



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CHRYSSTIAN BISCARO

EDUCAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO:
UM ESTUDO SOBRE O PRINCÍPIO EDUCACIONAL
COOPERATIVO EM ORGANIZAÇÕES PARANAENSES

Londrina
2022

CHRYSSTIAN BISCARO

EDUCAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO:
UM ESTUDO SOBRE O PRINCÍPIO EDUCACIONAL
COOPERATIVO EM ORGANIZAÇÕES PARANAENSES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Londrina (PPGA-UEL), como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Luís Miguel Luzio dos Santos.

Londrina
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

BISCARO, CHRYSTIAN .

EDUCAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O PRINCÍPIO EDUCACIONAL COOPERATIVO EM ORGANIZAÇÕES PARANAENSES / CHRYSTIAN BISCARO. - Londrina, 2022.

152 f. : il.

Orientador: LUIS MIGUEL LUZIO DOS SANTOS.

Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Educação para a cooperação. Cooperativismo. Policrises. - Tese. I. LUZIO DOS SANTOS, LUIS MIGUEL. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

CDU 658

CHRYSSTIAN BISCARO

EDUCAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO:
UM ESTUDO SOBRE O PRINCÍPIO EDUCACIONAL
COOPERATIVO EM ORGANIZAÇÕES PARANAENSES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Londrina (PPGA-UEL), como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Luís Miguel Luzio dos Santos
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dra. Sonia Regina Vargas Mansano
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. João Luiz Passador
Universidade de São Paulo - USP

Londrina, 30 de agosto de 2022.

“Todos falam de paz, mas ninguém educa para paz. As pessoas educam para a competição e esse é o princípio de qualquer guerra. Quando educarmos para cooperarmos e sermos solidários uns com os outros, nesse dia estaremos educando para paz.”

Maria Montessori

AGRADECIMENTOS

A Deus, nosso Pai, causa primeira de todas as coisas, soberanamente justo e bom! Gratidão pela vida que nos destes e por esta oportunidade que agora se concretiza.

Aos meus pais, Antônio Bíscaro Filho (*in memoriam*) e Maria Elizabeth Rasquela Bíscaro, pelo amor e carinho desde o berço, pelos exemplos que me foram dados e que certamente me inspiraram a pesquisar e escrever algo que diz sobre a solidariedade e a cooperação.

A minha esposa Jozi, pela compreensão e paciência durante tantos e longos períodos de ausência em nossa família os quais espero que, em alguma medida, possam ser compensados com este trabalho. Ao meu filho Davi, que me inspirou para que possamos tentar deixar boas palavras e exemplos para as gerações vindouras.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luis Miguel Luzio dos Santos, o qual mais do que um parceiro neste trabalho, considero um verdadeiro irmão pelos ideais que partilhamos e que certamente um dia veremos florescer. Muito obrigado pelas orientações e trocas de ideias.

Aos professores membros da banca: Prof^a. Dra. Sonia Regina Vargas Mansano e Prof. Dr. João Luiz Passador que embarcaram nesse desafio e teceram contribuições valiosíssimas sem as quais este trabalho não seria o mesmo. Muito obrigado pela dedicação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Administração da UEL que, para além da formação técnica como pesquisador, me ensinaram novos olhares para temas tão significativos e instigantes.

Ao coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração da UEL, Prof. Dr. Rafael Borim de Souza, por toda a sua atenção e dedicação, principalmente em um momento de turbulência durante minha jornada acadêmica e pessoal.

Aos amigos da turma que dividiram medos, alegrias, dúvidas, preocupações e conquistas. É muito bom ter a companhia de vocês!

Enfim, existem muitos amigos e familiares que contribuíram para que este trabalho fosse concluído. Para não ser injusto na possibilidade de esquecer alguém, aqui deixo minha sincera gratidão a todos vocês!

BISCARO, Chrystian. **Educação para a cooperação**: um estudo sobre o princípio educacional cooperativo em organizações paranaenses. 2022. 145 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

RESUMO

Esta dissertação aborda o tema da educação para a cooperação. A escolha desta expressão em detrimento de outras, como “educação cooperativista” ou “educação cooperativa”, deve-se ao foco estar direcionado aos valores cooperativos, o que por consequência pode levar a expressões organizacionais cooperativas. O movimento cooperativo deveria ser uma das materializações mais contundentes dos valores cooperativos, como solidariedade, democracia e bem comum, ainda que isso se dê em diferentes níveis e nuances. No entanto, ele se apresenta de modo bastante heterogêneo, repleto de manifestações, algumas complementares e outras antagônicas. Esse fato levou ao objetivo: compreender como diferentes modelos cooperativos entendem e vivenciam o exercício do quinto princípio cooperativo “educação, formação e informação” em organizações cooperativas paranaenses. A proposta centrou-se em entender os ideais e esforços que relacionam as cooperativas à questão da educação para a cooperação. Ademais, que educação seria essa, para quem serviria e a que custo? Foram analisados três modelos distintos de cooperativismo atuantes no Paraná: o concêntrico, o popular e o solidário. Destacam-se duas cooperativas vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e uma cooperativa tradicional de grande porte. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental. A análise dos dados foi baseada no método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011), apoiado teórica e epistemologicamente pelos princípios do pensamento complexo de Edgar Morin. Dentre os resultados alcançados, destaca-se que a educação para a cooperação é vivenciada de maneira distinta entre as cooperativas pesquisadas. O compromisso com as causas sociais e o desenvolvimento de sujeitos novos com valores solidários e voltados ao bem comum são vistos com maior frequência nas cooperativas categorizadas como solidárias e populares. A cooperativa que representa o modelo concêntrico prioriza ações voltadas ao desenvolvimento técnico de capacitação de mão de obra, sem maior compromisso com o desenvolvimento da cultura da cooperação entre seus membros.

Palavras-chave: educação para a cooperação; cooperativismo; policrises.

BISCARO, Chrystian. **Education for cooperation**: a study about educational principle cooperative in organizations from Paraná. 2022. 145 p. Dissertation (Master in Administration) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

ABSTRACT

This dissertation addresses the topic of education for cooperation. The choice of this expression over others, such as “cooperative education” or “cooperative education”, is due to the focus being directed to cooperative values, which consequently can lead to cooperative organizational expressions. The cooperative movement should be one of the most forceful embodiments of cooperative values, such as solidarity, democracy and the common good, even if this takes place at different levels and nuances. However, it presents itself in a very heterogeneous way, full of manifestations, some complementary and others antagonistic. This fact led to the objective: to understand how different cooperative models understand and experience the exercise of the fifth cooperative principle “education, training and information” in cooperative organizations in Paraná. The proposal focused on understanding the ideals and efforts that relate cooperatives to the issue of education for cooperation. Furthermore, what kind of education would that be, for whom would it serve and at what cost? Three distinct models of cooperativism operating in Paraná were analyzed: concentric, popular and solidary. Two cooperatives linked to the Landless Rural Workers Movement (MST) and a large traditional cooperative stand out. Data collection took place through semi-structured interviews and documental research. Data analysis was based on the content analysis method proposed by Bardin (2011), theoretically and epistemologically supported by the complex thinking principles of Edgar Morin. Among the results achieved, it is highlighted that education for cooperation is experienced differently among the researched cooperatives. The commitment to social causes and the development of new subjects with solidary values and aimed at the common good are seen more frequently in cooperatives categorized as solidary and popular. The cooperative that represents the concentric model prioritizes actions aimed at the technical development of manpower training, without greater commitment to the development of a culture of cooperation among its members.

Key words: education for cooperation; cooperativism; polycrises.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Estrutura do Movimento Cooperativo	56
Figura 2	– Presença produtiva e comercial da MCC	77
Figura 3	– Exemplo de produtos lácteos da Coop Alfa	96
Figura 4	– Produção de hortifrúti da Coop Alfa	96
Figura 5	– Inauguração da Agroindústria de Lácteos Coop Alfa	99
Figura 6	– Trajetória histórica Coop Alfa	100
Figura 7	– Unidade Industrial de Milho – Coop Beta	106
Figura 8	– Cooperativa Agrícola de Cotia	107
Figura 9	– Formas de aprimoramento – Coop Beta	110
Figura 10	– Comemoração de 28 anos – Coop Gama.....	117
Figura 11	– Produtos Comercializados – Coop Gama	119
Figura 12	– Projeto “Sim, eu posso” do MST	120
Figura 13	– Doação de Alimentos pelo MST	122
Figura 14	– Doação de Alimentos pela Coop Gama	122
Figura 15	– Despejo na pandemia é crime MST	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – IDH e municípios com sede de cooperativas	53
Tabela 2 – Evolução dos princípios cooperativistas.....	64
Tabela 3 – Evolução do princípio educacional do cooperativismo	65
Tabela 4 – Cooperativas selecionadas	87
Tabela 5 – Participantes da pesquisa	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACI	Aliança Cooperativa Internacional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEP/UEL	Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos-UEL
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MCC	Mondragón Corporación Cooperativa
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra
OCA	Organização das Cooperativas das Américas
OCB	Organização das Cooperativas do Brasil
OCE	Organização das Cooperativas do Estado
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PIB	Produto Interno Bruto
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	OBJETIVO GERAL	18
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	19
1.3	RELEVÂNCIA E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	19
1.4	APRESENTAÇÃO	23
2	UM CENÁRIO DE POLICRISES: ORIGENS, DESDOBRAMENTOS E A NECESSIDADE DA REFORMA DO PENSAMENTO E DA EDUCAÇÃO	24
2.1	A INTERCONECTIVIDADE ENTRE AS CRISES	25
2.2	CRISES COGNITIVAS: AS RAÍZES DE TODAS AS CRISES	30
2.2.1	O Ocidentalocentrismo e o Positivismo	31
2.2.2	A Racionalidade Instrumental e o Utilitarismo	34
2.2.3	O Neoliberalismo	36
2.3	AS CRISES COGNITIVAS: INTERESSES E DESDOBRAMENTOS	38
2.4	DA NECESSIDADE DA REFORMA DO PENSAMENTO E DA EDUCAÇÃO	40
3	COOPERATIVISMO: DA COOPERAÇÃO AO MOVIMENTO COOPERATIVO	43
3.1	COOPERAÇÃO: NATUREZA HUMANA, CONTEXTOS E CONTEMPORANEIDADE	44
3.2	O MOVIMENTO COOPERATIVO: ORIGENS E PRINCÍPIOS	49
3.3	ANTAGONISMOS NO MOVIMENTO COOPERATIVO	54
4	EDUCAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO	60
4.1	A TRAJETÓRIA DO QUINTO PRINCÍPIO COOPERATIVO	63
4.2	EDUCAÇÃO E (DES)EDUCAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO EM DEBATE	67
4.3	A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO NA FORMAÇÃO DE NOVAS CONFIGURAÇÕES DE SOCIABILIDADE	69
4.3.1	Sociedades Solidárias, Conscientes e Democráticas: O Fenômeno Dinamarquês	72
4.3.2	Educação e Desenvolvimento Socioeconômico: O Caso Mondragón	76

5	PERCURSO METODOLÓGICO	81
5.1	CLASSIFICAÇÃO GERAL DA PESQUISA	82
5.2	ORIENTAÇÃO TEÓRICA E EPISTEMOLÓGICA DO ESTUDO	82
5.3	LÓCUS DA PESQUISA	84
5.4	COLETA DE DADOS.....	86
5.4.1	Unidades de Análise.....	86
5.4.2	Participantes.....	87
5.4.3	Estratégias de Coleta de Dados	89
5.4.4	Análise de Dados.....	91
5.5	LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	93
6	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	95
6.1	MODELO SOLIDÁRIO: ANÁLISE DA COOP ALFA (COPRAN).....	95
6.1.1	Contexto	95
6.1.2	A Educação para a Cooperação.....	100
6.1.3	Os Desafios	103
6.2	MODELO CONCÊNTRICO: ANÁLISE DA COOP BETA (INTEGRADA).....	105
6.2.1	Contexto	105
6.2.2	A Educação para a Cooperação.....	108
6.2.3	Os Desafios	113
6.3	MODELO POPULAR: ANÁLISE DA COOP GAMA (COPAVI).....	116
6.3.1	Contexto	116
6.3.2	A Educação para a Cooperação.....	119
6.3.3	Os Desafios	125
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
	REFERÊNCIAS	135
	APÊNDICES	146
	APÊNDICE A.....	147
	APÊNDICE B.....	150

1 INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre as crises experimentadas na contemporaneidade. Autores de diferentes áreas (SANTOS; RODRÍGUEZ, 2002; DOWBOR, 2020; MORIN, 2015b; PATEL; MOORE, 2018) têm alertado, cada um a partir de sua perspectiva, para o atual momento histórico que é marcado por um estado de incertezas, dúvidas e confusão. Santos e Rodríguez (2002) entendem que existem 3 (três) principais crises na atualidade e que estão associadas a partir do desenvolvimento de economias capitalistas: a crise das desigualdades de recursos e de poder; a crise de sociabilidade, que está sendo empobrecida a partir dos interesses individuais em detrimento da solidariedade; e a crise ambiental, ocasionada pela exploração exponencial dos recursos naturais que colocam em risco as condições de vida na Terra.

Em sentido semelhante, Dowbor (2020) chama a atenção para os dramas ambientais, sociais e econômicos que, segundo ele, estão se agravando de forma desgovernada. O pensador francês Morin (2015b) utiliza o termo policrises para descrever esse cenário, por entender que, no momento histórico em que vivemos, são percebidas crises nas mais variadas dimensões da humanidade como a econômica, social, ambiental, cultural, demográfica, religiosa, entre outras.

Para se ter uma ideia de algumas dessas crises, em nível mundial, Patel e Moore (2018) alertam, no cenário ambiental, que até o ano de 2050 haverá mais plásticos do que peixes no mar. Já no ambiente econômico, o Relatório Anual da Riqueza Global (2019), elaborado pelo Credit Suisse, constatou que cerca de 1% dos adultos milionários possuem juntos o correspondente a 44% da riqueza global. Tais disparidades desdobram-se em crises variadas, como o crescimento da violência e de atividades criminosas.

Nos países do Sul global, e de forma particular no Brasil, as iniquidades são ainda mais acentuadas, sendo seus efeitos frequentemente manifestados sob a forma de multidões de excluídos, segregados, racismo estrutural, xenofobia e invariavelmente se traduzem em comportamentos violentos e produzem organizações criminosas. O Atlas da Violência 2019, divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em conjunto com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), fornece o tamanho da violência e discriminação no país. De acordo

com o relatório, 75,5% das vítimas de homicídios em 2017, no país, eram negras; os homicídios contra LGBTI+ aumentaram 127%; também foi o ano em que mais foram registrados homicídios de mulheres, um total de 4.936 vítimas, sendo que 66% eram negras (IPEA; FBSP, 2019). Além disso, o país registrou, no mesmo ano, 57 homicídios de ambientalistas, o que representa 27% do total registrado no mundo (GLOBAL WITNESS, 2018).

Para Morin (2015b), a essência que fundamenta as polícrises está relacionada à crise de cognição, ou seja, à forma como se conhece e entende a realidade, o que, por sua vez, está associada ao modelo de educação tradicional que remonta ao pensamento clássico cartesiano-newtoniano do século XVII. Essa visão considerou necessária a segmentação do conhecimento para que este pudesse avançar, à medida que houvesse maior aprofundamento e especialização das disciplinas. A partir desse recorte, dessa fragmentação, perdeu-se a visão do conjunto, das conexões e das relações que são estabelecidas, o que Morin irá chamar de inteligência cega (MORIN, 2015a). Em decorrência de se seccionar e segmentar a realidade e da hiperespecialização que isolou as partes, cada indivíduo canalizou seus esforços em seu pequeno universo de conhecimento, tornando-se incapaz de compreender as consequências de seus atos sobre o conjunto das sociedades, que são intrinsecamente multidimensionais e plurais.

Nesse contexto, percebe-se um distanciamento da dimensão da responsabilidade e da ética junto as demais dimensões da vida em sociedade. Neste trabalho, entendemos a ética de acordo com a ética complexa proposta por Morin (2017), no tomo 6 do Método. A ética complexa enfrenta o desafio da diminuição da responsabilidade e o enfraquecimento da solidariedade, que decorrem da crise de cognição que atravessa o nosso tempo histórico (2015b). A ética complexa na perspectiva de Morin envolve três dimensões complementares: autoética, sócioética e antropológica.

A **autoética** envolve a relação consigo mesmo conduzindo à autorreflexão. Ela se desenvolve a partir das interações do sujeito com o seu contexto real e vivo levando em consideração suas condições históricas e culturais. Tem como base o pensamento de que cada sujeito possui autonomia, mesmo que relativa, para suas ações. A **sócioética** nasce a partir da busca pelo outro, pelas relações nas sociedades, em que o sujeito sai de uma relação ensimesmada. A sócioética liga os indivíduos das

sociedades por um sentimento coletivo, cooperativo, de irmandade. A **antropoética** busca religar o indivíduo com as diferentes espécies, considerando as diversas sociedades no sentido antropológico. Ela reconhece a unidade de tudo o que é humano e a sua diversidade, bem como a diversidade em tudo o que é unidade, apoiando-se fundamentalmente na ideia que religa (MORIN, 2017). Assim, “todo olhar sobre a ética deve perceber que o ato moral é um ato individual de religação; religação com um outro; religação com uma comunidade, religação com uma sociedade” (MORIN, 2017, p. 21).

Complementando a ideia de Morin, Luzio-Santos (2020) propõe a ecoética, na qual considera a necessidade de se estabelecer relações éticas com qualquer forma de vida existente, não ficando restrita a uma visão antropocêntrica, mas que avance para a ecocêntrica. Esta expansão demonstra-se fundamental para entender a realidade além dos interesses estritamente humanos, incorporando o cuidado com as demais espécies coexistentes e com o universo em seu sentido *lato*. O universo não nos pertence, nós é que pertencemos ao universo.

Poderíamos ainda citar vários pensadores que teceram críticas ao pensamento clássico. Limitamo-nos a resgatar Ramos (1983) e Santos (2007b), que citam em seus trabalhos que o pensamento clássico está associado à racionalidade instrumental e ao ocidentalocentrismo, que por sua vez afastam-se da razão substantiva fundamentada em valores e princípios que dão lastro a uma sociabilidade sustentável e apoiada no bem comum (RAMOS, 1983; SANTOS, 2007b).

Nesse contexto, a educação torna-se o campo por excelência para despertar a reflexão e repensar alternativas de organização social mais justas, solidárias e sustentáveis (AZEVEDO, 1958; FREIRE, 1967; FREINET, 2004; MONTESSORI, 2006). Ainda que qualquer mudança consistente passe pela educação, é necessário refletir sobre que tipo de educação poderá melhor se sintonizar com as demandas que se impõem. Os modelos tradicionais e dominantes entendem a educação tecnocientífica como superior, uma vez que partem do pressuposto de que avanços científicos resultam em progresso tecnológico que, por sua vez, se traduz em melhorias na qualidade de vida da população: uma relação determinista e linear. Não há qualquer preocupação com a reflexão ética ou perspectiva mais crítica. No entanto, apesar de todo desenvolvimento tecnocientífico do nosso tempo, estudos recentes (OXFAM, 2018) revelam o crescimento acelerado dos níveis de desigualdades entre

os indivíduos de uma mesma sociedade, exclusão por raça, gênero ou procedência. Essa constatação abre espaço para refletirmos sobre a quem o modelo de desenvolvimento hegemônico serve e qual o custo social e ambiental da sua adoção cega e automática.

A educação para a cooperação mostra-se como um caminho contra-hegemônico e promissor para alicerçar um modelo de desenvolvimento alternativo que se quer mais justo, solidário e sustentável. Falar em cooperação remete aos fundamentos do cooperativismo e da educação para a cooperação que está expressa no seu 5º princípio internacional. Esse princípio, que segue a mesma direção em nível mundial, abrange a preocupação com a educação, formação e informação dos cooperados e comunidade em geral.

A palavra cooperação está associada à ideia de ajuda mútua, colaboração, auxílio, contribuição e, como prática coletiva, pode ser identificada em todos os animais sociais (SENNETT, 2020). O movimento cooperativo, entendido a partir do enfoque organizacional, tem como referência as organizações cooperativas, que possuem natureza jurídica e legislação específicas, sendo orientadas por valores e princípios ligados ao movimento internacional.

De acordo com a Aliança Cooperativa Internacional (ACI), o cooperativismo baseia-se nos valores de autoajuda, autorresponsabilidade, democracia, igualdade, equidade e solidariedade (ACI, 2020) e, além disso, as cooperativas estão alicerçadas em sete princípios que norteiam suas atividades, quais sejam: 1º) Adesão livre e voluntária; 2º) Gestão democrática; 3º) Participação econômica; 4º) Autonomia e independência; 5º) Educação, formação e informação; 6º) Intercooperação; e 7º) Interesse pela comunidade (ACI, 2015).

O compromisso com a educação está presente desde os primórdios do movimento cooperativo, o que remonta aos Pioneiros de Rochdale, que fundaram a cooperativa, um marco histórico do cooperativismo, em 1844 na Inglaterra. Na época, a educação era reservada a um seleto grupo, geralmente os de maiores posses, o que passou a ser contestado pelo movimento cooperativista que se empenhou em assegurar formação para seus membros, elemento fundamental para o progresso social e a transformação dos indivíduos (ACI, 2015).

A educação para a cooperação, compreendida a partir do entendimento do quinto princípio cooperativo, é o objeto de interesse e investigação desta pesquisa, haja vista que “sem a educação cooperativa, não se pode compreender nem aplicar nenhum dos outros princípios” (SAFANELLI et al, 2011, p. 6). Frantz (2001), no mesmo sentido, irá dizer que programas de educação para a cooperação oferecem a possibilidade de produzir nos seus integrantes novos valores, novas visões, novos comportamentos comprometidos com mudanças mais profundas na sociedade, visando maior participação, equidade e justiça social. Pode-se considerar ainda que a experimentação prática dos valores e princípios cooperativos, para além do ambiente das organizações cooperativas, beneficia as sociedades de modo geral, como o caso de pesquisas que indicam que o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) em regiões com a maior concentração de cooperativas é sensivelmente superior ao das regiões onde não existem cooperativas (OCB, 2010).

As cooperativas tiveram origem na Inglaterra, no século XIX, a partir da iniciativa de trabalhadores que perderam seus empregos por conta do capitalismo industrial da época e apresentavam-se como um modelo alternativo de produção e sociabilidade que se posicionava como alternativa ao sistema socioeconômico dominante. No entanto, ao longo do tempo, em decorrência do domínio das forças capitalistas, o cooperativismo clássico foi progressivamente cooptado, perdendo progressivamente seus traços revolucionários, privilegiando o pragmatismo econômico (LUZIO-DOS-SANTOS, 2014).

Rocha (2021) aponta que existem múltiplos modelos de cooperativismos no Brasil, variando entre cooperativas mais populares e solidárias até aquelas que levam o cooperativismo apenas no nome e se assemelham, em grande medida, às empresas capitalistas tradicionais. Os diferentes modelos cooperativos que o autor categorizou formaram uma tipologia com 4 classificações, nomeadamente: concêntrico, de cabresto, popular e o solidário. Essa divisão, segundo o autor, buscou auxiliar a compreensão das diferenças entre organizações cooperativas no país e, portanto, não objetivou uma catalogação absoluta, justamente por entender que o movimento cooperativo apresenta organizações com diferentes aderências e nuances.

O **modelo “concêntrico”**, apesar de professar o alinhamento com os princípios rochdaleanos, assemelha-se em grande medida às empresas capitalistas. Suas práticas são pautadas pela eficiência, modernização e/ou competitividade e não

enxergam o cooperativismo como um modelo alternativo ao sistema econômico dominante. O **modelo “de cabresto”** caracteriza-se por envolver empreendimentos que se dizem cooperativos, mas que, na prática, trabalham como agências de intermediação de mão de obra para empresas capitalistas, burlando a legislação trabalhista. No **modelo “popular”** predomina a ideia de cooperação entre pessoas fruto da necessidade da resolução de suas necessidades econômicas e sociais. Nesse modelo, é comum a presença de trabalhadores que estão à margem da sociedade e que encontram na cooperação e solidariedade um espaço para produzir e comercializar seus produtos. Nesse formato, é admitida a contratação de mão de obra assalariada. Por fim, o **modelo “solidário”** envolve empreendimentos solidários com o propósito de gerar trabalho e renda a trabalhadores que se encontrem em situação de desemprego ou vulnerabilidade social. São organizações pautadas pelos princípios democráticos e se organizam a partir do modelo de autogestão, não sendo aceitável, a princípio, a contratação de mão de obra assalariada (ROCHA, 2021).

Podemos inferir que algumas dessas organizações cooperativas encontram-se descoladas de muitos dos princípios originais, em particular no que diz respeito ao princípio da educação, objeto da presente pesquisa. Dessa forma, tem-se como problema de pesquisa: considerando a existência de múltiplas expressões do cooperativismo, pretende-se entender como estas vivenciam o exercício do quinto princípio cooperativo: “educação, formação e informação”.

1.1 OBJETIVO GERAL

Compreender como diferentes modelos cooperativos¹ entendem e vivenciam o exercício do quinto princípio cooperativo: “educação, formação e informação”, em organizações cooperativas paranaenses.

¹ Sabe-se, *a priori*, que o movimento cooperativo é heterogêneo e que qualquer categorização deve ser apreendida como forma de organizar as ideias do que necessariamente impor uma classificação rígida no fenômeno estudado. Neste trabalho, partiremos dos modelos categorizados por Rocha (2021) e, conforme detalhado no percurso metodológico, utilizaremos intencionalmente os modelos: concêntrico, popular e o solidário.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Considerando o quinto princípio cooperativo “educação, formação e informação”, para alcançarmos o objetivo geral, apresentamos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender a trajetória histórica do quinto princípio cooperativo;
- Entender a visão das cooperativas sobre o princípio da educação, formação e informação;
- Analisar como é efetivada a educação para a cooperação a partir da realidade de cada cooperativa pesquisada;
- Compreender como diferentes modelos cooperativos enxergam e vivenciam a educação para a cooperação;

1.3 RELEVÂNCIA E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

As propostas originais do movimento cooperativo, iniciadas pelos pioneiros de Rochdale, estavam alicerçadas em valores como a solidariedade, ajuda mútua, equidade, justiça social, democracia, confiança, transparência e cooperação. As experiências postas em prática nos momentos iniciais do cooperativismo, inicialmente na Europa e depois por todo mundo, iam além do microambiente organizacional das cooperativas e expandia-se para as sociedades de maneira geral. Menezes (2018) recorda que (1) as ações cooperativas eram em favor dos social ou economicamente menos favorecidos; (2) o princípio da equidade era notadamente respeitado, sem qualquer tipo de privilégios; (3) a ajuda mútua era naturalmente desenvolvida entre os membros das cooperativas e grupos sociais; (4) para além do capital financeiro, valorizavam-se as pessoas e o seu trabalho; (5) as cooperativas deveriam proteger seus membros e promover o desenvolvimento da educação em seu ambiente; (6) apesar de estar inserida no contexto de mercado, a cooperativa não poderia se curvar a seus vícios e deformações; (7) todo tipo de opressão deveria ser combatido, hasteando-se a bandeira da justiça, democracia e paz.

