas ou concentradas nas ações de alguns associados/associadas?
- ✓ No seu entendimento, o que poderia/deveria ser mudado na COOPEN – em termos de melhoria para o trabalho docente?

Grupo 3 – Alunos e Alunas

- ✓ De acordo com os seus conhecimentos, como ocorreu o processo de formação, a história da Cooperativa?
- ✓ A mensalidade praticada em sua escola é maior/menor/semelhante em relação às outras escolas particulares?
- ✓ Você reconhece quem define o uso das verbas na Cooperativa Educacional? A arrecadação e os gastos da Cooperativa são reconhecidos por todos?
- ✓ Pra você, qual a diferença de uma Cooperativa Educacional em relação às outras formas de organização escolar – por exemplo, em relação às escolas públicas ou privadas?
- ✓ Você acha a estrutura física da COOPEN adequada para o funcionamento da escola?
- ✓ Existem reuniões em que os alunos/alunas participam para definir os assuntos da COOPEN? Existem formas de organização/representação entre os alunos/alunas junto à gestão da escola?
- ✓ Na sua visão, qual é o público que estuda na COOPEN – pertencimentos de classes sociais?
- ✓ Como seu pai e/ou sua mãe (responsáveis) ficaram sabendo da existência da COOPEN?
- ✓ Qual o interesse fundamental que levou seu pai e/ou sua mãe (responsáveis) a matricular você na COOPEN?
- ✓ Na sua percepção, os professores/professoras e funcionários/funcionárias gostam de trabalhar na COOPEN? Justifique.
- ✓ Os princípios e valores que regem o cooperativismo são trabalhados com os alunos? De que maneira isso acontece?
- ✓ Na sua concepção, a gestão/organização da COOPEN é democrática? Explique.
- ✓ Apresente uma vantagem e uma desvantagem de estudar na COOPEN.

ANEXO B
Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “*O cooperativismo na educação: um estudo de caso na Cooperativa de Ensino de Rio Verde – GO/COOPEN*”, sob a responsabilidade do pesquisador Marcelo Augusto de Lacerda Borges.

Nesta pesquisa, nós estamos buscando entender a emergência do cooperativismo educacional (de ensino) no estado de Goiás e, mais especialmente, compreender a origem, o funcionamento da COOPEN, seus alcances e os seus limites na gestão cooperativista da educação. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Marcelo Augusto de Lacerda Borges, no ato da entrevista.

Na sua participação você contribuirá, a partir da sua narrativa pessoal, para o melhor entendimento a respeito das origens e propósitos educacionais da COOPEN. Desse modo, o pesquisador realizará uma entrevista que será registrada em áudio, com a intenção de transcrever os registros orais para a composição das reflexões que serão desenvolvidas na tese em questão. O pesquisador compromete-se que as gravações serão apagadas após o registro textual das mesmas. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Não existirão riscos na participação do entrevistado. Em relação aos benefícios, a entrevista contribuirá para enriquecer o entendimento do cooperativismo educacional no Brasil, na Região Centro-Oeste, no estado de Goiás e na cidade Rio Verde – GO, entendendo que os estudos do fenômeno do cooperativismo na educação ainda são inexpressivos do ponto de vista acadêmico-científico.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Marcelo Augusto de Lacerda Borges, nos telefones (034) 99229-3989, (62) 3626-7368 ou ainda pelo endereço do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), situado à Av. João Naves de Ávila, 2121, no Bloco 1G do Campus Santa Mônica, CEP 38400-902, Uberlândia – MG; fone (34) 3239-4212. Poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no

desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Goiânia, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do pesquisador.

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa.

ANEXO C
Estatuto social - Ato constitutivo



COOPERATIVA DE ENSINO DE RIO VERDE LTDA.

"COOPEN"

C A P I T U L O I

DENOMINAÇÃO, SEDE, FORO, ÁREA DE AÇÃO,
PRAZO, ANO SOCIAL.

ARTIGO 1o.- A Cooperativa de ensino de Rio Verde Ltda, com a sigla "COOPEN" rege-se pelo presente Estatuto e pelas disposições legais em vigor, tendo:

a) Sede e Administração em Rio Verde e foro Jurídico no município acima citado, no estado de Goiás.

b) Área de ação, para efeito de admissão de associados abrange os municípios de Rio Verde, Acreuna, Santa Helena de Goiás, Cacu, Quirinópolis, Jataí, Parauna, Caiçônia, Cachoeira Alta, Bom Jesus de Goiás, Serranópolis, Apore, Jandaia, Indiara, Edeia, Ivolândia, Maurilândia, Itaja, Doverlândia, Ipora, Amorinópolis, Itaruma, Mineiros, Santa Rita do Araguaia e Portelândia, que constituem região geoeconômica homogênea convergente para Rio Verde.

c) O prazo de duração é indeterminado e ano social compreendido no período de 1 de janeiro a 31 de dezembro.

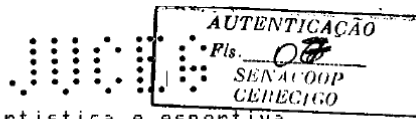
C A P I T U L O II

DOS OBJETIVOS SOCIAIS

ARTIGO 2o.- A sociedade objetiva, com base na colaboração recíproca a que se obrigam seus associados promover:

Parágrafo 1o.- O estímulo, o desenvolvimento progressivo e a defesa de suas atividades educacionais e de ensino de caráter comum, relativos aos filhos e dependentes legais dos associados.

Parágrafo 2o.- A Cooperativa tem por fim criar, organizar, manter e dirigir Escola dedicada ao ensino e educação de alunos, com cursos completos de qualquer grau, em consonância com a legislação brasileira. Também, pode instituir cursos técnicos, profissionalizantes, ou quaisquer outros de caráter cultural.



oferecer instrução artística e esportiva.

Paragrafo 3o. - Convenios com entidades especializadas publicas ou privadas, e aperfeiçoamento tecnico profissional dos associados, seus dependentes e empregados, participando inclusive de campanhas de expansão do Cooperativismo.

Paragrafo 4o. - Aquisicao e venda de material educacional para uso dos associados, educandos e funcionarios.

Paragrafo 5o. - O ensino do Cooperativismo, que sera materia curricular.

Paragrafo 6o. - Serão admitidos alunos de ambos os sexos sem restricoes por motivo de raca, nacionalidade ou religiao.

Paragrafo 7o. - Operacoes e assistencia tecnica educacional, sem qualquer objetivo de lucro.

C A P I T U L O I I I

DOS ASSOCIADOS ADMISSAO, DIREITOS, DEVERES, E RESPONSABILIDADES.

ARTIGO 3o. - Poderá ingressar na Cooperativa, como associado, toda pessoa fisica ou juridica com interesse no processo educacional, que sem impedimentos legais, for admitido como tal, mediante o preenchimento de formulario proprio, tendo sido aprovado pela diretoria da Cooperativa e que concorde com as disposicoes desse -Estatuto, nao praticando atos que possam prejudicar ou colidir com os interesses e objetivos da entidade.

Paragrafo Unico - O numero de associados nao tera limite quanto ao maximo, mas nao podera ser de menos de 20 pessoas fisicas.

ARTIGO 4o. - Para associar-se o interessado preencherá a respectiva proposta fornecida pela Cooperativa e a assinara com outros dois associados proponentes.

Paragrafo 1o. - Aprovada a proposta pelo Conselho de Administracao o candidato subscreverá as cotas - partes do capital nos termos e condicoes previstos neste Estatuto e juntamente com o Presidente da Cooperativa, assinara o Livro de Matricula.

Paragrafo 2o. - A subscricao das cotas - partes do capital pelo associado e a sua assinatura no Livro de Matricula completam a sua admissao na sociedade.

Paragrafo 3o. - O associado podera integralizar as cotas - partes subscritas a vista, em dinheiro ou excepcionalmente em

Rio Verde



parcelas mensais (em até 10 vezes) a critério do Conselho de Administração sendo a primeira no ato de assinatura do Livro de Matrícula e as restantes sempre reajustadas de acordo com a variação das OTNS.

ARTIGO 50.- Cumprindo o que dispõe o artigo anterior, o associado adquire todos os direitos e assume todos os deveres e obrigações decorrentes da lei, deste Estatuto e das deliberações tomadas pela Cooperativa em Assembleia Geral.

1. - O associado tem direito a:

- a) Matricular seu descendente, ou dependente, nos cursos da Escola, segundo os regulamentos escolares e exigências legais;
- b) Tomar parte nas Assembleias Gerais, discutindo e votando os assuntos que nela se tratarem;
- c) Propor ao Conselho de Administração ou as Assembleias Gerais medidas de interesse da Cooperativa.
- d) Votar e ser votado para membro do Conselho de Administração ou de Fiscalização da Sociedade, salvo se tiver estabelecido relação empregatícia com a Cooperativa, caso em que só adquirirá tais direitos após a aprovação pela Assembleia Geral, das contas do exercício em que tenha deixado o emprego;
- e) Demitir-se da Sociedade quando lhe convier;
- f) Solicitar por escrito, quaisquer informações sobre os negócios da Cooperativa e, no mês que anteceder a realização da Assembleia Geral Ordinária, consultar, na Sede da Cooperativa, os livros e peças do Balanço Geral.
- g) Utilizar as instalações da Associação destinadas a biblioteca e atividades artísticas, culturais e esportivas, na forma do regulamento que a Diretoria baixar;
- h) Pedir justificadamente ao Presidente da Diretoria Executiva ou do Conselho de Administração a convocação de Assembleia Geral.
- i) Convocar a Assembleia Geral Extraordinária em documento escrito e fundamentado, assinado, por 1/5 (um quinto) dos associados que estiverem em dia com suas obrigações estatutárias;
- j) Sugerir ou propor a Diretoria ou ao Conselho de Administração providência de interesse ou utilidade para a Cooperativa;
- l) Os direitos e deveres dos alunos matriculados na escola serão estabelecidos em regimento interno, baixado pela Diretoria Executiva e homologado pelo Conselho de Administração.

Rio Verde



239

ARTIGO 6o. - O pedido de matrícula do aluno da Escola feito por pretendente a ingressar na Cooperativa condicionado a sua admissão como associado.

1- O associado tem o dever e a obrigação de:

- a) Subscrever e realizar as quotas-partes do capital nos termos deste Estatuto e contribuir com as taxas de serviços e encargos operacionais que forem estabelecidos.
- b) Cumprir disposição da Lei, do Estatuto, respeitar resoluções regularmente tomadas pelo conselho de Administração e as deliberações das Assembleias Gerais.
- c) Satisfazer pontualmente seus compromissos para com a Cooperativa, dentre os quais o de participar ativamente da sua vida societária e empresarial, comparecendo as reuniões pedagógicas ou administrativas da Escola, para as quais for convocada, inclusive as de Pais e Mestres.
- d) Concorrer com o que lhe couber, na conformidade das disposições deste Estatuto, para a cobertura das despesas da sociedade.
- e) Zelar pelo bom nome e patrimônio da Escola, e contribuir para o aperfeiçoamento da Cooperativa, na persecução de seus objetivos educacionais.
- f) Comportar-se condignamente nas dependências da Cooperativa.
- g) Aprovado pelo Conselho de Administração a sua proposta, o candidato deve fornecer todos os dados para o preenchimento de sua ficha cadastral.
- h) Levar ao conhecimento do Conselho de Administração e/ou Conselho Fiscal, a existência de qualquer irregularidade que atente a Lei ou este Estatuto.

ARTIGO 7o - O associado responderá por atos ou omissões, dolosos ou culposos, que causem danos a Cooperativa.

ARTIGO 8o. - O Cooperado responde subsidiariamente pelos compromissos da Cooperativa até o valor do capital por ele subscrito.

Parágrafo Único - A responsabilidade do Cooperado como tal, pelos compromissos da Sociedade, em face de terceiros, perdura para os demitidos, eliminados ou excluídos, até que sejam aprovadas as contas do exercício em que se deu o desligamento mas só poderá ser invocada, depois de judicialmente exigida da Cooperativa.

ARTIGO 9o. - As obrigações dos associados falecidos,

Rio Verde



contraídas com a Cooperativa e as oriundas de sua responsabilidade como associado, em face de terceiros, passadas aos herdeiros, prescrevendo, porém, após um ano do dia da abertura da sucessão.

Paragrafo Unico - Os herdeiros do Cooperado falecido tem o direito ao Capital realizado e demais créditos pertencentes ao extinto, desde que preencham as condições estabelecidas neste Estatuto.

Rio Verde

C A P I T U L O I V

DA DIMISSÃO, ELIMINAÇÃO E EXCLUSÃO

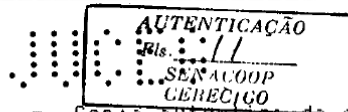
ARTIGO 10a. - A demissão do Cooperado, que não poderá ser negada, dar-se-á unicamente a seu pedido e será requerida ao Presidente, sendo por este levada ao Conselho de Administração em sua primeira reunião e averbada no Livro de Matrícula mediante termo assinado pelo Presidente.

Paragrafo Unico - O pedido de demissão do Cooperado implica no cancelamento da matrícula escolar do filho ou dependente dele salvo se o outro cônjuge ou responsável pela criança o substituir e for aceito como membro da Cooperativa.

ARTIGO 11 - A eliminação do cooperado, que será aplicada em virtude da infração da lei ou deste Estatuto, será feita apenas por decisão do Conselho de Administração depois de reiterada notificação ao infrator, os motivos que a determinarem deverão constar do termo lavrado no Livro de Matrícula e assinado pelo Presidente da Cooperativa.

Paragrafo 1o. - Além de outros motivos o Conselho de administração deverá eliminar o Cooperado que:

- a) - Vier a exercer qualquer atividade considerada prejudicial a Cooperativa ou que colida com os seus objetivos.
- b) - Houver levado a Cooperativa a prática de atos judiciais para obter cumprimento de obrigações por ele contraídas.
- c) - Depois de notificado, voltar a infringir disposições da lei, deste Estatuto, das Resoluções ou Deliberações da Cooperativa.
- d) - A expulsão do aluno por motivo disciplinar ou a não renovação de sua matrícula, por justificada conveniência da escola, não implica necessariamente, no desligamento dos seus pais, ou responsáveis, do quadro associativo, salvo se ele for o único descendente ou dependente matriculado.



Paragrafo 2o. - Cópia autêntica da decisão será remetida ao interessado por processo que comprove as datas da remessa e do recebimento.

Paragrafo 3o. - O atingido poderá, dentro do prazo de 10(dez) dias contados da data do recebimento da notificação, interpor recursos, que terá efeito suspensivo, até a Assembleia Geral.

ARTIGO 12 - A exclusão do Cooperado será feita:

- I - Por dissolução da pessoa jurídica.
- II - Por morte da pessoa física do Cooperado.
- III - Por incapacidade civil não suprida.
- IV - Por deixar de atender aos requisitos estatutários de ingresso ou permanência na Cooperativa.

Paragrafo Unico - A exclusão do Cooperado, com fundamento nas disposições do item IV deste artigo, será feita por decisão do Conselho de Administração, aplicando-se no caso o disposto no "Caput" do Art.11.

ARTIGO 13 - O associado que, a critério da Diretoria Executiva, tiver comportamento prejudicial aos interesses da Cooperativa ou dos Cooperados, ou que de alguma forma prejudicar a Cooperativa, moral, financeira ou materialmente, poderá ser notificado para justificar-se, podendo ser:

- a) advertido, por escrito;
- b) suspenso até 90 dias;
- c) eliminado do quadro de cooperados.

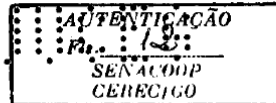
Paragrafo 1o. - A imposição de qualquer penalidade não exime o infrator da obrigação de indenizar o dano ou ressarcir o prejuízo decorrente de seus atos.

Paragrafo 2o. - A advertência ou suspensão de cooperado não prejudicará a frequência de seus descendentes ou dependentes as atividades escolares.

ARTIGO 14 - A punição a membro do quadro social será aplicada em SINDICANCIA iniciada mediante portaria baixada pelo Presidente do Conselho de Administração, na qual expora o fato imputado ao associado remetendo-lhe cópia da Portaria, com notificação pessoal.

Paragrafo 1o. - Na mesma portaria, o Presidente nomeará três Cooperados para formar a Comissão de Sindicância, que conduzirá a apuração da infração.

Paragrafo 2o. - Se o interessado não apresentar defesa, a sindicância correrá a sua revelia.



Rio Verde

Parágrafo 30. - A comissão de Sindicância dará parecer de mérito, mas a aplicação da penalidade cabível compete ao Presidente da Cooperativa.

ARTIGO 15 - Da decisão que impõe qualquer penalidade ao Cooperado cabe no prazo de 10 dias contados da notificação pessoal da punição :

- a) Apelação para o Conselho de Administração se a penalidade for imposta pelo Presidente da Diretoria Executiva;
- b) Recurso ordinário para a Assembleia Geral, se aplicada pelo Presidente do Conselho de Administração.

ARTIGO 16 - A eliminação do quadro social implicará:

- a) Quanto ao descendente ou dependente de ex-associado, na sua exclusão do corpo discente da Escola;

ARTIGO 17 - A REABILITACAO de ex-cooperado, punido com a eliminação do quadro social, só poderá ser por ele requerida ao conselho de administração dois anos após a decisão que decretou a eliminação.

Parágrafo 10. - A reabilitação pressupõe a liquidação de débitos acaso existentes para com a Cooperativa, e a reparação de danos ou o ressarcimento de prejuízos, ocasionados pelo ato motivador da punição.

Parágrafo 20. - Antes do Conselho de Administração decidir o pedido de reabilitação, o seu Presidente poderá designar Comissão de três Cooperados titulares para, até a próxima reunião do Conselho, analisar as provas e o mérito, e emitir parecer.

Parágrafo 30. - Deferida a reabilitação pelo Conselho de Administração seu Presidente baixará Portaria declarando reabilitado o ex-cooperado. A readmissão de ex-cooperado se processará como se fosse admissão de cooperado novo.

ARTIGO 18 - Em qualquer caso, como nos de demissão, eliminação ou exclusão, o cooperado só terá direito a restituição do capital que integralizou, acrescido dos respectivos juros e das sobras que lhe tiverem sido registradas.

Parágrafo 10. - A restituição de que se trata este artigo só poderá ser exigido depois de aprovado, pela Assembleia Geral, o Balanço do exercício em que o associado tenha sido desligado da Cooperativa.

Parágrafo 20. - A administração da Cooperativa poderá determinar que a restituição desse Capital e Juros seja feita em parcelas iguais e mensais, a partir do exercício financeiro que



236
Rio Verde

se seguir ao em que se deu o deligamento.

Paragrafo 3o. - Ocorrendo demissoes, eliminacoes ou exclusoes de cooperados em numero tal que as restituicoes das importancias possam ameaçar a estabilidade economico-financeira da Cooperativa, esta podera restitui-las mediante criterios que resguardem a sua continuidade.

Paragrafo 4o. - Os deveres de Cooperado perduram, para os demitidos, eliminados ou excluidos, ate que sejam aprovadas pela Assembleia Geral as contas do exercicio em que o cooperado deixou de fazer parte da Cooperativa.

C A P I T U L O V DO CAPITAL

ARTIGO 19 - O capital da Cooperativa, representada por quotas-partes, nao tera limite quanto ao maximo. Variara conforme o numero de quotas-partes subscritas mas nao podera ser inferior a Cz\$ 681.162,00 (Seiscentos e oitenta e um mil e cento e sessenta e dois cruzados).

Paragrafo 1o. - O capital e subdividido em quotas-partes de valor unitario igual a 1.135,27 (Um mil cento e trinta e cinco cruzados e vinte e sete centavos), correspondente a uma OTN vigente na data da subscricao e integralizacao.

Paragrafo 2o. - A quota-parte e indivisivel, intransferivel a nao cooperado, nao podera ser negociada de modo algum nem dada em garantia sua subscricao, realizacao, transferencia ou restituicao sera sempre escriturada no Livro de Matricula.

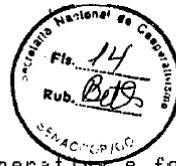
Paragrafo 3o. - A transferencia de quotas-partes, total ou parcial, sera escriturada no livro de matricula mediante termo que contera as assinaturas de cedente, do cessionario e do Presidente da Cooperativa.

Paragrafo 4o. - O Associado podera integralizar as quotas-partes subscritas a vista, em dinheiro ou excepcionalmente em parcelas mensais (ate 10 vezes) a criterio do Conselho de Administracao sendo a primeira no ato de assinatura do Livro de Matricula e as restantes sempre reajustadas de acordo com a variacao das Obrigacoes do Tesouro Nacional - OTN.

Paragrafo 5o. - A Cooperativa distribuira juros de 12% (doze por cento) ao ano que serao contados sobre a parte do Capital integralizado desde que tenham sido registradas sobras no exercicio.

Paragrafo 6o. - Para efeito de integralizacao das quotas-partes ou de aumento do capital social, podera a Cooperativa receber bens, avaliados previamente e apos homologacao em

Assembleia Geral.



Paragrafo 7o.- O patrimonio da Cooperativa e formado pelo acervo de todos os seus bens moveis, imoveis e valores.

ARTIGO 20 - Os recursos financeiros da Cooperativa advirao:

- a) Da quota de admissao paga pelo cooperado quando admitido a ingressar na Cooperativa.
- b) Da taxa anual de manutencao e das contribuicoes sociais.
- c) Dos encargos educacionais (anuidade, taxas e contribuicoes escolares) de responsabilidade dos cooperados.
- d) Dos fundos criados pela Assembleia Geral.
- e) De promocoes Sociais.
- f) De doacoes, legados, subvencoes ou convenios
- g) Da aplicacao eventual de seus recursos financeiros.
- h) De direitos autorais.

ARTIGO 21 - Os bens imoveis so poderao ser onerados ou alienados com aprovacao da Assembleia Geral.

ARTIGO 22 - Os valores e bens arrecadados ou recebidos pela Associacao serao investidos na consecuciao de seus objetivos educacionais

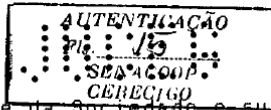
ARTIGO 23 - Ao ser admitido, cada Cooperado devera subscrever, no minimo, 30 (trinta) quotas-partes de Capital Social, por cada filho ou dependente que utilizara a assistencia educacional prestada pela entidade simultaneamente.

C A P I T U L O VI

DA ASSEMBLEIA GERAL

ARTIGO 24 - A Assembleia Geral dos cooperados, ordinaria ou extraordinaria, e o orgao supremo da Cooperativa; dentro dos limites da lei e deste Estatuto tomara toda e qualquer

Rio Verde



decisão de interesse da Sociedade e suas deliberações vinculados a todos ainda que ausentes ou discordantes.

Parágrafo 1o. - A Assembleia Geral será habitualmente convocada pelo Presidente, após deliberações do Conselho de Administração, sendo por ele presidida.

Parágrafo 2o. - Poderá também ser convocada pelo Conselho Fiscal se ocorrerem motivos graves e urgentes ou, ainda por 1/5 (um quinto) dos associados em pleno gozo de seus direitos sociais, após uma solicitação não atendida.

Parágrafo 3o. - Não poderá ser votado na Assembleia Geral o Cooperado que :

- a) Tenha sido admitido após a sua convocação.
- b) Que esteja na infringência de qualquer disposição do do Art. 6. deste Estatuto.

Parágrafo 4o. - Para participar da Assembleia Geral os Cooperados devem estar em dia com suas obrigações estatutárias.

ARTIGO 25 - Em qualquer das hipóteses referidas no artigo anterior, as Assembleias Gerais serão convocadas com antecedência mínima de 15(quinze) dias para a primeira reunião de 01(uma) hora para a segunda e 01(uma) hora para a terceira.

Parágrafo 1o. - As três convocações poderão ser feitas num único Edital, desde que dele constem, expressamente, os prazos para cada uma delas.

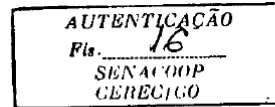
Parágrafo 2o. - Os Editais de convocação serão fixados em locais visíveis das principais dependências da Cooperativa, publicados através de jornal de grande circulação local e comunicados por circulares aos cooperados.

ARTIGO 26 - Se ainda não houver "quorum" para a sua instalação, será admitida a intenção de dissolver a Cooperativa, fato que deverá ser comunicado às autoridades do Cooperativismo.

ARTIGO 27 - Dos editais de convocação das Assembleias Gerais deverão constar:

- a) A denominação da Cooperativa, seguida da expressão "Convocação da Assembleia Geral" Ordinária ou Extraordinária, conforme o caso.
- b) O dia e a hora da reunião, em cada convocação, assim como o endereço de local de sua realização, o qual salvo motivo justificativo, será sempre o da Sede Social.

JUCEG



- c) A sequencia ordinal das convocacoes.
- d) A ordem do dia dos trabalhos, com as devidas especificacoes.
- e) O numero de cooperados existentes na data da sua expedicao, para efeito de calculo do "quorum" de instalacao.
- f) A assinatura do responsavel pela convocacao.

Rio Verde

ARTIGO 28 - E da competencia da Assembleia Geral, a destituicao dos membros do Conselho Administracao de Fiscalizacao.

Paragrafo Unico - Ocorrendo destituicao, que possa comprometer a regularidade da administracao ou fiscalizacao da entidade, podera a Assembleia Geral designar administradores e conselheiros provisorios, ate a posse dos novos, cuja eleicao, se efetuar no prazo maximo de 30 (trinta) dias.

ARTIGO 29 - O "quorum", para instalacao da Assembleia Geral, e o seguinte :

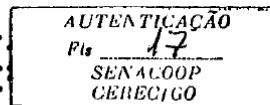
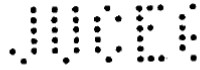
- a) 2/3 (dois tercos) do numero de cooperados, em condicoes de votar, em primeira convocacao.
- b) Metade mais 1(um) dos cooperados em segunda convocacao.
- c) Minimo de 10(dez) cooperados, na terceira convocacao.

Paragrafo Unico - Para efeito de verificacao do "quorum" de que trata este artigo, o numero de cooperados presentes, em cada convocacao, se fara por suas assinaturas, seguidas dos respectivos numeros de matricula, apostas no Livro de Presenca.

ARTIGO 30 - Os trabalhos das Assembleias Gerais serao dirigidos pelo Presidente, auxiliado preferencialmente pelo Vice-Presidente e pelo Secretario da Cooperativa, sendo por aquele convidados a participar da mesa os ocupantes de cargos sociais presentes.

Paragrafo 1o. - Na ausencia do Vice-Presidente, do Secretario da Cooperativa e de seu substituto, o Presidente convidara outro cooperado para secretariar os trabalhos e lavrar a respectiva ata.

Paragrafo 2o. - Quando a Assembleia Geral nao tiver sido convocada pelo Presidente, os trabalhos serao dirigidos pelo



cooperado escolhido na ocasião e secretariados por convidado por aquele, compoendo a mesa dos trabalhos os principais interessados na sua convocação.

ARTIGO 31 - Os ocupantes de cargos sociais, como quaisquer associados, não poderão votar nas decisões sobre assuntos que a eles se referirem de maneira direta ou indireta entre os quais os de prestação de contas, mas não ficarão privados de tomar parte nos respectivos debates.

ARTIGO 32 - Nas Assembleias Gerais em que forem discutidas os balanços as contas, o Presidente da Cooperativa, logo após a leitura do Relatório do Conselho de Administração, das peças contábeis e do parecer do Conselho Fiscal, solicitará ao plenário que indique um associado para coordenar os debates e a votação da matéria.

Parágrafo 1o. - Transmitida a direção dos trabalhos, o Presidente, Diretores e Fiscais deixarão a Mesa, permanecendo contudo, no recinto, a disposição da Assembleia, para os esclarecimentos que lhes forem solicitados.

Parágrafo 2o. - O Coordenador indicado escolherá, entre os cooperados um secretário "ad-hoc" para auxiliá-lo na redação das decisões a serem incluídas na Ata, pelo Secretário da Assembleia.

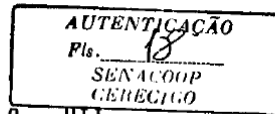
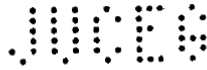
ARTIGO 33 - As deliberações das Assembleias Gerais somente poderão versar sobre assuntos constantes no Edital de Convocação.

Parágrafo 1o. - Em regra geral, a votação será por aclamação, mas a Assembleia poderá optar pelo voto secreto atendendo-se então as normas usuais.

Parágrafo 2o. - O que ocorrer na Assembleia Geral deverá constar de Ata Circunstanciada, lavrada no Livro próprio, aprovada e assinada ao final dos trabalhos pelos diretores e fiscais presentes, por uma comissão de 5 (cinco) cooperados designados pela Assembleia e, ainda por quantos o queiram fazer.

Parágrafo 3o. - As deliberações nas Assembleias Gerais serão tomadas por maioria de votos dos cooperados presentes com direito de votar, tendo cada cooperado presente, direito a 1 (um) só voto qualquer que seja o número de suas quotas-partes.

Parágrafo 4o. - Prescreve em 4 (quatro) anos a ação para anular as deliberações da Assembleia Geral viciadas em erro, dolo, fraude ou simulação, ou tomadas com violação da lei ou deste Estatuto, contando o prazo em que a Assembleia tiver sido realizada.



C A P I T U L O VII

DA ASSEMBLEIA GERAL ORDINARIA

ARTIGO 34 - A Assembleia Geral Ordinaria, que se realizara obrigatoriamente um vez por ano, no decorrer dos 3(tres) primeiros meses apos o termino do exercicio social, deliberara sobre os seguintes assuntos, que deverao constar da Ordem do dia.

I- Prestacao de contas dos orgaos de administracao, acompanhada do parecer do Conselho Fiscal compreendendo:

- a) Relatorio da Gestao
- b) Balanco
- c) Demonstrativo das sobras ou rateio das perdas decorrentes da insuficiencia das contribuicoes para cobertura das despesas da Sociedade e do Parecer do Conselho Fiscal.
- d) Plano de atividade da sociedade para o exercicio seguinte.

II- Destinacao das sobras apuradas ou rateio das perdas decorrentes da insuficiencia das contribuicoes para cobertura das despesas da Cooperativa, deduzindo-se, no primeiro caso, as parcelas para fundos obrigatorios.

III- Eleger, reelger ou destituir ocupantes do Conselho de Administracao, do Conselho Fiscal, quando for o caso.

IV- Quaisquer assuntos de interesse social, excluidos os enumerados no artigo 37 deste Estatuto.

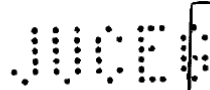
V- Fixar, quando for o caso, "pro-labore" ou verba de representacao para a Diretoria Executiva, bem como o valor de cédulas de presenca para os membros dos Conselhos de Administracao e Fiscal pelo comparecimento as respectivas reunioes.

Paragrafo 1o. - Os membros dos orgaos de administracao e fiscalizacao nao poderao participar da votacao das materias referidas nos itens I a IV deste artigo.

Paragrafo 2o. - A aprovacao do Relatorio, Balanco e Contas dos Orgaos de administracao desonera seus componentes de responsabilidades, ressalvadas os casos de erro, dolo, fraude ou simulacao, bem como de infracao da lei e deste Estatuto.

C A P I T U L O VIII

Rio Verde



AUTENTICAÇÃO

Fls. 19

SENACOOB

CEPECICO



DA ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINÁRIA

ARTIGO 35 - A Assembleia Geral Extraordinária realizar-se-á sempre que necessário e poderá deliberar sobre qualquer assunto de interesse da Cooperativa, desde que mencionado no Edital de Convocação.

ARTIGO 36 - É da competência exclusiva da Assembleia Geral Extraordinária deliberar sobre os seguintes assuntos :

- I - Reforma do Estatuto;
- II - Fusão, incorporação ou desmembramento;
- III - Mudança do objetivo da Cooperativa;
- IV - Dissolução voluntária da Cooperativa e nomeação de liquidantes;
- V - Deliberação sobre as contas do liquidante.

Parágrafo Único - São necessários os votos de 2/3 (dois terços) dos cooperados presentes, para tornar válidas as deliberações deste artigo.

C A P Í T U L O IX

DO CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO

ARTIGO 37 - A Cooperativa será administrada por um Conselho de Administração de 11 (onze) membros, todos cooperados, eleitos pela Assembleia Geral para um mandato de 2 (dois) anos, sendo obrigatória ao término de cada período de mandato, a renovação de no mínimo 1/3 (um terço) dos seus componentes, tomando posse na própria Assembleia que a elegeu.

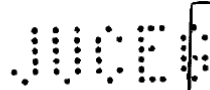
Parágrafo 1o. - Não podem compor o Conselho de Administração parentes entre si até o 2.º (segundo) grau, em linha reta ou colateral.

Parágrafo 2o. - Os administradores não serão pessoalmente responsáveis pelas obrigações que contraírem em nome da Cooperativa mas responderão solidariamente pelos prejuízos resultantes de seus atos, se agirem com culpa ou dolo.

Parágrafo 3o. - Os Diretores e Administradores que participarem de ato ou operação social em que se oculta a natureza da Cooperativa podem ser declarados pessoalmente responsáveis pelas obrigações em nome dela contraídas, sem prejuízo das sanções penais cabíveis.

Parágrafo 4o. - A Cooperativa responderá pelos atos a que se refere o parágrafo anterior, se houver ratificado ou deles logrado proveito.

Parágrafo 5o. - Os membros do Conselho de Administração



AUTENTICAÇÃO

Fls. 19

SENACOOB

CEPECICO



DA ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINÁRIA

ARTIGO 35 - A Assembleia Geral Extraordinária realizar-se-á sempre que necessário e poderá deliberar sobre qualquer assunto de interesse da Cooperativa, desde que mencionado no Edital de Convocação.

ARTIGO 36 - É da competência exclusiva da Assembleia Geral Extraordinária deliberar sobre os seguintes assuntos:

- I - Reforma do Estatuto;
- II - Fusão, incorporação ou desmembramento;
- III - Mudança do objetivo da Cooperativa;
- IV - Dissolução voluntária da Cooperativa e nomeação de liquidantes;
- V - Deliberação sobre as contas do liquidante.

Parágrafo Único - São necessários os votos de 2/3 (dois terços) dos cooperados presentes, para tornar válidas as deliberações deste artigo.

C A P Í T U L O IX

DO CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO

ARTIGO 37 - A Cooperativa será administrada por um Conselho de Administração de 11 (onze) membros, todos cooperados, eleitos pela Assembleia Geral para um mandato de 2 (dois) anos, sendo obrigatória ao término de cada período de mandato, a renovação de no mínimo 1/3 (um terço) dos seus componentes, tomando posse na própria Assembleia que a elegeu.

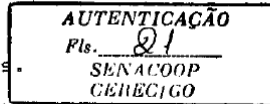
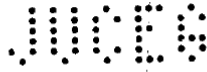
Parágrafo 1o. - Não podem compor o Conselho de Administração parentes entre si até o 2.º (segundo) grau, em linha reta ou colateral.

Parágrafo 2o. - Os administradores não serão pessoalmente responsáveis pelas obrigações que contraírem em nome da Cooperativa mas responderão solidariamente pelos prejuízos resultantes de seus atos, se agirem com culpa ou dolo.

Parágrafo 3o. - Os Diretores e Administradores que participarem de ato ou operação social em que se oculta a natureza da Cooperativa podem ser declarados pessoalmente responsáveis pelas obrigações em nome dela contraídas, sem prejuízo das sanções penais cabíveis.

Parágrafo 4o. - A Cooperativa responderá pelos atos a que se refere o parágrafo anterior, se houver ratificado ou deles logrado proveito.

Parágrafo 5o. - Os membros do Conselho de Administração



prazo que resta aos seus antecedentes.

Paragrafo 5o. - Perdera automaticamente o cargo o membro Conselho que, sem justificativa, faltar a 3(tres) reunioes consecutivas ou a 6(seis) intercaladas, sejam ordinarias ou extraordinarias.

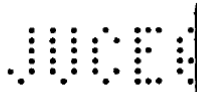
Paragrafo 6o. - O Conselho de Administracao podera solicitar, sempre que julgar conveniente, o aessoramento de pessoas contratadas pela Cooperativa, para auxilia-lo no esclarecimento dos assuntos a decidir, podendo determinar que as mesmas apresentem previamente, projetos sobre questoes especificas.

Paragrafo 7o. - As diretrizes estabelecidas pelo Conselho de Administracao, serao baixadas em forma de Resolucoes pela Diretoria Executiva e, compoem o Manual de Organizacao.

ARTIGO 40 - Compete ao Conselho de Administracao dentro dos limites da lei e deste Estatuto, atendidas as decisoes ou recomendacoes da Assembleia Geral, planejar, tracar normas para operacoes e servicos da Cooperativa e controlar os resultados.

Paragrafo 1o. - No desempenho das suas funcoes, cabe-lhe, entre outras as seguintes atribuicoes:

- a) Programar as operacoes ou servicos necessarios ao funcionamento dos educandarios e Cooperados a Cooperativa
- b) Estabelecer, em instrucoes e regulamentos, sancoes ou penalidades a serem aplicadas nos casos de violacao ou abusos cometidos contra disposicoes da lei, deste Estatuto ou das regras de relacionamento com a Cooperativa que venha a ser expedida de suas reunioes.
- c) Determinar a taxa destinada a cobrir as despesas dos servicos da Cooperativa.
- d) Avaliar e providenciar o montante dos recursos financeiros e dos meios necessarios ao atendimento das operacoes e servicos.
- e) Fixar as despesas de administracao, em orcamento anual que indique a fonte dos recursos para a sua cobertura.
- f) Contratar, quando se fizer necessario, um servico independente de auditoria - Art. 112. da lei n.5764/71 de 16/12/71.
- g) Deliberar sobre a admissao, demissao, eliminacao e exclusao dos Cooperados.



h) Deliberar sobre a convocação da Assembleia Geral.

i) Adquirir, alienar ou onerar bens imóveis da Cooperativa com expressa autorização da Assembleia Geral.

j) Zelar pelo cumprimento das leis do Cooperativismo e outras aplicáveis, bem assim pelo atendimento da legislação trabalhista e fiscal.

Parágrafo 2º. - As normas estabelecidas pelo Conselho de Administração serão baixadas em forma de Resolução ou Instrução e constituirão o regimento interno da Cooperativa.

ARTIGO 41 - Compete a Diretoria Executiva, através de reuniões quando necessárias, com a presença de seus membros, dentro dos limites da Lei e deste Estatuto, atendidas as decisões e recomendações da Assembleia Geral e do Conselho de Administração, deliberar e estabelecer as normas e programas necessários ao desenvolvimento das atividades da Cooperativa, cabendo-lhe entre outras as seguintes atribuições.

a) Estimar previamente a rentabilidade das operações e serviços, bem como sua viabilidade.

b) Contratar empregados e fixar normas de administração de pessoal.

c) Indicar o banco ou bancos nos quais devam ser feitos os depósitos de numerário disponível e fixar o limite máximo que poderá ser mantido em caixa.

d) Estabelecer normas de controle das operações e serviços, verificando mensalmente, no mínimo o estado econômico-financeiro da cooperativa e o desenvolvimento das operações.

e) Atividade em geral, através de balancetes de contabilidade e demonstrativos específicos.

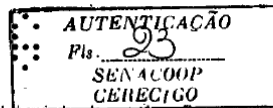
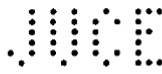
f) Contrair obrigações transigir, adquirir, alienar, onerar bens móveis, ceder direitos, constituir mandatários.

Parágrafo 1º. - As normas estabelecidas pela Diretoria Executiva, baixada em forma de instrução e circulares, complementarão o Manual de Organização e seu regimento interno.

Parágrafo 2º. - Para perfeita execução de suas atribuições a Diretoria Executiva se assessorará de número suficiente de profissionais conforme estado de desenvolvimento da Cooperativa.

ARTIGO 42 - Ao Presidente cabem, entre outras as seguintes atribuições:

Rio Verde



236

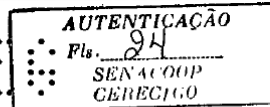
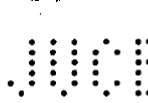
Rio Verde

- a) Supervisionar as atividades da Cooperativa.
- b) Verificar frequentemente o saldo de caixa.
- c) Assinar os cheques juntamente com o Diretor-Financeiro.
- d) Assinar conjuntamente com o Diretor Secretario ou com o Diretor Financeiro, contratos e demais documentos constitutivos de obrigações.
- e) Convocar e presidir as reuniões de Conselho de Administração bem como as Assembleias Gerais de Cooperados.
- f) Apresentar a Assembleia Geral Ordinária.
 - Relatório da gestão
 - Balanço
 - Demonstrativo das sobras ou perdas e parecer do Conselho Fiscal.
- g) Representar ativa e passivamente a Cooperativa, em juízo ou fora dele.
- h) Elaborar o plano anual de atividades da Cooperativa
- i) Proferir o voto de desempate.
- j) Participar ativamente do Conselho Pedagógico Administrativo da Instituição de Educação.