Quando observamos o momento presente, em um cenário globalizado, de relações líquidas² e marcado pelas polícrises que potencializam e amplificam as ameaças a que estamos expostos, percebemos o quão relevante é a necessidade do reavivamento dos princípios originais do cooperativismo. Nas sociedades contemporâneas, de maneira geral, e no movimento cooperativo de modo específico, observa-se que os princípios cooperativos estão sendo negligenciados em favor de outras pautas alinhadas aos interesses de mercado, o que tem gerado um certo distanciamento daquilo que originou o movimento. Como Sennett observou, “a sociedade moderna está ‘desabilitando’ as pessoas da prática da cooperação” (SENNETT, 2020, p. 19 – grifo do autor) e isso tem nos provocado inúmeras inquietações sobre o modelo de sociabilidade e produção que estamos construindo.

Qualquer mudança que se queira consistente e sustentável tem que ser atravessada por uma mudança no plano dos valores, uma desnaturalização da realidade que teima em se impor como definitiva e inquestionável, abrir espaço para novos constructos societários, o que inevitavelmente passa pela educação. Porém que a educação não se restrinja à instrumentalidade advinda de conhecimentos técnicos, mas imbuída de humanidades, reflexão, criticidade e capacidade para problematizar a realidade como se apresenta e ser capaz de ousar na projeção de novos mundos possíveis.

Assim, urge pensar em modelos de educação alternativos ao hegemônico e, nesse sentido, este trabalho torna-se relevante. Tais modelos podem ser inspirados por práticas que valorizem a cooperação, a solidariedade e a colaboração em detrimento da competição e da busca por benefícios individuais que favorecem os conflitos e ameaçam a vida em sociedade. O cooperativismo suíço, por exemplo, atribui ao educador Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) grande influência no seu desenvolvimento e amadurecimento, pois a sua pedagogia social, que o educador se empenhava em difundir, continha traços de solidariedade, ajuda mútua, supremacia do coletivo e a exclusão da ideia do lucro pelo lucro (MENEZES, 2018).

² Aqui utilizamos o conceito de Bauman (2001; 2004) que considera a sociedade líquida aquela em que as relações são fluidas, que se movem facilmente, onde raramente são contidas ou duradouras, esvaem-se diante o menor obstáculo, o que nos remete à falta de comprometimento e envolvimento entre os membros da sociedade.

Nesse contexto, surge a educação para a cooperação, alicerçada nos princípios cooperativos já expostos. Desta forma, como preconiza até mesmo a Aliança Cooperativa Internacional (ACI, 2015), este estudo pode e visa estimular a melhor compreensão do significado da educação para a cooperação entre os membros de cooperativas, líderes de Estados, nos jovens, na comunidade acadêmica em geral.

No campo teórico, esta pesquisa justifica-se por buscar colaborar com o amadurecimento de um assunto ainda não consolidado no campo da Administração, aprofundando a visão sobre a questão da educação para a cooperação, em especial, como tal fenômeno é entendido e vivenciado na realidade de cooperativas do Estado do Paraná. Tal necessidade emergiu a partir de uma revisão de literatura, em consulta às bases de dados Web of Science, Spell (Scientific Periodicals Electronic Library), BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e do IX Simpósio Nacional de Gestão de Cooperativas. Os levantamentos foram realizados em março de 2021, selecionando a área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo e utilizando como filtro da pesquisa os termos combinados “*cooperativism*” e “*education*”, “cooperativismo” e “educação” e “educação cooperativa”. Dessa revisão, foram encontrados em nível internacional apenas 8 trabalhos. No nível nacional, nos periódicos da área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, identificaram-se 2 trabalhos. Na consulta à BDTD, descobriram-se 7 dissertações e apenas 1 tese. Por fim, entre os trabalhos do IX Simpósio Nacional de Gestão de Cooperativas, detectaram-se 3 estudos.

Dentre todos os trabalhos, nenhum contemplou de forma específica discussões que abordassem diferentes modelos de educação para a cooperação (o que seria ir além de uma visão reducionista que uniformiza aquilo que é plural), reiterando, portanto, a relevância desta dissertação e evidenciando a lacuna no campo teórico. Além disso, esse vazio na literatura tem impactos diretos no desenvolvimento de valores e princípios que fundamentaram o próprio cooperativismo e que, ao longo do tempo, perderam espaço para uma visão utilitarista e individualista que se distancia da origem do movimento.

Ainda em relação à revisão teórica, mesmo que dentro da temática educacional, nota-se a predominância de artigos voltados para aspectos históricos e legais (DIESTRO, 2020; CHARTERINA, 2020), questões de práticas pedagógicas

(KYNDT et al, 2013; CARFAGNA, 2018; NEU et al, 2019), ou ainda sobre práticas de gestão para o desenvolvimento organizacional das cooperativas (FERREIRA; SOUSA; AMODEO, 2018; STABACK, 2020). Tal constatação trata-se de um reflexo do que pode ser observado no campo prático. Boza (2020) considerou que as cooperativas e as entidades que promovem o movimento cooperativo canalizam seus esforços para a gestão empresarial e assistência técnica de seus associados. Assim, essa visão corrobora novamente a justificativa deste trabalho em aprofundar a temática da educação no sentido do desenvolvimento de novas sociabilidades.

No campo teórico dos estudos organizacionais, partindo do entendimento da existência de diferentes configurações e modelos organizacionais cooperativos, este trabalho visa dar sua contribuição, ao apresentar os desdobramentos de um fenômeno educacional em organizações sociais, favorecendo a compreensão dos limites, avanços, aderências e antagonismos existentes nesses modelos que se pretendem alternativos. Para a ciência da administração de uma forma estrita, este trabalho poderá propiciar a construção de conhecimentos sobre formas alternativas de organizações e sobre a gestão de práticas educacionais, principalmente pelo fato de existirem poucos estudos sobre o tema no campo da Administração, no qual prepondera a visão da gestão de empresas tradicionais e da competição.

No campo prático social, este trabalho poderá contribuir, ao mesmo tempo, para o resgate dos valores genuínos cooperativos das organizações cooperativas e para o desenvolvimento de uma das possíveis vias de sociabilidade fundamentada na cooperação e no bem comum em detrimento do monopólio do individualismo. Vale lembrar, conforme orientação da Aliança Cooperativa Internacional (ACI, 2015), que o conhecimento formal combinado com os saberes e conhecimentos informais, que são adquiridos a partir da experiência prática das cooperativas, são essenciais para o desenvolvimento do movimento cooperativo. Assim, esta pesquisa acadêmica, situada no campo do conhecimento formal, está inserida em um dos pilares fundamentais para fortalecimento e desenvolvimento prático do movimento.

Por fim, esta dissertação justifica-se por estar vinculada ao Projeto de Pesquisa “Mapeamento do Cooperativismo no Brasil: evolução, modelos e perspectivas”, que é composto por docentes e discentes deste Programa de Pós-Graduação.

1.4 APRESENTAÇÃO

Finalizamos esta seção introdutória apresentando os campos fundamentais que serão abordados. Propõe-se, na **segunda seção**, problematizar a possível raiz das múltiplas crises que povoam a contemporaneidade. Afinal, o que nos fez chegar a um momento em que determinada perspectiva impõe-se como insubstituível, mesmo diante dos sinais de insustentabilidade em diferentes dimensões. Existem caminhos alternativos que possam alterar a rota dessa realidade que parece-nos ir de encontro ao abismo? É essa a perspectiva que nos move.

Na **terceira seção**, debruçamo-nos sobre o vasto campo do cooperativismo. Sendo impossível esgotar todo o seu vasto conteúdo, buscamos entender o tema a partir da cooperação, no sentido de ajuda mútua e solidariedade entre indivíduos ou grupos, até chegar ao movimento cooperativo organizado e institucionalizado. O contexto social ou a genética poderiam influenciar uma pessoa a ser mais ou menos cooperativa, afeita à colaboração, à solidariedade e à sensibilização com o destino do outro? O próprio cooperativismo tem várias faces e contraposições, o que nos leva a crer que a expressão ideal a ser utilizada nesse contexto é tratá-lo de forma plural: cooperativismos.

Na **quarta seção**, compreende-se como se dá o processo de educação para a cooperação a partir da lente dos principais estudiosos sobre o tema. Além disso, questiona-se o processo de educação para a cooperação, o que nos parece muitas vezes um passo para a (des)educação cooperativa. Completaremos este momento teórico com alguns exemplos práticos onde a educação para a cooperação possa servir de inspiração para outras cooperativas ou modelos organizacionais.

A **quinta seção** está organizada para oferecer ao leitor o detalhamento dos procedimentos metodológicos. Desta forma, encontraremos nessa divisão a classificação e estratégia da pesquisa, a sua orientação teórica e epistemológica, os participantes, as cooperativas que serão pesquisadas, as técnicas de coleta de dados e o processo de análise de dados escolhido.

Na **sexta seção**, propomo-nos a apresentar os dados que encontramos no campo e analisá-los a partir do referencial teórico e perspectiva epistemológica na qual nos apoiamos. Por fim, na **última seção**, tecemos algumas considerações finais

levando em consideração todo o trabalho realizado. Partindo do pressuposto de que qualquer desafio ou barreira que possa ser encontrada neste trabalho requer que se pense em possíveis alternativas, tomamos a liberdade de sugerir alguns temas de estudo para pesquisas futuras.

2 UM CENÁRIO DE POLICRISES: ORIGENS, DESDOBRAMENTOS E A NECESSIDADE DA REFORMA DO PENSAMENTO E DA EDUCAÇÃO

Vivemos em uma era que, a partir dos avanços tecnocientífico-econômicos fomos capazes de atravessar fronteiras nunca antes imaginadas, de conectar pessoas a quilômetros de distância, de difundir informações de modo cada vez mais veloz. Por outro lado, nessa mesma era, aumentam os índices de violência, de suicídio em algumas regiões do globo, de desigualdades e desastres naturais (RITCHIE; ROSER, 2014; RITCHIE; ROSER; ORTIZ-OSPINA, 2015; IPEA; FBSP, 2019; OXFAM, 2018). Além disso, o volume de informações e conhecimentos - muitas vezes contraditórios – dificultam pautas urgentes que precisam ser engendradas coletivamente. Um estado de incertezas, dúvidas, confusão, crises, ou melhor, de policrises parece assolar o planeta na contemporaneidade.

Para melhor compreensão desse cenário, é necessário o resgate de suas raízes, a fim de que possamos contribuir com possíveis reflexões em direção a novas vias, novos roteiros onde possam ser corrigidas as mazelas e contradições em que nos encontramos, desviando assim de caminhos que, tudo indica, conduzirão ao abismo.

Quando falamos em mudança de via, no singular, pode causar a impressão de que estaremos sugerindo uma única alternativa, o que no primeiro momento parece não dialogar à perspectiva do pensamento complexo de Edgar Morin no qual este estudo se apoia. No entanto, cabe-nos reconhecer que existem diversos pensamentos e iniciativas que se encontram de forma latente em várias partes do planeta, bem como outras que já iniciaram suas trajetórias no caminho da renovação econômica, social, política, cognitiva, educacional, ética ou existencial e, ao serem examinadas, poderão contribuir para o surgimento de uma multiplicidade de novas vias. Nesse sentido, Morin (2015b, p. 41) irá considerar que “são essas múltiplas vias que, ao se

desenvolverem em conjunto, poderão conjugar-se para formar a nova Via, que, por sua vez, desarticulará a via que seguimos [...]” e nos conduzirá rumo a um novo momento planetário. Trata-se, então, de uma via com pluralidades intrínsecas.

2.1 A INTERCONECTIVIDADE ENTRE AS CRISES

Muito se tem debatido sobre a ideia de crises (DOWBOR, 2020; SANTOS; RODRÍGUEZ, 2002; MORIN, 2015b; PATEL; MOORE, 2018), no entanto consideramos importante buscar inicialmente a etimologia da palavra para ampliar o entendimento que está sendo construído. No latim, a palavra *crisis* está relacionada ao estado de caos e incerteza, que pode ser engendrado a partir de diversos fatores. No Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009), a palavra crise é associada a um estado de desequilíbrio, manifestação violenta, situação conflituosa - que pode ser temporária ou não - em relação a uma conjuntura anteriormente estabelecida (econômica, ideológica, política etc.). Está relacionada também com situações anormais e graves, de conflito e tensão dentro de um ambiente desfavorável. Dessa forma, a crise é algo que incomoda e que representa um estado de alerta sobre algo que está sob tensão ou encontra-se enfraquecido (como analogia poderíamos comparar com os termos utilizados na área da saúde: crise renal, crise de enxaqueca, crise emocional, crise nervosa). Da mesma forma, existem as crises econômicas, religiosas, morais, políticas, ideológicas, ambientais, sociais, entre outras.

O tema é impossível de ser esgotado; propomo-nos a discorrer particularmente sobre algumas dessas crises (econômica, ambiental, sanitária e social). Consideramos também que as crises possuem, entre outras, a característica da recursividade, que na abordagem do pensamento complexo de Morin (2015a) remete à ideia do espiral, em que uma ação gera um efeito, entretanto gera uma outra ação, que irá gerar um outro efeito e, assim, sucessivamente, formando uma interconectividade entre as ações (ou para esse contexto: crises). Uma determinada crise possui potencial para amplificar suas ameaças à medida que favorece o desenvolvimento de novas crises.

A crise econômica mundial de 2008, por exemplo, não foi apenas ocasionada pela bolha de crédito gerada pela ausência de dispositivos de regulação. Para Piketty

(2014), não restam dúvidas de que o aumento da crise da desigualdade contribuiu para que o sistema financeiro americano fosse fragilizado, tendo em vista que com o aumento da desigualdade, o poder de compra das classes menos favorecidas tende à estagnação, restando apenas recorrerem ao endividamento, o que ocasionou a chamada “bolha americana” (Para se ter uma ideia da dimensão da crise da desigualdade, de acordo com o Relatório Anual da Riqueza Global (2019), elaborado pelo *Credit Suisse*, constatou-se que cerca de 1% dos adultos milionários possuem juntos o correspondente a 44% da riqueza global). Na perspectiva de Dowbor (2017), a especulação financeira que visa, acima de tudo, à maximização de lucros favoreceu o desencadeamento da crise econômica de 2008.

No cenário ambiental, Crutzen (2002) afirma que por conta de emissões antropogênicas de gases na atmosfera, o clima global está deixando de manter seu comportamento natural de maneira cada vez mais acelerada. Para o autor, a crise ambiental está associada ao aumento da força produtiva e à exploração da natureza pelos seres humanos, que vêm contribuindo para o desaparecimento de significativa parte de florestas tropicais e a extinção de inúmeras espécies animais (CRUTZEN, 2002). Boff (2002) associa o sistema mundial globalizado às diversas crises existentes na contemporaneidade que, segundo ele, “pôs em marcha forças destrutivas, da Terra, dos ecossistemas, dos povos e da subjetividade das pessoas” (BOFF, 2002, p. 143), o que demonstra novamente que uma crise dificilmente poderá ser tratada no singular, pois múltiplos fatores se desdobram.

Possivelmente, um dos fenômenos contemporâneos que mais demonstrou a interconectividade entre as crises foi a pandemia ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2, conhecido como o causador da doença COVID-19. A pandemia provocou e tem provocado uma crise sanitária global, marcada pela morte de milhões de pessoas e o adoecimento de tantas outras. Mas também, a partir dessa crise sanitária, viu-se uma severa crise econômica e social, com o fechamento de muitas empresas, o desemprego e a redução de renda (COSTIN, 2020).

Como se não bastasse, a crise política veio à tona e vimos, particularmente no Brasil, uma verdadeira guerra entre órgãos governamentais em prol da manutenção e reprodução do poder em detrimento de ações céleres e eficazes que poderiam salvar muitas vidas. Em decorrência disso, a democracia e a educação correm verdadeiros

riscos diante das ameaças que a lógica dos interesses econômicos, imediatistas e individualistas impõem, especialmente aos menos favorecidos e grupos vulneráveis.

Safatle (2015) irá abordar a necessidade de uma transformação ampla, não apenas política que leve a mudanças no circuito de bens e riquezas, mas que modifique também o que ele chama de circuito de afetos, que produzem corpos políticos, individuais e coletivos. Segundo o autor, todos fazem parte do mesmo corpo político, que possui seus circuitos de afetos específicos e que implicam nos corpos individuais e coletivos. Se quisermos mudar os circuitos de afetos, será necessário se questionar como podemos ser afetados de outra forma, será necessário então a produção de outros circuitos que possibilitem a instauração de novas formas de ser individuais e coletivas (SAFATLE, 2015).

Esses novos circuitos devem perpassar por diversas dimensões das sociedades, possibilitando um relevo especial para ações que conduzam ao bem-viver. Nessa perspectiva, evidenciam-se práticas que prefiram a qualidade em detrimento da quantidade, onde o ser se sobreponha ao ter, e a autonomia (indivíduo) e a comunidade se associem sem o prejuízo de um sobre o outro.

Isso poderia acontecer nos diversos campos da coletividade, como por exemplo:

a) **medicina e saúde**: apesar dos grandes avanços da medicina na história, a grande maioria dos profissionais da saúde continua a se concentrar na fisiologia e na patogênese externas. Tal fato pode relegar causas internas, em especial aquelas relacionadas a fatores psíquicos (estresse e depressão, por exemplo). Nesse sentido, ganham destaque os atendimentos humanizados que levem em consideração o ser humano em toda sua complexidade. Os cuidados com a saúde também envolvem alimentação, práticas esportivas e ações que envolvam um ritmo de vida equilibrado. Como exemplo, o movimento *Slow Food* ganha destaque pelo seu objetivo em defender tradições regionais, boa comida, prazer gastronômico e um ritmo de vida desacelerado (MORIN, 2015b).

b) **cidade e habitat**. As cidades, grandes centros, metrópoles sempre são associadas a espaços de desenvolvimento. Essa visão marca até os dias atuais um cenário de crescimento urbano exponencial, êxodo rural e potencialização das desigualdades. Morin (2015b) sugere que se pense e repense as cidades levando em

consideração fatores que favoreçam o desenvolvimento do laço social nas cidades, buscando compreender a riqueza existente em nossas diferenças (étnicas, raciais, culturais, econômicas) e não o empobrecimento característico do isolamento e polarização dos grupos sociais. Mobilidade urbana, maior participação democrática, reagrupamento de bairros e áreas das cidades são desafios que devem ser pensados. O *habitat* deve ser aquele espaço que envolve o bem-estar material, mas que também é marcado por um bom estado psicológico e moral, seja em nível do imóvel ou dos bairros.

c) **alimentação**: Atualmente, os sistemas de produção e de consumo de alimentos são perigosos para a terra, ecossistemas e seres humanos. O assunto é extenso e permeia pela industrialização alimentar, degradação da qualidade dos alimentos pelas redes de comidas rápidas, agrotóxicos, entre outros. Soma-se a isso os desperdícios na cadeia de produção de alimentos e seus diversos fatores (condições de colheita, logística, armazenagem indevida, entre outros). A preocupação com a alimentação e nutrição foi tema da II Conferência Internacional sobre Nutrição realizada em Roma pela Organização Mundial de Saúde. Paradoxalmente vemos, mundialmente, cerca de 805 milhões de pessoas que vivem com fome, 2 milhões que sofrem de carências de micronutrientes e mais de 500 milhões são obesos (OMS, 2014). Práticas e organizações que conduzam à agroecologia, alimentos saudáveis, melhoria nos canais de distribuição dos alimentos, favorecimento dos pequenos agricultores familiares, formação de redes (associações, cooperativas) para venda de tais produtos sem intermediários podem contribuir com os desafios vistos nessa temática.

d) **o consumo**: Nos tempos remotos da nossa civilização, o consumo era entendido como algo necessário para satisfazer as necessidades físico-biológicas. Na sociedade moderna, Bauman (2008) irá dizer que o consumo estrutura e organiza a vida social das pessoas e as relações sociais passam então a ter como base o consumo. Lipovetsky (2007) utiliza a expressão hiperconsumismo para caracterizar a acentuada e constante renovação dos produtos (obsolescência programada), marcada pela variedade e pela personalização. Ações que conscientizem o consumo das pessoas, que encorajem a busca por produtos saudáveis e de qualidade, programas governamentais que favoreçam o consumo sustentável, a redução de “intoxicações” consumidoras que visam impulsionar compras desenfreadas, o cuidado

com o ciclo dos produtos (destaque para as propostas com base na economia circular) são alguns exemplos de temas que podem conduzir para uma nova realidade na qual o consumo não seja imperativo e ilusório.

e) **o trabalho**: O modelo de trabalho que foi exposto por Charles Chaplin no filme *Tempos Modernos* (1936) é desumano e precisa desaparecer. A máquina deveria substituir o homem apenas para os trabalhos penosos tanto em sentido físico como moral (MORIN, 2015b). No entanto, ainda existe um enorme espaço para se pensar sobre o trabalho nos tempos atuais. O modelo conhecido como *Low cost/Low price* (baixo custo/baixo preço) para gerar valor ao acionista deveria ser superado por um modelo que gere valor para todos (trabalhadores, comunidades, empresários, ecossistemas). Atividades monótonas e servis, apoiadas na cronometrização do trabalho, precisam regredir abrindo campo para atividades diversificadas, que incentivem a autonomia e criatividade. O trabalho social e solidário, visto em organizações cooperativas e de economia solidária, também pode contribuir para a promoção de ideias cidadãs e éticas nas relações sociais existentes (MORIN, 2015b).

Se por um lado, podemos estar vivenciando um dos piores momentos da história da humanidade em termos de polícrises, uma vez que transpassa as múltiplas dimensões da vida em sociedade e ocasiona inseguranças, conflitos, tensões e ameaça a própria reprodução da vida na Terra, por outro, alguns pensadores contemporâneos como Santos (2020), Harari (2020) e Morin e Viveret (2013) oferecem visões que podem contribuir com a ideia de que também existe o melhor nesse quadro de polícrises.

Santos (2020, p. 30) considera que esse momento pode ser propício “a que se pensem alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI”. Harari (2020), a partir de um resgate histórico, aponta vários momentos da história em que as epidemias dizimaram uma proporção muito maior de pessoas do que na contemporaneidade e se transformaram em importantes momentos de reavaliação da realidade, destacadamente, da informação e do conhecimento científico compartilhado. Isso leva o historiador a afirmar que “o verdadeiro antídoto para epidemias não é a segregação, mas a cooperação” (HARARI, 2020, p. 4); complementamos o pensamento dizendo: cooperação mundial em prol do bem comum.

Morin e Viveret (2013) consideram que onde nasce e cresce o perigo, surge também aquilo que salva. Os tempos de crise são inevitáveis. Marcam o fim de uma era e trazem as transformações necessárias para o início da próxima. Mostram que todos precisam se unir em uma coletividade planetária para usar a crise de forma positiva e construir uma nova fase, de mais solidariedade e compreensão entre todos.

As crises do presente podem ser melhor compreendidas a partir do olhar para o passado. Na seção seguinte, serão apresentadas algumas perspectivas que poderão contribuir com essa reflexão, o que envolve apreender como o pensamento hegemônico foi construído em nossa sociedade e é reproduzido até os dias atuais. Para Morin (2015b), a essência das policrises, o centro da maioria dos problemas está relacionado a uma crise de cognição, entendida como a forma em que a realidade é conhecida e entendida.

2.2 CRISES COGNITIVAS: AS RAÍZES DE TODAS AS CRISES

À medida que as crises são mal percebidas, isoladas e simplificadas, especialmente em relação às interconectividades que fortalecem e reproduzem os cenários de multicrises, Morin (2015b, p. 183) considera que “todas as crises da humanidade planetária são, ao mesmo tempo, crises cognitivas”.

O modo como os conhecimentos e os pensamentos são contextualizados, organizados, compreendidos e transmitidos é reflexo de um modelo que se caracteriza pela seleção e/ou rejeição de dados. Tal lógica emergiu e consolidou-se a partir do pensamento clássico cartesiano-newtoniano, que resulta em uma compreensão fragmentada, universalista e dicotômica da realidade e que se mostra dominante e vigente na maioria das sociedades contemporâneas.

Nesse aspecto, Morin (2015b) considera que as crises existentes agravam-se pela busca de respostas simples a problemas complexos, uniformiza-se aquilo que é plural, o que pode ser entendido, antes de tudo, como uma crise cognitiva. Nesse sentido, de acordo com MORIN,

Do modo como nos foi inculcado, do modo como foi impregnado na mente, nosso sistema de conhecimento conduz a importantes erros no autoconhecimento. Nosso modo de conhecimento subdesenvolveu a aptidão de contextualizar a informação e integrá-la em um conjunto que lhe dê

sentido. [...]. A fragmentação e a compartimentalização do conhecimento em disciplinas não comunicantes tornam inapta a capacidade de perceber e conceber os problemas fundamentais e globais. A hiperespecialização rompe o tecido complexo do real, o primado do quantificável oculta a realidade afetiva dos seres humanos (MORIN, 2015b, p. 183).

Por ser uma perspectiva acolhedora e não excludente, o pensamento complexo não recusa a clareza, a ordem e o determinismo, características marcantes do pensamento clássico, mas acredita que tais atributos são insuficientes para a compreensão dos dilemas sociais (MORIN, 2015a). Ao considerarmos a complexidade da humanidade e seus fatores contingenciais, torna-se impossível adotar uma única perspectiva, mas precisamos expandir o escopo para entender a realidade como se apresenta, por exemplo, uma nova descoberta, o conhecimento ou até mesmo uma ação.

As crises cognitivas desdobram-se em diversas formas de pensamento e correntes ideológicas que, ainda hoje, são reproduzidas intencionalmente ou não. Algumas dessas abordagens serão evidenciadas a seguir, destacando as implicações dessas visões paradigmáticas nas sociedades.

2.2.1 O Ocidentocentrismo e o Positivismo

O século XVII foi marcado por grandes mudanças no que tange ao modo de construção do conhecimento. Em grande medida, Descartes e Newton contribuíram para a formulação do paradigma mecanicista que se tornou hegemônico, moldou a sociedade ocidental e influenciou de forma significativa o mundo inteiro (CAPRA, 2002). Essa visão de sistema mecânico, que fragmenta o todo em pequenas peças, moldou a forma de percepção da natureza, do organismo humano, das sociedades, das organizações, entre outros. Descartes é conhecido por sua noção dualista, em especial da separação entre a mente do cérebro e do corpo, ou alma e corpo, que permitiu derivações em múltiplas dimensões.

Para Damásio (1996), o pensamento cartesiano é frágil e finito, quando é aplicado em disciplinas isoladas obscurece a complexidade e interconectividade existente nas diversas áreas do conhecimento, ofuscando as responsabilidades de cada um. Nesse contexto, o autor expõe o problema que esse pensamento carrega

consigo, considerando que “quando os seres humanos não conseguem ver a tragédia inerente à existência consciente, sentem-se menos impelidos a fazer algo para minimizá-la e podem mostrar menos respeito pelo valor da vida” (DAMÁSIO, 1996, p. 283).

O pensamento cartesiano-newtoniano deu origem ao processo chamado de ocidentalização, que parte da ideia da ciência ocidental dos referidos pensadores e reflete uma geração, nas palavras de Feyerabend, que “reconhece ou julga reconhecer a superioridade material e intelectual do Ocidente e a estende à ciência. A ciência é importada, ensinada e afasta todos os elementos da tradição” (FEYERABEND, 1977, p. 69).