ARTIGO 43 - Ao Vice-Presidente cabe interessar-se permanentemente pelo trabalho do Presidente, substituindo-o nos seus impedimentos inferiores a 90 (noventa) dias.

ARTIGO 44 - Ao Diretor-Secretario cabem, entre outras, as seguintes atribuições:

- a) Secretariar e lavrar as atas das reuniões do Conselho de Administração e das Assembleias Gerais, responsabilizando-se pelos livros, documentos e arquivos referentes.
- b) Assinar, conjuntamente com o Presidente, contratos e demais documentos constitutivos de obrigações se for indicado pelo Conselho.
- c) Supervisionar as condições de guarda e segurança do patrimônio da Cooperativa, estabelecendo as diretrizes a serem seguidas, de forma a proteger os ativos.



d) Supervisionar e definir as diretrizes trabalhistas e de pessoal, serviços internos, comunicações, processamento de dados, e de utilização de recursos materiais da Cooperativa.

e) Estimular e supervisionar as atividades de relações públicas e internas da Cooperativa.

f) Cooperdenar os registros de chapas no livro próprio, dos interessados em concorrer as eleições para cargos de Conselheiros de administração e Fiscal.

ARTIGO 45 - Nas eleições para preenchimento dos cargos do Conselho de Administração, somente poderão concorrer os associados agrupados em chapas, contendo os nomes dos membros que tenham sido registrados no livro próprio de registro de chapas.

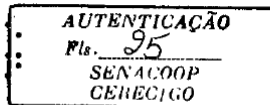
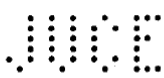
Paragrafo 1o. - As chapas serão registradas a requerimento dos interessados, contendo os seus números de matrícula na cooperativa e assinaturas dirigido ao Diretor-Secretário em duas vias.

Paragrafo 2o. - Cada Chapa, no próprio requerimento deverá indicar o associado responsável pelo registro da mesmo no livro próprio, perante o Diretor-Secretário ou quem este indicar na sede da Cooperativa, que supervisionará a regularidade do ato e documentos que deverão instruir o processo devolvendo protocolada a segunda via do requerimento, e comunicando por escrito ao responsável pelo registro as exigências e pendências a serem cumpridas no prazo hábil estabelecido no Paragrafo 5. (quinto) deste artigo.

Paragrafo 3o. - Cada Cooperado poderá participar de uma chapa, prevalecendo a ordem dos registros nas chapas no livro próprio, vedado o registro da 2.(segunda) chapa que contiver o nome do associado já registrado por outra chapa.

Paragrafo 4o. - As 18(dezoito) horas do dia do vencimento do prazo para o registro de chapas, será encerrado por termo o livro de registro de chapas, na sede da Cooperativa pelo Diretor-Secretário, representante do Conselho Fiscal, e responsáveis pelos registros de chapas que se fizerem presentes ao ato.

Paragrafo 5o. - A Assembleia Geral aprovará, preliminarmente, o regimento Interno das eleições, que deverá obrigatoriamente dispor que caberá a uma Junta Eleitoral composta de três membros não candidatos, com funções de Presidente, secretário e Mesário da Assembleia Geral e votações, responsáveis pela condução e apuração dos votos, a proclamação e posse dos eleitos, bem como a lavratura da parte da ata que tratar das eleições, que deverá minuciosamente descrever os detalhes das eleições, cooperados presentes, cooperados votantes, votos válidos a favor de cada chapa, aqueles nulos e em branco, a composição das chapas eleitas nomes dos seus membros e cargos.



Paragrafo 6o. - As chapas concorrerão as eleições através dos números ordinais, sequenciais de registro no livro próprio

Paragrafo 7o. - Nos atos dos registros de chapas, os candidatos deverão apresentar na forma de anexos ao requerimento os seguintes documentos:

- a) Declaração de bens atualizada e a última do imposto de renda.
- b) Certidões negativas expedidas a menos de 30 (trinta) dias de protesto de títulos e de distribuição de ações de execução cíveis e criminais.
- c) Declarações de desimpedimento e parentesco de que trata a resolução n.13 do CNC, de 15/01/76.
- d) Declaração registrada em Cartório de Registro de Títulos e documentos de que vai assumir e exercer o mandato e que formalizara a solidariedade de que trata o artigo 38, paragrafo 6.(sexto).

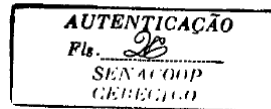
Paragrafo 8o. - O prazo para registro de chapas será de 10 (dez) dias após a 1. (primeira) publicação do edital da 1.(primeira) convocação das Assembleias Gerais.

Paragrafo 9o. - Na contagem do prazo, excluir-se-á o dia da publicação do 1.(primeiro) edital e computar-se-á o do vencimento que será automaticamente prorrogado até o 1.(primeiro) dia útil se cair em sábado, domingo ou feriado.

ARTIGO 46 - Ao Diretor Financeiro cabem, entre outras, as seguintes atribuições:

- a) Supervisionar as atividades financeiras da cooperativa através de contratos assinados com o(s) responsável(is) pela execução das tarefas que envolvam entradas e saídas de numerário, crédito e cobrança, empréstimo e financiamentos.
- b) Providenciar o montante de recursos financeiros e outros meios necessários ao atendimento das operações e serviços.
- c) Promover o planejamento financeiro da Cooperativa de acordo com as atividades propostas pelos demais segmentos operacionais da Cooperativa.
- d) Assinar, juntamente com o diretor Presidente, cheques, contratos e demais documentos constitutivos de

obrigacoes.



Rio Verde

e) Substituir o Diretor Vice-Presidente e o Diretor Secretario nos seus impedimentos por prazos inferiores a 90(noventa) dias.

f) Organizar ou fazer organizar, com assessoramento do contador, as rotinas de serviços contábeis auxiliares, zelando para que a escrituração esteja sempre em dia.

g) determinar a forma e coordenar a transmissão ao contador dos dados e documentos necessários aos registros da contabilidade geral.

h) Providenciar para que os demonstrativos mensais inclusive os balancetes da contabilidade, sejam, no devido tempo encaminhados ao Conselho de Administração e Fiscal.

i) Fazer escriturar o movimento financeiro da Cooperativa.

j) Verificar frequentemente os saldos em caixa e bancos e uma vez por mes ou em menor periodicidade, efetuar conferencias dos boletins e documentacao escriturada, extratos bancarios e registros contabeis.

1) Definir em conjunto com o contador, as rotinas contábeis zelando para que a escrituração mantenha-se atualizada e regularmente promovida.

ARTIGO 47 - Ao Diretor de Operacoes cabem, entre outras, as seguintes atribuicoes:

a) Fiscalizar a qualidade e padroes do ensino ministrado nas escolas mantidas pela Cooperativa, atraves de assiduo contato com Diretores das mesmas e com membros do Conselho Pedagogicos-Administrativo do qual e membro efetivo.

b) Promover contatos e celebrar contratos com empresas para a prestacao de servicos de recursos humanos e operacionais.

c) Planejar e executar treinamento para associados, educandos e funcionarios da Cooperativa.

d) Propor e ser responsavel pela assinatura de convenio com entidades das areas de ensino e recursos humanos.

e) Ser responsavel pela comercializacao de materiais didaticos e pedagogicos a cooperados, educandos e funcionarios da Cooperativa.

f) Propor, programar e fiscalizar a realizacao de



AUTENTICAÇÃO
Fls. 27
SENAC-OP
CERECIGO



... cursos preparatórios e profissionalizantes.

g) Ser responsável por outras atividades comerciais compatíveis com os objetivos da Cooperativa.

h) Zelar pela disciplina e ordem funcional interna.

C A P Í T U L O X

DO CONSELHO FISCAL

ARTIGO 48 - A administração da Cooperativa será fiscalizada, assiduamente e minuciosamente por um Conselho Fiscal, constituído de 3 (três) membros efetivos e 3 (três) suplentes todos Cooperados eleitos anualmente pela Assembleia Geral sendo permitida apenas a reeleição de 1/3 (um terço) dos seus componentes.

Parágrafo 1o. - Não podem fazer parte do Conselho Fiscal além dos inelegíveis enumerados no artigo 38 deste Estatuto, os parentes dos Diretores até segundo grau em linha reta ou colateral, bem como parentes entre si até esse grau.

Parágrafo 2o. - Não podem fazer parte do Conselho Fiscal, os parentes dos Diretores até 2.º (segundo) grau em linha reta ou colateral, bem como os parentes entre si até esse grau.

Parágrafo 3o. - O cooperado não pode exercer cumulativamente cargos nos Conselhos de Administração e Fiscal.

Parágrafo 4o. - No que couber, aplicam-se as eleições dos membros do Conselho Fiscal as regras estabelecidas as eleições do Conselho de Administração, de que trata o Art. 45.

ARTIGO 49 - O Conselho Fiscal reúne-se obrigatoriamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que necessário com a participação de 3 (três) dos seus membros.

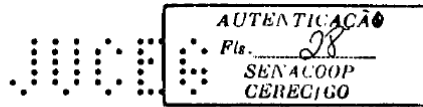
Parágrafo 1o. - Em sua primeira reunião escolherá, dentre os seus membros efetivos um Presidente, incumbido de convocar as reuniões e dirigir os trabalhos destas, e um secretário.

Parágrafo 2o. - As reuniões poderão ser convocadas ainda, por qualquer um dos seus membros, por solicitação do Conselho de Administração ou da Assembleia Geral.

Parágrafo 3o. - Na ausência de Presidente, os trabalhos serão dirigidos por substituto escolhido na ocasião.

Parágrafo 4o. - As deliberações serão tomadas por maioria simples de votos e constarão de Ata, lavrada no livro próprio.

Rio Verde



Rio Verde

lida, aprovada e assinada ao final dos trabalhos, reuniao, pelos 3(tres) fiscais presentes.

Paragrafo 5o. - As reunioes deverao comparecer os Conselheiros Fiscais suplentes para assisti-las e, quando necessario, substituir titulares ausentes.

ARTIGO 50 - Ocorrendo tres ou mais vagas no Conselho Fiscal, o Conselho de Administracao ou o restante dos seus membros convocara a Assembleia Geral, para o procedimento e os eleitos complementarao os mandatos substituidos.

ARTIGO 51 - Compete ao Conselho Fiscal exercer assidua fiscalizacao sobre as operacoes, atividades e servicos da Cooperativa, cabendo-lhe entre outras as seguintes atribuicoes:

a) Conferir mensalmente o saldo do numerario existente em caixa, verificando, tambem, se o mesmo esta dentro dos limites estabelecidos pelo Conselho de Administracao.

b) Verificar se os extratos de contas bancarias conferem com a escrituracao da Cooperativa.

c) Examinar se os montantes das despesas e inversoes realizadas estao de conformidade com os planos e decisoes do Conselho de Administracao.

d) Verificar se as operacoes realizadas e os servicos prestados correspondem as conveniencias economico-financeiras da Cooperativa.

e) Certificar-se se o Conselho de Administracao vem se reunindo e se existem cargos vagos na sua composicao.

f) Averiguar se existem reclamacoes dos cooperados quanto aos servicos prestados.

g) Inteirar-se se o recebimento dos creditos e feito com regularidade e se os compromissos sociais sao atendidos com pontualidade.

h) Averiguar se ha problemas com empregados.

i) Certificar-se se ha exigencias ou deveres a cumprir junto a autoridades fiscais, trabalhistas ou administrativas, bem assim quanto aos orgaos do cooperativismo e orgaos governamentais que regem os estabelecimentos de ensino.

j) Estudar os balancetes e outros demonstrativos mensais, o balanço e o relatorio anual do Conselho de Administracao, emitindo parecer sobre este para a Assembleia Geral.

1) Dar conhecimento ao Conselho de Administração das conclusões dos seus trabalhos, denunciando a este, a Assembleia Geral ou as autoridades competentes as irregularidades constatadas e convocar a Assembleia Geral se ocorrerem motivos graves e urgentes.

Paragrafo Unico - Para os exames e verificacao dos livros, contas e documentos necessarios ao cumprimento das suas atribuicoes podera o conselho Fiscal solicitar ao Conselho de Administracao a contratacao de assessoramento de tecnico especializado e valer-se dos relatorios e informacoes dos servicos de auditoria externa correndo as despesas por conta da cooperativa.

C A P I T U L O X I

DOS FUNDOS, DO BALANCO DAS DESPESAS, DAS SOBRAS E PERDAS

Artigo 52o. - A Cooperativa e obrigada a constituir:

I - O fundo de reserva, destinado a repor perdas e atender ao desenvolvimento de suas atividades, constituído de 10% (dez por cento) das sobras liquidas do exercicio.

II - O fundo de Assistencia Tecnica Educacional e Social destinado a prestacao de assistencia aos cooperados, seus dependentes e a seus proprios empregados, constituindo de 5% (cinco por cento) das sobras liquidas apuradas no exercicio.

Paragrafo Unico - Os servicos de Assistencia Tecnica Educacional e Social a serem atendidos pelo respectivo fundo poderao ser executados mediante convenios com entidades especializadas, oficiais ou nao.

ARTIGO 53 - Alem da taxa de 10% (dez por cento) das sobras liquidas apuradas no balanço do exercicio revertem em favor do fundo de reserva:

- a) Os creditos nao reclamados, decorridos 5 (cinco) anos.
- b) Os auxilios e doacoes sem destinacao especial.

ARTIGO 54 - O Balanço Geral, incluindo o confronto de receita e despesa, sera levantado no dia 31 do mes de dezembro de cada ano.

Paragrafo Unico - Os resultados serao apurados segundo a natureza dos servicos.

ARTIGO 55 - As sobras liquidas apuradas na forma deste artigo, serao distribuidas aos associados na proporcao das



15/05
RIO VERDE

DA LIQUIDACAO

ARTIGO 63 - Quando a dissolucao for deliberada pela Assembleia Geral, esta renomeara um liquidante, ou mais, e um Conselho Fiscal de 3(tres) membros para proceder a liquidacao.

Paragrafo 1o. - O processo de liquidacao so sera iniciado apos a audiencia do SENACOP.

Paragrafo 2o. - A Assembleia Geral podera, em qualquer epoca, destituir os liquidantes e os membros do Conselho Fiscal, designando os seus substitutos.

ARTIGO 64 - Em todos os atos e operacoes, os liquidantes deverao usar a denominacao completa da Cooperativa seguida da expressao "em liquidacao".

ARTIGO 65 - Os liquidantes, nos termos da legislacao em vigor, terao os poderes normais de administracao, podendo praticar atos e operacoes necessarias a realizacao do ativo e liquidacao do passivo.

C A P I T U L O XV

DAS DISPOSICOES GERAIS E TRANSITORIAS

ARTIGO 66 - Os casos omissos serao resolvidos de acordo com a lei e os principios doutrinarios, ouvidos os orgaos assistenciais e de fiscalizacao do Cooperativismo.

O presente Estatuto foi aprovado em Assembleia Geral realizada em 05 de maio de 1988.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ANEXO D

Ata da 3º assembleia ordinária da COOPEN



Ata da 3ª (terceira) Assembléia Geral Ordinária da COOPEN - Cooperativa de Ensino de Rio Verde Ltda, realizada aos onze dias do mês de abril de um mil novecentos e noventa, às vinte horas, no Auditório "Hadovaldo Vilela Horbilon", situado à Avenida Presidente Vargas, nº 1878, Jd. Goiás em Rio Verde-Go, onde se reuniram diretores e cooperados da COOPEN. A mesa foi composta por: José Lopes Ribeiro, Leonie Coppelmans-Eussen, Waldenir Ferreira Pinto, pela conselheira Inaudir Oliveira Chavaglia e pelos membros do Conselho Fiscal: Joaquim Alves Bandeira, Wilson Gouveia do Carmo, Carlos Lânia de Araújo, Hermes Pereira Dourado, Andreas Charles Josef Peeters. O Diretor Pedagógico, Alexandre Avelino Giffoni Júnior, não pode comparecer à Assembléia devido a problemas de ordem familiar. O presidente da COOPEN, Sr. José Lopes Ribeiro iniciou a Assembléia com o discurso: "Em um mil novecentos e oitenta e oito quando da vinda das primeiras cotas, na expectativa do início das atividades do Colégio São Tomás, tínhamos consciência das dificuldades que iríamos encontrar na implantação do nosso projeto pedagógico. Mas na realidade essas dificuldades foram ainda maiores, decorrentes principalmente dos problemas de adaptação do corpo docente e dos próprios alunos, acostumados anteriormente a um regime autoritário. A transição para uma atitude democrática, onde é fundamental que cada um tenha plena consciência de sua liberdade e da responsabilidade de executar suas tarefas, é sempre um processo lento e difícil. Sempre lutamos por uma maior participação dos pais na Cooperativa visando um entrosamento melhor entre todos. Houve apoio e participação por parte dos cooperados, mas houve também aqueles que trabalharam contra a própria cooperativa, tumultuando a execução do projeto pedagógico com boatos e inverdades. Sempre estivemos atentos aos problemas, os quais procuramos resolver rápida e da melhor maneira possível. Em um mil novecentos e noventa implantamos o curso primário e o 3º Colegial e consolidaremos o projeto pedagógico e a parte administrativa. Outros projetos anteriormente elaborados, como construção de sede, etc, foram dificultados pela situação econômica do país, principalmente na área agrícola, fundamental em nossa região. Nós continuaremos batalhando para conseguir uma participação maior dos cooperados." Em seguida foi feita leitura do balanço elaborado pela contabilidade Viana e também do parecer realizado pelo Conselho Fiscal. Foi discutido o balanço e chegou-se a conclusão de que a contabilização está sendo feita de maneira errada. Como: Histórico muito sucinto, sem referência à na

RIO VERDE

JUCEG

tureza do pagamento; documentação arquivada em diversas pastas ; falta de seqüência de datas, numeração de documentos; adiantamento à fornecedores de compra que não apareceu, etc. Por isso o Conselho Fiscal não aprovou o balanço e este será refeito no prazo de trinta dias. Foi sugerida e aprovada a contratação de um auditor para auxiliar o contador no desenvolvimento do trabalho de contabilização da COOPEN. Será feita tentativa de conseguir esse auditor na COMIGO, gratuitamente. Sugerido também que o plano de contas seja elaborado dentro da Informática. Senhor José Lopes Ribeiro lembrou que os alunos que estiverem com dois meses em atraso nas mensalidades não farão provas. Falou também que o processo para autorização do Colégio São Tomás está no Conselho, em Goiânia, dependendo somente da burocracia destes para ser aprovado e que as transferências inter-estaduais estão sendo tratadas pela Delegacia de Ensino local. O Conselho Fiscal foi elogiado por Waldenir Ferreira Pinto pelo trabalho desenvolvido, durante sua atuação. Foi feita apresentação da chapa para o Conselho de Administração de um mil novecentos e noventa e dois. Composta por : Sônia Lima Guimarães Gil, Leonie Coppelmans-Eussen, José Lopes Ribeiro, Waldenir Ferreira Pinto, Alexandre Avelino Giffoni Júnior, Odimer Fernandes Nogueira, Inaudir Oliveira Chavaglia, Zelma Arantes Leão, Neide Azevedo Dezen de Queiroz, Elba Campos, Reosmar Ferreira Campos. Cinco desses, irão assumir a parte diretiva da cooperativa: Presidente, Vice-Presidente, Diretor Financeiro, Diretor Pedagógico e Diretor de Operações, eleitos pelo próprio Conselho de Administração. Nada mais havendo a tratar o senhor presidente declarou encerrada a Assembléia e eu, Wanda Maria Passos, secretária, lavrei a presente. Rio Verde-Go, onze de abril de um mil novecentos e noventa.

Alexandre Avelino Giffoni Jr.
Neide Azevedo Dezen de Queiroz
Guimarães Sônia Lima Guimarães Gil
L. Coppelmans - Eussen
Inaudir Oliveira Chavaglia
João Aquino de Barros
Odimer Fernandes Nogueira
Waldenir Ferreira Pinto

Wanda Maria Passos

RIO VERDE
Wanda Maria Passos

JUN 4 1990

JUCEG
DEG. 100 Nº 385769

JUNTA COMERCIAL DO ESTADO DE GOIÁS
CERTIDÃO: certifico que este documento foi
arquivado sob número e data estampada
marcadamente.