Ao aceitar a superioridade do pensamento ocidental em detrimento de outras culturas e tradições, nas diversas dimensões do conhecimento, cria-se aquilo que Morin chama de ocidentocentrismo, caracterizado por considerar o Ocidente como centro de todas as ideias e culturas, desprezando outras tradições e saberes. Morin (2015b) considera que o ocidentocentrismo coloca-nos no trono da racionalidade e na certeza do domínio de todas as verdades que, para essa perspectiva, são absolutas e universais. Por isso, o autor busca ir além do ocidentocentrismo defendendo que se possa reconhecer as virtudes de todas as civilizações e culturas, considerando, no entanto, que todas possuem as suas cegueiras, mas ao mesmo tempo, seus saberes, habilidades e artes de viver (MORIN, 2008).

Os pensamentos de Descartes e Newton, no século XVII, forneceram bases para outro influente paradigma: o positivismo, que tem como principal referência o filósofo francês Auguste Comte (1798-1857). A ciência positivista abrange diversas nuances dentro do mesmo macroconceito e, sendo assim, muitos dos paradigmas que se pretendem alternativos não passam de mais do mesmo (CROTTY, 1998; POVOA et al, 2012). Na visão de mundo positivista, apoiando-se nas ciências naturais, busca-se objetividade e precisão, desvendar leis e relações de causalidade que são entendidas como invariáveis e, ao descobrir essas relações, acredita-se que o conhecimento científico tenha alcançado seu momento de maturidade (POVOA et al, 2012).

Nesse sentido a expressão “ciência positiva” passa a ser entendida não como uma oposição ao negativo, mas como a superação da “ciência natural”, que se apoia

em premissas que consideram a natureza das coisas (CROTTY, 1998). Para os positivistas, deve existir um método científico capaz de compreender os fenômenos através de leis universais comprovadas pela observação e pelo empirismo, e não a partir de especulações.

Apesar de sua hegemonia em diversos campos científicos, a visão de mundo positivista nas ciências humanas e sociais pode favorecer o desenvolvimento de graves problemas nas sociedades. Ao buscar a explicação de todos os fenômenos sociais a partir de leis universais, que induzem a forma de se compreender a realidade, o paradigma positivista relega qualquer atitude reflexiva e analítica dos fatos sociais, não permitindo que os múltiplos sentidos que podem ser atribuídos a determinado fenômeno possam ser captados para a construção do conhecimento e dos significados. Assim, grandes temas como a ética, as relações humanas, a ideia de justiça, democracia, entre outros, são uniformizados e reduzidos a fórmulas pasteurizadas, objetivas e genéricas e modelos indutivos que anulam toda riqueza da vida em sociedade, suas conexões e inter-relações.

Para Morin (2015a), se faz necessário ter consciência dos fundamentos e das consequências dos paradigmas unidimensionais, como o positivista, que mutilam o conhecimento e deformam a realidade a partir de princípios seletivos e reducionistas que tentam governar a nossa visão de mundo. Como considerou Kuhn (1998), é preciso ter consciência de que os paradigmas não são únicos e imutáveis, pois estes apresentam-se como realizações científicas que fornecem, durante algum tempo, problemas e soluções para um grupo de participantes de determinado campo científico. Como exemplo, pode-se lembrar que a visão geocêntrica de Ptolomeu forneceu respostas à ciência durante determinado período de tempo, até o advento da visão heliocêntrica de Copérnico.

No contexto do paradigma positivista, naturaliza-se uma série de questões que se tornam verdadeiros axiomas no cotidiano da maioria das sociedades como, por exemplo, a ideia de que tempo é dinheiro, ou ainda, cada um por si e Deus por todos. Assim, têm-se sociedades cada vez mais aceleradas, individualistas, produtivistas, conduzidas, conscientemente ou não, por um afã de maximização de lucro e na busca insana por satisfação individual a qualquer preço, mesmo que em detrimento do coletivo. Tudo passa a ser mensurado para ser gerenciado e controlado, alimentando-se de abordagens tecnocráticas, que tudo reduzem à eficiência e à instrumentalidade

num processo compulsivo que é incapaz de refletir sobre as perdas que se somam no caminho.

2.2.2 A Racionalidade Instrumental e o Utilitarismo

A racionalidade instrumental e o utilitarismo também se destacam pela influência que exercem em diversos pensamentos ao longo do tempo. A racionalidade instrumental caracteriza-se pela produção de um saber materializante ou, em outras palavras, trata-se de produzir conhecimento visando a uma finalidade específica de utilização, de tirar proveito de algo (DUPEYRIX, 2012).

Para Morin (2015b; 2006), o desenvolvimento da racionalidade instrumental está de mãos dadas com o desenvolvimento tecnológico, sendo este, por sua vez, inseparável do desenvolvimento científico e econômico, estando muitas vezes a serviço de empreendimentos perigosos, criminais ou demenciais ou, em uma expressão, de finalidades imorais. A racionalidade instrumental contrapõe-se à racionalidade substantiva, sendo esta última pautada por valores e princípios que dão lastro a uma sociabilidade sustentável e apoiada no bem comum. Desta forma, tem-se que a racionalidade instrumental se distancia de compromissos éticos nas relações humanas, visando majoritariamente ao interesse individual, que favorece práticas egoístas e egocêntricas.

A perspectiva do pensamento complexo (MORIN, 2017) permite com que se compreenda que o ser humano é envolvido por movimentos egocêntricos (daí o emergir de sua identidade), mas também de relações altruístas (favorecendo a solidariedade e bons sentimentos). O grande problema na contemporaneidade está no excesso do egocentrismo em prejuízo do altruísmo. Nesse sentido, reformar o pensamento e a educação a partir de uma ética complexa que religue o que está fragmentado (a solidariedade, colaboração, amizade, amor) e promova a autonomia responsável nos seres humanos é fundamental para o desenvolvimento de uma humanidade mais consciente e altruísta em relação a todas formas de vida do planeta.

A teoria utilitarista contempla, em seu conceito geral, que as ações humanas devem ser julgadas certas ou erradas na medida em que aumentam ou diminuem o bem-estar humano, ou seja, a sua utilidade, ou ainda, a maior soma de bem-estar.

Um dos principais expoentes dessa teoria foi o filósofo Jeremy Bentham (1748-1832), que na vertente clássica do utilitarismo, também conhecida como hedonista, entende que a utilidade deve ser medida a partir do nível de prazer humano. John Stuart Mill (1806-1873) também defendeu os princípios utilitaristas, sendo conhecido por preconizar que as ações são corretas na medida em que tendem a promover a felicidade, erradas quando tendem a produzir o oposto da felicidade.

Da mesma forma que a racionalidade instrumental, a perspectiva utilitarista esbarra em graves dilemas éticos principalmente por desconsiderar certos grupos sociais ou dimensões da vida. De modo superficial, poder-se-ia admitir que essa abordagem possui uma visão coletiva ao buscar atender a maioria, no entanto tudo isso, muitas vezes, ocorre a um alto custo social, ambiental e cultural onde nem mesmo pode ser observado o benefício para a maioria. Dowbor (2020) fornece alguns exemplos de práticas utilitaristas que são pautadas pela lógica da maximização dos resultados no menor período possível, sendo o mais preocupante as práticas que não se importam com os desastres econômicos, sociais e ambientais que podem surgir em decorrência de seus atos.

A título ilustrativo, o autor apresenta um caso comum no ambiente corporativo onde existe uma grande incoerência na formação dos Conselhos de Administração das grandes corporações, uma vez que os seus membros têm a ganhar mais de acordo com a maximização dos lucros. Ora, em um contexto social formado pela soma dos interesses próprios (egoístas) não se pode esperar o altruísmo nem mesmo decisões responsáveis nesse espaço. Os grandes bancos, por exemplo, contribuíram para a crise financeira mundial de 2008, por acaso eles não entendiam de finanças? (DOWBOR, 2020).

Essas perspectivas perpassam por diversas áreas do conhecimento, de saberes e das relações sociais. Trata-se de abordagens que reduzem e simplificam a realidade e, não por acaso, buscam descartar outros saberes alternativos para perpetuarem sua hegemonia e que, em alguma medida, beneficiarão interesses de uma pequena parcela da sociedade, de uma elite interessada em seus próprios benefícios. A hegemonia da racionalidade instrumental e do utilitarismo é uma tentativa de criar consenso com base no pensamento de que o que é produzido por eles é bom para todos (SANTOS, 2007a).

Sobre esse tema, Jose Henrique de Faria observa que

a racionalidade instrumental tende a ser totalitária na 'sociedade tecnológica', tende a ser dominante, impregnando todas as dimensões da vida social. Assim, o utilitarismo e a racionalidade instrumental assumem o papel de mediadores não apenas do pensamento e da elaboração teórica, mas, principalmente, das relações sociais (FARIA, 2007, p. 39).

A crítica que envolve a racionalidade instrumental e o utilitarismo não é nova, no entanto é importante refletir nos desdobramentos que essas práticas podem ocasionar nas sociedades e de que forma elas se perpetuam até os tempos atuais. Ao valorizar-se o individualismo em detrimento do coletivo, a utilidade e a satisfação máxima favoreceram, ao longo do tempo, ações e valores voltados majoritariamente para a lógica econômica de mercado. Desta forma, afirma SEIDMAN que

no lugar de valores morais socialmente unificadores, os fins da ação individual [...] são dados por condições externamente coercitivas (por exemplo, mercado, burocracia, tecnologia) e apresentam valores utilitários (por exemplo, riqueza, status, segurança, poder) (SEIDMAN, 1983, p. 273).

2.2.3 O Neoliberalismo

A hegemonia ocidental do quantificável, da técnica, do “científico”, favoreceu outra crise nas sociedades e vidas humanas: a crise do pensamento econômico. Um dos principais expoentes da corrente econômica neoliberal foi o economista norte-americano Milton Friedman (1912 – 2006), conhecido por afirmar em um artigo, na década de 1970, que a responsabilidade social de um negócio era maximizar o lucro e sua única responsabilidade deveria ser com seus acionistas (FRIEDMAN, 1970), o que revela uma visão unifocal voltada para a perspectiva financeira, desconsiderando os elevados custos sociais e ambientais que poderiam emergir naquele contexto.

O modelo neoliberal prevê o apoio ao processo de privatizações (redução do Estado), o desmantelamento de parte dos sistemas de seguridade e bem-estar social, a desregulamentação dos mercados, a redução de impostos, especialmente para os mais ricos, a flexibilidade das leis trabalhistas e a contrariedade aos movimentos sindicais (LUZIO-DOS-SANTOS, 2019).

A primeira experiência neoliberal que se sabe ocorreu no Chile, durante o governo ditatorial de Augusto Pinochet entre os anos 70 e 80, e que teve como um dos principais mentores o próprio Milton Friedman e seus amigos economistas da Universidade de Chicago. A fórmula neoliberal em defesa do individualismo e de políticas fiscais que favorecem os mais ricos prevê que ao se fortalecer o topo da pirâmide (os mais ricos) os recursos naturalmente chegariam à base com benefícios para todos, lógica que ficou conhecida como *trickling down* ou economia de gotejamento. Passou-se então a defender a iniciativa privada como motor do sistema econômico, apoiando privatizações em massa, desregulamentação econômica, entre outras ações.

O economista Ladislau Dowbor, ao prefaciar o livro *À sombra desta mangueira*, do educador Paulo Freire, alerta-nos que medidas alinhadas com o famoso *trickling down*, como a ideia de que o enriquecimento dos ricos proporcionaria mais empregos, renda, investimentos e prosperidade para todos, não é verdade. Para o autor, não se pode acreditar em um sistema que marginaliza, segmenta e aumenta a distância entre as camadas sociais e, sendo assim, se faz necessária a busca por novas soluções, uma vez que “o fim da esperança do *trickling down* significa que estruturalmente o neoliberalismo não responde aos desafios modernos” (FREIRE, 2015, p. 9).

A lógica econômica está enraizada tanto nas abordagens científicas quanto no senso comum, de tal forma que “quando se fala em ‘níveis de renda’ como correspondendo a ‘classes sociais’, ninguém ache isso absurdo ou ridículo” (SOUZA 2015, p. 109). A pretensa superioridade atribuída à área econômica em detrimento das demais dimensões que envolvem a sociedade têm impedido que sejam percebidos os impactos sobre outros campos da vida, como o social, ambiental, cultural e político (LUZIO-DOS-SANTOS, 2019). O sociólogo brasileiro Alberto Guerreiro Ramos também teceu críticas sobre a visão unicêntrica da sociedade por estar associada aos graves problemas que emergem no tecido social, uma vez que valoriza majoritariamente a perspectiva econômica buscando interesses práticos e imediatos. Para ele, realmente esse pensamento tem mostrado sucesso prático, “todavia, cumpre reconhecer [...] que esse sucesso tem sido unidimensional e [...] exerce um impacto desfigurador sobre a vida humana associada” (RAMOS, 1989, p. 1).

2.3 AS CRISES COGNITIVAS: INTERESSES E DESDOBRAMENTOS

À medida que ocorreu a fragmentação do conhecimento, perdeu-se a visão do conjunto, das conexões e das relações que são estabelecidas, o que Morin irá chamar de inteligência cega (MORIN, 2015a). Em decorrência de se seccionar e segmentar a realidade e da hiperespecialização que isolou as partes, perdeu-se a dimensão da responsabilidade, dentro de uma ética complexa (MORIN, 2017), onde cada indivíduo canalizou seus esforços em seu pequeno universo de conhecimento, tornando-se incapaz de compreender as consequências de seus atos sobre o conjunto das sociedades, que são intrinsecamente multidimensionais e plurais.

O sociólogo brasileiro Jessé Souza alertou-nos em relação à visão unidimensional que considera válido apenas aquilo que advém do conhecimento científico. Para o autor, é necessário perceber que normalmente “quem decide o que é verdadeiro ou falso costuma decidir também algo muito mais importante: o que é justo e o que é injusto” (SOUZA, 2020). O autor vai além ao dizer que aqueles “habilitados” para legitimar práticas de dominação social, política e exploração econômica são justamente aqueles que controlam as definições de justo ou injusto. Para ele, uma combinação entre os intelectuais e os meios midiáticos contribui para que o conhecimento seja reproduzido de maneira seccionada e a partir dos interesses de uma elite específica. Grande parte dos intelectuais com suas pretensas autoridades e a mídia com sua capacidade de amplificar e reproduzir conteúdo com duplo sentido emitem mensagens que “fazem de conta que esclarecem o mundo como ele é, mas que, no fundo, existem para retirar das pessoas toda compreensão e toda defesa possível” (SOUZA, 2019, p. 21).

Essa visão é compartilhada por Faria (2007), que reflete sobre a falta de uma postura reflexiva dos indivíduos em relação ao modo como o conhecimento é criado e reproduzido nas sociedades, especialmente da associação estabelecida entre os avanços técnico-científicos e o desenvolvimento das sociedades, de tal forma que a ciência também acaba sendo cooptada para a legitimação de interesses dominantes, sobretudo os econômicos.

Assim, são os interesses patrocinados pela política dominante na sociedade capitalista contemporânea que procuram induzir, em grande parte, quais os conhecimentos merecedores de investimentos. O conhecimento é tratado como sendo baseado na racionalidade instrumental, desprovido de senso crítico, subordinado à lógica da acumulação ampliada do capital, pois para

este não pode haver invenção sem retorno econômico quantificável. Portanto, a própria ciência acaba por se tornar uma forma de controle, incorporada a uma ideologia desprovida dos interesses coletivos (FARIA, 2007, p. 342).

Dessa forma, é importante considerar que todos os desdobramentos das crises cognitivas, em especial aqueles abordados neste capítulo (o ocidentalocentrismo, o positivismo, a racionalidade instrumental, o utilitarismo e o neoliberalismo), além de contribuírem para o favorecimento de grupos sociais dominantes, moldaram em grande medida a sociedade em geral. Esse molde, por sua vez, está voltado para os prazeres imediatos, individualistas e aquisição de bens, desprezando os valores éticos, responsabilidades e consciências individuais e coletivas. O indivíduo torna-se um instrumento em uma sociedade utilitarista, sendo manipulado pelos interesses hegemônicos e a sua consciência em relação ao todo é deficiente, constituindo-se majoritariamente pela busca da realização pessoal através da aquisição de bens materiais. As grandes crises que temos observado na contemporaneidade estão intrinsicamente associadas a essa perspectiva, que aprisiona os indivíduos em seus pequenos universos, uma vez que “a consciência individual fragmentada impossibilita o advento da consciência coletiva emancipada” (FARIA, 2007, p. 39).

Em decorrência dessa fragmentação e visão imediatista voltada aos prazeres imediatos, “o elemento ético [corre] perigo cada vez maior de ser erradicado por uma sociedade industrial avançada que procura adequar o progresso à forma mercantil e à lógica alienante da racionalidade instrumental” (BRONNER, 1997, p. 288). A disjunção entre ciência e ética, que foi indispensável para o desenvolvimento da ciência ocidental, não pode mais prevalecer, haja vista os graves problemas éticos e políticos fundamentados pelo desenvolvimento contemporâneo das ciências (MORIN, 2015b).

Nesse sentido, torna-se necessária a reforma do pensamento tal como tem se mostrado, bem como é essencial a inspiração de ideias educacionais e pedagógicas que considerem os múltiplos aspectos das sociedades e resgatem valores essenciais em prol de novos modelos de coletividades pautados na democracia, justiça, equidade, solidariedade e cooperação.

2.4 DA NECESSIDADE DA REFORMA DO PENSAMENTO E DA EDUCAÇÃO

Existem paradigmas científicos que se propõem a desafiar a perspectiva positivista, a qual, como temos buscado demonstrar, é insuficiente para fornecer compreensão aos dilemas das sociedades a partir da abordagem da complexidade. No campo dos estudos organizacionais, por exemplo, o conhecido e influente quadrante dos paradigmas organizacionais de Burrell e Morgan (1979) relaciona três abordagens que, em alguma medida, se contrapõem ao paradigma positivista (que segundo a visão desses autores, é classificado dentro da denominação funcionalista). No entanto, como analisou Paes de Paula (2016), os debates em torno das diferentes abordagens paradigmáticas engendraram grandes embates epistemológicos, levando à polarização e segregação entre os pesquisadores, o que, por sua vez, desencorajou o fortalecimento de contextos onde a percepção dialógica e o caráter sistêmico sejam proeminentes em detrimento da separabilidade, do reducionismo e do determinismo.

O pensamento complexo apresenta-se como um terreno vasto e fértil para compreender, revelar e até mesmo superar os desafios das sociedades, apresentando-se não como uma solução para todos os problemas do mundo, mas como uma perspectiva que problematiza aquilo que está posto, que é hegemônico, que evita ou suprime as barreiras e dilemas da humanidade (MORIN, 2015a). Importa considerar que a complexidade não deve ser associada à complicação. A palavra complexidade tem sua origem no latim *complexus* que significa o que é tecido junto (MORIN, 2015a), assim, essa perspectiva acolhe propostas que, de modo equivocado, são consideradas antagônicas, pois quando compreendidas a partir da óptica do pensamento complexo pode-se apreender a riqueza existente nas abordagens heterogêneas e que são inseparavelmente associadas.

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos apresenta visão semelhante ao propor a necessidade de um pensamento pós-abissal (SANTOS, 2007b). Para o autor, o pensamento moderno ocidental é abissal, demarca a existência de uma profunda e intencional divisão da realidade social em dois lados opostos de uma linha, que produz a inexistência daquilo que certos grupos não veem utilidade imediata e caracteriza-se pela impossibilidade dos dois lados da linha coabitarem o mesmo espaço.

Como produto do pensamento abissal, o conhecimento científico não se encontra distribuído socialmente de forma equitativa — nem poderia estar, uma vez que o seu desígnio original foi converter este lado da linha em sujeito do conhecimento e o outro lado em objeto de conhecimento. As intervenções no mundo real por ele propiciadas tendem a servir aos grupos sociais que têm maior acesso a esse conhecimento (SANTOS, 2007b, p. 87).

Reconhecer essa realidade é o primeiro passo para que se possa pensar e agir para além dele, caso contrário, corre-se o risco de se promover e reforçar a continuação do mesmo.

O pensamento pós-abissal, portanto, se propõe a pensar a partir do que Boaventura chama de Epistemologia do Sul. O Sul, conforme entende o autor, não será abordado a partir do sentido cartográfico, mas como aqueles países que são considerados – e muitas vezes forjados – como periféricos, à margem dos países “desenvolvidos” e que são úteis para o atendimento das demandas dos países do Norte Global. A Epistemologia do Sul irá confrontar a monocultura da ciência moderna em favor da ecologia dos saberes, que está apoiada da ideia de que o conhecimento é interconhecimento. A ecologia dos saberes promove a “interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não científicos” (SANTOS, 2007b, p. 88).

Em muitas dimensões da vida social, a ciência moderna tem demonstrado sua capacidade única de resolver problemas, por outro lado, outros saberes tradicionais, como os camponeses e indígenas, encontram-se ameaçados nos dias atuais justamente por uma forte intervenção da ciência moderna e a sua arrogância em desprestigiar todos os demais. Além disso, cabe ressaltar que uma grande parte das tecnologias “limpas” que são postas em práticas hoje reside, em alguma medida, nos saberes ancestrais e práticas herdadas do passado por comunidades que foram marginalizadas (SANTOS, 2007b; MORIN, 2015b). Nesse contexto, Krenak (2019) tece críticas à pseudo-superioridade europeia e contribui com uma reflexão sobre o tema:

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história. Agora, no começo do século XXI, algumas colaborações entre pensadores com visões distintas

originadas em diferentes culturas possibilitam uma crítica dessa ideia. Somos mesmo uma humanidade? (KRENAK, 2019, p. 8).

As reflexões de Krenak (2019) apoiam-se na necessidade de romper com a perspectiva eurocêntrica que suprimiu valores e diversidades culturais para homogeneizar a humanidade a partir da visão ocidental, acreditando ser o único e verdadeiro modelo capaz de iluminar todo o mundo.

Para Krenak (2019), se a nossa humanidade continuar a perder os vínculos profundos com sua memória ancestral, que é a base sólida de sustentação para a identidade dos grupos, corremos o risco de ficar malucos nesse mundo em que a modernização arrancou as pessoas de suas coletividades (lugares de origem) e foram jogadas num liquidificador chamado humanidade. “A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos” (KRENAK, 2019 p. 9).

Dessa forma, podemos perceber que as promessas feitas sobre o grande desenvolvimento das civilizações e do progresso que estava por vir, com relevo para o período de colonização dos países da América do Sul, não puderam ser observadas pelo menos nos últimos 500 anos. Novos caminhos, solidários e sustentáveis, são necessários, se quisermos pensar em um sistema diferente daquele que nos trouxe até aqui. Em sintonia com essa reflexão, lembramos do conceito de “bem viver” apresentado por Acosta (2016) que remete à superação do extrativismo, apoiado em ideias dos povos e nacionalidades indígenas, mas também de outras partes do mundo, o que não restringe a perspectiva em si mesma.

Alcançar uma nova sociabilidade, mais justa, solidária, sustentável e equitativa, implica na necessidade da reforma do pensamento, o que irá depender de uma reforma da educação, não necessariamente nessa ordem, uma vez que o pensamento e a educação formam um circuito recursivo em que um alimentará o outro (MORIN, 2015b). No entanto, é importante que essa reforma esteja alinhada com os múltiplos saberes, com a transdisciplinaridade, com uma nova abordagem capaz de contextualizar e multidimensionar os problemas que são globais e complexos. Dessa maneira, será capaz de permitir que os indivíduos pratiquem a flexibilidade, a autocrítica e, ainda, considerem as diversas condições que podem influenciar cada evento do cotidiano, como questões históricas, culturais e sociais.

Nesse contexto, o movimento cooperativo apresenta-se como uma possível alternativa (e alternativa possível) não apenas de produção, mas a partir da vivência prática de seus princípios e valores pode contribuir para desenvolvimento das sociedades, produzindo nos seus integrantes novos valores, novas visões, novos comportamentos, comprometidos com as mudanças, podendo ser futuros construtores de uma sociedade mais justa, na qual se superem as profundas diferenças sociais e contradições hoje existentes e se possa arquitetar um novo modelo de sociabilidade.

3 COOPERATIVISMO: DA COOPERAÇÃO AO MOVIMENTO COOPERATIVO

As ideias precursoras do movimento cooperativo surgiram na Europa no século XVIII, a partir do pensamento e de ações práticas de personalidades como Robert Owen, Charles Fourier, Saint Simon e Pierre-Joseph Proudhon. Ainda que haja muitas definições e perspectivas em torno da ideia da cooperação e do espírito cooperativo, o seu ideal como prática de ajuda mútua, colaboração, auxílio e contribuição entre os membros de uma sociedade se confunde com a sua própria história, podendo ser encontrado em diferentes momentos históricos e repleto de singularidades.

Já as cooperativas, entendidas como entidades organizadas, para além de um modelo de produção, apresentam-se também como uma possível alternativa de modo de vida, sendo esse mais solidário, justo e equitativo e, por assim dizer, mostram-se como uma alternativa superior ao modelo capitalista.

Singer (2002) afirma que a economia solidária (e o cooperativismo por extensão) foi concebida para ser uma alternativa superior ao capitalismo, não em seu sentido estrito, voltado à lógica econômica, mas por proporcionar às pessoas que a adotam uma vida melhor. SINGER (2002) ainda destaca que se trata de uma

concepção de que é possível criar um novo ser humano a partir de um meio social em que cooperação e solidariedade não apenas serão possíveis entre todos os seus membros mas serão formas racionais de comportamento em função de regras de convívio que produzem e reproduzem a igualdade de direitos e de poder de decisão e a partilha geral de perdas e ganhos da comunidade entre todos os seus membros (SINGER, 2002, p. 116).

Nesse sentido, o cooperativismo apresenta perspectivas, potencialidades e também desafios, caracterizando-se como uma forma de organização socioeconômica, de administração autogestionada, que produz alternativas para a geração de empregos, organização social, melhor distribuição de renda, a inclusão e a promoção do desenvolvimento, trazendo melhorias da qualidade de vida dos indivíduos e relações de trabalho mais justas, democráticas e providas de sentido (BÜTTENBENDER, 2008).

Partindo do pressuposto de que o cooperativismo transpassa várias dimensões da vida em sociedade, acreditamos que para a compreensão das múltiplas perspectivas que o cooperativismo apresenta, é importante resgatarmos algumas premissas conceituais no que tange ao próprio sentido da palavra cooperação e como ela pode ser localizada nos contextos históricos e culturais dos mais variados povos. Em seguida, serão apresentadas visões que se complementam ao oferecerem reflexões sobre a origem da cooperação a partir da genética e da sociologia, o que irá contribuir para o entendimento do movimento cooperativo organizado como instituição, além das capacidades e antagonismos presentes no movimento atualmente.

3.1 COOPERAÇÃO: NATUREZA HUMANA, CONTEXTOS E CONTEMPORANEIDADE

Cooperação é uma palavra repleta de significados, com nuances que se alternam a partir de cada contexto em que é empregada, acontecendo em diferentes lugares e de variados modos. A etimologia da palavra vem do latim *cooperatio*, que significa ação de cooperar. Namorado (2013), partindo de um resgate de diversos autores que tratam sobre o tema, considera importante compreender a cooperação como um fenômeno de natureza global. Segundo o autor, trata-se de um comportamento coletivo ou de colaboração voltado para um objetivo no qual prepondera o interesse comum. Ressalta-se, ainda, em Namorado (2013), que trata-se de um fenômeno complexo, pois comporta aspectos que são ao mesmo tempo antagônicos e complementares, uma vez que pode se tratar de uma conduta voluntária ou involuntária, direta ou indireta, formal ou informal, entretanto sempre remete aos esforços empreendidos para uma finalidade específica e comum.

Sabe-se, a priori, que múltiplas são as perspectivas que podem examinar a cooperação, no entanto serão abordadas as principais visões que alguns pesquisadores têm apresentado nessa seara, mesmo reconhecendo que trata-se de um campo complexo e envolvido por uma teia de inter-relações que, por sua vez, impossibilitam a compreensão totalizante da cooperação como um fenômeno.

Segundo Namorado (2013), três perspectivas destacam-se na maneira de se compreender a cooperação: como norma ética, como processo social e como estrutura institucional. Na perspectiva ética, o ato de cooperação pode favorecer, por exemplo, o emergir de processos reflexivos capazes de estimular as práticas sociais que valorizem o bem comum. Como processo social, o ato de cooperar contrasta com outros tipos de relações da vida em sociedade, como a competição e o conflito, e, desta forma, sua base está alicerçada em relações associativas e nas inter-relações de grupos de pessoas que buscam respostas e soluções para seus problemas comuns (FRANTZ, 2001). No contexto institucional, destaca-se a cooperação entre organizações de pessoas físicas ou jurídicas, que são constituídas conscientemente para o alcance de certos objetivos e, para isso, são orientadas a partir de práticas organizadas que são estabelecidas em estatutos e normas específicas.

Quando pensamos na história da humanidade, desde o princípio da vida humana, podemos perceber que a evolução da nossa espécie foi garantida fundamentalmente através de práticas cooperativas, união de esforços e na solidariedade entre os membros dos grupos sociais, envolvendo tanto os mais fortes como os mais fracos (LUZIO-DOS-SANTOS, 2015). Os primeiros homínídeos caçavam e repartiam em grupo o resultado de seus esforços e trabalhos de forma a garantir a sobrevivência de todo grupo, o que permitiu a continuidade da espécie e enfrentamentos dos mais variados tipos de adversidades.

A trajetória da cooperação e da prática cooperativa vai além dos grupos de caçadores primitivos. Nos momentos históricos subsequentes, ainda anteriores à era cristã, podemos recordar as unidades agrícolas coletivas da Babilônia, as associações artesanais no antigo Egito, as associações conhecidas como Orglonas e Tiasas na Grécia, os grupos organizados chamados de Colégios da antiga Roma e as sociedades de créditos na antiga China. Na era cristã, encontramos o modo de vida dos povos essênios com suas Colônias Cooperativas, as sociedades artesanais, as

guildas medievais, as associações funerárias, os mosteiros, entre outros grupos que refletiam o modo cooperativo de viver (NAMORADO, 2013; KLAES, 2005).

A cooperação dos primeiros povos correspondia a um contexto social marcado por tendências igualitárias e comunais voltadas para a sobrevivência coletiva e pautada pelo compartilhamento dos bens entre os indivíduos. Desse modo, Marx (2011) irá dizer que

a cooperação [...] tal como a encontramos predominantemente nos primórdios da civilização humana, entre os povos caçadores ou, por exemplo, na agricultura da comunidade indiana, baseia-se, por um lado, na propriedade comum das condições de produção e, por outro, no fato de que o indivíduo isolado desvincilhou-se tão pouco do cordão umbilical da tribo ou da comunidade quanto uma abelha da colmeia (MARX, 2011, p. 282).

Recentemente, em uma abordagem que combina a visão neuropsicológica e genética, Sennett (2020) apresentou pesquisas indicando que, desde a primeira infância, nós, ainda bebês, aprendemos a interagir com os adultos como forma de sobrevivência, sendo essa interação, em alguma medida, reflexo da carga genética que carregamos. Contudo, os estudos ressaltam que, nos primeiros anos do desenvolvimento humano, a nossa capacidade de cooperar pode ser moldada em níveis incrivelmente rápidos. Em outras palavras, entende-se que mesmo existindo certas aptidões para cooperação através de fatores biológicos, isso não limita o potencial humano de moldar essas características a partir do contexto e do cenário sociocultural em que se está inserido. Nesse sentido, “a influência genética serve de orientação, mas os bebês humanos (como todos os pequenos primatas) também investigam, experimentam o próprio comportamento e tratam de aperfeiçoá-lo” (SENNETT, 2020, p. 20).

No campo das ciências naturais, podemos buscar a compreensão da etologia, especialidade da biologia que se interessa pelos comportamentos dos animais. Para o etologista Robert Axelrod, a cooperação certamente está inscrita nos nossos genes, no entanto ela pode evoluir sem que ocorra condições específicas ou naturais para tanto (AXELROD, 2006). Assim, falar sobre a existência de genes que influenciam as práticas cooperativas não quer dizer que existe um determinismo biológico para aqueles indivíduos que irão cooperar ou não. Se esse pensamento fosse verdade,

estaríamos admitindo uma espécie de transmissão cultural automática a partir de códigos genéticos, quando poderia se considerar que as condições socioculturais influenciam de forma mais significativa os indivíduos do que os próprios genes (SOUZA, 2019).

Nesse contexto, Sennett (2020) busca evitar a ocorrência de uma espécie de mitologização em torno da cooperação como padrão genético, determinado a partir de códigos e leis naturais. Existe realmente algo de constante na cooperação, pois todos os animais sempre precisaram de colaboração mútua para sobreviverem. No entanto, “as mudanças ambientais vão à frente dos comportamentos geneticamente padronizados; entre os animais sociais, nenhuma instituição, como a família, pode por si só garantir estabilidade” (SENNETT, 2020, p. 93).

Com o passar do tempo e o desenvolvimento das modernas sociedades industriais, foram ocorrendo grandes mudanças nas diversas dimensões societais, contribuindo para uma crescente complexidade nas relações sociais, que foram, cada vez mais, largueando a distância entre as camadas mais ricas e as mais pobres da população, decorrente da crescente valorização do individualismo e da privatização das propriedades, características marcantes do capitalismo.

Segundo Bauman (2004), nessas sociedades de relações “líquidas”, como pode ser observado na contemporaneidade, cujos laços humanos encontram-se fragilizados, expostos a regras instáveis e valores cambiantes, os compromissos de longo prazo e a assistência mútua entre os indivíduos tendem a ser desprezados, considerando que o estereótipo de uma “boa sociedade”, para o pensamento dominante e monopolizador, é marcado apenas por aquilo que é consumido, que pode ser quantificado em termos monetários e de preferência que não estabeleça vínculos entre as pessoas.

Assim, a lógica mercadológica e econômica, que se expandiu de forma mais contundente e acelerada a partir da Revolução Industrial, consagrando a visão de mundo individualista defendida pelo liberalismo clássico e que se tornou uma das bandeiras do capitalismo (HUNT; SHERMAN, 2013), contribuiu para a derrocada dos atos e impulsos que teciam as conexões e convenções duradouras entre os seres humanos, quais sejam, “o compartilhamento familiar de bens e serviços, a ajuda entre vizinhos, a cooperação entre amigos” (BAUMAN, 2004, p. 90). Viu-se então a

consolidação de uma sociedade não cooperativa, treinada para medir tudo e a todos a partir da moeda e de sua utilidade, instrumentalizando as pessoas, tornando-as objetos vendáveis e compráveis, abandonando qualquer valor ético e moral nas relações.

Ainda reforça Bauman (2004) que um mundo onde prevaleça a amizade, o bem viver, as parcerias humanas, a cooperação, é um mundo alheio quando observado a partir das lentes hegemônicas. Para o pensador, trata-se de

Um mundo em que a solidariedade, a compaixão, a troca, a ajuda e a simpatia mútuas (noções estranhas ao pensamento econômico e abominadas pela prática econômica) suspendem ou afastam a escolha racional e a busca do auto interesse. Um mundo cujos habitantes não são nem concorrentes nem objetos de uso e de consumo, mas colegas (ajudantes e ajudados) no esforço contínuo e interminável de construir vidas compartilhadas e torná-las possíveis (BAUMAN, 2004, p. 92).

Se por um lado a cooperação entre os indivíduos parece estar demasiadamente fragilizada, diante do contexto social e econômico contemporâneo, por outro pode-se considerar a potencialidade de práticas que não permitem, pelo menos em sua essência, o desvanecimento das habilidades de sociabilidade onde sobressaiam a responsabilidade, democracia, ajuda mútua, igualdade e equidade. Tem-se como exemplo o movimento cooperativo que, como será abordado na seção seguinte, emergiu como forma de resistência em um contexto marcado pelas ocorrências opressoras da Revolução Industrial que atingiu, de modo particular, significativa parte da população da Inglaterra naquele momento histórico.

3.2 O MOVIMENTO COOPERATIVO³: ORIGENS E PRINCÍPIOS

Para que se compreenda o movimento cooperativo e suas múltiplas expressões, se faz necessária a consideração de suas origens, princípios e trajetória, pois, caso contrário, corre-se o risco de simplificar a análise de um fenômeno complexo a partir do recorte de determinados momentos históricos.

As primeiras iniciativas práticas do movimento cooperativo tiveram origem a partir das consequências do desenvolvimento acelerado do capitalismo, ocorridas no início século XIX, em decorrência da Revolução Industrial. Cabe destacar, conforme consideraram Hunt e Sherman (2013), que esse momento histórico de avanços na criação de bens de capital e processos de industrialização foi também marcado por um alto custo social, favorecendo a opulência da classe média e resultando em grandes privações e sacrifícios de consumo para a massa de menor poder econômico.

Nesse contexto, o movimento cooperativo surgiu como um modelo de organização que buscou resistir e se opor à lógica hegemônica do capital, respondendo às dificuldades que tal modelo trouxe a diversos setores da sociedade e que impactaram negativamente os operários e camponeses daquela época (NAMORADO, 2013). Ao se mostrar como um movimento não capitalista justamente em um momento histórico de rápida ascensão da lógica do capital, o movimento cooperativo carrega consigo, em alguma medida, uma certa dicotomia na qual, de um lado, têm-se organizações alternativas emergindo no seio do capitalismo industrial e, de outro, a ideia da pujante resistência a um sistema dominador e explorador. No entanto, os lados dessa dicotomia e seus apoiadores ficam bem evidenciados através do entendimento trazido por Gorz (1982) que utilizou as expressões proletariado e classe burguesa, e que podemos trazer para o contexto deste trabalho sem prejuízos à sua essência:

³ A expressão movimento cooperativo utilizado neste trabalho busca traduzir a ideia de um grupo de pessoas e/ou organizações que, unidos, assumem o compromisso de alcançar certos objetivos socioeconômicos, pautados pelos princípios e valores cooperativos. Sabe-se da existência de expressões que se cruzam quando ligadas ao tema do cooperativismo, como sistema cooperativo, setor cooperativo, doutrina cooperativa, entre outros. No entanto, a definição aqui apresentada não busca por termo ao conceito, mas servir de base para as ideias que serão desenvolvidas. Autores como Menezes (2018), Namorado (2013), Mladenatz (2003) e Laidlaw (1983) abordaram esses conceitos e definições em seus trabalhos.

Entendo por proletariado os trabalhadores que, em razão de sua posição na produção e na sociedade, só podem pôr fim à sua exploração e à sua impotência pondo fim *coletivamente*, como classe, ao poder e à dominação da classe burguesa. Entendo por classe burguesa o “funcionário” coletivo do capital, ou seja, o conjunto daqueles que gerem, representam e servem o capital e suas exigências (GORZ, 1982, p. 26 – grifos do autor).

O movimento cooperativo conta com a influência de intelectuais como Robert Owen, Charles Fourier, Saint Simon e Pierre-Joseph Proudhon, que estavam empenhados em promover mudanças na sociedade, baseadas na cooperação e na socialização da riqueza (LUZIO-DOS-SANTOS, 2014). No entanto, o galês Owen (1771-1858) é notadamente aquele com maior referência e influência ao cooperativismo, sendo considerado por alguns estudiosos como o fundador do movimento cooperativo (NAMORADO, 2013). Sua significativa participação no processo de formação dos conceitos cooperativos originais teve como base o aprendizado adquirido a partir de sua experiência prática na Inglaterra.

De acordo com Singer (2002), apesar de ser proprietário de um enorme complexo têxtil em New Lanark na primeira década do século XIX, Owen, em oposição às práticas capitalistas adotadas na época, era generoso com seus funcionários, tendo reduzido a carga horária de trabalho deles, construído escolas para crianças e ainda incentivado a construção das Aldeias Cooperativas, onde o foco principal dessas comunidades era a produção para subsistência e o eventual excedente poderia ser trocado com outras Aldeias (intercooperação).

Owen não estava preocupado apenas com a produção e com o consumo, mas também com as relações sociais existentes. Ele foi o fundador da Associação de Todas as Classes de Todas as Nações, cujo objetivo “era a transformação do caráter dos homens e das relações entre si, por meios pacíficos e pelo uso da razão” (MENEZES, 2013, p. 50). Para tal feito seria necessário promover o sentimento de caridade difundindo as melhores condutas entre os indivíduos, independente de raça, classe, seita, partido, país ou cor (MENEZES, 2013).

Em 1844, na Inglaterra, inspirada pelos ideais owenistas, ocorreu a fundação da Sociedade dos Probos Pioneiros de Rochdale, ou também chamada de Cooperativa de Rochdale. Sua constituição foi ocasionada pela iniciativa de 28 tecelões que se uniram e fundaram uma cooperativa de consumo, possibilitando além

do desenvolvimento socioeconômico de seus cooperados, o desenvolvimento da comunidade e de seus membros, uma vez que dentre as finalidades da Cooperativa de Rochdale estava a promoção de emprego aos desempregados, construção de casas para os cooperados e apoio para a constituição de outras cooperativas (MARRA, 2009).

A fundação da Cooperativa de Rochdale é considerada um marco na história do movimento cooperativo, uma espécie de referência paradigmática como considerou Namorado (2013), principalmente pela sua organização, expansão e pelo conjunto de regras previstas em seu estatuto que influenciam até hoje os princípios internacionais do cooperativismo. No entanto, não se pode esquecer que, antes de sua fundação em 1844, outras experiências foram observadas, como o caso das cooperativas de Woolwich e Chatham, também na Inglaterra, criadas por volta de 1760 (NAMORADO, 2013). Cabe-nos destacar ainda que as principais ideias previstas pelos pioneiros de Rochdale tiveram inspirações através de um rol de pensadores chamados de socialistas utópicos, em especial dos ideais owenistas, sendo que, para alguns teóricos, os pioneiros rochdaleanos eram considerados verdadeiros discípulos de Owen (NAMORADO, 2013; MENEZES, 2018).

Engels (1962) teceu críticas aos socialistas utópicos, especialmente a Owen, Saint-Simon e Fourier, por considerar que suas ideias não representavam necessariamente os interesses do proletariado, uma vez que, segundo o autor, os utopistas aspiravam a razão, justiça e verdade absolutas, o que seria uma nova forma de uniformizar a sociedade e desprezar uma parte dela (o proletariado). Além disso, Engels (1962) também irá considerar que, na ocasião dos modelos utópicos, o modo capitalista de produção ainda encontrava-se incipiente, bem como o consequente antagonismo entre a burguesia e o proletariado e, sendo assim, as teorias apresentadas até então também eram incipientes.

No entanto, importa considerar que o movimento cooperativo não ficou aprisionado ou estagnado conceitualmente, não se acomodou na extrema fidelidade aos vínculos genuínos que inspiraram o seu surgimento. Namorado (2013, p. 75) considera que o movimento cooperativo possui “relação dinâmica e aberta a novas conformações e novos relacionamentos com instituições outrora distantes”. Dessa forma, as modificações ocorridas no contexto histórico das relações e classes sociais não limitaram o emergir de novas formas de relacionamentos e articulação dentro da

mesma base conceitual do movimento cooperativo sem que a sua essência fosse preservada.

Santos e Rodríguez (2002) consideram, a propósito, que nos últimos anos a teoria e as práticas cooperativas têm provocado um interesse que desafia as perspectivas pessimistas em relação ao movimento cooperativo. Segundo os autores, existem quatro razões fundamentais relacionadas às condições econômicas e políticas contemporâneas que tornam o estudo e a promoção das cooperativas uma tarefa prometedora para a criação de alternativas de produção emancipadoras. São elas: 1) sempre foram pensadas como formatos produtivos capazes de competir no mercado; 2) as características das cooperativas têm potencial para responder com eficiência às condições do mercado global contemporâneo (isso porque tendem a ser mais produtivas que as empresas capitalistas devido ao estímulo que seus trabalhadores-proprietários têm, e também porque em um cenário volátil e fragmentado elas possuem características de especialização capazes de competir de igual para igual); 3) a propagação das cooperativas tem um efeito igualitário direto sobre a distribuição da propriedade na economia, o que favorece o crescimento econômico e diminui os níveis de desigualdade; 4) para além dos benefícios econômicos dos cooperados, as cooperativas geram benefícios para a comunidade em geral, que são fundamentais na oposição dos efeitos cruéis e desiguais da economia capitalista (SANTOS; RODRÍGUEZ, 2002).

Assim, destaca-se que as cooperativas têm desempenhado um importante papel nos projetos de desenvolvimento social em diversas localidades do mundo. O modelo do complexo cooperativo de Mondragón na Espanha ou das cooperativas no Estado de Querela, na Índia, são casos promissores onde a combinação entre a fidelidade aos princípios cooperativos associada à descentralização e colaboração entre as cooperativas fortaleceram o movimento cooperativo, bem como o desenvolvimento das comunidades envolvidas. Contudo, é importante cuidar para que em nome de alternativas perfeitas se descartem avanços significativos, mesmo que careçam de aprimoramento.

Outra análise importante é que traz sinais da força transformadora do cooperativismo na vida social das comunidades que o cercam é atestada por vários estudos. Nessa perspectiva, segundo dados da OCB (2010), nas cinco macrorregiões do Brasil foi identificado que o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) em regiões

com a maior concentração de cooperativas é sensivelmente superior ao das regiões onde não existem cooperativas, conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 – IDH e municípios com sede de cooperativas

	CO	NE	N	SE	S	BRASIL
COOPERATIVAS	650	1,718	772	2,285	1,227	6,652
% MUNICÍPIOS COM COOPERATIVAS	29,37	30,99	36,3	32,19	31,31	31,71
COOPERATIVAS POR MUNICÍPIO	1,44	0,97	1,59	1,76	1,2	1,35
IDH DOS MUNICÍPIOS SEM COOPERATIVAS	0,727	0,6	0,647	0,73	0,763	0,666
IDH DOS MUNICÍPIOS COM COOPERATIVAS	0,757	0,633	0,694	0,76	0,789	0,701

Fonte: OCB (2010)

Em linha com os dados da OCB (2010), Morais (2014) realizou uma pesquisa na região do Vale do Taquari-RS buscando analisar relações entre o cooperativismo e o desenvolvimento local. O autor constatou que o modelo de organização cooperativa viabiliza ganho de renda, retenção de recursos na sua área de atuação e significativa melhora na qualidade de vida dos seus cidadãos. Dessa forma, concluiu que o cooperativismo contribuiu para o desenvolvimento da região e, por consequência, do IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal).

No mesmo sentido, Delai et al. (2016) analisaram o IDH da região de Grande Dourados-MS comparando os resultados de municípios que possuem cooperativas com os que não possuem. Ao utilizarem dados do IBGE, Censo Demográfico e Atlas do Desenvolvimento Humano, os autores constataram que, na região, os municípios com sede de cooperativas apresentaram índices de Renda e Longevidade maiores em comparação aos municípios sem cooperativas.

A cooperação, seja no macro ou microambiente, parece ser o ponto de convergência entre diversos pensadores contemporâneos que acreditam em uma

outra sociabilidade voltada para a solidariedade, o bem comum, justiça social e democracia. Para que o futuro da humanidade possa funcionar em contraposição à lógica de mercado, repleta de intermediários predadores (parasitas de lucros excessivos), um caminho em potencial pode apoiar-se no “renascimento e desenvolvimento da economia social e solidária” que tenha como base “cooperativas e fundos de pensão de origem antiga” (MORIN, 2015b, p. 154). Na mesma direção, Gorz, partindo de um reexame do pensamento socialista, irá concluir que “só pela união solidária e a cooperação voluntária, os indivíduos podem emancipar-se da sua sujeição à lógica do capital e das trocas mercantis para se tornarem atores de uma criação da sociedade” (GORZ, 1991, p. 106).

Reverendo a trajetória do movimento cooperativo, pode-se, ainda hoje, perceber que as ações práticas das cooperativas muitas vezes estão pautadas nos sete princípios internacionais do cooperativismo, o que favorece o desenvolvimento de uma sociabilidade pautada pela solidariedade em prol do coletivo. Por outro lado, seria ingênuo não reconhecer que, no percurso evolutivo do movimento, houve diferentes concepções e aspirações, sejam intencionais ou não, mas que em alguma medida contribuíram para que houvesse um distanciamento de certas cooperativas dos princípios genuínos do movimento.

Assim, parece-nos que a teia que envolve o movimento cooperativo é marcada por tensões e distensões que se articulam das mais variadas formas, contribuindo, deste modo, para que possamos apreender o cooperativismo não como um movimento homogêneo e linear, mas repleto de antagonismos e complementariedades que refletem a sua complexidade e heterogeneidade.

3.3 ANTAGONISMOS NO MOVIMENTO COOPERATIVO

Após o marco histórico de 1844 ocorrido pela fundação da Sociedade de Rochdale, houve uma continuidade no desenvolvimento e expansão do movimento cooperativo em diversos países da Europa, como Suíça, Holanda, Portugal, Rússia, Espanha, Áustria e Grécia, aproximando-se o momento da criação de uma organização internacional que contribuísse para a união, representação e atendimento das cooperativas de todo o mundo. Nesse sentido, a ideia de uma entidade

internacional que representasse o movimento foi definitivamente implementada em 1895 com a constituição da Aliança Cooperativa Internacional (ACI), fundada durante o primeiro congresso internacional do cooperativismo realizado em Londres (MENEZES, 2018).

Inicialmente, foram traçadas algumas diretrizes que direcionariam as atividades da ACI e, ao longo do tempo, estas foram passando por etapas de desenvolvimento até constituírem os 7 princípios internacionais do cooperativismo. Atualmente, parte-se da premissa de que todas as organizações cooperativas necessitam enraizar em suas essências tais princípios. São eles:

1. Afiliação voluntária e aberta;
2. Gestão democrática;
3. Participação econômica dos membros;
4. Autonomia e independência;
5. Educação, formação e informação;
6. Cooperação entre cooperativas (intercooperação);
7. Interesse pela comunidade (ACI, 2021)

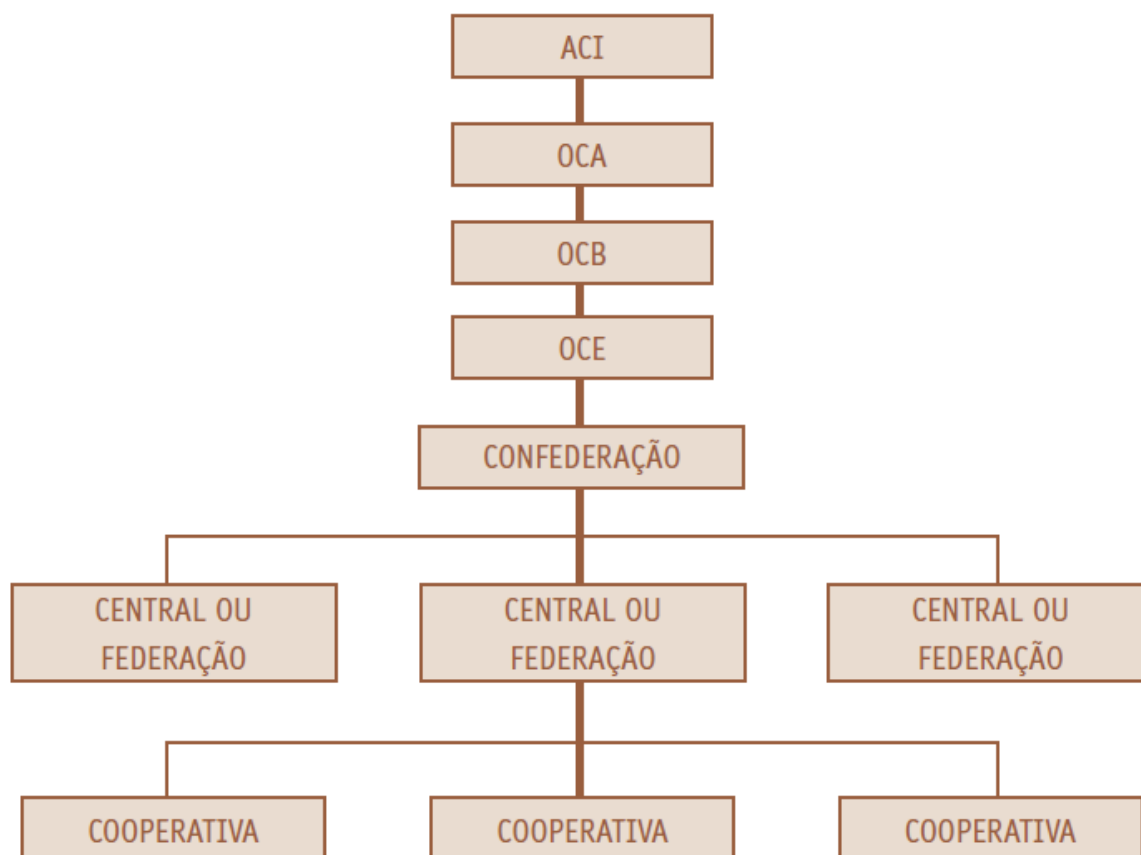
Ainda no âmbito internacional, porém com enfoque nas Américas, existe a Organização das Cooperativas das Américas (OCA), que visa representar as cooperativas do continente americano. Sua função é semelhante ao da ACI, buscando representar, integrar e defender o movimento no nível dos países das Américas (MARRA, 2009). O conhecido símbolo do movimento cooperativo, representado por dois pinheiros verdes, dentro de um círculo com fundo amarelo, foi adotado pelo OCA na constituição da organização em uma Assembleia realizada em 1960.

Na esfera nacional, existem a Organização das Cooperativas do Brasil (OCB) e a Organização das Cooperativas do Estado (OCE), sendo a primeira o órgão máximo de representação no Brasil. Trata-se de uma entidade privada que representa formal e politicamente o sistema nacional, mantém serviços de assistência, orientação geral e outros de interesse do movimento cooperativo. No campo estadual, cada unidade da federação também possui o seu órgão representativo. A estrutura do cooperativismo nacional está organizada em diversos ramos e em três níveis diferentes, que são as cooperativas singulares, formadas por, no mínimo, 20 pessoas; as centrais ou federações, formadas por, no mínimo, três cooperativas singulares, e

as confederações, formadas por, no mínimo, três centrais e/ou federações (SISTEMA OCB, 2020).