Agostinho Amêlio de Alencar - Secret. Geral

*Mendonça M. Fernandes
Agostinho Amêlio de Alencar
Secret. Geral*

Certifico que este documento da empresa COOPERATIVA DE ENSINO DE RIO VERDE LTDA COOPEN, Nire: 52 40000308-5 , foi deferido e arquivado na Junta Comercial do Estado de Goiás. Para validar este documento, acesse <http://www.juceg.go.gov.br/> e informe: Nº do protocolo 17/997836-0 e o código de segurança jHFsc. Esta cópia foi autenticada digitalmente e assinada em 22/03/2017 16:32:20 por Paula Nunes Lobo – Secretária Geral.

ANEXO E
Estatuto social (2011)



ESTATUTO SOCIAL DA COOPERATIVA DE ENSINO DE RIO VERDE LTDA. - COOPEN, APROVADO NA ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINÁRIA, REALIZADA EM 28/03/2011.

**TÍTULO I
DA COOPERATIVA**

**CAPÍTULO I
DENOMINAÇÃO, SEDE, FORO, ÁREA DE AÇÃO,
PRAZO E ANO SOCIAL**

Art. 1º- A Cooperativa de Ensino de Rio Verde Ltda., com a sigla COOPEN, rege-se pelo presente Estatuto e pelas disposições legais em vigor, tendo:

a) Sede e administração em Rio Verde à Rua C, Q. 09, Lt. 270 -Parque Solar do Agreste e foro jurídico no município acima citado, no estado de Goiás.

b) Área de ação que, para efeito de admissão de associados, abrange os municípios de Rio Verde, Montividiu, Santo Antônio da Barra, Castelândia, Acreúna, Santa Helena de Goiás, Caçu, Quirinópolis, Jataí, Paraúna, Caiapônia, Cachoeira Alta, Bom Jesus de Goiás, Serranópolis, Aporé, Jandaia, Indiara, Edéia, Ivolândia, Maurilândia, Itajá, Doverlândia, Iporá, Amorinópolis, Itarumã, Mineiros, Santa Rita do Araguaia e Portelândia, que constituem região geoeconômica homogênea convergente para Rio Verde.

c) Prazo de duração indeterminado, e exercício social com duração de 12 (doze) meses, com início em 1º de janeiro e término em 31 de dezembro de cada ano.

**CAPÍTULO II
OBJETIVOS SOCIAIS**

Art. 2º- A sociedade objetiva, com base na colaboração recíproca a que se obrigam seus associados, promover:

I. O estímulo, o desenvolvimento progressivo e a defesa de suas atividades educacionais e de ensino de caráter comum;

II. Convênios com entidades especializadas públicas ou privadas, para o aperfeiçoamento técnico profissional dos seus associados, dependentes e empregados, participando inclusive de campanhas de expansão do cooperativismo;



ESTATUTO SOCIAL DA COOPERATIVA DE ENSINO DE RIO VERDE LTDA. - COOPEN, APROVADO NA ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINÁRIA, REALIZADA EM 28/03/2011.

III. Aquisição e venda de material educacional para uso dos associados, educandos e funcionários;

IV. O ensino do cooperativismo, que será matéria curricular.

Art. 3º - A Cooperativa, para a consecução de seus objetivos, poderá criar, organizar, manter e dirigir instituições de ensino, em consonância com a legislação brasileira.

§ Único- Serão admitidos alunos de ambos os sexos sem restrições de raça, nacionalidade ou religião.

**TÍTULO II
DOS ASSOCIADOS**

**CAPÍTULO I
ADMISSÃO**

Art. 4º- Poderá ingressar na Cooperativa, como associado, toda pessoa física com interesse no processo educacional que, sem impedimentos legais, for admitido como tal, mediante o preenchimento de formulário próprio, e posterior aprovação pelo Conselho de Administração, e ainda, que concorde com as disposições deste Estatuto, não praticando atos que possam prejudicar ou colidir com os interesses e objetivos da entidade.

§ 1º - Entende-se por associado, qualquer dos cônjuges, ou o responsável legal pelo aluno matriculado, podendo qualquer um deles adquirir todos os direitos de cooperado, ou seja, votar e ser votado, desde que mantida a unicidade da respectiva ação.

§ 2º - O número de associados não terá limite quanto ao máximo, mas não poderá ser inferior a 20 pessoas físicas.

§ 3º - A critério do Conselho de Administração poderá ser negada a admissão de pessoa cujo nome esteja inscrito nos órgãos de proteção de crédito.

Art. 5º - Para associar-se o interessado preencherá a respectiva proposta fornecida pela Cooperativa e a assinará com outros dois associados proponentes.



ESTATUTO SOCIAL DA COOPERATIVA DE ENSINO DE RIO VERDE LTDA. - COOPEN, APROVADO NA ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINÁRIA, REALIZADA EM 28/03/2011.

§ 1º - Aprovada a proposta pelo Conselho de Administração, o candidato subscreverá as quotas-partes do capital nos termos e condições previstas neste Estatuto, e juntamente com o presidente da Cooperativa, assinará o livro ou ficha de Matrícula.

§ 2º - A subscrição das quotas-partes do capital pelo associado e a sua assinatura no Livro de Matrícula completam a sua admissão na sociedade.

§ 3º - O associado integralizará as quotas-partes subscritas à vista, ou excepcionalmente em parcelas mensais, sendo a primeira no ato da assinatura no livro de matrícula, e as restantes de acordo com os critérios estabelecidos pelo Conselho de Administração.

Art. 6º - Cumprido o que dispõe o artigo anterior, o associado adquire todos os direitos e assume todos os deveres e obrigações decorrentes da lei, deste Estatuto e das deliberações tomadas pela Cooperativa em Assembleia Geral.

CAPÍTULO II

DIREITOS, DEVERES E RESPONSABILIDADE

Art. 7º - O associado tem direito a:

- a) Matricular-se ou matricular seu descendente ou dependente, nas instituições de ensino da Cooperativa, segundo os regulamentos escolares e exigências legais;
- b) Tomar parte nas Assembleias Gerais, discutindo e votando os assuntos que nela se tratarem;
- c) Propor ao Conselho de Administração ou às Assembleias Gerais medidas de interesse da Cooperativa;
- d) Votar e ser votado para membro do Conselho de Administração ou de fiscalização da sociedade, salvo se tiver estabelecido relação empregatícia com a Cooperativa, caso em que só adquirirá tais direitos após a aprovação pela Assembleia Geral das contas do exercício em que tenha deixado o emprego;
- e) Demitir-se da sociedade quando lhe convier;
- f) Solicitar por escrito quaisquer informações sobre os negócios da Cooperativa e, no mês que anteceder a realização da Assembleia Geral Ordinária, consultar, na sede da Cooperativa,



ESTATUTO SOCIAL DA COOPERATIVA DE ENSINO DE RIO VERDE LTDA. - COOPEN, APROVADO NA ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINÁRIA, REALIZADA EM 28/03/2011.

os livros e peças do balanço geral;

g) Utilizar as instalações da Cooperativa destinadas a biblioteca e atividades artísticas, culturais e esportivas, de acordo com o regulamento instituído pela Diretoria;

h) Convocar a Assembleia Geral Extraordinária em documento escrito e fundamentado, assinado por 1/5 (um quinto) dos associados que estiverem em dia com suas obrigações estatutárias.

Art. 8º - Os direitos e deveres dos alunos matriculados nas instituições de ensino serão estabelecidos em regimento interno.

Art. 9º - O pedido de matrícula do aluno nas instituições de ensino feito por pretendente a ingressar na Cooperativa ficará condicionado a sua admissão como associado.

Art. 10 - O associado tem o dever e a obrigação de:

a) Subscriver e realizar as quotas-partes do capital nos termos deste Estatuto;
b) Contribuir com as taxas de serviços e encargos operacionais que forem estabelecidos e participar do rateio de custos operacionais;

c) Cumprir fielmente as disposições deste Estatuto e as deliberações regularmente tomadas pelas Assembleias Gerais ou Conselho de Administração;

d) Satisfazer pontualmente seus compromissos para com a Cooperativa, dentre os quais o de participar ativamente da sua vida societária e empresarial, comparecendo às reuniões pedagógicas ou administrativas das instituições de ensino, para as quais for convocado, inclusive as de Pais e Mestres;

e) Cobrir sua parte nas eventuais perdas apuradas em balanço na forma determinada por este Estatuto;

f) Zelar pelo bom nome e patrimônio da Cooperativa, bem como contribuir para o seu aperfeiçoamento, na persecução de seus objetivos educacionais;

g) Comportar-se condignamente nas dependências da Cooperativa;

h) Levar ao conhecimento do Conselho de Administração e/ou Conselho Fiscal, a existência de qualquer irregularidade que atente a Lei ou a este Estatuto;

i) Não exercer, dentro da Cooperativa, atividades que impliquem em



ESTATUTO SOCIAL DA COOPERATIVA DE ENSINO DE RIO VERDE LTDA. - COOPEN, APROVADO NA ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINÁRIA, REALIZADA EM 28/03/2011.

discriminação racial, política, religiosa ou social.

Art. 11 - O associado responderá por atos ou omissões, dolosos ou culposos, que causem danos a Cooperativa.

Art. 12 - O cooperado responde subsidiariamente pelos compromissos da Cooperativa até o valor do capital por ele subscrito.

§ Único - A responsabilidade do cooperado como tal, pelos compromissos da sociedade em face de terceiros, perdura para os demitidos, eliminados ou excluídos, até que sejam aprovadas as contas do exercício em que se deu o desligamento, mas só poderá ser invocada, depois de judicialmente exigida da Cooperativa.

Art. 13 - As obrigações do associado falecido, contraídas com a Cooperativa e as oriundas de sua responsabilidade como associado em face de terceiros, passam aos herdeiros, prescrevendo, porém, após um ano do dia da abertura da sucessão.

§ Único - Os herdeiros do cooperado falecido têm direito ao capital realizado e demais créditos pertencentes ao extinto, desde que preencham as condições estabelecidas neste Estatuto.

CAPÍTULO III DEMISSÃO, ELIMINAÇÃO E EXCLUSÃO

Art. 14 - A demissão do cooperado, que não poderá ser negada, dar-se-á unicamente a seu pedido e será requerida ao presidente.

§ Único - O pedido de demissão do cooperado implica no cancelamento da matrícula escolar do filho ou dependente.

Art. 15 - A eliminação do cooperado, que será aplicada em virtude da infração da lei ou deste Estatuto, será feita por deliberação do Conselho de Administração depois de reiterada notificação ao infrator, sendo que os motivos que a determinaram deverão constar do termo lavrado no Livro de Matrícula e assinado pelo presidente da Cooperativa.



ESTATUTO SOCIAL DA COOPERATIVA DE ENSINO DE RIO VERDE LTDA. - COOPEN, APROVADO NA ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINÁRIA, REALIZADA EM 28/03/2011.

§ 1º - Além de outros motivos, o Conselho de Administração deverá eliminar o cooperado que:

- a) Venha a exercer qualquer atividade considerada prejudicial à Cooperativa ou que colida com os seus objetivos;
- b) Houver levado a Cooperativa à prática de atos judiciais para obter o cumprimento de obrigações por ele contraídas;
- c) Estiver inadimplente, em montante equivalente a 03 (três) parcelas mensais do rateio de custo, cujo valor e vencimento, para efeito de apuração são aqueles constantes do boleto de cobrança bancária, ou outra forma estabelecida de cobrança;
- d) Depois de notificado, voltar a infringir disposições da lei, deste Estatuto e deliberações da Cooperativa.

§ 2º - O associado será comunicado da decisão que o eliminou, e poderá, dentro do prazo de 10 (dez) dias contados da data do recebimento desse comunicado, interpor recurso, que terá efeito suspensivo até a próxima Assembleia Geral.

Art. 16 - A exclusão do cooperado será feita:

- I. Por morte da pessoa física;
- II. Por incapacidade civil não suprida;
- III. Por deixar de atender aos requisitos estatutários de ingresso ou permanência na Cooperativa.

Art. 17 - A imposição de qualquer penalidade não exime o infrator da obrigação de indenizar o dano ou ressarcir o prejuízo decorrente de seus atos.

Art. 18 - A eliminação do cooperado do quadro social implicará na exclusão do(s) seu(s) descendente(s) ou dependente(s) do corpo discente da instituição de ensino em que estiver(em) lotado(s).

Art. 19 - O cooperado eliminado, excluído ou demitido do quadro social poderá ser readmitido a critério do Conselho de Administração, desde que decorridos 02 (dois) anos de seu



ESTATUTO SOCIAL DA COOPERATIVA DE ENSINO DE RIO VERDE LTDA. - COOPEN, APROVADO NA ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINÁRIA, REALIZADA EM 28/03/2011.

desligamento.

§ 1º - A readmissão somente poderá ser requerida mediante a comprovação da liquidação de débitos existentes para com a Cooperativa, a reparação de danos, ou ainda, o ressarcimento dos prejuízos ocasionados pelo ato motivador da punição.

§ 2º - Aprovada a readmissão pelo Conselho de Administração, esta se processará como se fosse admissão de cooperado novo.

Art. 20 - Em qualquer caso, seja de demissão, eliminação ou exclusão, o cooperado tem direito à restituição do seu capital, nos termos da lei.

§ 1º - A restituição de que trata este artigo só poderá ser exigida depois de aprovado pela Assembleia Geral, o balanço do exercício em que o associado tenha sido desligado da Cooperativa, caso as sobras líquidas apuradas neste exercício sejam suficientes para acobertarem tais valores, e que não comprometam os desembolsos previamente assumidos para o exercício seguinte.

§ 2º - O Conselho de Administração poderá determinar que a restituição desse capital seja feita em parcelas mensais e iguais, a partir do mês em que se realizou a Assembleia de prestação de contas do exercício em que se deu o desligamento.

§ 3º - Ocorrendo demissões, eliminações ou exclusões de cooperados em número tal que as restituições das importâncias possam ameaçar a estabilidade econômico-financeira, o Conselho de Administração poderá determinar a restituição em prazo que resguarde a continuidade de funcionamento da sociedade.

§ 4º - Os deveres de cooperado perduram para os demitidos, eliminados ou excluídos, até que sejam aprovadas pela Assembleia Geral as contas do exercício em que o cooperado deixou de fazer parte da Cooperativa.

**TÍTULO III
DO CAPITAL**

**CAPÍTULO I
CAPITAL, SUBSCRIÇÃO, INTEGRALIZAÇÃO**

Art. 21- O capital social representado por quotas-partes, não terá limite quanto ao máximo, variando conforme o número de quotas-partes subscritas, mas não poderá ser inferior a R\$



ESTATUTO SOCIAL DA COOPERATIVA DE ENSINO DE RIO VERDE LTDA. - COOPEN, APROVADO NA ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINÁRIA, REALIZADA EM 28/03/2011.

20,00 (vinte reais).

§ 1º - O capital social da Cooperativa, por ocasião desta alteração estatutária, importa em R\$ 266.274,39,00 (duzentos e sessenta e seis mil, duzentos e setenta e quatro reais e trinta e nove centavos), equivalente a 1.924 (um mil, novecentosvinte e quatro) quotas.

§ 2º - O capital social é dividido em quotas-partes de valor unitário de R\$ 1,00 (um real) cada uma.

§ 3º - A quota-parte é indivisível, intransferível a não associados, não podendo ser negociada com terceiros nem dada em garantia. Sua subscrição, realização, transferência ou restituição será sempre escriturada no Livro de Matrícula.

§ 4º - A transferência de quotas-partes, total ou parcial, será escriturada no Livro de Matrícula mediante termo que conterá as assinaturas do cedente, do cessionário e do presidente da Cooperativa.

§ 5º - O associado integralizará as quotas-partes subscritas à vista, ou excepcionalmente em parcelas mensais, sendo a primeira no ato da assinatura no livro de matrícula, e as restantes de acordo com os critérios estabelecidos pelo Conselho de Administração.

§ 6º - Para aumento do capital social, poderá a Cooperativa receber bens, avaliados previamente e após homologação em Assembleia Geral.

§ 7º - O patrimônio da Cooperativa é formado pelo acervo de todos os seus bens móveis, imóveis e valores.

Art. 22 - Os recursos financeiros da Cooperativa advirão:

- a) Da quota-parte integralizada pelo cooperado quando admitido na Cooperativa;
- b) Do rateio de custos operacionais mensais de responsabilidade dos associados;
- c) Das contribuições sociais;
- d) Da prestação de serviços (repasse de material didático, fornecimento de lanches, uniformes e outros inerentes à atividade educacional);
- e) Dos fundos criados pela Assembleia Geral;
- f) De promoções sociais;
- g) De doações, legados, subvenções ou convênios;
- h) Da aplicação eventual de seus recursos financeiros;



ESTATUTO SOCIAL DA COOPERATIVA DE ENSINO DE RIO VERDE LTDA. - COOPEN, APROVADO NA ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINÁRIA, REALIZADA EM 28/03/2011.

i) De direitos autorais.

Art. 23 - Os bens imóveis só poderão ser onerados ou alienados com a aprovação da Assembleia Geral.

Art. 24 - Os valores e bens arrecadados, ou recebidos pela Cooperativa serão investidos na consecução de seus objetivos educacionais.

Art. 25 - Ao ser admitido, o associado deverá subscrever ordinariamente, no mínimo, R\$ 1,00 (um real).

**TÍTULO IV
DOS ÓRGÃOS SOCIAIS**

**CAPÍTULO I
ASSEMBLEIA GERAL**

Art. 26 - A Assembleia Geral dos associados, ordinária ou extraordinária, é o órgão supremo da Cooperativa, tendo poderes dentro dos limites da lei e deste Estatuto para tomar toda e qualquer decisão de interesse da sociedade, e suas deliberações vinculam a todos, ainda que ausentes ou discordantes.

§ 1º - A Assembleia Geral será habitualmente convocada pelo presidente após deliberações do Conselho de Administração, sendo por ele presidida.

§ 2º - Poderá também ser convocada pelo Conselho Fiscal, se ocorrerem motivos graves e urgentes, ou ainda por 1/5 (um quinto) dos associados em pleno gozo de seus direitos sociais, após uma solicitação não atendida.

§ 3º - O associado admitido após a convocação da Assembleia Geral não terá direito a voto na mesma.

§ 4º - Para participar da Assembleia Geral os cooperados devem estar em dia com suas obrigações estatutárias.



ESTATUTO SOCIAL DA COOPERATIVA DE ENSINO DE RIO VERDE LTDA. - COOPEN, APROVADO NA ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINÁRIA, REALIZADA EM 28/03/2011.

§ 5º - Cada associado presente terá direito a apenas um voto, qualquer que seja o número de quotas-partes, ou ainda o número de dependentes.

§ 6º - É vedado o voto por procuração.

Art. 27 - Em quaisquer das hipóteses referidas no artigo anterior, as Assembleias Gerais serão convocadas com antecedência mínima de 15 (quinze) dias para a primeira convocação, 01 (uma) hora para a segunda e 01 (uma) hora para a terceira.

§ 1º - As três convocações poderão ser feitas num único edital, desde que dele constem, expressamente, os prazos para cada uma delas.

§ 2º - Os editais de convocação serão fixados em locais visíveis nas principais dependências da Cooperativa, publicados através de jornal de circulação local, e comunicados por circulares aos cooperados.

Art. 28 - Dos editais de convocação das Assembleias Gerais deverão constar:

- a) A denominação da Cooperativa seguida da expressão "Convocação da Assembleia Geral", ordinária ou extraordinária, conforme o caso;
- b) O dia e a hora da reunião, em cada convocação, assim como o endereço do local de sua realização, o qual salvo motivo justificado, será sempre o da sede social;
- c) A sequência ordinal das convocações;
- d) A ordem do dia dos trabalhos, com as devidas especificações;
- e) O número de cooperados existentes na data da sua expedição, para efeito de cálculo de "quorum" de instalação;
- f) A data, o nome por extenso, cargo e assinatura do responsável pela convocação.

Art. 29 - O "quorum" para instalação da Assembleia Geral é o seguinte:

- a) 2/3 (dois terços) do número de cooperados, em condições de votar, em primeira convocação;
- b) Metade mais um dos cooperados em segunda convocação;
- c) Mínimo de 10 (dez) cooperados, na terceira convocação.



ESTATUTO SOCIAL DA COOPERATIVA DE ENSINO DE RIO VERDE LTDA. - COOPEN, APROVADO NA ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINÁRIA, REALIZADA EM 28/03/2011.

§ Único - Para efeito de verificação do "quorum" de que trata este artigo, o número de cooperados presentes em cada convocação, apurar-se-á por suas assinaturas, seguidas dos respectivos números de matrícula, apostas no Livro de Presença.

Art. 30 - É da competência da Assembleia Geral a destituição dos membros do Conselho de Administração e do Conselho Fiscal.

§ Único - Ocorrendo destituição que possa comprometer a regularidade da administração ou fiscalização da entidade, poderá a Assembleia Geral designar administradores e conselheiros provisórios, até a posse dos novos, cuja eleição se efetuará no prazo máximo de 30 (trinta) dias.

Art. 31 - Os trabalhos das Assembleias Gerais serão dirigidos habitualmente pelo presidente, auxiliado pelo vice-presidente operacional e pelo vice-presidente administrativo, que lavrará a ata da reunião, sendo, por aquele, convidados a participar da mesa os ocupantes de cargos sociais presentes.

§ 1º - Na ausência do presidente, assumirá a direção dos trabalhos o vice-presidente operacional.

§ 2º - Quando a Assembleia Geral não tiver sido convocada pelo presidente, os trabalhos serão dirigidos por cooperado escolhido na ocasião, e secretariados por outro convidado por aquele, compondo a mesa dos trabalhos os principais interessados na sua convocação.

Art. 32 - Os membros dos Conselhos de Administração e Fiscal, como quaisquer associados, não poderão votar nas decisões sobre assuntos que a eles se refiram de maneira direta ou indireta, entre os quais os de prestação de contas e fixação de honorários, mas não ficarão privados de tomar parte nos respectivos debates.

Art. 33 - Nas Assembleias Gerais em que forem discutidos o balanço e as contas do exercício, o presidente da Cooperativa, logo após a apresentação do relatório do Conselho de Administração, das peças contábeis e pareceres da auditoria externa e do Conselho Fiscal, solicitará ao plenário que indique um associado para presidir a Assembleia durante os debates e a votação da



ESTATUTO SOCIAL DA COOPERATIVA DE ENSINO DE RIO VERDE LTDA. - COOPEN, APROVADO NA ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINÁRIA, REALIZADA EM 28/03/2011.

matéria.

§ 1º - Transmitida a direção dos trabalhos, o presidente e os demais ocupantes de cargos sociais deixarão a mesa, permanecendo contudo, no recinto, à disposição da Assembleia, para os esclarecimentos que lhes forem solicitados.

§ 2º - O presidente indicado escolherá, entre os cooperados um secretário "ad-hoc" para auxiliá-lo na redação das decisões a serem incluídas na ata, pelo secretário da Assembleia.

Art. 34 - As deliberações das Assembleias Gerais somente poderão versar sobre assuntos constantes no edital de convocação.

§ 1º - Em regra geral, a votação será simbólica, mas a Assembleia poderá optar pelo voto secreto, atendendo-se então às normas usuais.

§ 2º - O que ocorrer na Assembleia Geral deverá constar na ata circunstanciada, lavrada no livro próprio, aprovada e assinada ao final dos trabalhos pelos diretores e conselheiros presentes, por uma comissão de 5 (cinco) cooperados designados pela Assembleia e, ainda, por quantos o quiserem fazer.

§ 3º - As deliberações nas Assembleias Gerais serão tomadas por maioria de votos dos cooperados presentes com direito de votar.

Art. 35 - Prescreve em 4 (quatro) anos a ação para anular as deliberações da Assembleia Geral viciadas em erro, dolo, fraude ou simulação, ou tomadas com violação da lei ou deste Estatuto, contando o prazo da data em que a Assembleia foi realizada.

SEÇÃO I

ASSEMBLEIA GERAL ORDINÁRIA

Art.36 - A Assembleia Geral Ordinária, que se realizará obrigatoriamente uma vez por ano, no decorrer dos 3 (três) primeiros meses após o término do exercício social, deliberará sobre os seguintes assuntos, que deverão constar da Ordem do Dia:

a) Prestação de contas dos órgãos de administração, acompanhada do parecer do Conselho Fiscal, compreendendo:

- Relatório de gestão;



ESTATUTO SOCIAL DA COOPERATIVA DE ENSINO DE RIO VERDE LTDA. - COOPEN, APROVADO NA ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINÁRIA, REALIZADA EM 28/03/2011.

- Balanço geral;
- Demonstrativo das sobras apuradas ou das perdas decorrentes da insuficiência das contribuições para cobertura das despesas da sociedade;
- Parecer da Auditoria Externa.
- b) Definição da forma de pagamento do rateio das perdas;
- c) Eleição, reeleição ou destituição dos ocupantes do Conselho de Administração e do Conselho Fiscal, quando for o caso;
- d) Fixação do valor dos honorários da diretoria executiva e cédulas de presença dos Conselhos de Administração e Fiscal;
- e) Apresentação do plano de atividades para o exercício seguinte;
- f) Quaisquer assuntos de interesse social, excluídos os enumerados no artigo 38 deste Estatuto.

§ 1º - Os membros dos órgãos de administração e fiscalização não poderão participar da votação das matérias referidas nas alíneas "a" e "d" deste artigo.

§ 2º - A aprovação do relatório, balanço e contas dos órgãos de administração desonera seus componentes de responsabilidades, ressalvados os casos de erro, dolo, fraude ou simulação, bem como de infração da lei e deste Estatuto.

SEÇÃO II

ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINÁRIA

Art. 37 - A Assembleia Geral Extraordinária realizar-se-á sempre que necessário e poderá deliberar sobre qualquer assunto de interesse da Cooperativa, desde que mencionado no edital de convocação.

Art. 38 - É da competência exclusiva da Assembleia Geral Extraordinária deliberar sobre os seguintes assuntos:

- a) Reforma do Estatuto;
- b) Fusão, incorporação ou desmembramento;
- c) Mudança do objetivo da Cooperativa;



ESTATUTO SOCIAL DA COOPERATIVA DE ENSINO DE RIO VERDE LTDA. - COOPEN, APROVADO NA ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINÁRIA, REALIZADA EM 28/03/2011.

- d) Dissolução voluntária da Cooperativa e nomeação de liquidantes;
- e) Contas do liquidante.

§ Único - São necessários os votos de 2/3 (dois terços) dos cooperados presentes, para tornar válidas as deliberações deste artigo.

**CAPÍTULO II
CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO**

Art. 39 - A Cooperativa será administrada por um Conselho de Administração, composto de três diretores executivos denominados presidente, vice-presidente administrativo, vice-presidente operacional, e de seis conselheiros vogais, todos cooperados, eleitos pela Assembleia Geral para um mandato de 2 (dois) anos, tomando posse na própria Assembleia que o elegeu; sendo obrigatória ao término de cada gestão a renovação de no mínimo 1/3 (um terço) dos seus componentes.

§ 1º - Não podem compor o Conselho de Administração os cônjuges, parentes entre si até o 2º(segundo) grau, em linha reta ou colateral.

§ 2º - Os diretores eleitos e os administradores contratados são pessoalmente responsáveis pelos prejuízos que causarem à Cooperativa, sendo-lhes inclusive exigida a devolução dos valores recebidos, acrescidos de encargos compensatórios, quando procederem com violação da lei e do estatuto, ou ainda, quando procederem dentro de suas atribuições e poderes, com culpa ou dolo.

§ 3º - Os diretores e administradores que participarem de ato ou operação social em que se oculte a natureza da sociedade, podem ser declarados pessoalmente responsáveis pelas obrigações que contraírem em nome dela, sem prejuízo das sanções penais cabíveis.

§ 4º - A Cooperativa responderá pelos atos a que se refere o parágrafo anterior, se houver ratificado ou deles logrado proveito.

Art. 40 - Os diretores executivos eleitos, ao tomarem posse, serão solidários com as diretorias executivas anteriores nos avais prestados em instrumentos de crédito destinados a investimentos e/ou capital de giro, sucedendo-os inclusive nas relações obrigacionais, com a



ESTATUTO SOCIAL DA COOPERATIVA DE ENSINO DE RIO VERDE LTDA. - COOPEN, APROVADO NA ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINÁRIA, REALIZADA EM 28/03/2011.

substituição dos devedores, bem como nos compromissos assumidos perante os órgãos federal, estadual e municipal.

§ Único – A efetivação da posse da diretoria eleita fica condicionada à formalização da substituição dos avais, no prazo máximo de 30 (trinta) dias contados da realização da eleição, ficando a diretoria anterior responsável pela gestão da Cooperativa, inclusive no que tange a fiscalização dos deveres a serem assumidos pelos sucessores, cuja realização será registrada em ata específica dos Conselhos de Administração (anterior e eleito).

Art. 41 - São inelegíveis, além das pessoas legalmente impedidas, os condenados a pena que vede, ainda que temporariamente o acesso a cargos públicos, ou por crime falimentar, de prevaricação, peita ou suborno, concussão, peculato, ou contra a economia popular, a fé pública ou a propriedade.

§ 1º - Também são inelegíveis os associados que:

- a) Tenham estabelecido relação empregatícia com a Cooperativa, assim como seu respectivo cônjuge, até que sejam aprovadas as contas do exercício social que tenha o associado deixado o emprego;
- b) Estejam inadimplentes com a Cooperativa;
- c) Estejam inscritos no Cadastro de Emitentes de Cheques sem Fundos;
- d) Sejam insolventes, ou pertençam a firma ou sociedade que se subordine ou tenha se subordinado a regime falimentar ou concordatário;
- e) Exerçam ou tenham exercido, nos últimos doze meses, cargo público eletivo ou nomeado.

§ 2º - O cooperado, mesmo ocupante de cargo eletivo na sociedade, que em qualquer operação tiver interesse oposto aos da Cooperativa, não pode participar das deliberações que sobre tal operação versarem, cumprindo-lhe acusar o seu impedimento.

Art. 42 - O Conselho de Administração rege-se pelas seguintes normas:

- I. Reúne-se obrigatoriamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que necessário, por convocação do presidente, da maioria do próprio Conselho, ou por solicitação do Conselho Fiscal;
- II. Delibera com a presença da maioria de seus membros, proibida a



ESTATUTO SOCIAL DA COOPERATIVA DE ENSINO DE RIO VERDE LTDA. - COOPEN, APROVADO NA ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINÁRIA, REALIZADA EM 28/03/2011.

representação, e reservado ao presidente o exercício do voto de desempate;

III. As deliberações serão consignadas em atas circunstanciadas, lavradas no livro próprio, lidas, aprovadas e assinadas ao final dos trabalhos pelos membros presentes.

§ 1º - Nos impedimentos por prazos inferiores a 90 (noventa) dias, o presidente será substituído pelo vice-presidente operacional e este será, por sua vez, substituído pelo vice-presidente administrativo, que poderá ser substituído por um Conselheiro de Administração, indicado pelo próprio Conselho, por maioria simples.

§ 2º - Se ficarem vagos por qualquer tempo, mais da metade dos cargos do Conselho, deverá o presidente ou membros restantes, se a presidência estiver vaga, convocar a Assembleia Geral para o devido preenchimento.

§ 3º - Os escolhidos exercerão os cargos somente até o final do mandato dos seus antecessores.

§ 4º - Perderá automaticamente o cargo o membro do Conselho de Administração que, sem justificativa, faltar a 3 (três) reuniões consecutivas, ou a 6 (seis) durante o ano, sejam ordinárias ou extraordinárias.

§ 5º - O Conselho de Administração poderá solicitar, sempre que julgar conveniente, o assessoramento de pessoas contratadas pela Cooperativa, para auxiliá-lo no esclarecimento dos assuntos a decidir, podendo determinar que as mesmas apresentem previamente, projetos sobre questões específicas.

§ 6º - As diretrizes estabelecidas pelo Conselho de Administração, serão baixadas em forma de resoluções pela Diretoria Executiva e, compõem o manual de organização.

Art. 43 - Compete ao Conselho de Administração dentro dos limites da lei e deste Estatuto, atendidas as decisões e recomendações da Assembleia Geral, planejar, traçar normas para operações e serviços da Cooperativa, e controlar os resultados.

§ 1º - No desempenho das suas funções, cabe-lhe entre outras as seguintes atribuições:

a) Programar as operações ou serviços necessários ao funcionamento das instituições de ensino, cooperados e Cooperativa;

b) Determinar o valor do rateio dos custos operacionais dos serviços prestados pela Cooperativa;



ESTATUTO SOCIAL DA COOPERATIVA DE ENSINO DE RIO VERDE LTDA. - COOPEN, APROVADO NA ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINÁRIA, REALIZADA EM 28/03/2011.

c) Avaliar e providenciar o montante de recursos financeiros e dos meios necessários ao atendimento das operações e serviços;

d) Fixar as despesas de administração, em orçamento anual que indique a fonte dos recursos para a sua cobertura;

e) Estabelecer normas de controle das operações e serviços, verificando mensalmente, no mínimo, o estado econômico-financeiro da Cooperativa e o desenvolvimento das operações;

f) Elaborar o plano anual das atividades da Cooperativa;

g) Contratar, quando se fizer necessário, serviço independente de auditoria;

h) Deliberar sobre a admissão, demissão, eliminação e exclusão de cooperados;

i) Deliberar sobre a convocação da Assembleia Geral;

j) Adquirir, alienar ou onerar bens imóveis da Cooperativa com expressa autorização da Assembleia Geral;

k) Zelar pelo cumprimento das leis do Cooperativismo e outras aplicáveis, bem assim pelo atendimento da legislação trabalhista e fiscal.

§ 2º - As normas estabelecidas pelo Conselho de Administração serão baixadas em forma de resolução ou instrução, e constituirão o regimento interno da Cooperativa.

Art. 44 - Compete à Diretoria Executiva, através de reuniões quando necessárias, com a presença de seus membros, dentro dos limites da Lei e deste Estatuto, atendidas as decisões e recomendações da Assembleia Geral e do Conselho de Administração, deliberar e estabelecer as normas e programas necessários ao desenvolvimento das atividades da Cooperativa, cabendo-lhe entre outras as seguintes atribuições:

a) Estimar previamente a rentabilidade das operações e serviços, bem como sua viabilidade;

b) Contratar empregados e fixar normas de administração de pessoal;

c) Indicar o banco ou bancos nos quais devam ser feitos os depósitos de numerário disponível e fixar o limite máximo que poderá ser mantido em caixa;

d) Apresentar ao Conselho de Administração os balancetes contábeis até o 15º (décimo quinto) dia do mês subsequente ao do fechamento;



ESTATUTO SOCIAL DA COOPERATIVA DE ENSINO DE RIO VERDE LTDA. - COOPEN, APROVADO NA ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINÁRIA, REALIZADA EM 28/03/2011.

e) Contrair obrigações, transigir, adquirir, alienar, onerar bens móveis, ceder direitos, constituir mandatários;

f) Zelar pela disciplina e ordem funcional interna.

§ 1º - As normas estabelecidas pela Diretoria Executiva, baixadas em forma de instruções e circulares, complementarão o manual de organização e o regimento interno.

§ 2º - Para perfeita execução de suas atribuições, a Diretoria Executiva poderá contratar número suficiente de profissionais, conforme o estado de desenvolvimento da Cooperativa.

Art. 45 - Ao presidente cabem, entre outras, as seguintes atribuições:

a) Supervisionar as atividades e a administração geral da Cooperativa, através de permanentes contatos com os demais diretores, administradores e gerentes;

b) Verificar frequentemente o saldo de caixa;

c) Assinar os cheques, juntamente com o vice-presidente operacional e ou vice-presidente administrativo;

d) Assinar, conjuntamente com o vice-presidente operacional e ou vice-presidente administrativo contratos e demais documentos constitutivos de obrigações;

e) Convocar e presidir as reuniões de Conselho de Administração bem como as Assembleias Gerais;

f) Apresentar à Assembleia Geral Ordinária o relatório de gestão, o balanço geral, o demonstrativo das sobras apuradas ou das perdas decorrentes das operações;

g) Representar ativa e passivamente a Cooperativa, em juízo ou fora dele;

h) Proferir o voto de desempate;

i) Ser membro efetivo do Comitê Pedagógico da instituição de ensino, bem como indicar diretores que também deverão participar das reuniões;

Art. 46 - Ao vice-presidente operacional cabem, entre outras, as seguintes atribuições:

a) Substituir o presidente em seus impedimentos inferiores a 90 (noventa) dias;

b) Supervisionar as atividades financeiras da Cooperativa através de contatos assíduos com o(s) responsável (eis) pela execução das tarefas que envolvam entradas e saídas de



ESTATUTO SOCIAL DA COOPERATIVA DE ENSINO DE RIO VERDE LTDA. - COOPEN, APROVADO NA ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINÁRIA, REALIZADA EM 28/03/2011.

numerário, crédito e cobrança, empréstimo e financiamentos;

c) Providenciar o montante de recursos financeiros e outros meios necessários ao atendimento das operações e serviços;

d) Promover o planejamento financeiro da Cooperativa, de acordo com as atividades propostas pelos demais segmentos operacionais da Cooperativa;

e) Assinar, juntamente com o presidente e ou vice-presidente administrativo, cheques, contratos e demais documentos constitutivos de obrigações;

f) Organizar ou fazer organizar os serviços contábeis, zelando para que a escrituração esteja sempre em dia;

g) Providenciar para que os demonstrativos mensais, inclusive os balancetes da contabilidade, sejam no devido tempo encaminhados ao Conselho de Administração e Fiscal;

h) Fazer escriturar o movimento financeiro da Cooperativa;

i) Verificar freqüentemente os saldos em caixa e bancos, efetuar conferências dos boletins e da documentação escriturada, extratos bancários e registros contábeis;

j) Zelar e fiscalizar a qualidade e padrões do ensino ministrado nas instituições mantidas pela Cooperativa, através de assíduo contato com os coordenadores de área;

k) Celebrar contratos, na forma prevista neste Estatuto, com empresas para a prestação de serviços de recursos humanos e operacionais;

l) Celebrar convênios com entidades das áreas de ensino e recursos humanos;

m) Responsabilizar-se pelo repasse de materiais didáticos e pedagógicos a cooperados, educandos e funcionários da Cooperativa.

Art. 47 - Ao vice-presidente administrativo cabem, entre outras, as seguintes atribuições:

a) Substituir o vice-presidente operacional em seus impedimentos eventuais;

b) Secretariar e lavrar as atas das reuniões do Conselho de Administração e das Assembleias Gerais, responsabilizando-se pelos livros, documentos e arquivos referentes;

c) Assinar, conjuntamente com o presidente e ou vice-presidente operacional, cheques, contratos e demais documentos constitutivos de obrigações;

d) Responsabilizar-se pela guarda e segurança do patrimônio da Cooperativa, estabelecendo as diretrizes a serem seguidas, de forma a proteger os ativos;



ESTATUTO SOCIAL DA COOPERATIVA DE ENSINO DE RIO VERDE LTDA. - COOPEN, APROVADO NA ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINÁRIA, REALIZADA EM 28/03/2011.

e) Responsabilizar-se pelo cumprimento das diretrizes e rotinas trabalhistas e de pessoal, serviços internos, comunicações, processamento de dados, e de utilização de recursos materiais da Cooperativa;

f) Promover e responsabilizar-se pelas atividades de relações públicas internas e externas à Cooperativa;

g) Responsabilizar-se pelos registros de chapas no livro próprio, dos interessados em concorrer às eleições para cargos de Conselheiros de Administração e Fiscal;

h) Planejar, executar e fiscalizar programas, treinamentos, cursos preparatórios e profissionalizantes para associados, educandos e funcionários da Cooperativa.

**CAPÍTULO III
CONSELHO FISCAL**

Art. 48 - A administração da Cooperativa será fiscalizada, assídua e minuciosamente, por um Conselho Fiscal constituído de 3 (três) membros efetivos e 3 (três) suplentes, todos cooperados, eleitos anualmente pela Assembleia Geral, sendo permitida apenas a reeleição de 1/3 (um terço) dos seus componentes.

§ 1º - Não podem fazer parte do Conselho Fiscal além dos inelegíveis enumerados no artigo 41 deste Estatuto, os parentes dos diretores até segundo grau em linha reta ou colateral, bem como parentes entre si até esse grau.

§ 2º - O cooperado não pode exercer cumulativamente cargos no Conselho de Administração e Conselho Fiscal.

§ 3º - No que couber, aplicam-se às eleições dos membros do Conselho Fiscal as regras estabelecidas para as eleições do Conselho de Administração de que trata o art. 52.