Considerando os órgãos internacionais e nacionais do movimento cooperativo, podemos visualizar a sua estrutura a partir da seguinte figura:

Figura 1 – Estrutura do movimento cooperativo



Fonte: Marra (2009)

A estrutura representada pela Figura 1 oferece uma ideia de unidade em relação aos princípios e valores do movimento cooperativo, uma vez que todas as organizações possuem potencial para se pautarem nas premissas orientadas pela ACI. De fato, a amplitude e a universalidade dos princípios cooperativos decorrem, em grande medida, dos esforços empreendidos pela ACI para o engajamento de todos os participantes do movimento. Por outro lado, como observou Namorado (2013), não seria aconselhável “pressupor uma realidade cooperativa homogênea. Pelo contrário, é importante reter a sua heterogeneidade, já que ela corresponde à existência de várias camadas de interesses” (NAMORADO, 2013, p. 50-51).

Para além dos interesses dos atores envolvidos no movimento cooperativo, o que já seria uma importante dimensão a ser compreendida, consideramos relevante a apreensão da heterogeneidade existente no movimento a partir de um olhar sobre pensamentos antagônicos e de concessões ocorridas no decorrer do tempo. Algumas correntes teóricas podem ter contribuído para o distanciamento de certas cooperativas dos princípios e valores fundamentais do cooperativismo rochdaleano, como pode ser observado atualmente. Dessa forma, partimos do pressuposto de uma possível relação existente entre o afastamento das práticas genuínas do cooperativismo e a vivência efetiva da educação para a cooperação dentro do movimento cooperativo. Nesse contexto, buscaremos apresentar diferentes pensamentos existentes no interior das correntes cooperativistas.

No campo teórico do cooperativismo, uma corrente específica se propôs a desafiar e criticar severamente os princípios e valores rochdaleanos: a Escola de Münster (ou Teoria de Münster), que teve como principais pesquisadores Erik Boettcher, Rolf Eschenburg e Holger Bonus, todos da universidade alemã que leva o nome da referida teoria. A Escola de Münster definiu o cooperativismo como “um agrupamento de indivíduos que defendem os seus interesses econômicos individuais por meio de uma empresa que mantêm conjuntamente” (SILVA, 2002). Entre os pressupostos básicos dessa perspectiva estão:

- a) a não-exclusão do interesse pessoal, nem da concorrência objetivando-se, com isso, fortificar os associados mais fracos para a competição de mercado;
- b) buscar a percepção de que é através do coletivo que os desejos individuais podem ser mais eficientemente conquistados;
- c) a cooperativa é uma unidade econômica autossuficiente;
- d) os dirigentes devem associar o desenvolvimento dos seus interesses pessoais com os interesses dos cooperados. Portanto, há uma grande participação dos associados na fiscalização da administração da cooperativa;
- e) a solidariedade entre os membros precisa estar sempre relacionada com os objetivos estatutários da cooperativa (a lealdade consciente) para que não haja a transformação do cooperativismo em corporativismo (SILVA, 2002, p. 44).

O principal ponto argumentativo dos teóricos da Escola de Münster, em contraposição aos princípios rochdaleanos, apoia-se no julgamento de que os pioneiros fixaram-se essencialmente no campo ideológico sendo difícil a sua aplicação

no campo prático, algo que era valorizado pelos münsterianos que tinham por base o racionalismo crítico e a comprovação empírica (SILVA, 2002; MENDES, 2010).

Apesar do arcabouço teórico em que se apoiavam, parece-nos que a perspectiva münsteriana está mais próxima de uma relação utilitarista, e, portanto, associada às crises da contemporaneidade como visto no capítulo anterior, concebendo a ideia do cooperar para competir, o que por sua vez nos faz recordar do conceito de “cooperação contratual” abordada por Namorado (2013), caracterizada por um acordo que visa atender as vontades individuais dos cooperados. Essa abordagem, como pode ser observada nas premissas expostas, valoriza a primazia do individualismo e não apresenta preocupações com o coletivo, com a comunidade, com a vivência cooperativa no cotidiano da sociedade.

Outros pensadores conceberam o cooperativismo a partir da tradição econômica liberal. Schulze-Delitzsch e seu principal seguidor Hans Crüger acreditavam que as cooperativas deveriam ter por finalidade a promoção das conveniências do sistema capitalista. Segundo Menezes (2018), esses teóricos dedicaram-se a direcionar as cooperativas, tanto quanto possível, no caminho das empresas capitalistas com todas as suas organizações técnicas e racionalidade instrumental.

Ao trazer as cooperativas para o campo utilitarista associado à lógica liberal, em que predominam interesses individualistas e com enfoque na maximização de resultados, torna-se clara uma tentativa de cooptação de um movimento que emergiu contra as ideias dominantes do capitalismo e, em decorrência, o cooperativismo poderia estar praticando mais do mesmo, ou seja, seria apenas um outro tipo de organização, voltada para o interesse econômico de certos grupos, sem a mínima preocupação com seu envolvimento social, que remete às práticas de solidariedade, justiça, equidade e democracia.

Sabe-se que os movimentos que se propõem como alternativos ao modelo hegemônico e que, em certa medida, “incomodam” aqueles que estão no poder governamental são alvo de duras críticas e até mesmo perseguições por parte daqueles que se sentem ameaçados. É o caso, por exemplo, do Movimento dos Sem-Terra (MST) que lutam e defendem direitos sociais legítimos, opondo-se à corrente mercadológica de acumulação e divisão de capital, mas que frequentemente

encontram-se em campos de lutas justamente por resistirem ao domínio da lógica do capital. O mesmo parece não ocorrer de forma predominante com o movimento cooperativo. É certo que o movimento é heterogêneo e complexo, no entanto a sua essência genuína de contraposição aos modelos organizacionais e de sociedade, que cooperam e se solidarizam com o seu entorno, parece ter se esvanecido no decorrer do tempo e, por isso, o modelo cooperativo de “cooperação contratual” ou de tendências münsterianas são vistos como os mais frequentes na atualidade (NAMORADO, 2013; MENEZES, 2018).

Ao negligenciar a dimensão social, canalizando esforços majoritariamente nos aspectos econômicos, o movimento cooperativo não incomoda o pensamento hegemônico, tornando-se muitas vezes um aliado daquilo com o qual ele teria condições para se opor fundamentalmente. A perspectiva de Meireles (1981) pode contribuir para o entendimento sobre o distanciamento de algumas cooperativas do seu cerne essencial. Meireles (1981) considera que estando as cooperativas inseridas num meio econômico empresarial, em que o sucesso da empresa e dos seus dirigentes está intimamente ligado ao aumento patrimonial e ao lucro, os dirigentes das cooperativas, muitas vezes, são levados a procederem de maneira semelhante a empresas privadas, relegando a um segundo plano os aspectos sociais das suas organizações. Na mesma direção, Namorado (2013, p. 22) considerou que “com o instituir de sociedades de exploração, a cooperação transformou-se gradualmente numa colaboração forçada, ou seja, numa entreaajuda funcionalmente conjugada com processos coativos hierarquicamente estruturados”.

Nesse contexto, Singer (2002) observou que o movimento cooperativo sempre seguiu em expansão em termos quantitativos no plano mundial, porém considera que muito provavelmente nos aspectos qualitativos tenha se degenerado ao longo do tempo. Outros pesquisadores ocuparam-se em apresentar a necessidade da valorização da dimensão social no âmbito do movimento cooperativo. Esses pesquisadores defendem que uma cooperativa não tem que ser competitiva em relação ao mercado. Michels (2000), por exemplo, afirma que a perspectiva social é a mais importante, afirmando que, para o empreendimento cooperativo alcançar sucesso, é imprescindível que ele demonstre um caráter de autoajuda, autorresponsabilidade e princípios de democracia por essência. Posição semelhante é defendida por Rios (1998), ao afirmar que o mais importante do cooperativismo não

está atrelado a ganhos econômicos, mas a ganhos sociais. Além disso, Trechter, King e Walsh (2002) discorrem que, quando o empreendimento cooperativo é pautado unicamente pelo aspecto da competitividade, há perda do capital social e, por consequência, do sentido de pertencimento ao negócio por parte do cooperado.

Diante dos antagonismos que podemos perceber dentro do movimento cooperativo, é importante reconhecer inicialmente a sua pluralidade, o que faz com que o movimento seja por si mesmo complexo. A partir desse contexto, torna-se importante resgatar a trajetória do quinto princípio internacional do cooperativismo, qual seja, Educação, formação e informação, para que se possa traçar possíveis relações entre os distanciamentos ocorridos entre as cooperativas dentro do próprio movimento e a forma como foi construída a compreensão desse princípio.

4 EDUCAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO

Desde os seus primeiros passos, o movimento cooperativo manteve, em alguma medida, o compromisso com a educação. Os Pioneiros de Rochdale, conscientes sobre a importância da educação de seus membros e da sociedade em geral, estipularam no seu estatuto que um percentual fixo do superávit da cooperativa deveria ser destinado à educação (MENEZES, 2018; ACI, 2015). No primeiro prédio onde estava situada a sede da Sociedade dos Probos Pioneiros de Rochdale, o primeiro andar foi transformado em uma sala de leitura para os membros. Importa considerar que, no momento histórico vivido pelos pioneiros, a educação estava reservada a certos grupos sociais, notadamente aqueles com maiores condições socioeconômicas.

Diante disso, os primeiros cooperativistas atentos às necessidades sociais dos seus membros e comunidades, reconheceram a importância da educação tanto em seu sentido amplo, que envolve o desenvolvimento de aptidões básicas de alfabetização e aritmética, como também em seu sentido estrito que contempla a educação dos valores e princípios cooperativistas (ACI, 2015).

Sabe-se também que os Pioneiros costumavam ler um panfleto de publicação mensal chamado “O Cooperador”, escrito por um médico chamado Dr. William King, que trabalhava com pessoas carentes em Brighton, Inglaterra. O Dr. King apoiava a

educação da classe trabalhadora, inclusive participou da fundação, em 1825, do Instituto de Mecânicos (ou Instituto Brighton), onde lecionou e defendeu o desenvolvimento de cooperativas. Existem ainda evidências de que pelo menos uma parte dos Pioneiros frequentava aulas na *Owenita Cooperative School*, em Salford, próximo de Manchester, desde a década de 1830 (ACI, 2015).

Segundo Singer (2002), o empenho na tradição da educação para a cooperação é também um legado dos ideais owenistas. Para Owen, as vicissitudes e mazelas observadas nas sociedades ocorriam em decorrência da educação (ou de sua falta). Desta forma, para que se tenha entendimento e apoio nos propósitos de projetos que se propõem alternativos, como o modelo cooperativo, se faz necessária uma educação que estimule e favoreça seus princípios e valores não apenas dos seus membros, mas também da comunidade em geral.

Atualmente, dentre os sete princípios internacionais do cooperativismo existe um destinado especificamente para o tema educacional. Trata-se, de acordo com a ACI, do 5º princípio intitulado Educação, formação e informação. A Aliança Cooperativa Internacional (ACI) apresenta a seguinte leitura em relação a esse princípio:

As cooperativas oferecem educação e treinamento aos seus membros, representantes eleitos, administradores e empregados para que possam contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento da cooperativa. Eles também informam o público em geral, especialmente os jovens e líderes de opinião, sobre a natureza e os benefícios da cooperação (ACI, 2015, p. 63).

Inicialmente, essa perspectiva pode causar a impressão de que a finalidade da educação para a cooperação, compreendida a partir da instrução da ACI, seja uma nova forma de reprodução do desenvolvimento de organizações mercantis baseadas na lógica do capital, pois, ao prever que a educação deve contribuir para o desenvolvimento da cooperativa, estaria relegando-se outros desenvolvimentos como o socioeconômico dos membros, das comunidades, de valores como solidariedade, ajuda mútua, equidade, justiça social, democracia, entre outros.

No entanto, a ACI considera que “seria errado interpretar essa frase em sentido estrito. [...] [Uma vez que,] as cooperativas sempre compreenderam o valor mais

amplo da educação” (ACI, 2015, p. 64). Nesse sentido, pode-se compreender que a educação para a cooperação não possui orientação exclusiva para o interior da organização, mas também na direção do seu ambiente externo.

O título do quinto princípio cooperativo, Educação, formação e informação, apresenta três palavras que se complementam, mas que, em alguns momentos, podem gerar dúvidas quanto à sua diferenciação, o que, por sua vez, abre espaço para variadas interpretações. Por um lado, pode ser enriquecedor considerando a heterogeneidade do movimento cooperativo, mas, por outro lado, pode favorecer o distanciamento dos outros princípios cooperativos, deixando que as cooperativas valorizem ou favoreçam determinadas práticas educativas, a partir de sua conveniência ou utilidade.

Segundo a ACI, no contexto do quinto princípio cooperativo, a palavra **educação** remete à compreensão e aplicação dos princípios e valores cooperativos, em toda sua complexidade e riqueza, no cotidiano das cooperativas. Também pode ser compreendida em sentido amplo, favorecendo o desenvolvimento social de seus membros. A **formação**, por sua vez, irá envolver o aprimoramento de aptidões práticas desejáveis em todos os cooperados e empregados das cooperativas para que possam conduzir a gestão da organização de forma democrática, ética, eficaz, responsável e transparente. O terceiro pilar do princípio educacional, a **informação**, consiste em trazer à tona, para a comunidade em geral, as informações e conhecimentos trazidos pela cooperativa, bem como evidenciar os benefícios que a sociedade pode auferir em contar com organizações cooperativas a partir dos princípios e valores cooperativos. Nesse sentido, a informação não deve ser confundida com um simples exercício de *marketing* interno ou externo das cooperativas a fim de buscar vantagens e benefícios próprios (ACI, 2015).

Apesar do princípio educacional estar presente desde o início do movimento cooperativo, com os Pioneiros de Rochdale, é importante destacar que não foram em todos os momentos que esse princípio teve a mesma tratativa diante das convenções internacionais. O entendimento da ACI que foi apresentado nesta seção resulta de uma série de congressos internacionais que objetivaram trazer, em alguma medida, um entendimento consensual sobre os princípios a serem adotados e suas respectivas importâncias. Acreditamos que não seja possível conceber um desenvolvimento concreto do cooperativismo sem que haja uma centralidade em seus

valores e, como será visto, em certos momentos alguns desses princípios foram subexplorados, inclusive o da educação.

4.1 A TRAJETÓRIA DO QUINTO PRINCÍPIO COOPERATIVO

Os princípios e normas cooperativistas, assim como quaisquer outros princípios, estão sujeitos a modificações de acordo com o percurso histórico das sociedades, o que envolve um olhar multidimensional para as necessidades sociais a cada momento. Os sete princípios cooperativos internacionais, referenciados pela ACI, tiveram inspiração a partir do estatuto dos Pioneiros de Rochdale. Não obstante as inspirações de intelectuais como Owen, Fourier, Proudhon e Saint Simon, no ano em que foi fundada a Sociedade de Rochdale, em 1844, a ideia da criação de um estatuto contendo normas, valores, princípios e *modus operandi* da cooperativa ainda era incipiente (SAFANELLI et al, 2011).

No que tange à educação para a cooperação, tal situação não impediu que, na sede da Sociedade de Rochdale, práticas efetivas fossem vivenciadas, como a organização de uma biblioteca e cursos das mais variadas gamas culturais. Nos anos seguintes, em 1845 e 1854, ocorreram revisões no estatuto da sociedade, ampliando-se a visão concernente à educação e sendo incluídas regras para o seu aprimoramento, como foi o caso da reserva de um percentual do superávit para a constituição de um fundo especial de educação destinado ao desenvolvimento intelectual dos membros, ampliação da biblioteca e outros meios de progresso educacional (MENEZES, 2018).

A primeira vez em que os princípios cooperativos foram sistematizados, a partir do estatuto da Sociedade de Rochdale, foi em 1895 com a criação da Aliança Cooperativa Internacional⁴ (ACI), durante o primeiro Congresso Internacional de Cooperativas em Londres. Nesse momento, os princípios foram estudados e debatidos, sendo também revisados em diversos congressos internacionais subsequentes. O princípio da educação foi alvo de algumas revisões especialmente

⁴ De acordo com Menezes (2018), a Aliança Internacional Cooperativa (ACI) foi inspirada na Associação de Todas as Classes e Nações, fundada por Robert Owen em 1835 que tinha por objetivo tratar de questões nacionais e internacionais de interesse das práticas de seu sistema social.

nos congressos de 1937 em Paris, 1966 em Viena e 1995 em Manchester, na Inglaterra (SAFANELLI et al, 2011).

A Tabela 2 demonstra a evolução de todos os princípios cooperativos quando comparados com o Estatuto de Rochdale. Para cumprir com os objetivos que este trabalho se propõe, será analisado em seguida o percurso conceitual do quinto princípio.

Tabela 2 – Evolução dos princípios cooperativistas

PRINCÍPIOS COOPERATIVISTAS			
Estatuto de Rochdale	Congressos Internacionais de Cooperativas		
	1937 (Paris)	1966 (Viena)	1995 (Manchester)
1. Adesão Livre 2. Gestão Democrática 3. Retorno <i>Pro Rata</i> das Operações 4. Juro Limitado ao Capital investido 5. Vendas a Dinheiro 6. Educação dos Membros 7. Cooperativização Global	a) Essenciais 1. Adesão aberta 2. Controle ou Gestão Democrática 3. Retorno <i>Pro-rata</i> das Operações 4. Juros Limitados ao Capital b) Complementares 5. Compras e Vendas à Vista 6. Promoção da Educação 7. Neutralidade Política e Religiosa.	1. Adesão Livre 2. Gestão Democrática 3. Distribuição do superávit: 4. Taxa Limitada de Juros ao Capital Social 5. Constituição de um fundo para a educação dos associados e do público em geral 6. Ativa cooperação entre as cooperativas em âmbito local, nacional e internacional	1. Adesão Voluntária e Livre 2. Gestão Democrática 3. Participação Econômica dos Sócios 4. Autonomia e Independência 5. Educação, Formação e Informação 6. Intercooperação 7. Preocupação com a Comunidade

Fonte: Safanelli et al (2011), Cançado; Gontijo (2005).

O Estatuto de Rochdale previa a existência de um fundo para a educação dos membros da cooperativa. Os pioneiros, conforme considera Menezes (2018), estavam certos de que a cooperativa não poderia se desenvolver em bases sólidas sem que houvesse programas educativos.

O Congresso Internacional de 1937, ocorrido em Paris, decidiu estabelecer dois grupos de princípios cooperativos: os princípios essenciais e os complementares. Os princípios essenciais eram vistos como aqueles fundamentais para que a fidelidade aos ideais dos Pioneiros fosse mantida. Enquanto que os complementares eram entendidos mais como um método de ação, um meio para se alcançar determinado fim do que propriamente dito um princípio (CANÇADO; GONTIJO, 2005). Assim, pode-se perceber que, neste momento, a Educação foi relegada a segundo plano,

tendo destaque os princípios que abarcavam aspectos econômicos e do associativismo.

Em 1966, em Viena, os princípios deixam de ter características de essenciais ou complementares, sendo entendidos todos dentro de uma grande caixa essencial para o desenvolvimento do movimento cooperativo. Então, nesse ano, a Educação, ascende para a condição de fundamental em conjunto com os demais princípios. Todavia, pode-se perceber que, ainda neste Congresso, o compromisso com a educação é entendido a partir da constituição de um fundo específico para a educação e público em geral, tornando tal princípio muitas vezes vulnerável a múltiplas interpretações, que podem conter boas ou más intenções.

Em 1995, na Inglaterra, ocorre o último Congresso Internacional de Cooperativas, na ocasião comemorava-se o centenário da ACI. O princípio da Educação foi ratificado, porém, para além da constituição de um fundo específico, o princípio passa a contemplar em seu título as três palavras que já nos referimos anteriormente: Educação, formação e informação. Essa mudança amplia a perspectiva educacional do movimento cooperativo, transpassando pela educação em relação aos valores e princípios cooperativos, desenvolvimento social dos membros, formação técnica específica para a contribuição no avanço das cooperativas, informações para a comunidade em geral sobre os benefícios das cooperativas no seu entorno.

A Tabela 3 busca resumir as principais características do quinto princípio cooperativo que está relacionado com a educação, a partir do Estatuto de Rochdale e dos Congressos Internacionais de Cooperativas, promovidos pela ACI.

Tabela 3 – Evolução do princípio educacional do cooperativismo

Ano	Principais Ideias
1844 (Rochdale)	Educação para os membros; Percentual do superávit para constituir um fundo de educação; Formação biblioteca; Desenvolvimento intelectual dos membros; Outros meios de progresso julgados convenientes.
1937 (Paris)	Promoção da educação; Princípio relegado como complementar e não essencial; Educação dos membros, sem definição prática ou estabelecimento de fundos específicos para tanto.
1966 (Viena)	Constituição de fundo específico; Educação dos cooperados e da comunidade em geral; Ascensão como princípio essencial.
1995 (Manchester)	Educação, Formação e Informação; Perspectiva mais abrangente, Preocupação com educação sobre valores e princípios; Importância da informação dos benefícios para a sociedade; Formação técnica para continuidade das atividades cooperativas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Cançado; Gontijo (2005), Menezes (2018).

Importante reconhecer que, mesmo com as revisões dos princípios que ocorreram, a educação sempre permaneceu como um princípio constante. O destaque para o tema tem se mostrado para além do ambiente do movimento cooperativo, sendo sugerido como exemplo, prática a ser adotada em nível internacional, conforme prevê a recomendação 193/2002 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que trata sobre a promoção de cooperativas em escala mundial. “As políticas nacionais deveriam sobretudo: [...] promover educação e formação nos princípios e práticas cooperativas, em todos os níveis apropriados dos sistemas nacionais de educação e formação, e na sociedade em geral” (OIT, 2002).

Cabe destacar, ainda, dada a heterogeneidade do movimento cooperativo, que cada modelo de organização pode apreender e vivenciar a educação para a cooperação de forma distinta. Na prática, as ações realizadas no ambiente das cooperativas, a partir das inter-relações existentes, irão influenciar a forma de produção e reprodução de educação para a cooperação. Conforme considerou Frantz (2001):

Nas organizações cooperativas, produz-se educação, mas ela se faz cooperativa nas práticas da interação dos cooperados, seja pela ação discursiva da argumentação sobre o fazer, seja pelo fazer. Ela se faz cooperativa na prática, nas relações dos cooperantes. A educação, no espaço da organização cooperativa, a sua prática pedagógica, contém e revela a noção, a compreensão que se tem do que vem a ser uma cooperativa (FRANTZ, 2001, p. 257).

4.2 EDUCAÇÃO E (DES)EDUCAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO EM DEBATE

Falar sobre o cooperativismo de maneira geral e educação para a cooperação de maneira específica requer que não seja esquecida a origem do movimento. O meio social do movimento cooperativo é o mesmo de outros grandes movimentos sociais, como por exemplo o socialismo e o sindicalismo (Namorado, 2013). Esses movimentos possuem em seu âmago a busca de alternativas de superação de situações difíceis, muitas vezes opressoras, das classes menos favorecidas e, para além do ambiente dos seus próprios movimentos, eles aspiravam uma nova forma de organização social e econômica (DIESTRO, 2020).

Recorrendo ao educador Paulo Freire, e contextualizando seu pensamento no campo da educação para a cooperação, importa ter em mente que a educação tem potencial para contribuir com a emancipação das massas por meio da práxis, favorecendo o despertar de um pensamento crítico e despertando os oprimidos para que se reconheçam como tal (FREIRE, 1987). Nesse sentido, a educação para a cooperação consegue abranger a sociedade de maneira geral e não apenas objetivar as finalidades de caráter institucional de cooperativas específicas ou do movimento em si.

Schneider e Hendges (2006) apontam que a educação para a cooperação pode ser entendida como todo tipo de atividade que desperte o interesse comprometido dos cooperados. No entanto, o grande dilema que tem desafiado as cooperativas interessadas nos valores e princípios cooperativos está justamente em saber despertar esse interesse, uma vez que as pessoas buscam cada vez mais resultados imediatistas, aceitando como natural a competição e o individualismo, o que não é aderente com a educação para a cooperação que é inesgotável, coletiva, de longo prazo e que passa por processos de experimentação, amadurecimento, revisão, entre outros (SCHNEIDER e HENDGES, 2006).

Ainda em Schneider e Hendges (2006) depreende-se que é compreensível e até mesmo entende-se como “normal” que um novo associado ingresse em uma cooperativa com interesses individuais, visto que é forjado em um ambiente individualista e competitivo. No entanto, o que não pode ser considerado normal é que essa atitude se mantenha ao longo do tempo. Neste ponto encontra-se o papel da educação para a cooperação, que é capaz de investir no processo de entendimento e

amadurecimento dos cooperados em que a solidariedade, coletividade e demais inspirações cooperativas façam sentido ao modo de vida dos cooperados, estendendo tais atitudes à sociedade em geral.

O ambiente individualista e competitivo favorece o modelo de cooperação contratual, caracterizado por um acordo que visa atender as vontades individuais dos cooperados. Esse modelo tem moldado organizações cooperativas como tem sido observado por alguns teóricos (NAMORADO, 2013; MENEZES, 2018). Assim, em certos modelos cooperativos, a (des)educação para a cooperação tem sofrido um processo de resignificação e transformação em favor da lógica do capital, que por sua vez está associada a diversas matrizes.

Ben e Richart (2018) problematizaram a questão da educação ao analisarem que em certos casos a educação para a educação está preocupada em capacitar mão de obra necessária para servir as atividades de determinados segmentos agroindustriais. Assim, os múltiplos saberes dos envolvidos, o conhecimento formal e informal dos cooperados são descartados para dar lugar aos conhecimentos técnicos e específicos voltados à lógica de mercado. Nesse contexto, vale lembrar Mészáros (2008) ao considerar que a educação não é um negócio, devendo qualificar os indivíduos para a vida e não para o mercado, ensinando ainda que as pautas do individualismo, do lucro e da competição devem ser superadas por uma sociedade que tenha como referência o ser humano.

Outro desafio que o movimento cooperativo enfrenta na atualidade é o próprio sentido atribuído à competição e que tem moldado os indivíduos de maneira geral. Caniato e Rodrigues (2012) realizaram uma análise constatando que na contemporaneidade existe uma propagação ideológica da competição que se apoia no modelo capitalista que enaltece a propriedade privada, a acumulação do capital e a maximização dos lucros. Essas características, segundo as autoras, ganham forças a partir de um cínico discurso da cooperatividade. Assim, novamente ressalta-se a importância da educação para a cooperação lastreada nos seus princípios e valores fundamentais, que promovam o pensamento crítico e colaborem com o respeito de múltiplos saberes.

Nesse sentido, múltiplos são os debates e embates que tangem a educação para a cooperação. Pensar no fortalecimento da educação para a cooperação,

buscando apoio nos princípios e valores cooperativos genuínos e, ao mesmo tempo, cuidar para que não se esteja favorecendo o processo de (des)educação para a cooperação são tarefas fundamentais que podem contribuir para o desenvolvimento de um novo paradigma de sociabilidade pautado pela solidariedade em detrimento da competição, individualismo e da acumulação de capital.

4.3 A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO NA FORMAÇÃO DE NOVAS CONFIGURAÇÕES DE SOCIABILIDADE

Como já abordado, a realidade das sociedades contemporâneas é marcada pela predominância de uma ideia de superioridade de alguns sobre a maioria da população. Essa pretensa superioridade pode manifestar-se de várias formas, no entanto a concentração econômica e do poder tem especial relevo na trajetória histórica das sociedades. O domínio que se materializa coloca em risco o equilíbrio democrático, produz diversos tipos de violências (simbólica, institucional, social) e relega grande parte da população da participação nos processos decisórios em diversas esferas. Nesse contexto, desenhos educacionais emancipatórios e libertários tornam-se importantes componentes de contribuição para o fortalecimento da cidadania democrática e de práticas organizacionais mais humanizadas, participativas, equitativas e sustentáveis (LUZIO-DOS-SANTOS, 2015; MILANA; SORENSEN, 2020).