Art. 49 - O Conselho Fiscal reúne-se obrigatoriamente uma vez por mês, e extraordinariamente sempre que necessário, com a participação de 3 (três) dos seus membros.

§ 1º - Em sua primeira reunião escolherá, dentre os seus membros efetivos um coordenador, incumbido de convocar as reuniões e dirigir os trabalhos destas, e um secretário.



ESTATUTO SOCIAL DA COOPERATIVA DE ENSINO DE RIO VERDE LTDA. - COOPEN, APROVADO NA ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINÁRIA, REALIZADA EM 28/03/2011.

§ 2º - As reuniões poderão ser convocadas ainda por qualquer um dos seus membros, por solicitação do Conselho de Administração ou da Assembleia Geral.

§ 3º - Na ausência do coordenador, os trabalhos serão dirigidos por substituto escolhido na ocasião.

§ 4º - As deliberações serão tomadas por maioria simples de votos e constarão de ata lavrada no livro próprio, lida, aprovada e assinada ao final dos trabalhos, em cada reunião pelos fiscais presentes.

§ 5º - Às reuniões deverão comparecer os Conselheiros Fiscais suplentes para assisti-las e, quando necessário, substituir titulares ausentes.

Art. 50 - Ocorrendo três ou mais vagas no Conselho Fiscal, o Conselho de Administração ou o restante dos seus membros, convocará a Assembleia Geral para o preenchimento dos cargos vagos, sendo que os eleitos complementarão os mandatos dos antecessores.

Art. 51 - Compete ao Conselho Fiscal exercer assídua fiscalização sobre as operações, atividades e serviços da Cooperativa, cabendo-lhe entre outras as seguintes atribuições:

- a) Conferir mensalmente o saldo do numerário existente em caixa, verificando também se o mesmo está dentro dos limites estabelecidos pelo Conselho de Administração;
- b) Verificar se os extratos de contas bancárias conferem com a escrituração da Cooperativa;
- c) Examinar se os montantes das despesas e inversões realizadas estão de conformidade com os planos e decisões do Conselho de Administração;
- d) Verificar se as operações realizadas e os serviços prestados correspondem às conveniências econômico-financeiras da Cooperativa;
- e) Certificar-se se o Conselho de Administração vem se reunindo e se existem cargos vagos na sua composição;
- f) Averiguar se existem reclamações dos cooperados quanto aos serviços prestados;
- g) Intear-se se o recebimento dos créditos é feito com regularidade, e se os compromissos sociais são atendidos com pontualidade;



ESTATUTO SOCIAL DA COOPERATIVA DE ENSINO DE RIO VERDE LTDA. - COOPEN, APROVADO NA ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINÁRIA, REALIZADA EM 28/03/2011.

h) Verificar eventuais problemas com o quadro de funcionários, que afetem a Cooperativa;

i) Fiscalizar o cumprimento dos deveres junto a autoridades fiscais, trabalhistas ou administrativas, bem assim quanto aos órgãos do cooperativismo e órgãos governamentais que regem os estabelecimentos de ensino;

j) Analisar os balancetes e outros demonstrativos mensais, o balanço e o relatório anual do Conselho de Administração, emitindo parecer sobre este para a Assembleia Geral;

k) Dar conhecimento ao Conselho de Administração das conclusões dos seus trabalhos, denunciando a este, a Assembleia Geral ou às autoridades competentes as irregularidades constatadas, e convocar a Assembleia Geral se ocorrerem motivos graves e urgentes;

l) Verificar a existência e a regularidade dos livros enumerados no art. 59 deste Estatuto.

§ Único - Para os exames e a verificação dos livros, contas e documentos necessários ao cumprimento das suas atribuições, poderá o Conselho Fiscal solicitar ao Conselho de Administração a contratação de assessoria técnica especializada, e valer-se dos relatórios e informações dos serviços de auditoria externa, correndo as despesas por conta da Cooperativa.

TÍTULO V PROCESSO ELEITORAL

Art. 52 - Nas eleições para preenchimento dos cargos do Conselho de Administração e Fiscal somente poderão concorrer os associados agrupados em chapas, contendo os nomes dos membros que tenham sido registrados no livro próprio de registro de chapas.

§ 1º - As chapas serão registradas a requerimento dos interessados, contendo os seus números de matrícula na Cooperativa e assinaturas, dirigido ao vice-presidente administrativo em duas vias.

§ 2º- Cada chapa, no próprio requerimento deverá indicar o associado responsável pelo registro perante o vice-presidente administrativo ou quem este indicar na sede da Cooperativa, que supervisionará a regularidade do ato e os documentos que deverão instruir o processo, devolvendo protocolada a segunda via do requerimento, e comunicando por escrito ao



ESTATUTO SOCIAL DA COOPERATIVA DE ENSINO DE RIO VERDE LTDA. - COOPEN, APROVADO NA ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINÁRIA, REALIZADA EM 28/03/2011.

responsável pelo registro as exigências e pendências a serem cumpridas no prazo hábil estabelecido no parágrafo 8º deste artigo.

§ 3º - Cada cooperado poderá participar de uma chapa, prevalecendo a ordem dos registros das chapas no livro próprio, vedado o registro da 2ª (segunda) chapa que contiver o nome do associado já registrado por outra chapa.

§ 4º - Às 18 (dezoito) horas do dia do vencimento do prazo para o registro de chapas, será encerrado por termo o livro de registro de chapas na sede da Cooperativa, pelo vice-presidente administrativo, com a presença de um representante do Conselho Fiscal, e dos responsáveis pelos registros de chapas.

§ 5º - A Assembleia Geral aprovará, preliminarmente, o regimento Interno das eleições, que deverá obrigatoriamente dispor que caberá a uma Junta Eleitoral composta de três membros não candidatos, com funções de presidente, secretário e mesário da Assembleia Geral e votações, responsáveis pela condução e apuração dos votos, a proclamação e posse dos eleitos, bem como a lavratura da parte da ata que tratar das eleições, que deverá minuciosamente descrever os detalhes das eleições, cooperados presentes, cooperados votantes, votos válidos a favor de cada chapa, aqueles nulos e em branco, a composição das chapas eleitas, nomes dos seus membros e cargos.

§ 6º - As chapas concorrerão às eleições através dos números ordinais, sequenciais de registro no livro próprio.

§ 7º - Nos atos dos registros de chapas, os candidatos deverão apresentar na forma de anexos ao requerimento os seguintes documentos:

- a) Declaração de bens atualizada e a última do imposto de renda;
- b) Certidões negativas expedidas a menos de 30 (trinta) dias, de protesto de títulos, e de distribuição de ações de execução cíveis e criminais.
- c) Declarações de desimpedimento e parentesco de que trata a Resolução nº 31 do CNC, de 20.08.87.
- d) Declaração registrada em Cartório de Registro de Títulos e Documentos de que vai assumir e exercer o mandato e que formalizará a solidariedade de que trata o artigo 40.
- e) Autorização para a Cooperativa submeter seus nomes à consulta dos credores, para os fins previstos no artigo 40.

§ 8º - O prazo para registro de chapas será de 10 (dez) dias após a publicação do



ESTATUTO SOCIAL DA COOPERATIVA DE ENSINO DE RIO VERDE LTDA. - COOPEN, APROVADO NA ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINÁRIA, REALIZADA EM 28/03/2011.

edital de convocação das Assembleias Gerais.

§ 9º - Na contagem do prazo excluir-se-á o dia da publicação do edital e computar-se-á o do vencimento, que será automaticamente prorrogado até o 1º (primeiro) dia útil se cair em sábado, domingo ou feriado.

**TÍTULO VI
DOS FUNDOS, DO BALANÇO, DAS DESPESAS,
DAS SOBRAS E PERDAS**

Art. 53 - A Cooperativa é obrigada a constituir:

I. O Fundo de Reserva, destinado a repor perdas e atender ao desenvolvimento de suas atividades, constituído de 90% (noventa por cento) das sobras líquidas do exercício.

II. O Fundo de Assistência Técnica, Educacional e Social destinado a prestação de assistência aos cooperados, seus dependentes e a seus próprios empregados, constituído de 10% (dez por cento) das sobras líquidas apuradas no exercício.

§ Único - Os serviços de assistência técnica, educacional e social a serem atendidos pelo respectivo fundo poderão ser executados mediante convênios com entidades especializadas, oficiais ou não.

Art. 54 - Revertem em favor do Fundo de Reserva:

- a) Os créditos não reclamados decorridos 5 (cinco) anos;
- b) Os auxílios e doações sem destinação especial.

Art. 55 - O balanço geral, incluindo o confronto de receita e despesa, será levantado no dia 31 do mês de dezembro de cada ano.

§ Único - Os resultados serão apurados segundo a natureza dos serviços.

Art. 56 - Os prejuízos verificados no decorrer do exercício serão cobertos com recursos provenientes do Fundo de Reserva e, se insuficiente este, mediante rateio, entre os associados, na razão direta dos serviços usufruídos.



ESTATUTO SOCIAL DA COOPERATIVA DE ENSINO DE RIO VERDE LTDA. - COOPEN, APROVADO NA ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINÁRIA, REALIZADA EM 28/03/2011.

Art. 57- Os fundos a que se referem os incisos I e II do artigo 53 são indivisíveis entre os associados, mesmo no caso de liquidação da sociedade, hipótese em que serão, juntamente com o remanescente, destinados conforme decisão da Assembleia geral.

Art. 58- O Fundo de Reserva destina-se a reparar as perdas de qualquer natureza que a Cooperativa venha a sofrer e a atender programas de desenvolvimento da Cooperativa.

**TÍTULO VII
DOS LIVROS**

Art. 59 -A Cooperativa terá os seguintes livros:

- I. Matrícula;
- II. Atas das Assembleias Gerais;
- III. Atas do Conselho de Administração;
- IV. Atas do Conselho Fiscal;
- V. Presença dos cooperados nas Assembleias Gerais;
- VI. Registros de Chapas;
- VII. Outros fiscais e contábeis obrigatórios.

Art. 60 - No livro de matrícula, os cooperados serão inscritos por ordem cronológica de admissão e dele deverá constar:

- I. Nome, idade, estado civil, nacionalidade, profissão e residência.
- II. A data de sua admissão e, quando for o caso a de sua demissão, a pedido, eliminação ou exclusão.
- III. A conta corrente das suas quotas-partes do capital social.

**TÍTULO VIII
DISSOLUÇÃO E LIQUIDAÇÃO**

Art. 61 - A Cooperativa se dissolverá de pleno direito:



ESTATUTO SOCIAL DA COOPERATIVA DE ENSINO DE RIO VERDE LTDA. - COOPEN, APROVADO NA ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINÁRIA, REALIZADA EM 28/03/2011.

- I. Quando tenha alterado a sua forma jurídica.
- II. Quando o número de cooperados se reduzir a menos de 20 (vinte), ou se o capital social mínimo se tornar inferior ao estipulado no "caput" do art. 21 deste Estatuto, salvo se até a Assembleia Geral subsequente realizada em prazo não inferior a 06 (seis) meses, eles forem restabelecidos.
- III. Pela paralisação de suas atividades por mais de 120 (cento e vinte) dias.

Art. 62 - A Cooperativa poderá, também, se dissolver voluntariamente, quando assim deliberar a Assembleia Geral, através dos votos de pelo menos 2/3 (dois terços) dos associados presentes, salvo se o número mínimo de 20 (vinte) cooperados, se dispuser a assegurar a sua continuidade.

§ Único - Quando a dissolução da sociedade não for promovida voluntariamente, nas hipóteses previstas neste artigo, a medida poderá ser tomada judicialmente a pedido de qualquer cooperado.

Art. 63- Ocorrendo a dissolução, a Assembleia Geral que a deliberar nomeará um liquidante, ou mais, e um Conselho Fiscal de 3 (três) membros para proceder a liquidação.

§ Único- A Assembleia Geral poderá, a qualquer tempo, destituir os liquidantes e os membros do Conselho Fiscal, designando os seus substitutos.

Art. 64 - Em todos os atos e operações, os liquidantes deverão usar a denominação completa da Cooperativa seguida da expressão "em liquidação".

Art. 65 - Os liquidantes, nos termos da legislação em vigor, terão os poderes normais de administração, podendo praticar atos e operações necessárias à realização do ativo e liquidação do passivo.



**ESTATUTO SOCIAL DA COOPERATIVA DE ENSINO DE RIO
VERDE LTDA. - COOPEN, APROVADO NA ASSEMBLEIA
GERAL EXTRAORDINÁRIA, REALIZADA EM 28/03/2011.**

**TÍTULO IX
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS**

Art. 66- Os conselheiros e diretores que postularem cargos públicos eletivos devem se desincompatibilizar de suas funções com a antecedência mínima de quatro meses das eleições.

§ Único - Os diretores ou conselheiros que, por sua vez, forem nomeados para o exercício de cargos da administração pública, seja municipal, estadual ou federal, deverão se demitir imediatamente de suas funções junto à Cooperativa.

Art. 67 - Os casos omissos serão resolvidos de acordo com a lei e os princípios doutrinários, ouvidos os órgãos assistenciais e fiscalização.

Rio Verde-GO, 28 de março de 2011.

Rogério Marino de Siqueira
Presidente

Fernando César Pazotti
Vice-Presidente de operações

Sheila de Castro Braz Iplinsky
Advogada – OAB-GO 13.261
CPF 374.336.441-72

ANEXO F
Regimento escolar (2016)



ESTADO DE GOIÁS – RIO VERDE

COLÉGIO COOPEN

RUA C – QD. 09 – LT. 270 - PQ. SOLAR DO AGRESTE – CEP. 75907-160

REGIMENTO ESCOLAR

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES – TÍTULO I

CAPÍTULO I

IDENTIFICAÇÃO, NATUREZA E PERSONALIDADE JURÍDICA

Art. 1º - O Colégio Coopen, mantido e administrado pela Cooperativa de Ensino de Rio Verde Ltda. – COOPEN, registrada no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica – CNPJ sob o nº 24.796.971/0001-58 e na Junta Comercial do Estado de Goiás – JUCEG sob o nº 524.000.308-5, é jurisdicionado à Subsecretaria Regional de Educação de Rio Verde e regido por este Regimento Escolar.

Art. 2º - O Colégio Coopen está localizado na Rua C, Quadra 9, Lote 270, s/n no Parque Solar do Agreste, neste município de Rio Verde-GO, ministra o Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano, e Ensino Médio de 1ª à 3ª série, em regime seriado anual, nos turnos matutino e vespertino em regime de externato.

Art. 3º - O referido Colégio é vinculado ao sistema Estadual de Educação, nos termos da Lei Federal nº 9394/96 e Lei Estadual Complementar nº 26/1998, incluindo-se na Categoria II, como escola da iniciativa privada, enquadrada ainda como comunitária por ter sido instituída por um grupo de pessoas físicas, no sistema cooperativista, sem fins lucrativos.

Art. 4º - O Colégio iniciou suas atividades em 13/02/89, com o nome de São Tomás, autorizado pela Resolução nº 076, de 14/09/1990 C.E.E./GO e através deste regimento altera seu nome para Colégio Coopen.

CAPÍTULO II

FINS E OBJETIVOS DO COLÉGIO

Art. 5º - O Colégio visa à formação integral dos educandos, capacitando-os para o exercício da cidadania, em observância e cumprimento aos princípios e diretrizes cooperativistas.

Art. 6º - O objetivo geral do Colégio é preparar seus alunos para se tornarem cidadãos responsáveis, solidários, capazes de utilizarem tecnologias adequadas em prol de uma sociedade que valoriza o ser humano como centro de todas as ações, possibilitando o acesso de todos ao saber elaborado, à consciência crítica e aos desafios propostos pela modernidade científica e social.

Art. 7º - São objetivos específicos do Colégio:

I - fundamentar-se no estímulo da cooperação, da criatividade e na predisposição consciente dos educandos segundo a realidade social e histórica em que vivem para se firmarem como agentes de promoção humana.

II - preparar culturalmente os educandos, possibilitando-lhes a compreensão da realidade em que estão inseridos, colocando ao alcance deles meios que lhes dêem condições de agir, aderindo às transformações e participando da mudança social e cultural.

III - conscientizar os educandos da necessidade do trabalho como atividade organizada à qual o indivíduo tem acesso, segundo as exigências específicas da sociedade.

ESTRUTURA FUNCIONAL – TÍTULO II

CAPÍTULO I

ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

SEÇÃO I

ADMINISTRAÇÃO

Art. 8º - O Colégio é administrado por órgão colegiado, composto pelo Presidente da COOPEN e pelos Coordenadores do Ensino Fundamental I, do Ensino Fundamental II, do Ensino Médio e da Educação Infantil, esta jurisdicionada ao sistema municipal de ensino com sistemática própria.

Art. 9º - Ao Colegiado compete:

- I – planejar, dirigir, coordenar e avaliar as atividades pedagógicas;
- II – cumprir e fazer cumprir as determinações emanadas dos órgãos superiores;
- III – estabelecer diretrizes e instruções referentes ao regime disciplinar para o pessoal técnico-administrativo, docente e discente;
- IV – ser o canal de comunicação entre a Diretoria da Cooperativa e os funcionários do Colégio;
- V – favorecer a integração do Colégio com a comunidade escolar e geral através da cooperação mútua na realização das atividades de caráter cívico, social e cultural;
- VI – representar o Colégio perante autoridades e instituições;
- VII – deferir os pedidos de matrículas, juntamente com a Secretaria;
- VIII – responsabilizar-se pela atualização e autenticação do Inventário Escolar;

IX – coordenar a elaboração do Projeto Pedagógico, do Regimento Escolar e suas atualizações, anualmente.

X – executar outras atividades que contribuam para o bom funcionamento do Colégio.

SEÇÃO II

SECRETARIA ESCOLAR

Art. 10 - A Secretaria Escolar, subordinada ao Colegiado, é o setor encarregado do serviço de escrituração escolar, arquivo e preparação de correspondências.

Art. 11 - Compete ao Secretário Escolar:

I – responsabilizar-se pelo funcionamento pleno da Secretaria;

II – zelar pela guarda e pelo sigilo dos documentos escolares;

III – coordenar e fiscalizar o serviço da Secretaria, fazendo distribuição equitativa dos serviços entre seus auxiliares;

IV – agendar entrevistas;

V – efetuar matrículas e rematrículas de alunos;

VI – manter atualizado o arquivo de legislação e documentação do Colégio, de alunos e ex-alunos;

VII – organizar o fichário escolar;

VIII – expedir certificados, históricos, transferências e demais documentos, assinando em conjunto com o Coordenador Pedagógico, ou com membro da Diretoria Executiva da COOPEN;

IX – elaborar quadros estatísticos referentes ao rendimento bimestral, resultado final de alunos matriculados, aprovados, reprovados, evadidos, assim como parâmetros sequenciais, ano após ano;

X – registrar, em livro próprio, e sem rasuras, a expedição de documentos;

XI – garantir a verificação de identidade e regularidade da vida escolar do aluno, e a autenticidade dos documentos;

XII – executar outras atividades que contribuam para a eficácia dos serviços da Secretaria e, conseqüentemente, para o bom funcionamento do Colégio.

SEÇÃO III

SERVIÇOS AUXILIARES

Art. 12 - O Colégio conta com serviços de Auxiliar de Secretaria, Tecnologia de Informação, Professor Gestor de Biblioteca, Vigia Noturno, Porteiro e Setor de Limpeza e Higienização.

Art. 13 - Ao Auxiliar de Secretaria compete assessorar ao Secretário em todas as suas tarefas e atribuições.

Art. 14 – Dentre outras funções o Setor de Tecnologia de Informação, também tem a competência de:

I – acompanhar os projetos pedagógicos desenvolvidos no Colégio;

II – providenciar materiais para o Colegiado e Coordenadores segundo as necessidades de cada setor, ou por solicitação;

III – elaborar e supervisionar o horário para uso do Laboratório de Informática pelos professores;

IV – estar sempre presente durante as aulas, oferecendo suporte técnico e apoio aos alunos e ou professores;

V – fazer a manutenção dos computadores;

VI – manter a organização do Laboratório de Informática;

VII – participar de cursos de aperfeiçoamento pessoal;

VIII – planejar atividades juntamente com os professores, segundo a necessidade de cada um:

IX – propor e solicitar a compra de recursos materiais para o Laboratório de Informática;

X – solicitar ao professor a retirada de alunos que apresentam um comportamento inadequado no Laboratório de Informática;

XI – executar outras atividades que contribuam para a excelência no atendimento do Colégio.

Art. 15 - Ao Professor Gestor da Biblioteca compete:

I – organizar a biblioteca quanto ao cadastro de livros, revistas e jornais;

II – organizar a disposição dos materiais didáticos no espaço físico da biblioteca;

III – zelar pelos materiais didáticos da biblioteca, mantendo-os em perfeito estado de conservação e uso;

IV – controlar o empréstimo e a devolução de livros, jornais e revistas para pais, alunos e professores;

V – orientar os alunos quanto à escolha do material adequado para a realização de pesquisas ou leituras;

VI – controlar os horários para sessões de vídeo, utilização de projetores, computadores e outros;

VII – organizar o acervo bibliográfico e fotográfico do Colégio;

VIII – executar outras atividades que contribuam para a excelência no atendimento ao usuário da biblioteca.

Art. 16 - Ao Vigia Noturno compete:

I – zelar pela segurança do Colégio;

II – efetuar a ronda por toda a área do Colégio;

III – comunicar à Direção as ocorrências durante o seu período de trabalho;

IV – ter sob sua guarda as chaves do Colégio;

V – impedir que pessoas estranhas tenham acesso ao prédio escolar fora dos horários de funcionamento;

VI – acatar as determinações que contribuam para o êxito de seu trabalho;

VII – comunicar às autoridades competentes os casos de furtos, vandalismo, arrombamentos, invasões, incêndios no Colégio ou nas proximidades.

Art. 17 - Ao Porteiro compete:

I - encarregar-se da abertura e do fechamento das dependências do estabelecimento;

II – receber e encaminhar com cordialidade as pessoas que procurarem o colégio;

III – ter sob sua guarda as chaves do colégio;

IV – controlar a entrada de pessoas e objetos durante o funcionamento do colégio, encaminhando-os ao setor competente;

V - comunicar ao Colegiado ocorrência de fatos acontecidos no Colégio, ou nas adjacências os quais possam afetar o bom andamento do trabalho escolar;

VI – executar outras atividades inerentes às suas funções, por determinação do Colegiado ou Secretário Escolar;

Art. 18 – Ao Setor de Limpeza e Higienização compete:

I – zelar pela conservação e limpeza do prédio, móveis, equipamentos, durante o período escolar, nos recessos escolares e férias;

II – zelar e responsabilizar-se pela conservação e pelo controle dos instrumentos de limpeza, e do material de consumo;

III – auxiliar toda a equipe escolar nas suas solicitações;

IV – comunicar aos Coordenadores o mau funcionamento de portas, janelas, instalações elétricas e hidráulicas;

V – comunicar ao Colegiado ocorrência de fatos acontecidos no Colégio, ou nas adjacências os quais possam afetar o bom andamento do trabalho escolar.

CAPÍTULO II

SERVIÇOS PEDAGÓGICOS

SEÇÃO I

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Art. 19 - A Coordenação Pedagógica é o setor responsável pela coordenação, acompanhamento, avaliação e controle das atividades curriculares do Colégio, divididas em três áreas específicas.

Parágrafo Único - O Coordenador Pedagógico responde pelas seguintes fases: Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano; Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano e Ensino Médio, da 1ª à 3ª série.

Art. 20 - Compete ao Coordenador Pedagógico:

- I – planejar, organizar, coordenar, controlar, supervisionar e avaliar o projeto pedagógico;
- II – participar do planejamento de ensino:
 - a) orientando os professores quanto ao planejamento e replanejamento de ensino;
 - b) coordenando a elaboração e a execução de todas as atividades pedagógicas;
 - c) controlando e avaliando os conteúdos de cada ano letivo;
 - d) garantindo a efetiva atuação do corpo docente mediante suporte pedagógico;
- III – promover o contínuo aperfeiçoamento dos recursos humanos, a adequação e atualização dos recursos físicos e materiais pedagógicos;
- IV – garantir a disciplina do aluno e do professor e o funcionamento do Colégio;
- V – promover e realizar atividades que facilitem o relacionamento entre alunos, pais, professores, funcionários e membros da comunidade;
- VI – orientar e acompanhar os professores no processo ensino-aprendizagem, colaborando para sua melhoria;

- VII – coordenar a programação e execução das reuniões dos Conselhos de Classe;
- VIII – coordenar a programação e execução das atividades de recuperação de alunos;
- IX – acompanhar e controlar o número de aulas previstas e ministradas pelo respectivo professor, em cada disciplina;
- X – coordenar as atividades pedagógicas a serem realizadas na biblioteca e no laboratório de informática.
- XI – elaborar e entregar, por bimestre, relatório de avaliação geral de sua área de atuação, focalizando avanços e dificuldades.
- XII – organizar e executar programa de informações necessárias às sondagens de aptidões e à orientação vocacional.
- XIII – trabalhar com a família dos alunos que necessitam de trabalho especial, orientando-a, quanto a procedimentos a serem adotados;
- XIV – promover junto ao corpo docente atividades extras que auxiliam tanto no desenvolvimento dos alunos merecedores de atendimento especial, bem como no diagnóstico de alunos com dificuldades de aprendizagem;
- XV – orientar os alunos quanto à utilização de técnicas de estudo, auxiliando-os na adoção daquelas com as quais ele melhor se adapte;
- XVI – acompanhar e avaliar o crescimento social do aluno e sua adaptação à comunidade escolar;
- XVII – entrevistar pais e alunos quando do ingresso do educando no Colégio;
- XVIII – zelar pela conservação e manutenção dos bens patrimoniais;
- XIX – assinar, em conjunto com o Secretário, certificados, históricos, transferências e demais documentos expedidos pela Secretaria do Colégio.

SEÇÃO II

CORPO DOCENTE

Art. 21 – O corpo docente é constituído de todos os professores devidamente vinculados ao Colégio.

Art. 22 - Compete ao Corpo Docente:

- I – participar da elaboração do Projeto Pedagógico do Colégio;
- II – elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do colégio, replanejando sempre que necessário, em consonância com a realidade da classe e objetivos do Colégio;
- III – responsabilizar-se pela disciplina dos alunos em classe, e/ou em seu horário de atuação, colaborando para que haja disciplina geral no Colégio;
- IV – recorrer ao serviço de Coordenação Pedagógica, quando as questões disciplinares e pedagógicas exigirem acompanhamento especial;
- V – zelar pela aprendizagem do aluno, encaminhando-o às aulas de recuperação paralela, se necessário;
- VI – participar do Conselho de Classe das turmas para as quais leciona;
- VII – zelar pela preservação do patrimônio escolar, atuando junto ao aluno, quando necessário;
- VIII – manter atualizados seus Diários de Classe, rigorosa e diariamente preenchidos, nos escaninhos do armário do Colégio;
- IX – avaliar os alunos, de acordo com as normas previamente estabelecidas, responsabilizando-se pela recuperação do aluno de menor rendimento, estabelecendo estratégias específicas, conforme cada caso;
- X – zelar por sua imagem física e moral dentro e fora do Colégio.
- XI- Comunicar à Coordenação Pedagógica os casos de educandos portadores de deficiência de aprendizagem , os que apresentam transtornos globais em geral , bem como os portadores de altas habilidades / superdotações e os praticantes do Bullyng;
- XII- Cuidar para que o aluno exerça o princípio de cidadania quanto às dimensões, política e de socialização com suporte nos valores democráticos , republicanos , de liberdade, de tolerância , de

convivência com as diferenças , de respeito a si bem como a seu próximo e ao meio ambiente na perseguição da Paz e da competência com responsabilidade , valorizando a formação intelectual , social e moral básica .

Art. 23 - É vedado ao professor:

- I – entrar em classe com atraso, ou dela sair antes de findar a sua aula;
- II – dispensar os alunos antes do término da aula;
- III – aplicar penalidades aos alunos, exceto as de advertência e repreensão;
- IV – usar a aula ou parte dela para correção de provas, exercícios, cadernos ou outra obrigação pessoal;
- V – organizar atividades extraclases sem autorização da Coordenação Pedagógica;
- VI – falar em nome do Colégio, sem que para tal esteja credenciado;
- VII – servir-se da cátedra para propagar doutrinas contrárias aos interesses nacionais, aos princípios morais, ou para fazer propaganda político-partidária e ideológica.
- VIII – fumar nas dependências do Colégio.
- IX- Praticar qualquer ato de discriminação contra o aluno.

CAPÍTULO III

CORPO DISCENTE

Art. 24 - O corpo discente é constituído por todos os alunos do Colégio, legalmente matriculados e com frequência regular.

Art. 25 - São direitos do aluno:

- I – receber assistência educacional de acordo com suas necessidades e possibilidades do Colégio;

- II – recorrer às autoridades escolares, quando se julgar prejudicado em seus direitos;
- III – ter sua individualidade respeitada pela comunidade escolar, sem discriminação de qualquer natureza;
- IV – ser ouvido em suas queixas ou reclamações;
- V – participar das atividades escolares, sociais, cívicas e recreativas, destinadas à sua formação;
- VI – receber seus trabalhos e tarefas devidamente corrigidos e avaliados.

Art. 26 - São deveres do aluno:

- I – respeitar as normas e os regulamentos do Colégio;
- II – abster-se de atos que perturbem a ordem, ofendam os bons costumes ou importem em desacato às leis, às autoridades escolares e funcionários, bem como aos representantes de turmas, no desempenho de suas funções;
- III – desempenhar com responsabilidade todas as atividades escolares em que sua participação for exigida;
- IV – contribuir, no que lhe couber, para a conservação e valorização do Colégio;
- V – comunicar à Coordenação Pedagógica afastamento temporário, por motivo de doença ou outros quaisquer;
- VI – frequentar com assiduidade as aulas e demais atividades escolares.
- VII- Usar de meios lícitos para resolver suas atividades escolares, principalmente nas avaliativas bimestrais.
- VIII – trazer consigo apenas objetos próprios do uso escolar como lápis, borrachas, apontadores, régua, tesouras sem ponta, cadernos, apostilas, livros, mochilas, colas, grampeadores e compassos.

Art. 27 - É expressamente vedado ao aluno:

- I – ausentar-se do Colégio sem autorização da Coordenação Pedagógica no decorrer das aulas, assim como retirar-se da sala de aula, sem permissão do professor;
- II – praticar atos ofensivos à moral e aos bons costumes, no Colégio, bem como portar livros, impressos ou gravuras inconvenientes ou imorais;
- III – ocupar-se no horário das aulas com qualquer trabalho estranho a elas;

IV – promover atividades, encontros, competições desportivas ou atividades de qualquer natureza em nome do Colégio, sem autorização da Coordenação Pedagógica;

V – promover coletas e subscrições dentro do Colégio, sem autorização da Coordenação Pedagógica;

VI – agredir ou causar danos físicos, morais ou financeiros aos colegas, a qualquer pessoa da comunidade escolar ou ao Colégio;

VII – praticar qualquer ato que ofereça risco à saúde ou à integridade física de qualquer pessoa dentro da escola ou em suas imediações;

VIII – incitar nos colegas atos de rebeldia, greves, ou ausências coletivas;

IX – fumar no recinto escolar, fazer uso de bebidas alcoólicas, ou de qualquer outro tipo de droga, em qualquer área do Colégio, assim como usar ou portar qualquer substância química (exceto alimentos), sem prescrição médica;

X – formar grupos, promover algazarras ou distúrbios, nos corredores e pátios, bem como nas imediações do Colégio;

XI – rasurar ou falsificar qualquer documento escolar;

XII – namorar dentro do estabelecimento ou nas imediações do Colégio;

XIII – usar/portar celulares e/ou aparelhos eletrônicos e sonoros durante o período de aulas ou no intervalo entre as mesmas, exceto alunos do ensino médio, que podem fazer uso de celulares nos horários de recreio ou, exclusivamente, quando utilizado como recurso didático em sala de aula;

XIV – colar ou repassar cola sob pena de obter nota zero nas avaliações que estão sendo aplicadas no momento da infração;

XV – promover a entrada ou permanência de pessoas que não alunos nas dependências do Colégio;

XVI – portar ou utilizar qualquer objeto que ofereça risco ao próprio aluno ou às demais pessoas da comunidade escolar, sejam armas de fogo, armas brancas, mistas substâncias explosivas, corrosivas e objetos perfurocortantes;

XVII – fazer uso de qualquer objeto para agredir, ferir ou ameaçar qualquer pessoa dentro do Colégio, ou em suas imediações, assim como danificar o patrimônio escolar;

XVIII – dormir em sala de aula ou permanecer deitado sobre mesas e carteiras durante as aulas;

XIX – portar, inalar, ingerir, utilizar ou incitar outrem ao uso de substâncias psicotrópicas nicotina, álcool, cocaína, LSD, maconha, narguilé ou outras que causem dependência física e/ou psicológica, deixando o aluno fora de suas condições normais.

Art. 28 – As sanções aplicadas ao aluno resultam do consenso dos que participam da comunidade escolar.

§ 1º - Todas as sanções são aplicadas por deliberação dos coordenadores do turno em conjunto com dois professores da respectiva turma do aluno.

§ 2º- O aluno é responsável por sua conduta e por ela responde em conjunto com o seu representante legal.

Art. 29 - São sanções aplicadas aos alunos:

I – advertência oral;

II – repreensão por escrito aos alunos do 1º ao 9º ano/Ensino Fundamental e Ensino Médio;

III - suspensão de até 02 dias úteis (Parecer 11 de 10/06/2011, letra G. do C.E.E/GO) aos alunos do 1º ao 9º ano/Ensino Fundamental e Ensino Médio;

IV - transferência pedagógica aos alunos do 1º ao 9º ano/Ensino Fundamental e Ensino Médio;

Parágrafo Único - O aluno punido com a pena de suspensão receberá faltas nas atividades e perderá as avaliações que forem realizadas no período, sem direito de fazê-las ao retornar e deverá apresentar trabalho de pesquisa de acordo com o projeto elaborado pelos professores, realizando atividades ou trabalhos dentro do espaço escolar.

Art. 30 - Na aplicação das penalidades levar-se-á em conta a gravidade das faltas para graduá-las.

Art. 31 - Compete ao Coordenador Pedagógico aplicar as penalidades da seguinte forma:

I – a conscientização será realizada mediante diálogo com o aluno sobre o que é possível ou não fazer no dia a dia;

II – a penalidade de advertência será aplicada de forma verbal, pelo descumprimento do disposto neste Regimento Escolar;

III – a penalidade de repreensão será aplicada por escrito com o ciente do aluno bem como do seu representante legal;

IV – a pena de transferência pedagógica será aplicada após deliberação do Conselho de Classe, em qualquer época do ano letivo, tendo o aluno direito à defesa, representado ou assistido por seu pai ou responsável.

CAPÍTULO IV

CONSELHO DE CLASSE

Art. 32 - O Conselho de Classe é órgão de natureza consultiva e deliberativa, em assuntos didático-pedagógicos, com atuação restrita a cada classe do Colégio, tendo por objetivo acompanhar e promover a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

Art. 33 - O Conselho de Classe é constituído essencialmente pelos professores das respectivas classes, pelo Coordenador Pedagógico e, eventualmente, por um Conselheiro Administrativo ou Fiscal da COOPEN, bem como por representante de pais em reuniões cujo tema a ser deliberado assim o exigir.

§ 1º - Compete ao Coordenador Pedagógico presidir o Conselho de Classe, bem como convocar as reuniões.

§ 2º - O quórum mínimo para a realização do Conselho de Classe é de 03 (três) membros para Ensino Fundamental I e de 05 (cinco) membros para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio.

Art. 34 - O Conselho de Classe se reunirá ordinariamente ao final de cada bimestre e extraordinariamente quando um fato relevante o exigir.

Art. 35 - Cabe ao Conselho de Classe avaliar o processo de desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos de cada turma, separada e individualmente, tomando as medidas necessárias para o aprimoramento e, quando for o caso, para a recuperação imediata daqueles que apresentarem dificuldades, qualquer que seja a sua natureza.

Art. 36 - As decisões do Conselho de Classe são soberanas e só podem ser revisadas e/ou modificadas por ele mesmo, mediante recurso interposto pelo interessado ou por seu representante legal, no prazo de cinco dias, contados da decisão, ficando vedada toda e qualquer interferência em sua autonomia e soberania.

Art. 37 - Ao final de cada semestre letivo, o Conselho de Classe realizará amplo debate sobre o processo pedagógico, o ensino ministrado, a aprendizagem, a avaliação desta e as recuperações paralelas desenvolvidas ao longo do curso, promovendo as mudanças e adaptações que se fizerem necessárias, com vistas ao seu aprimoramento no semestre seguinte.

Art. 38 - Ao término do ano letivo, no processo de avaliação, o Conselho de Classe realizará análise global sobre o desenvolvimento de cada aluno.

Parágrafo Único - A conclusão do Conselho de Classe será circunstanciada, motivada e anotada, em inteiro teor lavrada em livro próprio; e, de forma sintética, na Ficha Individual, Histórico Escolar e no Diário de Classe do respectivo aluno.

Art. 39 - Das reuniões do Conselho de Classe será dada ciência de seu inteiro teor a todos os interessados, no prazo máximo de 5 (cinco) dias contados a partir da sua respectiva realização.

Art. 40 - O Conselho de Classe tem as seguintes atribuições:

I – Avaliar o rendimento da classe e confrontar os resultados de aprendizagem relativos aos diferentes componentes curriculares:

- a) analisando os padrões de avaliação utilizados;
- b) identificando os alunos de aproveitamento insuficiente e suas causas;
- c) coletando e utilizando informações sobre as necessidades, os interesses e as aptidões dos alunos;
- d) elaborando a programação das atividades de recuperação de aproveitamento e de compensação de ausências;
- e) analisando o desempenho global do aluno.

II – Avaliar o comportamento da classe:

- a) com os diferentes professores;
- b) identificando os alunos de ajustamento insatisfatório nas situações de classe e no Colégio;
- c) propondo medidas que visem ao melhor ajustamento do aluno.

d) pronunciando sobre a transferência compulsória do aluno.

III – Decidir sobre a promoção do aluno:

a) determinando a retenção ou acesso a estudos de recuperação ao final do ano letivo dos alunos que apresentarem aproveitamento inferior ao mínimo exigido;

b) julgando a oportunidade e a conveniência de proporcionar ao aluno, no decorrer do ano letivo, atividades destinadas à compensação de ausências;

c) opinando sobre os recursos relativos à verificação do rendimento escolar, interpostos por alunos ou seus responsáveis.

ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA – TÍTULO III

CAPÍTULO I

CURSOS E FUNCIONAMENTO

Art. 41 - O Colégio Coopen mantém a Educação Básica, formada pelo Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e Ensino Médio da 1ª à 3ª série.

Art. 42 - A Educação Fundamental, para efeito de Coordenação, é dividida em 2 (duas) fases: Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano).

Art. 43 - O Ensino Fundamental tem a duração de 09 (nove) anos letivos, para crianças com idade a partir de 6 anos, compreende o total mínimo de 200 dias letivos, 40 semanas anuais e carga horária anual conforme consta na matriz curricular.

Art. 44 - O Ensino Médio seriado tem a duração mínima de 03 (três) séries letivas e compreende o total mínimo de 200 dias letivos, 40 semanas anuais e carga horária anual fixada na respectiva matriz.

PROJETO PEDAGÓGICO

Art. 45 - O Projeto Pedagógico é o programa do processo ensino-aprendizagem, apreciado anualmente com a participação de todo o corpo docente e dos técnicos envolvidos no processo educativo, sob a responsabilidade da Coordenação Pedagógica.

§ 1º – A aprovação do Projeto Pedagógico é da competência da Coordenação Pedagógica, dos representantes da comunidade escolar e do Conselho Administrativo da COOPEN;

§ 2º – No projeto pedagógico são delineados os aspectos curriculares de todos os cursos.

CAPÍTULO III

CURRÍCULOS

Art. 46 - Os currículos da Educação Básica têm uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada para atender às necessidades, possibilidades e peculiaridades locais e regionais da sociedade, do aluno, da cultura, da economia e do Projeto Pedagógico do Colégio.

Art. 47 - As áreas de conhecimentos são organizadas em forma de atividades do 1º ao 5º ano, assegurando o relacionamento, a ordenação e a sequência dos conteúdos curriculares.

Art. 48 - Cabe aos professores das áreas que constituem a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada, sob a responsabilidade e supervisão da Coordenação Pedagógica, elaborar os

programas, adaptando-os ao nível de desenvolvimento dos alunos e à evolução do meio social, respeitando a programação do sistema COC de ensino, com o qual o Colégio mantém convênio.