O pensador e educador Freire (1987) propôs uma pedagogia capaz de libertar as massas das amarras do modelo pedagógico tradicional, da “pedagogia opressora”, visto que esta contribui especialmente para os interesses dos grupos dominantes mantendo um modelo que, consciente ou inconscientemente, tem sido marcado pela prática de dominação. A pedagogia de Freire (1987) visa superar a relação contraditória entre opressores e oprimidos, compreendendo que o caminho para os avanços das sociedades depende da comunhão entre seus membros, encontrando nesse percurso solidariedade, afetos, humildade e coragem. Trata-se de um caminho onde todos caminham juntos, lado a lado, sem traços hierárquicos que sirvam para impor, oprimir e inferiorizar as pessoas.

Cabe ressaltar que a proposta de Freire (1987) como prática libertadora envolve enxergar o mundo a partir de uma lente crítica, reflexiva e questionadora. Para tanto, é requerido o conhecimento mais aprofundado da realidade, entendendo os contextos históricos que forjaram as sociedades num processo dialógico de aprendizagem entre educador e educando, uma vez que todos nós temos algo a aprender e também a ensinar. Tal perspectiva se contrapõe ao que Freire (1987) irá chamar de “educação bancária”, ou seja, aquela na qual o educando apenas recebe os “depósitos” de informações passivamente através de um modelo narrativo não sendo estimulado ou convidado para um processo de aprendizagem participativo e que faça sentido de acordo com a sua realidade.

A pedagogia freireana apoia-se em diversos saberes necessários à prática educativa que tenha como orientação a emancipação das classes oprimidas. Longe de esgotar o arcabouço teórico de Freire (1996), destacamos os principais elementos que acreditamos ser de particular relevância para a construção deste trabalho:

- a) **Criticidade** - entendida a partir de uma inquietação indagadora que poderá despertar cada pessoa para construção e reconstrução de suas experiências sociais.
- b) **Contextualização da realidade** - assumindo e respeitando a experiência histórica, política, cultural e social dos homens e mulheres.
- c) **Problematização** - uma vez que sem ela não haveria História, mas puro determinismo. Ao problematizar os acontecimentos, podemos nos tornar sujeitos da própria história, recusando a inexorabilidade do futuro.
- d) **Dialogicidade** - partindo da compreensão que somos sujeitos dialógicos em construção, que aprendem e crescem nas diferenças e, sobretudo, no respeito a elas.
- e) **Afetividade** - a seriedade das relações profissionais não deve se separar do querer bem às pessoas. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.
- f) **Prática social** - considerando que a educação não é neutra, pois para que isso ocorresse seria necessário que não houvesse nenhuma discordância entre as pessoas em relação ao seu modo de vida individual e social. “Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (FREIRE, 1996, p. 57).

A educação para a cooperação apresenta diversos traços da proposta pedagógica de Freire (1987) e, quando apreendida através de uma visão sistêmica, pode ser adotada para o desenvolvimento dos membros das cooperativas e, em decorrência, pode fortalecer o desenvolvimento da comunidade em que estão inseridos. Nesse sentido, a educação para a cooperação favorece o

desenvolvimento da pessoa humana, plenamente consciente do seu papel na cooperativa e conseqüentemente na sociedade, [forja] uma pessoa solidária e altruísta, comprometida por laços de reconhecimento com sua comunidade (SCHNEIDER; HENDGES; SILVA, 2010, p. 17).

Para que se alcance esse estado de consciência e que as práticas voltadas para o bem coletivo possam fazer sentido para os indivíduos, é necessário que se reconheça a necessidade de uma reforma de pensamento e educação em que se considere as inter-relações existentes de modo sistêmico, compreendendo ainda que o processo de educação é contínuo e dialógico, uma vez que a educação é diálogo ou não é educação (FREIRE, 1967). Essa reforma passa por uma visão crítica da realidade, enfrentando o *status quo* e questionando aquilo que está posto. Para isso, é importante que essa reforma seja envolvida por conhecimentos e saberes além da visão técnica restrita e permita construções e reflexões por parte de cada ser humano. Freire (1992) defendeu esse modelo de educação, o qual chamou de educação popular:

Numa perspectiva progressista, a educação popular não pode [...] reduzir-se ao puro treinamento técnico de que grupos de trabalhadores realmente precisam. Esta é a maneira necessariamente estreita de formar, que à classe dominante interessa, a que reproduz a classe trabalhadora como tal. Na perspectiva progressista, naturalmente, a formação técnica é também uma prioridade, mas, a seu lado, há outra prioridade que não pode ser posta à margem. O operário que está aprendendo, por exemplo, o ofício de torneiro, de mecânico, de pedreiro, de marceneiro, tem o direito e a necessidade de aprendê-lo tão melhor quanto possível, mas tem, igualmente, o direito de saber a razão de ser do próprio procedimento técnico. Tem o direito de conhecer as origens históricas da tecnologia, assim como o de tomá-la como objeto de sua curiosidade e refletir sobre o indiscutível avanço que ela implica mas, também, sobre os riscos a que nos expõe [...]. Esta é, sem dúvida, não apenas uma questão profundamente atual mas também vital de nosso tempo. E a classe trabalhadora não deve dela fazer parte, simplesmente como o operário de Tempos Modernos se viu às voltas com o ato de apertar parafusos, na produção em série, que Chaplin genialmente criticou. (FREIRE, 1992, p. 64-68).

A educação popular, que possui uma visão ampla e crítica da realidade, não é apenas uma perspectiva defendida por Freire (1992; 1987) no contexto brasileiro. Diversas experiências mundiais, no âmbito das cooperativas de maneira específica ou nas sociedades de forma geral, apresentam linhas que dialogam com esse tipo de proposta. Nesse sentido, serão apresentados dois casos em que se pode perceber como a educação para a cooperação, alinhada com conceitos pedagógicos emancipatórios, contribuíram para o fortalecimento de modelos organizacionais e sociedades solidárias e sustentáveis.

O primeiro caso a ser apresentado será o da Dinamarca, país que, ao contrário do que pode ser visto na atualidade, era no século XIX um dos mais pobres da Europa. Vale lembrar que a Dinamarca está entre as melhores posições no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO [PNUD], 2020). No segundo exemplo, trazemos como referência o maior complexo cooperativo do mundo, a Cooperativa Mondragón, na Espanha, e como eles trabalham o eixo educacional em suas cooperativas.

4.3.1 Sociedades Solidárias, Conscientes e Democráticas: O Fenômeno Dinamarquês

O Reino da Dinamarca é habitado desde os tempos pré-históricos. Sua história é marcada por conflitos territoriais incluindo a era dos Vikings entre os séculos IX e XI. A sua extensão territorial atual se assemelha ao estado do Rio de Janeiro (42.921km²), no entanto o país abarcou no passado partes de outras regiões como Alemanha, Suécia, Noruega e Inglaterra.

Considerando que nosso objetivo não é apresentar um resgate histórico detalhado sobre o país, realizaremos um recorte histórico e analisaremos alguns fatos relevantes sobre a influência da educação e o desenvolvimento dinamarquês a partir do século XIX. Para isso, apresentaremos de forma breve um dos principais educadores que contribuíram para a reforma do pensamento educacional do país: Nikolaj Frederik Severin Grundtvig.

Grundtvig (1783-1872) foi historiador, poeta, pastor, político, compositor e filósofo da educação. Para muitos dinamarqueses, Grundtvig contribuiu fortemente

para a formação da nação dinamarquesa moderna, tendo influenciado os últimos 150 anos da história do país (KORSGAARD, 2020). A sua proposta foi materializada nas chamadas Escolas Populares Dinamarquesas (comumente traduzido do inglês *Folk High School*). A palavra dinamarquesa correspondente, a qual não se encontra um consenso sobre a sua tradução, é *folkehøjskole*, que está associada à ideia da unidade entre as pessoas, conectadas por uma língua, história, natureza, valores e visão do futuro comuns (WARREN, 2020).

Alguns fatos históricos e momentos da vida particular de Grundtving certamente influenciaram o seu pensamento. Dentre eles: a revolução francesa (1789-1799), a constituição democrática dinamarquesa (1849) e as viagens feitas pelo pensador à Inglaterra.

A Dinamarca teve a sua primeira Constituição aprovada em 1849; tal ato representou a passagem de um modelo de monarquia absolutista para um estado de monarquia parlamentar democrático (KORSGAARD, 2020). Assim, durante um período de sua vida, Grundtving observou seu país em um contexto onde as classes sociais eram divididas formalmente, tendo leis, deveres e direitos específicos de acordo com sua classificação: a nobreza, o clero, os cidadãos e os camponeses. Desta forma, “a sociedade foi construída com base na desigualdade social que permeava não só a justiça, mas também a educação, o comércio e o acesso à participação política” (KORSGAARD, 2020, p. 28).

A Revolução Francesa, outro fenômeno mundial no qual Grundtving pôde acompanhar, despertou-lhe provavelmente reflexões antagônicas: por um lado, representou um marco na história mundial em favor da liberdade. Por outro, restava uma inquietação ao observar que “a busca pela liberdade estava se tornando um reinado de terror” por tantos conflitos civis e disputas territoriais (KORSGAARD, 2020, p. 28). Desse modo, apesar da destituição da hierarquia do clero, da nobreza e da realeza, a Revolução não ofereceu alternativa plausível de substituição naquele momento. Grundtving observou então que o povo deveria ser informado, educado e formado em liberdade antes de mudar o sistema político. Essa visão foi um dos pilares para a sua proposta de uma nova escola (KORSGAARD, 2020).

Entre as décadas de 1820 e 1830, Grundtving realizou algumas viagens para Inglaterra e, segundo Gato (2011), foi um momento em que o estudioso observou os

grandes contrastes existentes entre a Dinamarca e a Inglaterra, tanto pelo desenvolvimento econômico como em face do realismo inglês originário dos ideais seculares. Sabe-se, também, que em uma dessas viagens Grundtving visitou Robert Owen – um dos principais influentes do pensamento cooperativista – para aprender sobre a abordagem educacional alternativa ao modelo tradicional (SMITH, 2011).

Nesse contexto, Grundtving constrói a base para a evolução dos seus pensamentos concernentes à educação, defendendo que as pessoas (em especial os camponeses de sua época) deveriam ter suas vidas esclarecidas pela educação e não sufocadas pela submissão sem qualquer postura reflexiva. Dessa forma, o pensador teceu críticas ao modelo de educação vigente no país, que ele chamou de “Escolas da Morte”.

O sistema educativo Dinamarquês seguia o modelo Alemão cujo objetivo principal era forçar as pessoas a atingir um pré-determinado alto nível de conhecimento muitas vezes baseado na latinidade estrangeira, na lógica isenta de emoções e na infundável memorização, uma combinação cuja tirania podia sufocar a alma de qualquer um e ser feita à custa e ao sacrifício da vida (GATO, 2011, p. 25).

Em 1844, no mesmo ano em que é celebrado o marco histórico do cooperativismo pela fundação da Cooperativa de Rochdale, é inaugurada na Dinamarca, em Rødding, uma pequena vila localizada na região de Schleswig, a primeira Escola do Povo, seguindo os ideais propostos por Grundtving. No currículo, atividades que enfatizavam o empoderamento, a educação cívica e a formação de habilidades técnicas (agrícola e artesanal). Um novo paradigma de sociedade foi proposto nesse modelo em relação ao povo. Os jovens foram motivados a enxergar a nação dinamarquesa e seus membros como iguais de um único povo dinamarquês, afastando a ideia das classes que duraram longos períodos da monarquia absolutista (KORSGAARD, 2020).

Essa visão contribuiu para o desenvolvimento da sociedade civil e também influenciou a economia do país. O sentimento de compartilhamento e o modelo de negócios cooperativos se solidificaram e contribuiu para que o país superasse momentos de crises. Em momentos de dificuldades na história da agricultura dinamarquesa, medidas protecionistas não foram eficientes no país, tendo os

agricultores a missão de decidirem qual seria o formato de negócio que eles escolheriam para continuar para suas produções.

A questão fundamental passou a ser se “agronegócios” deveriam ser regidos pelas leis do capitalismo, como as indústrias urbanas, ou se deveriam ser baseados em ideias de cooperação. A decisão predominante dos agricultores foi organizar a indústria leiteira e os matadouros como empresas cooperativas. O empoderamento do povo disseminado nas Escolas de Grundtvig é frequentemente considerado a influência determinante nessa escolha dos agricultores dinamarqueses pelo modelo cooperativo (KORSGAARD, 2020, p. 34-35).

Importa destacar que a literatura considera três grandes fases das Escolas Populares Dinamarquesas que favoreceram o desenvolvimento do país tal como é conhecido atualmente (GATO, 2011; MILANA, SORENSEN, 2020). O primeiro período (1844 a 1864) apresenta o propósito de ensinar majoritariamente a população rural no desenvolvimento de traços que envolvem o caráter, valores espirituais e respeito à nação, apoiado no momento de transição da monarquia absoluta para constitucional. O segundo período abrange maior espaço temporal (1864-1968) no qual viu-se a expansão das Escolas Populares por todo o país. O governo forneceu subsídios para esses formatos institucionais e as escolas apresentaram propostas pedagógicas e curriculares conforme a demanda e realidade de suas regiões, reforçando a ideia de Grundtvig que enfatizava a compreensão da cultura como princípio democrático central. O terceiro período, a partir do final dos anos 1960, é caracterizado por uma visão mais crítica da sociedade, com atividades e debates inseridos em uma agenda voltada para mudanças sociais (MILANA, SORENSEN, 2020).

Em todos os períodos, o grande objetivo pedagógico da Escolas Populares sempre esteve alinhado aos ideais grundtvianos em que as pessoas pudessem se sentir “parte de uma comunidade, em sua continuidade histórica, para desencadear o desejo de nela participar. Para alcançar este objetivo, diálogo, debate e discussão ou interações vivas tornam-se os principais modos de comunicação pedagógica” (MILANA, SORENSEN, 2020, p. 110).

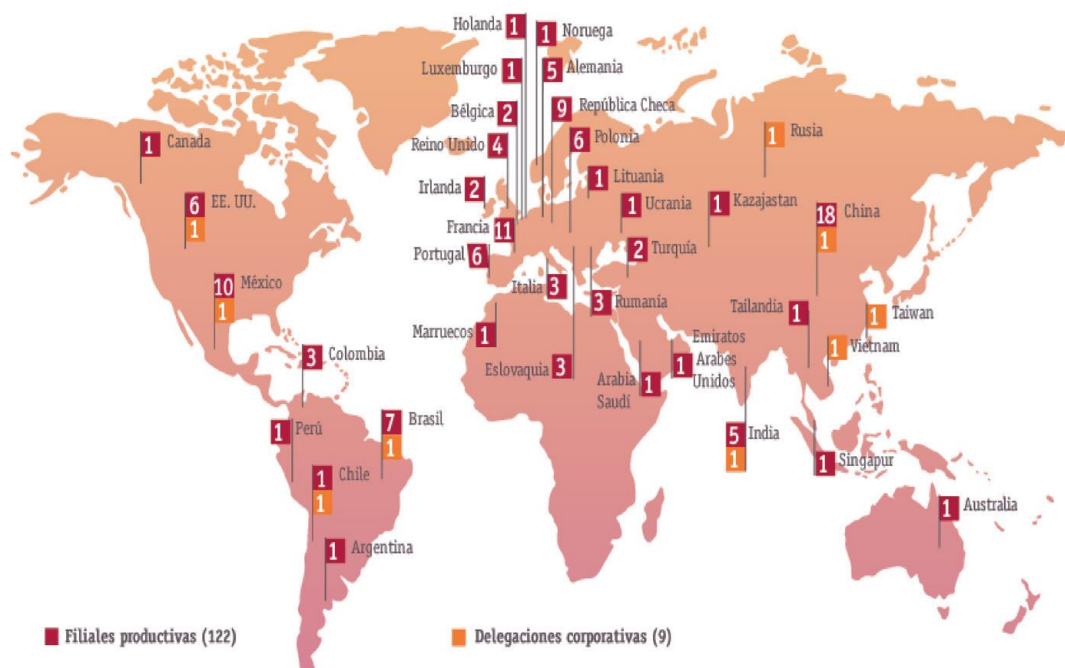
A grande importância de Grundtvig para a formação do Estado-Nação dinamarquês moderno está ligada à sua luta incessante para “elevar” os camponeses cultural e socialmente. Para ele, havia uma profunda conexão entre a questão da nacionalidade e o status da classe camponesa, no sentido de que o desenvolvimento da consciência nacional exigia maior igualdade social e cultural (KORSGAARD, 2020, p. 29).

4.3.2 Educação e Desenvolvimento Socioeconômico: O Caso Mondragón

A experiência da Mondragón Corporación Cooperativa (MCC) tornou-se um modelo amplamente estudado quando se fala nos casos exitosos de organizações cooperativas. Por esse motivo seremos breves ao abordar o histórico dessa organização, buscando destacar em especial suas práticas concernentes ao tema da educação e seu reflexo no desenvolvimento socioeconômico dos territórios onde está inserida.

O Cooperativismo de Mondragón nasceu no século XX, no período pós-guerra civil espanhola, especificamente no ano de 1956. A MCC atualmente caracteriza-se como um grupo de 96 cooperativas atuantes em 4 segmentos: industrial (com 12 subdivisões), financeiro, educação e distribuição (MONDRAGÓN, 2022). Aproximadamente 80.000 pessoas trabalham na MCC e seus produtos são distribuídos para cerca de 150 países. Todas as empresas do grupo são constituídas sob a forma de cooperativas, sendo a sua sede localizada em Arrasate-Mondragón, uma cidade em Gipuzkoa, no País Basco, no norte da Espanha, distante 400 Km de Madri (ALCÂNTARA; SAMPAIO; ZABALA, 2018a).

Figura 2 – Presença produtiva e comercial da MCC



Fonte: Alcântara, Sampaio, Zabala (2018a, p. 902)

O cooperativismo de Mondragón apoia-se em 10 princípios básicos que representam, em alguma medida, os ideais de seu fundador, o padre José María Arizmendiarieta. Os princípios são: 1. Adesão gratuita, 2. Organização democrática, 3. Soberania do Trabalho, 4. Natureza instrumental e subordinada do capital, 5. Participação na gestão, 6. Remuneração solidária, 7. Intercooperação, 8. Transformação social, 9. Caráter universal e 10. Educação (MONDRAGÓN, 2022). Apesar da educação ser o último princípio, para o seu fundador esse deveria ser o início de tudo pela sua importância e ordem histórica (ARIZMENDIARRIETA, 1984).

Para Alcântara, Sampaio e Zabala (2018b), que realizaram um estudo sobre a experiência de Mondragón no contexto da educação cooperativa como um processo de transformação social,

Parece válido afirmar que a educação cooperativa, antes de se preocupar em promover os estímulos que valorizam os procedimentos organizacionais e produtivistas como técnicas indispensáveis para o bom andamento da atividade cooperativa, concentra-se principalmente na formação de pessoas solidárias, democráticas e capazes de posicionar o interesse coletivo, pelo menos, no mesmo nível de importância dos interesses individuais (ALCÂNTARA; SAMPAIO; ZABALA, 2018b, p. 191).

E, nesse sentido, ao analisarem o caso de Mondragón salientam que

A Experiência Cooperativa Mondragón traz um exemplo inicial de promoção do desenvolvimento socioeconômico, bem como a promoção da autonomia e autodeterminação com a geração emprego e renda equitativos para as comunidades em que as cooperativas estão inseridas. Dentro das diferentes famílias da economia social, a maioria das cooperativas que fazem parte dessa experiência, são cooperativas de trabalho associado, onde os sócios e sócios trabalhadores são os donos da empresa. Esse modelo nos leva a um processo de formação e ensino e aprendizagem emancipatória da autogestão (ALCÂNTARA; SAMPAIO; ZABALA, 2018b, p. 189).

Importante notar que a MCC, assim como as cooperativas de um modo geral, também vem enfrentando diversos desafios para manter a cultura e valores cooperativos acima dos níveis de interesses mercadológicos pautados na maximização dos lucros e centralização do poder. Aliás, esse cenário já havia sido sinalizado por Singer (2002), quando observou que o gigantismo e o burocratismo estavam cada vez mais presentes no grupo cooperativo, o que estaria pressionando a sua prática autogestionária.

No entanto, como destacaram Santos e Rodríguez (2002), o esforço do cooperativismo de Mondragón em manter a fidelidade ao princípio de participação democrática apoiado na intercooperação, e ao mesmo tempo promover a iniciativa, criatividade, planejamento e estratégia, contribuíram para que as cooperativas se tornassem mais flexíveis e inovadoras.

Este ponto merece destaque por já sinalizar que o complexo cooperativo de Mondragón, apesar de seus esforços e referência mundial, também atravessou – e diríamos, atravessa até hoje – dilemas que ficam entre a sobrevivência e crescimento econômico em detrimento da preservação dos ideais cooperativos originais.

Nesse contexto, Alcântara, Sampaio e Zabala (2018b) observaram que durante os anos de 2005 e 2007 as cooperativas do MCC passaram por um processo de melhoria interna chamado “Reflexão sobre o significado da experiência”, buscando entender os desafios e onde o grupo cooperativo deveria canalizar maiores esforços para manter a experiência cooperativa e o sentimento de pertencimento entre os seus cooperados. Os autores teceram a seguinte observação sobre a reflexão:

O resultado do processo de reflexão coletados neste artigo mostram de forma convincente que o diagnóstico do trabalho realizado no campo da educação cooperativa é manifestamente deficiente. A formação social tem sido claramente insuficiente e dissociada da prática cooperativa, que tem impedido o desenvolvimento de habilidades no campo sociocooperativo. A formação, em termos gerais, limitou-se aos aspectos funcionais [...] mas sem uma reflexão social e ideológica sobre o significado do cooperativismo. Desde o ponto de vista metodológico verifica-se também que a formação cooperativa realizada nas últimas décadas estão desatualizadas (ALCÂNTARA; SAMPAIO; ZABALA, 2018b, p. 194-195).

Diante desse processo de reflexão, estava claro e explícito a necessidade da MCC em renovar o compromisso com a educação através de novas estratégias educativas. Esse compromisso, segundo Alcântara, Sampaio e Zabala (2018b), também era necessário para atender à necessidade de repensar um amplo projeto de transformação social sendo a chave para o desenvolvimento humano.

Assim, um novo projeto de educação cooperativa da MCC foi elaborado e desdobrado em quatro grandes fases (1. Planejamento, 2. Desenvolvimento, 3. Evolução e 4. Reflexão-investigação e ajustes). O programa de educação passou a contemplar cursos de oito horas para as cooperativas, cursos de dois ou três dias para diretores e órgãos sociais e cursos de pós-graduação (250 horas). Importante observar que esse modelo teve um objetivo específico a partir da preocupação da MCC com seus cooperados e o impacto no desenvolvimento social:

Este modelo de educação cooperativa visa promover o sentimento de pertencimento e transformação social entre os cooperados trabalhadores e é considerado como um desdobramento de habilidades para o desenvolvimento integral de pessoas capazes de enfrentar os desafios sociais e ambientais atuais (ALCÂNTARA; SAMPAIO; ZABALA, 2018b, p. 198).

Além disso, parece-nos que este modelo buscou inspiração nos próprios ideais do seu fundador, pois o padre Arizmendiarieta, em 1943, criou uma escola profissional que além das questões técnicas visava contribuir com a formação social e humanista dos jovens. O seu lema era socializar o saber para democratizar o poder (ALCÂNTARA; SAMPAIO; ZABALA, 2018b).

Após o período de reflexão que identificou a necessidade de renovação no modelo de educação no complexo de Mondragón e de sua implementação inicial, é

possível perceber que a nova proposta tem alcançado resultados que envolvem a reconstrução e fortalecimento da identidade cooperativa em seus membros em três grandes dimensões: racional-intelectual, emocional-afetivo e na ação. Outro eixo que esse modelo se preocupa é o da sustentabilidade ecológica, porém o impacto prático ainda está longe de ser observado (ALCÂNTARA; SAMPAIO; ZABALA, 2018b).

Dessa forma, o exemplo do modelo cooperativo de Mondragón permite-nos compreender que dificilmente encontraremos um modelo “perfeito” e que não sofra pressões do ambiente em que está inserido ou até mesmo desafios em relação à cultura individual dos membros que fazem parte da cooperativa. No entanto, cabe-nos observar o esforço da MCC em manter-se fiel aos princípios cooperativos tomando iniciativas nesse sentido. No nosso entendimento, a educação precisa constantemente ser fortalecida e manter boa articulação entre a teoria e a prática. Concordamos com a conclusão de Alcântara, Sampaio e Zabala (2018b, p. 205-206):

Pode-se dizer que a educação cooperativa para o desenvolvimento integral da pessoa é um conceito abrangendo desde a formação técnica à formação social e ética. A educação é fundamental para o desenvolvimento integral e a autorrealização das pessoas, promovendo a autonomia, liberdade e responsabilidade das pessoas, o que supõe um enorme potencial transformador e de emancipação das pessoas. Por outro lado, contribui para o fortalecimento de valores contra-hegemônicos como solidariedade, cooperação e autonomia, promovendo a consciência crítica, que é a base de processos com enorme potencial transformador e emancipatório (ALCÂNTARA; SAMPAIO; ZABALA, 2018b, p. 205-206).

Em síntese, podemos perceber que recentemente a MCC passou por um processo de melhoria interna chamado “Reflexão sobre o significado da experiência”, com o objetivo de entender os desafios do complexo cooperativo e onde deveriam ser canalizados esforços para manter a experiência cooperativa originária e o sentimento de pertencimento entre os seus cooperados.

Dentro dos eixos destacados no processo, a educação ganhou destaque por suas ações estarem limitadas a aspectos funcionais e não contarem com atividades que contribuíssem para reflexões sociais e ideológicas sobre o significado do cooperativismo. A ação inicial foi a elaboração de um plano que implementou novas atividades educativas, em diversos níveis e carga horária, para preencher essa lacuna. Parece-nos ainda prematuro tecer qualquer conclusão sobre os resultados

finalis sobre o projeto, no entanto a pesquisa que nos serviu de base revela que impactos já puderam ser vistos nas dimensões racional-intelectual, emocional-afetivo e na ação propriamente dita.

Esse exemplo do complexo de Mondragón mostra-nos novamente a fragilidade existente nas organizações cooperativas, estando estas inseridas em um ambiente corporativo de ameaças e concorrências em diversos níveis da organização. De um lado, temos a necessidade da organização em se manter no mercado, contar com membros cooperados para o exercício das atividades, zelar pela qualidade do produto final (muitas vezes os consumidores não fazem distinção entre um produto de cooperativa ou empresa tradicional). Do outro lado, a cooperativa deve buscar promover a gestão democrática, ter em seu quadro membros que aderiram voluntariamente ao cooperativismo, manter compromisso com a comunidade, priorizar em todas as suas ações a cooperação (a educação para a cooperação também se faz na prática cotidiana).

Diante desse dilema acredita-se que muitas organizações cooperativas realizem “concessões” permitindo que alguns dos valores do cooperativismo original sejam relegados a segundo plano em prol da obtenção de resultados superavitários e sua distribuição para seus membros. A primazia do econômico sobre o social e ambiental parece-nos que ainda está fortemente enraizada na forma de se entender as relações sociais atualmente, o que faz com que não se veja “lógica” a não ser naquela em que os benefícios financeiros e de curto prazo sejam garantidos.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresenta-se o caminho percorrido para o desenvolvimento deste trabalho que, através do seu detalhamento, visa auxiliar os leitores e o próprio pesquisador na compreensão do problema da pesquisa, no atendimento aos objetivos propostos e, ao mesmo tempo, busca garantir a coerência e o caráter científico da dissertação.

5.1 CLASSIFICAÇÃO GERAL DA PESQUISA

Para se alcançar os objetivos propostos desta pesquisa, entendemos que a abordagem **qualitativa** e **descritiva** sejam as mais apropriadas e coerentes de acordo com o posicionamento teórico e epistemológico que orientam este estudo.

Tendo em vista que buscamos a compreensão sobre as vivências e práticas da educação para a cooperação, o que envolve situações de caráter social, contextos e seus múltiplos significados, partimos de questões que envolveram a obtenção de elementos descritivos sobre pessoas, lugares, vivências ou processos. Isso ocorreu através do contato direto do pesquisador com o fenômeno estudado, o que é uma característica fundamental da pesquisa qualitativa (GODOY, 1995).

Apoiamo-nos em Godoy (1995) sobre o entendimento acerca do tipo de investigação, nomeadamente descritiva, uma vez que busca entender o fenômeno na sua complexidade, considerando que todos os dados da realidade são importantes e credores de exames, distanciando-se dessa forma da medição objetiva e da mensuração de resultados mormente vistos em estudos quantitativos.

5.2 ORIENTAÇÃO TEÓRICA E EPISTEMOLÓGICA DO ESTUDO

Partindo do entendimento de Anfara e Mertz (2006), que consideram a teoria como uma maneira de elucidar e explicar alguns aspectos em relação ao funcionamento do mundo, apresentaremos as ideias centrais do pensamento complexo que orienta o presente estudo, tendo como um de seus principais expoentes o pensador francês Edgar Morin.

O pensamento complexo possui uma base teórica, epistemológica e ontológica que busca compreender os fenômenos a partir de uma visão metassistêmica (conjunto de sistemas), o que permite uma apreensão mais aprofundada sem isolar as partes, religando aquilo que foi disperso (MORIN, 2015a). No entanto, é importante ter clareza que essa perspectiva vai muito além do sistemismo, ultrapassando estruturas e sistemas impostos, apresentando-se como uma viabilidade de compreensão do mundo que busca romper com o paradigma dicotômico cartesiano-newtoniano,

entendendo, desta forma, que a realidade é multifacetada e polissêmica, sendo necessária à sua compreensão a partir de múltiplos ângulos (MORIN, 2003; 2015a). Nesse sentido, objeto, evento, fenômeno e ambiente se entrelaçam constituindo a realidade de cada sujeito a partir da perspectiva que cada sujeito tem do mundo.

O pensamento complexo propõe uma visão de mundo ampliada, o que leva algumas pessoas a considerarem que tal perspectiva esteja alinhada ao holismo e à completude, o que seria um equívoco. A completude e o holismo remetem à ideia de um saber total, completo, o que não é aderente ao pensamento complexo, visto que “ele sabe desde o começo que o conhecimento completo é impossível: um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade, mesmo em teoria, de uma onisciência” (MORIN, 2015a, p. 6-7). Assim, o pensamento complexo está em constante movimento transitando e acolhendo diversos saberes, considerando sempre que o macro possui o micro, assim como o micro contém o macro, o que na perspectiva da complexidade é chamado de princípio hologramático.

Outro princípio relevante no pensamento complexo é o chamado **princípio dialógico**. Podemos entender que se trata de uma ideia que busca associar ao mesmo tempo termos complementares e antagônicos. Desta forma, ao admitir simultaneamente dois opostos, podemos perceber que existe uma lógica complementar e não excludente em tal abordagem. Morin (2005) elucida que o termo dialógico consiste na existência de duas lógicas, dois princípios, que estão unidos, mas que essa dualidade não se perde na unidade. O autor toma como exemplo o ser humano, que ao mesmo tempo é um ser biológico e totalmente cultural, caracterizando-se assim como um ser “unidual”.

O pensamento complexo apoia-se no **princípio da recursividade**. A ideia da recursão organizacional ou anel recursivo repousa no entendimento de que um processo é recursivo quando os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz (MORIN, 2015a). Podemos tomar como exemplo os seres humanos, que produzem as sociedades a partir de suas interações, mas ao mesmo tempo as sociedades produzem a humanidade de cada indivíduo, fornecendo-lhes, por exemplo, a linguagem e a cultura (VIEIRA; BOEIRA, 2006).

Para Morin (2015a, p. 48), o pensamento complexo envolve mais do que uma teoria, trata-se de um pensamento que “conecta a teoria à metodologia, à

epistemologia, e até mesmo à ontologia”. A complexidade pede uma **metodologia** ao mesmo tempo aberta (que integre as antigas) e específica (a descrição das unidades complexas); como **teoria**, ela não se quebra nos níveis específicos das múltiplas teorias que ela considera, mas transita entre elas por um salto metassistêmico; como **ontologia** não apenas prioriza a relação em detrimento da substância, pois prioriza também as emergências e as interferências, como fenômenos constitutivos do objeto.

Assim, nas palavras do próprio Morin (2015a, p. 49), “o que tentamos e acreditamos encontrar foi este lugar de cruzamento para as pesquisas fundamentais, um conjunto teórico/metodológico/epistemológico ao mesmo tempo coerente e aberto”. Essa é a ideia fundamental na qual está alicerçado o posicionamento epistemológico desta pesquisa.

Acreditamos que o pensamento complexo enquanto teoria e também através da sua própria epistemologia seja adequado para esta pesquisa, uma vez que partimos do pressuposto da existência de múltiplas vivências e experiências da educação para a cooperação. Além disso, cada um dos modelos organizacionais cooperativos que existem e coexistem estão inseridos em um contexto histórico e cultural em determinadas sociedades, o que envolve uma relação dialógica e recursiva. Ainda, pensar em educação para a cooperação requer que se repense o modo de construção do conhecimento e de educar propriamente dito. Isso envolve o distanciamento dos paradigmas hegemônicos, pautados no cientificismo clássico e determinista, que tendem a alimentar formatos de sociedades individualistas e pautados majoritariamente pela lógica do capital.

5.3 LÓCUS DA PESQUISA

Para determinação do lócus da pesquisa, consideramos o conceito de Hatch (2002) quando nos diz que o lócus diz respeito ao ambiente físico onde ocorre determinada ação e envolve também um conjunto de participantes e suas inter-relações. Importa compreender que as pesquisas podem não apresentar um lócus físico específico sendo conceituado, nesse caso, como lócus simbólico.

Este estudo trabalhou com dois lócus distintos, porém ambos dentro do macroconceito que envolve o cooperativismo. Na primeira parte do estudo,

trabalhamos com o lócus simbólico, buscando em referências nacionais e internacionais consolidadas o modo pelo qual se estabelece a prática da educação para a cooperação. Nessa fase, buscou-se compreender, por intermédio do referencial teórico, como a cultura, políticas, aspectos socioeconômicos e ambientais podem interferir ou não na educação para a cooperação. Foram buscados exemplos consolidados que serviram de referência para compreender qual o direcionamento da educação para a cooperação em nível global.

Na segunda parte do estudo, o lócus da pesquisa foi físico, representado por três cooperativas distintas. Para atender aos objetivos propostos neste estudo, foram selecionadas três cooperativas no estado do Paraná, sendo cada cooperativa o reflexo de um dos modelos de cooperativismo existentes, conforme categorização de Rocha (2021). Esses três modelos são o cooperativismo concêntrico, o cooperativismo popular e o cooperativismo solidário. Cabe ressaltar que o trabalho de Rocha (2021) categorizou quatro tipos de cooperativas, no entanto optou-se por desconsiderar um modelo específico: o cooperativismo de cabresto, uma vez que na realidade esse tipo de organização não vivencia efetivamente o cooperativismo, e assim estaria fora de contexto a sua participação neste estudo.

Esse recorte envolvendo essas três cooperativas buscou levar em conta, no decorrer da pesquisa, as particularidades de cada caso (unidade de análise). Nesse sentido, questões culturais, econômicas, sociais, políticas e ambientais foram consideradas no contexto de cada cooperativa, o que nos ajudou a compreender os fenômenos que as envolvem desde as suas constituições até o presente momento.

A escolha por cooperativas paranaenses deu-se devido à grande representatividade do Estado no cenário cooperativista nacional. Dentre todos os Estados do país, o Paraná é o que apresenta maior contribuição das cooperativas na composição do seu PIB (Produto Interno Bruto). Cabe ressaltar que o Estado de São Paulo, mesmo sendo o maior Estado em números de unidades cooperativas existentes, ainda fica atrás do Paraná quando se compara a participação do setor cooperativo na composição do PIB dos respectivos Estados (MENEZES, 2018).

Alguns números demonstram a relevância do Estado. De acordo com a Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB), atualmente, o Paraná conta com 217 cooperativas (considerando apenas aquelas com registro ativo na OCB) e

destaca-se por ser o estado brasileiro que mais gera empregos (OCB, 2020). O Sistema OCEPAR⁵ destaca ainda que no ano de 2020 as cooperativas paranaenses apuraram um faturamento de R\$ 115,5 bilhões, realizaram R\$ 3,5 bilhões em investimentos, exportaram o equivalente a US\$ 4,5 bilhões, recolheram impostos no montante de R\$ 3,5 bilhões, contando com cerca de 2,46 milhões de cooperados e encerrando o ano com 117,5 mil colaboradores através de mão de obra assalariada (OCEPAR; SESCOOP/PR; FECOOPAR, 2020).

5.4 COLETA DE DADOS

5.4.1 Unidades de Análise

No momento seguinte à identificação do lócus de pesquisa, passamos à etapa de seleção das unidades de análise, em outras palavras, das cooperativas participantes da pesquisa. Partindo do entendimento de que este trabalho resulta de uma série de investigações realizadas por membros do Projeto de Pesquisa “Mapeamento do Cooperativismo no Brasil: evolução, modelos e perspectivas”, selecionamos de forma intencional 3 (três) cooperativas que, em estudo precedente, Rocha (2021) identificou as particularidades de cada organização e definiu dentro dos modelos cooperativos já mencionados no presente trabalho.

A Tabela 4 demonstra as cooperativas selecionadas, sua localização, o modelo cooperativo no qual foram classificadas e a nomenclatura adotada na pesquisa.

⁵ O Sistema Ocepar é formado por três sociedades distintas, sem fins lucrativos que, em estreita parceria, se dedicam à representação, defesa, fomento, desenvolvimento, capacitação e promoção social das cooperativas paranaenses: Sindicato e Organização das Cooperativas do Estado do Paraná – Ocepar, o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – SESCOOP/PR e a Federação e Organização das Cooperativas do Estado do Paraná – Fecoopar (PORTAL PARANÁ COOPERATIVO, c2012).

Tabela 4 – Cooperativas selecionadas

Sequência	Modelo Cooperativo	Cooperativa	Localização	Nomenclatura adotada
1	Popular	Cooperativa de Comercialização e Reforma Agrária União Camponesa (COPRAN)	Arapongas, Paraná	Cooperativa Alfa
2	Concêntrico	Integrada Cooperativa Agroindustrial	Londrina, Paraná	Cooperativa Beta
3	Solidário	Cooperativa de Produção Agropecuária Vitória (COPAVI)	Paranacity, Paraná	Cooperativa Gama

Fonte: Elaborado pelo autor

A sequência de apresentação na tabela segue a mesma ordem utilizada nas entrevistas.

5.4.2 Participantes

Considerando que o modo de exercício e vivência da educação para a cooperação nas cooperativas pode emergir a partir de diferentes áreas ou setores, nosso primeiro passo foi identificar, em cada unidade de análise, quem poderia ser a pessoa mais indicada para contribuir com nossa pesquisa a partir do relato de suas experiências. No entanto, consideramos adequado que essa pessoa estivesse vinculada à cooperativa, no mínimo, por um período de 5 anos, entendendo que uma vivência um pouco mais consolidada na organização pode retratar com maior amplitude o tema ora investigado.

Assim, os participantes foram escolhidos i) pelo tempo em que estão vinculados na cooperativa, ii) de acordo com a função desenvolvida na cooperativa e iii) a partir de sua abertura para relatar e compartilhar a experiência. Cabe destacar que todos os participantes foram convidados a contribuir com a pesquisa de modo voluntário e de acordo com todos os protocolos éticos vigentes, ficando livres para se absterem da participação em qualquer fase do estudo. Quanto à forma de acesso aos participantes, considerando o cenário pandêmico em que vivemos e buscando preservar a saúde coletiva, esta ocorreu através da plataforma de videoconferência Google Meet.

A Tabela 5 busca sintetizar algumas informações sobre os entrevistados e, posteriormente, teceremos breves comentários sobre o perfil de cada um deles.

Tabela 5 – Participantes da pesquisa

Cooperativa	Entrevistado	Idade	Tempo de vínculo com a cooperativa	Setor/Função atual	Experiências anteriores na cooperativa
Coop Alfa	Entrevistado E1	50	15 anos	Cooperada e Diretora Secretária	Presidente durante 8 anos
Coop Beta	Entrevistado E2	34	10 anos	Coordenador de Assessoria de Cooperativismo	Assessoria de Imprensa
Coop Beta	Entrevistado E3	40	18 anos	Gerente de Relacionamento	Áreas administrativas
Coop Gama	Entrevistado E4	38	29 anos	Cooperada e Assistência Técnica	Tesoureira e Conselheira Fiscal

Fonte: Elaborado pelo autor

O Entrevistado E1 possui idade aparente de 50 anos, mulher, cooperada desde a fundação da Coop Alfa, assentada da reforma agrária, participou da ocupação da área lutando por justiça social e, segundo ela, sempre foi militante de movimentos sociais em várias localidades do país, certas vezes com tarefas de liderança diante dos movimentos. Atualmente, exerce o cargo de Diretora Secretária, mas já ocupou outras funções na cooperativa, inclusive como presidente durante 8 anos.

O Entrevistado E2 possui 34 anos, homem, atualmente é colaborador da Coop Beta, mantendo vínculo com a cooperativa há 10 anos. Formado em jornalismo, trabalhou inicialmente na assessoria de imprensa, porém, desde 2018, atua como Coordenador de Assessoria de Cooperativismo. Em sua fala foi possível perceber certas tendências progressistas, principalmente por ter relatado experiências que ele teve em diversos estados brasileiros onde buscou casos de cooperativismo e associativismo, que segundo ele “dão um show em muitas cooperativas por aí” (ENTREVISTADO E2). Ele disse, inclusive, chorar de alegria quando se recorda dos casos.

O Entrevistado E3 também faz parte da Coop Beta, sendo o gerente do Entrevistado E2, foi sugerida a sua participação para confirmar certos pontos abordados com o Entrevistado E2. Utilizamos então dessa sugestão e abertura do

Entrevistado E3 na busca de validações ou novas visões, algo semelhante ao que ocorre na técnica *snowball* ou “bola de neve”, em que um entrevistado leva a outro. Esse entrevistado possui idade aparente de 40 anos e está há 18 anos na cooperativa tendo passado por diversos setores da área administrativa, uma vez que sua formação é em Ciências Contábeis.

O Entrevistado E4 possui 38 anos, sendo que desde os seus 8 anos de idade está de certa forma vinculado à cooperativa. Seus pais são cooperados e participaram da fundação da mesma, bem como da ocupação da área que hoje é o assentamento onde a Coop Gama está localizada. Mulher, possui graduação e especialização na área de Agroecologia e mestrado profissional na mesma área. Já exerceu cargo de Tesoureira e Conselheira Fiscal. Atualmente, é cooperada e trabalha na cooperativa prestando assessoria técnica para os cooperados certificarem seus produtos nos padrões agroecológicos.

5.4.3 Estratégias de Coleta de Dados

Para descrever as estratégias que foram utilizadas para a coleta de dados deste estudo, apoiamo-nos em Merriam (2009), que nos lembra que os dados são fragmentos de informação encontrados no ambiente, importando considerar que o nosso interesse e a perspectiva enquanto pesquisadores é determinante para saber se uma informação se tornará um dado para o estudo em questão.

Considerando a variada gama existente de coleta de dados, esta pesquisa utilizou-se de **entrevistas semiestruturadas** e **pesquisa documental** para atender aos objetivos propostos. Utilizar variados instrumentos de coleta de dados pode ser um desafio, mas, ao mesmo tempo, esperamos que com a triangulação e correlação dos dados coletados, possamos contribuir com profundidade, riqueza e refinamento (CELLARD, 2008) na construção de novos conhecimentos sobre o tema abordado. Cada estratégia será detalhada na sequência.

Elaboramos um roteiro para as **entrevistas semiestruturadas** (Apêndice A) com a finalidade de oferecer um caminho para as entrevistas com os participantes. Contudo, é importante considerar que esse tipo de entrevista não apresenta uma

estrutura rígida e inflexível e, sendo assim, à medida que as entrevistas foram realizadas, o roteiro passou por modificações a fim de obter outros dados não previstos inicialmente no projeto e que emergiram a partir das próprias entrevistas (GODOY, 2006).

Godoy e Mattos (2006) apresentam uma concepção de entrevista qualitativa que busca ir além do rigor técnico e do formalismo que é observado em muitos trabalhos científicos, a qual norteia este estudo. Os autores entendem que “não há ingenuidade na situação de entrevistas” (GODOI; MATTOS, 2006, p. 319), compreendendo que se trata de um terreno complexo e movediço “entre o esperado e o inesperado, entre a repetição e a inovação” (GODOI; MATTOS, 2006, p. 319). Nesse sentido, os autores expressam que tal posicionamento relaciona-se com os princípios do pensamento complexo que orienta teórica e epistemologicamente esta pesquisa, enfatizando as noções de dialogicidade e reflexividade que estão interligadas a alguns princípios da complexidade como:

- a) *dialogicidade*: princípio que permite manter a dualidade no seio da unidade [...]. O diálogo na situação de entrevista não se caracteriza como necessariamente harmônico, linear, desprovido de conflito e da *distorção sistemática da linguagem*;
- b) *recursividade*: representa a ruptura com a ideia linear de causa e efeito [...]. Na prática conversacional da entrevista, entrevistador e entrevistado falam e são falados, produzem-se e são produzidos como sujeitos, através dos efeitos performativos da linguagem. A ênfase não recai sobre a consciência do entrevistador nem sobre o entrevistado, mas sobre o *texto* produzido;
- c) *princípio hologramático*: representado pela ideia de que não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte [...]. Os resultados gerados pelo evento dialógico da entrevista são construídos pelo entrevistador e pelo entrevistado, de tal forma que a vida cotidiana do entrevistado está presente na entrevista, assim como o evento da entrevista passa a constituir um elemento de resignificação da vida do entrevistado. (GODOI; MATTOS, 2006, p. 321-322 – ênfase dos autores).

Na **pesquisa documental**, os documentos podem ser compreendidos como uma valiosa fonte de dados na pesquisa qualitativa. Merriam (2009) destaca a sua particularidade ao relatar que, ao contrário das entrevistas e da observação, os documentos normalmente já estão prontos, não sofrendo alterações em razão de estarem sendo investigados por pesquisadores. Por sua vez, Godoy (2006) considera que a palavra documentos tem potencial para ser entendida de maneira ampla, incluindo materiais escritos, recortes de jornais, cartas, relatórios internos e externos,

documentos administrativos, elementos iconográficos, como grafismos, fotografias, filmes, entre outros.

Neste estudo buscamos, através das mídias sociais e *sítes* das cooperativas, os documentos, fotos e notícias que pudessem corroborar e até mesmo ampliar as possíveis evidências encontradas através das entrevistas. Além disso, buscamos nos principais jornais das regiões das cooperativas registros históricos ou fatos que se relacionassem com o que foi abordado nas entrevistas.

5.4.4 Análise de Dados

A partir da triangulação e correlação dos dados coletados por meio das estratégias descritas na seção anterior, os dados foram analisados através da utilização do método de **análise de conteúdo** proposto por Bardin (2011). Além de entender que esse é um método adequado para a compreensão do fenômeno investigado e alinhado com a perspectiva epistemológica deste estudo, Silva e Fossá (2015) afirmam que esse método de análise de dados vem ganhando notoriedade no campo dos estudos qualitativos de maneira geral e nas pesquisas em Administração em particular.

Franco (2005), que desenvolve o seu trabalho com base no método de Bardin, ressalta que a análise de conteúdo tem como ponto de partida a mensagem, podendo ser verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Assim,

Necessariamente, ela [a mensagem] expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado [...]. Além disso, torna-se indispensável considerar que as relações que vinculam a emissão de mensagens [...] estão, necessariamente, vinculadas às condições contextuais de seus produtores. Condições textuais que envolvem a evolução histórica da humanidade, as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis (FRANCO, 2005, p. 13-14 – grifo nosso).

Desta forma, considerando tal multiplicidade de condições que envolvem a análise de conteúdo, é possível associar também à perspectiva epistemológica que orienta este estudo, pois entendemos que o fenômeno da educação para a cooperação não pode ser entendido de forma reducionista e simplificada, como se fôssemos uniformizar aquilo que é plural. Nesse sentido, o fenômeno possui diferentes configurações, as quais estão sujeitas a uma ampla e variada teia de relações responsáveis pelos diferentes modelos de educação para a cooperação existentes.

Bardin (2011) sugere três fases cronológicas para a análise de conteúdo e que foram adotadas neste estudo: i) pré-análise; ii) a exploração do material; e iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Cada uma dessas fases apresenta diversas atividades que serão sintetizadas a seguir.

1) A pré-análise, de acordo com Bardin (2011), é a fase de organização propriamente dita. “Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2011, p. 125). A autora apresenta algumas atividades que são desenvolvidas nessa fase, considerando, porém, que não existe uma ordem específica para tais atividades e nem necessariamente a obrigatoriedade de todas serem seguidas. O esquema abaixo visa a melhor compreensão das atividades que foram realizadas:

Pré-Análise:

- Leitura flutuante (contato com os materiais coletados: entrevistas, observações e documentos).
- Escolha dos documentos (aqueles relevantes de acordo com os objetivos do estudo).
- Formulação de suposições provisórias (suposições que serão confirmadas ou infirmadas).

2) A fase de exploração do material, de acordo com Bardin (2011, p. 131), “consiste em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” que permite que se atinja uma representação do

conteúdo e que possa esclarecer o pesquisador quanto às características das mensagens. Essa fase envolverá as seguintes atividades:

Exploração do material:

- Codificação (trata-se do recorte do material em que os dados brutos são transformados em unidades).
- Categorização (classificação dos elementos constitutivos da análise).
- Agrupamento das unidades codificadas dentro das categorias que foram classificadas (duas etapas anteriores).

Quanto às categorias de análise, Minayo (2009) irá dizer que elas são constituídas por grupos de dados, ideias ou expressões que possuem características comuns ou que se relacionam de alguma forma, utilizadas para facilitar as classificações. As categorias podem ser definidas antes ou depois da coleta de dados. Neste trabalho, optamos por não estabelecer categorias previamente, buscando deixar as entrevistas fluírem o máximo possível sem amarras que pudessem colocar barreiras nas captações de mensagens ou informações inesperadas.

3) A última fase foi o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Esta fase caracterizou-se pela inferência e interpretação dos dados com base no referencial teórico apresentado e à luz da perspectiva epistemológica do estudo. Em vários momentos, o leitor irá perceber que resgatamos o referencial teórico após as falas dos entrevistados. Tal procedimento objetivou embasar as análises e dar sentido aos resultados, ampliando assim o significado dos conteúdos e, por vezes, buscando outras significações ocultas nas entrelinhas (BARDIN, 2011).

5.5 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Consideramos que todo tipo de pesquisa possui certas limitações, o que em nosso entendimento devem ser identificadas e apresentadas, para que a pesquisa seja a mais transparente possível.

Um ponto de dificuldade que encontramos para a realização das entrevistas com todas as cooperativas foi a disponibilidade de tempo dos entrevistados em nos atender. Apesar da cordialidade de todos, houve demora para o agendamento das entrevistas com as justificativas atreladas às atribuições do cotidiano e, em alguns casos, ao iniciar a entrevista, o fator tempo foi colocado logo em evidência. Apesar da preparação técnica enquanto pesquisador, certamente tais comentários nos constroem e nos limitam a ampliar discussões que poderiam enriquecer a nossa pesquisa.

No caso específico da Coop Gama, e não por acaso foi a última a ser entrevistada, tivemos duas solicitações de entrevistas negadas, até que por intermédio de pessoa próxima de nosso convívio conseguimos estabelecer uma primeira conexão e aceitação para a entrevista. Nota-se, no caso particular da Coop Gama, que o contexto sociopolítico não é favorável para o MST. Mas, para além desse tema, diversos olhares estavam voltados para a Coop Gama quando entramos em contato com a cooperativa, isso porque a organização foi uma das 7 cooperativas beneficiadas no Brasil com a primeira operação de levantamento de recursos do mercado financeiro realizada para o MST, os chamados CRAS - Certificados de Recebíveis do Agronegócio. A operação chamou atenção do mercado devido ao volume de recursos envolvidos e ainda pelo fato do mercado financeiro estar financiando operações de movimentos sociais, o que na visão conservadora seria um contrassenso. No total foram levantados R\$ 17,5 milhões, sendo a Coop Gama beneficiada com R\$ 2 milhões (PLANNER CORRETORA DE VALORES, 2021).

Existe uma carência no campo teórico do cooperativismo quando adentramos no tema da educação para a cooperação, o que irá limitar o nosso referencial. Poucos autores na área da Administração, ou das Ciências Sociais Aplicadas de maneira ampla, se debruçaram sobre o tema. De tal situação decorre que, apesar de todo esforço empreendido na construção teórica deste trabalho, acreditamos que ainda esteja distante a consolidação deste assunto, para nós tão relevante.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

6.1 MODELO SOLIDÁRIO: ANÁLISE DA COOP ALFA (COPRAN)

6.1.1 Contexto

A Coop Alfa é uma cooperativa de produtores assentados da Reforma Agrária, vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), localizada no assentamento Dorcelina Folador, no município de Arapongas-PR. Como será visto, a trajetória da Coop Alfa se confunde com a própria história do assentamento, onde então poderemos considerar que o ano de 1999 marca o início das atividades com lastro na cooperação e solidariedade. Atualmente, conta com aproximadamente 92 famílias cooperadas que são ao mesmo tempo produtores da agricultura familiar e cooperados da organização. Cerca de 47% dos cooperados são mulheres e 29% são jovens, sendo estes majoritariamente filhos de cooperados que buscam dar continuidade ao trabalho da família.

Pelo fato da Coop Alfa estar vinculada ao MST, é importante considerar que naturalmente existe maior propensão para que a gestão da organização esteja pautada por princípios solidários e democráticos. De acordo com a área institucional do MST, “as famílias assentadas e acampadas organizam-se numa estrutura participativa e democrática para tomar as decisões no MST [...] organizam-se em núcleos que discutem as necessidades de cada área” (MST, c2022a).