Parágrafo Único - As atividades de Educação Física são ministradas por professor especialista, habilitado em licenciatura plena na área, com a utilização de exercícios que buscam alcançar a saúde física e mental do aluno, levando-o a um processo de socialização saudável, preparado para o exercício pleno da cidadania.

Art. 49 - Para a execução dos programas de Educação Física são realizadas atividades como excursões, visitas, promoções desportivas (gincanas, participação de torneios desportivos em âmbito municipal, estadual e nacional, torneios inter-classes, feiras desportivas), exposições, intercâmbio técnico e cultural, pesquisas, seminários, ciclos de estudo, e sobretudo trabalho cooperativo, dentre outras.

Art. 50 - Os conteúdos curriculares da educação básica observam, ainda, as seguintes diretrizes:

I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem-comum e à ordem democrática;

II – consideração das necessidades e possibilidades dos alunos;

III – orientação para o trabalho;

Art. 51 - Os currículos, devidamente aprovados pela entidade competente, passam a fazer parte integrante deste Regimento, sob a forma de anexos, só podendo sofrer alterações mediante nova aprovação.

REGIME ESCOLAR – TÍTULO IV

CAPÍTULO I

CALENDÁRIO ESCOLAR

Art. 52 - O calendário escolar prevê o mínimo de 200 dias letivos, 40 semanas anuais, início e o término do ano letivo, feriados, dias destinados às comemorações cívicas e sociais, recesso escolar, dias de reuniões pedagógicas e dos Conselhos de Classe, férias dos professores e alunos.

Art. 53 - O ano letivo compreende todas as atividades planejadas ligadas ao processo ensino-aprendizagem, dividido em dois períodos intercalados pelo recesso escolar.

Art. 54 - Somente será computada como dia letivo a atividade pedagógica realizada pelo aluno submetida ao controle de frequência, por parte do Colégio.

CAPÍTULO II

MATRÍCULA

Art. 55 - A matrícula ou sua renovação é efetuada mediante requerimento do pai ou responsável, e do próprio aluno, se maior de idade.

§ 1º – no ato da matrícula é exigido que os pais e/ou responsáveis informem à escola caso o aluno seja portador de alguma doença, síndrome, limitação, necessidade especial, dificuldade de aprendizagem ou defasagem escolar como consta no rol dos diferentes tipos de deficiências anexo a este regimento.

§ 2º - no ato da matrícula o responsável deve apresentar laudo médico da (s) necessidade (s) especial (is) de que o educando é portador e mencioná-la na ficha de matrícula

§ 3º – o aluno cujo responsável pela matrícula omitir informações, poderá ter sua matrícula cancelada.

Art. 56 - São condições para a matrícula:

I – no 1º ano do Ensino Fundamental, a idade mínima de 06 (seis) anos completos;

II – para matrícula no 2º ano do Ensino Fundamental o aluno deverá apresentar a ficha descritiva de avaliação do 1º ano e para matrícula, a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, o aluno deverá apresentar o Histórico Escolar ou documento equivalente.

CAPÍTULO III

TRANSFERÊNCIA

Art. 57 - A transferência de aluno se fará pela Base Nacional Comum, fixada em âmbito nacional, bem como pela Parte Diversificada.

Art. 58 - As transferências serão aceitas a qualquer momento do ano letivo.

Art. 59 - O Colégio não receberá transferência de aluno dependente de estudos de recuperação especial.

Art. 60 - A transferência será requerida pelo pai ou responsável, quando o aluno for menor de idade.

Art. 61 - O Colégio, ao receber uma transferência antes do início do ano letivo, respeitará as nomenclaturas das disciplinas e o resultado das avaliações, expressos em notas ou menções, transcrevendo-os sem qualquer conversão.

CAPÍTULO IV

VERIFICAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR

Art. 62 - A avaliação da aprendizagem escolar rege-se pelos critérios e parâmetros estabelecidos neste Regimento, e tem por objetivo contribuir para o pleno desenvolvimento do aluno e seu preparo para o exercício da cidadania.

Art. 63 - O processo de avaliação da aprendizagem escolar considera, cotidianamente, a efetiva presença e a participação do aluno nas atividades escolares, sua comunicação com os colegas, com os professores e com os agentes educativos, sua sociabilidade, sua capacidade de tomar iniciativa, de criar e de apropriar-se dos conteúdos disciplinares inerentes à sua idade e ano letivo, o desenvolvimento das habilidades de ler, escrever e interpretar, de atitudes e de valores indispensáveis ao pleno exercício da cidadania.

Parágrafo único - O processo de avaliação escolar, respeitando os parâmetros acima, é definido e explicitado no Projeto Pedagógico.

Art. 64 - Os conceitos ou notas atribuídos ao aluno se fundamentarão no conjunto dos aspectos descritos no artigo anterior, sem prejuízo de outros que efetivamente contribuam para o seu desenvolvimento e integração social.

Art. 65 - Todos os participantes da ação educativa são avaliados em momentos individuais e coletivos.

Art. 66 - A avaliação tem por objetivos:

I – diagnosticar situação de aprendizagem do aluno, para estabelecer os objetivos que nortearão o planejamento das ações pedagógicas.

II – verificar os sucessos e dificuldades do aluno no processo de apropriação, construção e recriação do conhecimento, em função do trabalho desenvolvido pelo professor.

III – fornecer aos educadores elementos para uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido, em relação ao seu respectivo planejamento;

IV – possibilitar aos alunos tomar consciência de seus avanços e dificuldades, com o objetivo de melhorar o seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

Art. 67 - A avaliação é expressa em notas graduadas de 0 (zero) a 10,0 (dez), variando em décimos.

Parágrafo único – Não haverá arredondamento de média final exceto por decisão do Conselho de Classe.

Art. 68 - Durante o ano letivo, o aluno deve obter em cada componente curricular 4 (quatro) médias bimestrais que, somadas e divididas por 4 (quatro), resultarão na média mínima anual 6,0 (seis) para promoção, de acordo com a seguinte fórmula:

MA = 1º BIM + 2º BIM + 3º BIM + 4º BIM

4

Art. 69 - O aluno que faltar às verificações de aprendizagem pré-determinadas pode requerer ao professor, com o conhecimento da Coordenação Pedagógica, nova oportunidade desde que a falta tenha ocorrido por motivo amparado por lei, e devidamente comprovado.

Art. 70 - Os pais ou responsáveis, no caso de alunos com idade inferior a 18 (dezoito) anos, serão cientificados do resultado do aproveitamento da frequência do aluno, através de boletim escolar, ou documento equivalente, sem erros e rasuras.

Art. 71 - As faltas do aluno não podem ser abonadas.

Art. 72 - É facultativa a participação nas aulas práticas de Educação Física nas seguintes situações:

I – ao aluno amparado pelo Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, mediante laudo médico;

II – à aluna que tenha prole;

III – ao aluno que comprovar residência em zona rural a seis quilômetros, ou mais, de distância do Colégio;

IV – ao aluno que comprovar que exerce atividades profissionais em jornada igual ou superior a seis horas diárias;

V – ao aluno que comprovar a prática atividades físicas regulares em academias ou escolas específicas de iniciação esportiva, mediante apresentação de declaração da respectiva instituição com notas e frequências bimestrais;

VI – ao aluno que estiver prestando serviço militar;

CAPÍTULO V

PROMOÇÃO

Art. 73 - Promoção é a ascensão, o momento em que o aluno passa para o ano letivo seguinte depois de vencer os requisitos pré-estabelecidos em função de uma média mínima fixada pela apropriação de conteúdos associada à apuração da assiduidade, do relacionamento e desenvolvimento de habilidades.

Art. 74 - Considera-se promovido quanto à assiduidade e aproveitamento, o aluno que obtiver:

I – frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) das aulas ministradas, e média anual igual ou superior a 6,0 (seis);

II – frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) das aulas ministradas, e média anual inferior a 6,0 (seis) em até três disciplinas, mas que atinja média mínima de 6,0 (seis), após nova avaliação nos conteúdos não dominados durante o ano letivo, observando:

- a) conteúdos selecionados e fornecidos pelo professor contemplando os 04 (quatro) bimestres;
- b) avaliação em período e data definidos pelo Colégio, com média final mínima 6,0 (seis).

Parágrafo Único - O aluno que não comparecer à nova avaliação ficará retido, perdendo o direito de cursar o ano seguinte.

Art. 75 – O aluno da própria unidade escolar que, ao longo do ano letivo, demonstrar grau de desenvolvimento e rendimento superiores aos dos demais, comprovado por avaliações qualitativas, e atestado pelo Conselho de Classe, de forma circunstanciada, pode ser promovido para o ano letivo ou etapa compatível com o seu grau de desenvolvimento, independentemente da aferição a que deve submeter-se o aluno oriundo de outra unidade escolar.

CAPÍTULO VI

RECUPERAÇÃO PARALELA

Art. 76 - O processo de recuperação paralela será oferecido ao aluno durante o período de escolarização como uma intervenção contínua e paralela em cada conteúdo ministrado, sob a responsabilidade do respectivo professor que deverá acompanhar o progresso do aluno.

§ 1º - O processo de recuperação da aprendizagem será contínuo e cumulativo, e terá previsão no calendário escolar.

§ 2º - A recuperação processa-se no Colégio durante todo o período letivo com aulas, trabalhos, orientação e acompanhamento dos estudos através de plantões de dúvidas e processo de monitoria, fora do horário normal que o aluno frequenta, em espaço físico próprio.

§ 3º - O valor máximo da recuperação, para aprovação é nota (6,0).

Art. 77 - É assegurado o direito de acompanhamento especial ao aluno, de qualquer fase, que demonstrar dificuldade de desenvolvimento, em qualquer um dos aspectos enumerados neste Regimento, bem como o direito à recuperação paralela, por equipe devidamente preparada, capaz de contribuir de modo efetivo para a superação das dificuldades detectadas.

Art. 78 - Ao final de cada bimestre letivo, o professor passará ao Coordenador Pedagógico relatório circunstanciado referente aos alunos que se encontram abaixo da média de rendimento de sua turma.

Art. 79 - Compete ao Coordenador Pedagógico, em conjunto com o Secretário Escolar, realizar o aproveitamento dos estudos, observando os seguintes procedimentos:

- I – apresentação de documentos de estudos concluídos com êxito em quaisquer cursos ou exames, legalmente autorizados, no mesmo nível ou em nível mais elevado de ensino;
- II – análise dos documentos comprobatórios dos estudos referentes a disciplinas, anos, compatibilizando-os com os conteúdos da proposta curricular do Colégio;
- III – para efeito legal, são considerados documentos o histórico escolar, programas de ensino e certificados.

CAPÍTULO VII

DO AVANÇO

Art. 80 – Ao aluno que apresentar alto nível de desempenho, mediante avaliação da aprendizagem, é facultado o avanço, em semestre, ano, série ou nível subsequente, conforme critérios estabelecidos e normas baixadas pelo Conselho de Classe.

§ 1º - é da competência da Coordenação Pedagógica viabilizar o avanço, salvaguardando o cumprimento dos conteúdos programáticos previamente estipulados no ementário, anexo a este Regimento Escolar.

§ 2º - os procedimentos adotados para o avanço serão registrados em ata, que será lavrada em livro especialmente aberto para esse fim, ata cuja cópia será anexada à pasta individual do aluno, bem como os instrumentos de avaliação.

CAPÍTULO VIII

DA CLASSIFICAÇÃO E RECLASSIFICAÇÃO

Art. 81 – A classificação é o posicionamento do educando no semestre ou ano escolar a que o educando faz jus segundo sua capacidade de experiência e nível de conhecimentos.

Art. 82 – A classificação acontecerá em qualquer semestre, ano ou série, exceto no primeiro ano escolar do ensino fundamental.

Parágrafo único: A classificação se faz:

I – por promoção, para alunos do próprio Colégio os quais foram aprovados no semestre, ano ou série escolar letivos;

II – por transferência, para alunos vindos de outras unidades de ensino;

III – por avaliação/classificação feita pelo Colégio, independente de escolarização anterior, para efeito de matrícula.

Art. 83 – Reclassificação é ato de reposicionar o aluno, segundo seu nível de conhecimento e capacidade de experiências no ano, série, semestre ou nível compatível com o seu grau de conhecimentos, através de provas nos termos deste regimento e Projeto Político Pedagógico.

Art. 84 – A aferição do grau de desenvolvimento e da experiência dos alunos que se submeterem à classificação ou à reclassificação dar-se-á por meio de realização de provas discursivas de todas as áreas de conhecimento que compõem a base comum nacional e de uma redação que terá como tema fato relevante da atualidade.

Art. 85 - As provas de que trata o artigo anterior serão elaboradas, aplicadas, avaliadas por banca examinadora composta de professores licenciados que lecionem na unidade escolar as áreas de conhecimento objeto de avaliação os quais se responsabilizarão, para todos os fins legais, por seu conteúdo e conceitos emitidos.

Parágrafo Único: Os resultados serão registrados em ata especial lavrada para tal fim.

Art. 86 – O aluno classificado deve, obrigatoriamente, cursar todos os conteúdos programáticos com êxito, todas as horas e disciplinas especificadas na matriz curricular sob pena de não serem considerados válidos os estudos realizados de forma incompleta no ano escolar ou no semestre para o qual for classificado.

Art. 87 – Esta Unidade Escolar realizará o exame de reclassificação das seguintes formas:

I – por recomendação do Conselho de Classe, ao aluno cujo rendimento escolar estiver além dos demais do semestre ou ano escolar que frequenta;

II – ao aluno transferido de outras unidades escolares e/ou do exterior nas mesmas condições do aluno anterior.

III – por determinação de órgãos/autoridades superiores nos termos legais.

Art. 88 – As normas para classificação e reclassificação aplicadas por este Colégio seguem as vigentes emanadas do Sistema e as previstas neste Regimento.

Art. 89 – A aplicação das provas de reclassificação e classificação é normatizada pelo Conselho de Classe sendo vedados tais procedimentos para o aluno candidato ao 1º ano do Ensino Fundamental.

Art. 90 - O aluno da própria unidade escolar que, ao longo do ano letivo, demonstrar grau de desenvolvimento e rendimento superiores ao dos demais, comprovado por avaliações qualitativas e atestado pelo Conselho de Classe de forma circunstanciada, pode ser promovido para ano/série escolar ou semestre letivo compatível com seu grau de desenvolvimento, independentemente da aferição a que deve submeter o aluno oriundo de outra unidade escolar.

Art. 91 – O aluno do Brasil ou do exterior poderá ser reclassificado nos termos do Artigo anterior deste Regimento Escolar, bem como da legislação superior aplicada à espécie.

Parágrafo Único – O aluno reclassificado nos termos de que trata o “caput” deste Artigo não pode ser reclassificado para ano/série escolar/semestre mais elevados na hipótese de encontrar-se retido ou cursando em regime de progressão parcial.

Art. 92 – Os resultados dos exames de classificação ou reclassificação serão registrados em atas próprias e constarão no Histórico Escolar do aluno.

Parágrafo Único – As provas dos exames de classificação ou reclassificação serão arquivadas na Pasta Individual do Aluno.

CAPÍTULO IX

FREQUÊNCIA

Art. 93 - A frequência às aulas e demais atividades escolares só será permitida ao aluno regularmente matriculado.=

Art. 94 - O registro de frequência do aluno em cada aula ou atividade será efetuado, obrigatoriamente, pelo professor ou secretário escolar nos diários de classe.

Parágrafo Único – É exigida a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas para a aprovação do aluno.

CAPÍTULO X

DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR

Art. 95- É atribuição exclusiva do Colégio expedir históricos escolares, declarações e certificados de conclusão de curso, com as observações cabíveis, bem como autenticar históricos e certificados.

Art. 96 - No histórico escolar, no certificado de conclusão e nas fichas individuais de aproveitamento escolar, devem constar:

I – nome e endereço completos do Colégio;

II – nome da entidade mantenedora;

III – número e data do ato de credenciamento, autorização e/ou de renovação de autorização;

IV – nome e identificação completa do aluno;

V – relação das disciplinas, atividades, anos/séries cursados, carga horária e aproveitamento do aluno;

VI – percentual de frequência obtida pelo aluno, no total geral das horas letivas para efeito de promoção;

VII – nome do Coordenador Pedagógico e do Secretário nos respectivos documentos.

Art. 97 - Todos os documentos expedidos são assinados pelo Secretário, sempre em conjunto com o Coordenador Pedagógico, ou com membro da Diretoria Executiva da COOPEN.

Parágrafo único – A referida documentação só será entregue mediante plena quitação dos débitos anteriores.

CAPITULO XI

DA PROGRESSÃO PARCIAL

Art. 98 - A progressão parcial é o procedimento que permite a promoção do educando nos conteúdos curriculares em que demonstrou domínio e a sua retenção naqueles em que ficou evidenciada deficiência de aprendizagem.

Art. 99 - A progressão parcial não se vincula à frequência e aos dias letivos. Ela é desenvolvida por meio de estudo orientado, com encontros periódicos em horários compatíveis para a unidade escolar e para o educando mediante horário pré-determinado.

Art.100 - Os procedimentos para a realização da progressão parcial seguem o disposto na legislação superior e observam o abaixo mencionado:

I- o aluno pode cursar em regime de progressão parcial o máximo de duas disciplinas, a partir do 6º Ano do Ensino Fundamental II.

II- os conteúdos são indicados pelos professores das respectivas disciplinas.

III- os dias das respectivas avaliações são determinadas pela direção / coordenação em sintonia com os professores.

IV- as atividades de realização da progressão parcial são variadas e indicadas pelo professor da respectiva disciplina.

V- o aluno deve alcançar o mínimo de 60 pontos (nota 6,0) para promoção na referida disciplina.

VI- o regime de progressão parcial é anual e se estende ao longo dos cursos, podendo, em situação especial, ser cumprido em um período limitado conforme entender o Colégio ouvido o professor da (s) respectiva (s) área (s).

VII – Somente a partir do 6º Ano do Ensino Fundamental II o aluno faz jus ao processo de Progressão Parcial.

TÍTULO V

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Lei Federal 9394/96 alterada em 25/03/2013

Art. 101 – O Colégio oferecerá serviços didáticos pedagógicos ao educando portador de necessidades especiais da forma abaixo disposta de acordo com suas possibilidades.

§ 1º - Em sala de aula quando for possível, didaticamente, a sua integração na turma que frequenta e com suporte nos laudos médicos dos respectivos especialistas.

§ 2º - No contra turno quando necessitar de uma recuperação mais complexa, paralela e contínua, também com suporte nos laudos médicos dos respectivos especialistas entregues no ato da matrícula ou posteriormente.

§ 3º - Em outras escolas ou serviços especializados, conforme prescrevem o artigo 58 §§ 2º e 3º e os artigos 59 e 60, inclusive seu parágrafo único da Lei 9394/2006 alterada pela Lei 12.796 de 04/04/2013, sempre que, em função das condições específicas do aluno, não for possível a sua integração nas classes regulares comuns neste Colégio.

TÍTULO VI

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 102 - São anexos deste Regimento Escolar o Projeto Pedagógico, as Matrizes Curriculares dos cursos mantidos pelo Estabelecimento de Ensino, os Ementários dos respectivos cursos, o contrato de prestação de serviços entre contratantes e contratado, e o Estatuto Social da Cooperativa de Ensino de Rio Verde Ltda e a relação de algumas das diferentes deficiências e seus conceitos especiais reconhecidas pelos órgãos e autoridades competentes entre as quais o educando se enquadrar.



ESTADO DE GOIÁS – RIO VERDE

COLÉGIO COOPEN

RUA C – QD. 09 – LT. 270 - PQ. SOLAR DO AGRESTE – CEP. 75907-160

Art. 103 - O deferimento da matrícula do respectivo aluno fica condicionado à assinatura do Contrato de Prestação de Serviços entre os pais ou responsáveis (contratantes) e a Cooperativa de Ensino de Rio Verde Ltda. (contratada).

Art. 104 - Os casos omissos e as dúvidas surgidas na aplicação deste Regimento serão resolvidos pelo Conselho Administrativo da COOPEN e pelo Colegiado, no que lhe couber, ouvidos os órgãos da Secretaria Estadual de Educação, nos casos de conflito ou de interpretação de normas.

Art. 105 - Este Regimento será revisto por decisão da comunidade escolar, ou para se adaptar a legislações superiores e entrará em vigor na data de sua aprovação pela comunidade escolar.

FIM