A Coop Alfa possui três segmentos de produtos: a) produtos lácteos, composto por uma combinação de 17 produtos; b) produtos de hortifrúti, em que a cooperativa está buscando a certificação que qualifica os seus produtos como orgânicos; c) produtos de panificação, sendo esta linha destinada exclusivamente para geração de trabalho e renda das mulheres da cooperativa (atualmente 17 mulheres estão envolvidas diretamente nessa linha de produtos e fabricam cerca de 8 toneladas de panificados por mês). A Coop Alfa comercializa seus produtos através de programas governamentais como o PAA (Programa de Aquisição de Alimentos) e o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), além de disponibilizar parte da

produção no mercado convencional. Todos os produtos da Coop Alfa são comercializados através da marca Campo Vivo (ENTREVISTADO E1).

Figura 3 – Exemplo de produtos lácteos da Coop Alfa



Fonte: Alimentos Campo Vivo (2021)

Figura 4 – Produção de hortifrúti da Coop Alfa



Fonte: Alimentos Campo Vivo (2021)

No ano de 2005, os produtores assentados iniciaram a produção e comercialização coletiva de leite. Nesse período, eles ainda não estavam organizados sob o modelo de uma organização cooperativa. Esse fenômeno torna-se relevante para que possamos compreender como a cooperação era presente e estava inserida nos valores e atitudes daqueles produtores mesmo antes de sua organização formal.

A gente viveu um processo de cooperação sem cooperativa. É importante dizer que a cooperação não necessariamente precisa começar com a cooperativa, ela é uma atitude, é um princípio e valor que não necessariamente precisa da cooperativa. Muitas vezes você tem a cooperativa e não tem a cooperação (ENTREVISTADO E1).

Com o intuito de compreender como foi esse processo de cooperação visto na fala do Entrevistado E1, iremos resgatar, a partir de sua fala, a trajetória do período pré-cooperativa até a sua formalização e momentos subsequentes, visto que “isso exigia um processo de discussão e de **educação permanente de cooperação**, de atitude de cooperação todos os dias” (ENTREVISTADO E1, grifo nosso).

Em 1999, ocorreu a ocupação de um latifúndio improdutivo em Arapongas-PR e, segundo o Entrevistado E1, sabia-se que a área seria desapropriada para assentamento da reforma agrária através dos procedimentos adequados normalizados pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). No ano seguinte, dá-se o processo de formalização da área e então tem-se a formação do assentamento Dorcelina Folador. No ano de 2005, portanto cinco anos após a formalização do assentamento, os produtores de leite iniciam sua produção de forma muito modesta e com muitos problemas relacionados à qualidade, formas de produção, falta de interesse dos laticínios, entre outros (ENTREVISTADO E1).

A gente viveu então, durante 2005 até 2008, um processo muito intenso de cooperação aqui entre os produtores de leite. Nós tínhamos apenas uma associação, mas a associação era uma associação de moradores, ela cumpria o seu papel social e não a função de organização da produção. E esse “grupo do leite”, até hoje é assim que nós nos chamamos, nós tínhamos problemas com a qualidade do leite, com a quantidade, problema com logística por causa do resfriamento do leite, e mais, e aí nós tínhamos o problema da comercialização (ENTREVISTADO E1).

Entre os anos de 2006 e 2007, os produtores, com um pouco mais de experiência na produção e comercialização do leite, iniciaram gradativamente pequenos investimentos em animais, pastagens e técnicas de produção. Com isso, a quantidade e a qualidade produzida começaram a se destacar e, em decorrência, despertou o interesse dos laticínios da região. Nesse momento, a atitude cooperativa desses produtores foi observada diante das tentativas de segregação e competição

que os laticínios tentaram fomentar, intencionalmente ou não, naquele grupo de produtores.

As empresas começaram a querer nos dividir. Querer pegar só daqueles que tinham uma produção melhor e com maior quantidade. No grupo nós definimos que não. Que a empresa que pegasse de um teria que pegar de todos ou não pegaria de ninguém [...]. Tinha empresa que na época chegava em uma propriedade e dizia: “eu pago R\$ 0,85 centavos no litro do seu leite, mas é para o teu leite”. O outro que tirava menos eles queriam pagar em torno de R\$ 0,50 centavos. E aí nós falamos não. Ou paga pra todo mundo igual ou não pega de ninguém (ENTREVISTADO E1).

A experiência vivenciada e demonstrada na fala anterior remete-nos ao pensamento de Singer (2002), quando considerou que a economia solidária em suas múltiplas dimensões mostra-se como um modelo de produção e modo de vida superior ao modelo dominante por considerar que a cooperação e a solidariedade seriam possíveis entre todos os membros de uma comunidade, sendo essas atitudes formas racionais de comportamento capazes de produzir e reproduzir igualdade de direitos e a partilha geral de perdas e ganhos.

Entre os anos de 2007 e 2008, o grupo de produtores de leite iniciou suas primeiras discussões sobre a possibilidade de construir o seu próprio laticínio. Nesse período, o cenário político brasileiro era favorável a programas sociais que incentivavam a compra direta de produtos agropecuários de pequenos produtores, implementação de agroindústrias, entre outros. Nesse momento, “nós começamos a discutir a necessidade de se ter um laticínio e a necessidade de se ter uma cooperativa pra fazer a gestão, enfim a gente ter um CNPJ” (ENTREVISTADO E1). Em 2009, após muitas conversas, os produtores passaram a utilizar um CNPJ (Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica) que estava inativo – sem qualquer irregularidade fiscal ou cadastral – que havia sido cadastrado por uma outra cooperativa do MST, uma “cooperativa irmã”, nas palavras do Entrevistado E1. O trecho a seguir busca sintetizar esse momento que chamamos de “pré-cooperativa”:

A gente viveu a pré-cooperativa num processo muito intenso de cooperação, de ajuda mútua, de buscar soluções coletivas, de muito debate e muito estudo, [...], nós tínhamos uma preocupação com o desenvolvimento coletivo. Da gente caminhar juntos, mesmo que alguns tivessem mais condições e outros menos, mas a gente precisava caminhar juntos. Isso foi muito, muito educativo e até hoje nós sentimos que aquele grupo que participou e permaneceu na atividade tem postura diferente frente a cooperativa. Até hoje a gente sente isso no processo de cooperação que a pessoa compreendeu,

entendeu, vivenciou, sabe o que significa a cooperação. Essa coisa da entreatajuda, né, e não ajuda só pra si. Então foi muito interessante (ENTREVISTADO E1).

No ano de 2013, a Coop Alfa recebeu um grande estímulo para ampliar sua capacidade de comercialização e cooperação: foi inaugurada a indústria de laticínios com apoio do governo federal. Na ocasião, a cerimônia de entrega contou com a participação da então presidente da república Dilma Rousseff, que considerou que “a cooperação entre pequenos agricultores é um dos melhores caminhos para se eliminar a miséria” (DIONÍSIO, 2013a). A convicção na cooperação também pôde ser observada na fala da presidente da cooperativa daquela época: “Nós chegamos a esse laticínio através de um processo de cooperação e organização dos produtores de leite” (DIONÍSIO, 2013b).

Figura 5 – Inauguração da Agroindústria de Lácteos Coop Alfa



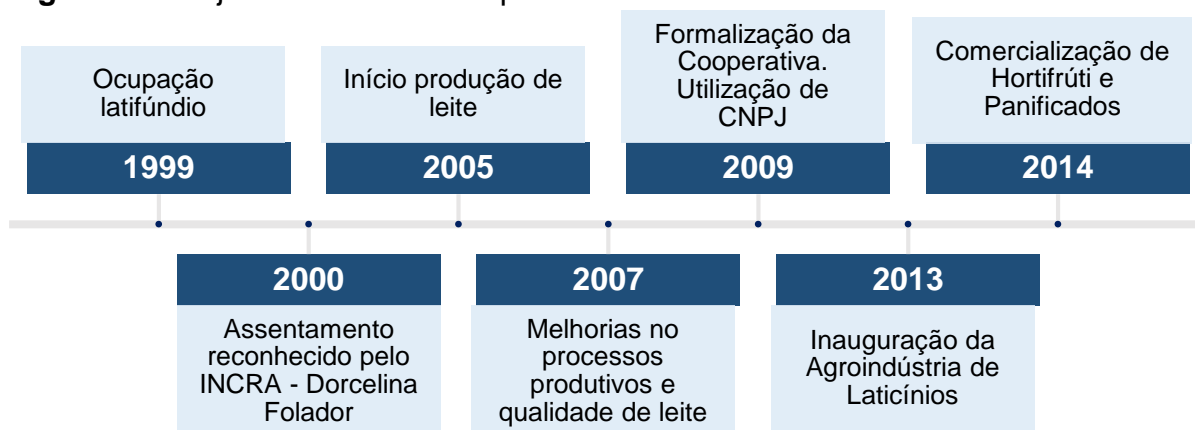
Fonte: Agência Estadual de Notícias (2013).

Após esse período, que marcou a consolidação no segmento de produtos lácteos, a Coop Alfa acolheu produtores de outras regiões e não apenas produtores de leite. Isso fez com que o espírito solidário e cooperativo viesse novamente à tona propiciando a sua entrada e participação na produção de hortifrúti e panificados.

“Então se continuasse apenas com o leite impediria outras famílias de participar do processo de cooperação” (ENTREVISTADO E1).

A figura abaixo destaca os principais marcos na trajetória da Coop Alfa.

Figura 6 – Trajetória histórica Coop Alfa



Fonte: Elaborado pelo autor

6.1.2 A Educação para a Cooperação

Quando adentramos no campo específico da educação para a cooperação, buscando compreender como a Coop Alfa vivencia esse princípio, inicialmente percebemos um certo constrangimento por parte do Entrevistado E1 por não existir na realidade uma ação específica, projeto ou setor da cooperativa que seja responsável por desenvolver atividades que promovam esse tema.

Olha (suspiros), eu posso te dizer que nesse ponto é bastante falho ainda. Não é intencional. Eu diria por duas questões: uma seria pelas condições diárias para fazer isso, porque quando você tem uma indústria, ela te deixa de cabelo branco, e outra, a demanda é muito grande (ENTREVISTADO E1).

Por outro lado, podemos observar que, apesar de não existir uma programação ou projetos organizados, processos educativos são cocriados e disseminados no âmbito da Coop Alfa de forma empírica.

O que a gente procura fazer é organizar a cooperativa em grupos de cooperados por comunidade. Assim, todas as comunidades pelo menos 2 vezes por ano procuram se encontrar para reunião de formação, debate sobre o cooperativismo, das dificuldades em geral enquanto projeto coletivo, da necessidade que a gente tem de viver os nossos princípios de cooperação, entreajuda. Enquanto classe social que somos, (pausa) qual o lugar que estamos ocupando na sociedade, aonde nós estamos com dificuldades, enfim, a gente se reconhecer primeiro como colegas e que estamos todos nas mesmas condições de assentados da reforma agrária e qual o lugar que nós ocupamos nas prioridades das políticas públicas em cada governo. E aí definimos as nossas pautas de comercialização, de lutas, de enfrentamentos, enfim. [...] Agora dizer que temos uma cartilha que seguimos, não, não temos. [...] Essa formação trata sobre os princípios, valores, do compromisso, do projeto coletivo, das pessoas que estão envolvidas. [...] O que nós trabalhamos é o resultado do nosso exercício. A gente acha importante trazer isso para que as pessoas percebam a importância do seu trabalho para o coletivo, para o conjunto, senão o trabalho se torna alienado. (ENTREVISTADO E1).

Interessante observar que, apesar do Entrevistado E1 afirmar que a Coop Alfa não segue nenhuma cartilha específica, a sua fala demonstra certo nível de maturidade em relação a uma visão mais crítica da realidade. Sua fala evidencia a existência de um saber cultural, popular, que primeiramente se reconhece na sociedade para então definir suas pautas e ações. Tal perspectiva gera um diálogo muito próximo com a pedagogia emancipadora proposta por Freire (1987), requer a libertação dos oprimidos a partir da compreensão do contexto em que se está inserido, considerando a trajetória histórica de cada indivíduo e que perpassa por um trabalho de base nas classes populares.

Importa considerar que a experiência do Entrevistado E1 pode influenciar a sua fala e até mesmo a sua visão de mundo, uma vez que sua jornada individual é vasta, o que pode favorecer e potencializar o processo de educação para a cooperação na Coop Alfa, se considerarmos a perspectiva da ecologia de saberes (SANTOS, 2007b). O fragmento abaixo foi obtido no início da entrevista, quando o Entrevistado E1 realizava uma breve apresentação de sua trajetória pessoal.

Eu sempre fui militante de movimentos sociais. Eu fui em vários lugares do Brasil como Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, enfim, com algumas tarefas mais a nível nacional. [...] Eu estava em um outro estado, no Rio Grande do Sul, com a minha família, numa escola que o MST tem de formação de professores, de educadores e também de gestores de cooperativas, um curso com parceria com a UNB e UERS, programa que tem até hoje (ENTREVISTADO E1).

Em relação ao espaço físico da Coop Alfa, buscamos identificar a existência de algum local específico para a promoção da educação, assim como fizeram os pioneiros de Rochdale. No entanto, não existe um ambiente específico que possa promover ou favorecer debates, leituras, aprendizados e demais vivências relacionadas ao princípio da educação, formação e informação. No ambiente da cooperativa, não existe um acervo de materiais instrutivos para os cooperados, dispondo apenas de uma sala para reuniões. Pelo fato da cooperativa estar situada no assentamento Dorcelina Folador, o espaço para o estímulo de leituras e novos aprendizados acontece na biblioteca da comunidade (ENTREVISTADO E1).

A educação em sentido ampliado, que envolve a educação básica até a formação superior, também está na pauta constante da Coop Alfa.

Quanto aos jovens, como temos bastante jovens aqui, essa exigência do jovem estudar (pausa), temos aqui jovens que estão fazendo direito, administração, contabilidade, pedagogia, nutrição, a juventude precisa estudar né (risos). A gente sempre bater nessa tecla, da necessidade de se buscar o conhecimento da universidade e não só o conhecimento técnico (ENTREVISTADO E1).

De forma complementar à fala do Entrevistado E1, a partir de matéria veiculada em *site* específico, resgatamos a fala de um morador do assentamento que corrobora a preocupação com a educação básica como um instrumento para que a Coop Alfa possa se desenvolver e consolidar, como vem demonstrando em sua trajetória histórica:

Nossa primeira missão foi a erradicação do analfabetismo. Hoje somos um assentamento livre de analfabetismo. Aqui nós defendemos a ideia de que cada pessoa deveria ter porte de um livro, e não de uma arma. [...] O importante era acreditar no projeto, e que as pessoas pudessem se sentir sujeitas do processo e serem protagonistas, cada um com o seu jeito, suas qualidades, seus limites, colocando o seu tijolinho (GHISI, 2019).

6.1.3 Os Desafios

Segundo o Entrevistado E1, muitos são os desafios para o desenvolvimento e fortalecimento da educação para a cooperação na Coop Alfa. À medida que a cooperativa foi se alastrando para mais regiões e abarcando novos cooperados, a construção de sentido em relação aos valores cooperativos parece se distanciar daquele vivido pelos trabalhadores que participaram da criação da cooperativa.

Uma coisa é eu falar de cooperação, de entreatajuda para as pessoas que lá em 2005 caminharam conosco, do que para uma pessoa que entra agora, né? Então ela não tem o histórico, ela não tem a vivência. Muitas pessoas não viveram a cooperação, então elas veem na cooperativa uma empresa e não a sua empresa. Então esse é o grande desafio nosso. [...] As cooperativas que eles conheceram até então são cooperativas do agronegócio, que são empresas. Existem grandes cooperativas na nossa região, mas de cooperativismo e de cooperação têm muito pouco. Elas têm negócios cooperativos, mas não têm vivência cooperativa. Eu entendo a cooperação como uma outra coisa, como um princípio de relacionamento, de vida, vamos dizer assim: quando a gente tem cooperação é a mútua ajuda, é planejar junto, é você ter projetos coletivos. Dificilmente você encontra projetos coletivos. Normalmente você encontra projetos individuais que buscam no cooperativismo as condições para desenvolver o seu projeto pessoal e não o contrário, né? (ENTREVISTADO E1).

A visão do Entrevistado E1 dialoga com o que Namorado (2013) e Menezes (2018) concluíram em relação ao modelo predominante de cooperativismo na atualidade. Apesar de toda sua complexidade e heterogeneidade, o movimento cooperativo atualmente é marcado majoritariamente por modelos de “cooperação contratual”, caracterizado por um acordo que visa atender as vontades individuais dos cooperados. Nesse contexto, torna-se relevante refletir sobre práticas educativas que fortaleçam a base cooperativista formada por aqueles que iniciaram o processo de cooperação.

Aqui no assentamento com aquele público que viveu o processo de cooperação, aquele embrião ainda se mantém, ele está bem vivo ainda. Agora o que a gente ainda não conseguiu e que a gente precisa buscar esse processo de educação para a cooperação é com o grupo que vem depois, porque nós não fizemos debates, a gente teve a vivência. A experiência vivida é muito forte, ela nos ensina muito. A teoria ela ajuda a iluminar algumas coisas mas a vivência ela é pra sempre, ela marca as pessoas. Então a vivência ela muda, ela educa, ela tem um poder gigantesco na formação até no caráter das pessoas (ENTREVISTADO E1).

Além dos desafios que envolvem a transmissão cultural dos valores e princípios vivenciados pelos primeiros cooperados, existe, ainda, na visão do Entrevistado E1, o desafio de se propor um modo de produção e de vida que é contra-hegemônico.

Nós vivemos numa sociedade extremamente antiooperativista, antiooperação. Nós vivemos o individualismo, a competição e tal. Então, fazer a formação na contramão é bem difícil, né? A nossa educação muitas vezes fala: pra você vencer na vida tem que estudar. As pessoas não dizem que você precisa estudar pra melhorar o mundo, mudar a humanidade, é sempre para você ter um bom trabalho, um bom emprego, é sempre para você ser maior e melhor do que os outros (ENTREVISTADO E1).

A nossa educação, vamos dizer assim não de escola, mas a nossa educação social, na nossa convivência, da nossa educação do dia a dia, é uma educação centrada no individualismo, em projetos individualistas, extremamente equivocado, porque não é da humanidade o individualismo. O se dar bem na vida é você subir acima dos outros e não se dar bem de uma forma da gente poder enxergar na horizontalidade, da gente olhar e se enxergar vencedor na horizontalidade, na humanidade (ENTREVISTADO E1).

Aprofundando a sua visão de mundo, mas também demonstrando respeito às múltiplas perspectivas que possam existir, o Entrevistado E1 ainda considera a importância de analisar criticamente o modelo de pensamento que vivenciamos na atualidade:

O grande desafio é como a gente vai conseguir mudar a forma de pensar de viver de algumas pessoas. Também não sei se tenho o direito de mudar né? (Risos). Mas pelo menos questionar e fazer a pessoa se questionar sobre alguns posicionamentos, algumas visões de mundo. Mas é desafiador. É desafiador o processo de educação em cooperação, é muito desafiador. Porque ele mexe com questões estruturantes da sociedade, questões que hoje fundamentam a sociedade do capital, do capitalismo, que é o individualismo, a competição, enfim sempre tirar vantagem dos outros, tirar o máximo de lucro em tudo, não importa o ser humano, o que importa é o resultado lá no final (ENTREVISTADO E1).

A humanidade precisa trilhar outros caminhos, enquanto a gente seguir esse caminho nós vamos pro caos, nós estamos indo pro caos, porque a gente não consegue ver a integração entre as coisas. As coisas estão interligadas (ENTREVISTADO E1).

Buscando estabelecer conexões entre a fala do Entrevistado E1 e a perspectiva teórica que orienta este trabalho, destacam-se algumas ideias de acordo com o pensamento complexo. Morin (2015b) sugere a necessidade da reforma do

pensamento e da educação por entender que a forma como aprendemos a entender a realidade – fragmentada, compartimentalizada e com a primazia do quantificável – conduz a erros no autoconhecimento e a graves problemas sociais. É necessário então que se desenvolva a capacidade de contextualizar as informações e integrá-las em um ambiente complexo que lhe dê sentido. Ainda em Morin (2015a) vale resgatar que quando pensamos em complexidade estamos pensando naquilo que é tecido junto.

Nesse sentido, a complexidade se propõe em religar aquilo que foi disperso, interagindo, desse modo, com a fala do Entrevistado E1, quando afirma que “as coisas estão interligadas” e que seria necessário seguir um outro caminho pelo qual pudéssemos enxergar a integração existente das múltiplas relações.

6.2 MODELO CONCÊNTRICO: ANÁLISE DA COOP BETA (INTEGRADA)

6.2.1 Contexto

A Coop Beta é uma cooperativa atuante na venda de insumos agrícolas, prestação de serviços de assistência técnica, recebimento e comercialização da produção agrícola das culturas de soja, milho, trigo, café e laranja. Conta também com unidades industriais que produzem derivados de milho, rações para animais, alimentos pet, óleos essenciais e suco concentrado de laranja (INTEGRADA, 2021a).

Atualmente, a Coop Beta é a 10ª maior cooperativa do Brasil e a 6ª maior do estado do Paraná. Possui cerca de 11.500 cooperados e 2.000 colaboradores. A cooperativa conta com mais de 60 unidades e seus cooperados encontram-se distribuídos em mais de 160 municípios nos estados do Paraná e São Paulo (ENTREVISTADO E2).

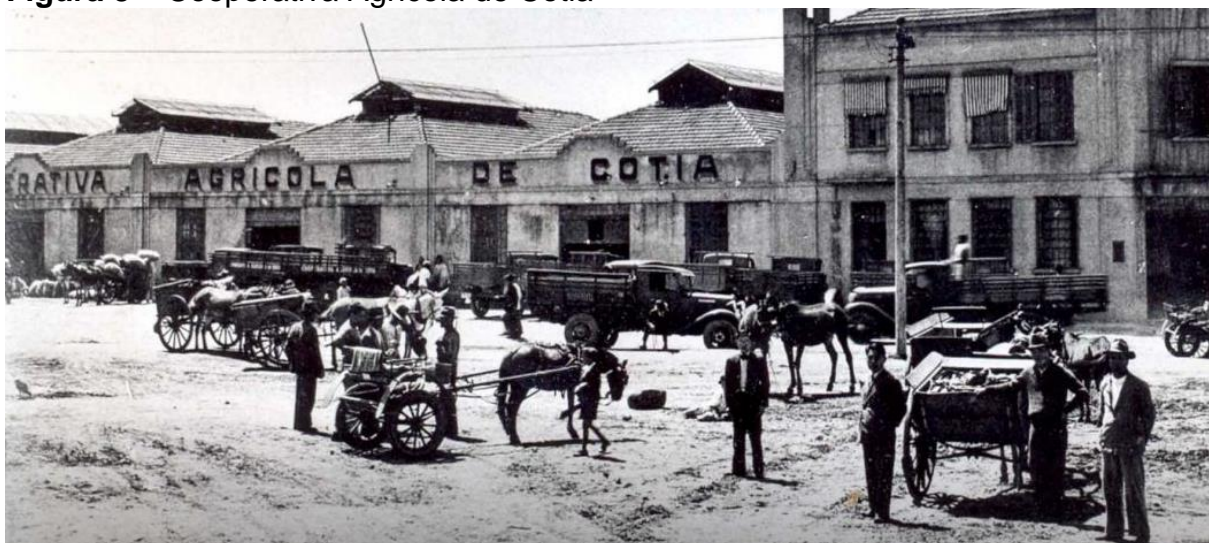
Figura 7 – Unidade Industrial de Milho – Coop Beta



Fonte: INTEGRADA (2021b).

A Coop Beta foi fundada em dezembro de 1995 e sua história possui certa particularidade que possivelmente tem contribuído para o desenvolvimento de sua trajetória até os dias atuais. De acordo com o Entrevistado E2, o início dos anos 90 foi marcado por um cenário conturbado para o universo agropecuário no Brasil e para o cooperativismo devido à mudança de plano econômico e a sua relação com o valor das *commodities* e produtos agrícolas (ENTREVISTADO E2). Nesse momento, muitas cooperativas passaram por dificuldades e processos de liquidação. Inclusive, a maior cooperativa do Brasil e da América Latina da época, a Cooperativa Agrícola de Cotia, fundada por imigrantes japoneses em 1927, diante do cenário desafiador, encerrou suas atividades em 1994. “Com isso, milhares de produtores cooperados ficaram abandonados, completamente abandonados. Além de terem perdido negócios com a cooperativa, perderam a assistência técnica e um canal de comercialização” (ENTREVISTADO E2).

Figura 8 – Cooperativa Agrícola de Cotia



Fonte: Revista Circuito (2018).

Com as atividades encerradas muitos produtores cooperados e lideranças buscaram novamente o modelo organizacional cooperativo para recomeçarem as suas trajetórias. Assim, 28 produtores que eram cooperados da então extinta Cooperativa Cotia realizaram a fundação da Coop Beta, arrendando as unidades daquela cooperativa e oferecendo seus próprios bens como garantia das operações de crédito que tiveram que realizar para angariar recursos financeiros e iniciar as atividades (ENTREVISTADO E2). A particularidade que citamos sobre a fundação da Coop Beta se dá por entender que a cooperativa nasce com certa experiência sobre a operação de uma organização cooperativa e também pelo fato de ter iniciado as suas atividades com um volume significativo de cooperados: cerca de 600 cooperados no primeiro ano (ENTREVISTADO E2). A fala do entrevistado E2 complementa o contexto da Coop Beta:

Eu participei do livro que conta a história da cooperativa e conversando com os diretores e fundadores eles relatam que no início era tudo um sonho. Eles diziam que quando a Cotia fechou as portas eles sentiram na pele o que é não ter a segurança de uma cooperativa, então começaram do zero, juntaram as lideranças de toda a região onde essa cooperativa fechou e falaram: “a gente é cooperativista, a gente não sabe trabalhar de outra forma”. Para começar os negócios eles deram as suas propriedades e maquinários como garantia para poder viabilizar e fazer o negócio rodar. Daí deu certo porque ela começou com uma base forte e importante de agricultores que acreditavam no cooperativismo (ENTREVISTADO E2).

6.2.2 A Educação para a Cooperação

Considerando a dispersão espacial da Coop Beta, bem como a representatividade da cooperativa em nível nacional, ressalta-se inicialmente que existem diversos programas e projetos que estão, em alguma medida, relacionados com o tema da educação para a cooperação. Cabe-nos, no entanto, compreender como de fato a educação é entendida e vivenciada pela cooperativa. Em outras palavras, buscamos entender onde estão canalizados os seus esforços para atendimento ao quinto princípio do cooperativismo. Educa-se para cooperar e vivenciar valores de solidariedade? Educa-se para aprimorar competências técnicas no afã de maiores rendimentos a partir da eficiência e de ganhos de escala? A Coop Beta pode exercer influência sobre os cooperados ou será que os cooperados podem influenciar a cooperativa naquilo que eles entendem por educação para cooperação?

Essas reflexões iniciais nos inspiram no desenvolvimento desta seção. Junte-se a isso a fala do Entrevistado E2 em tom de alerta sobre a trajetória das cooperativas: “a gente percebe que muitas vezes algumas cooperativas ganham uma escala de mercado, uma escala tão grande e complexa que o ideal às vezes acaba se perdendo, não digo se perdendo, mas dividindo espaço com outras prioridades” (ENTREVISTADO E2).

No entanto, o Entrevistado E2 fala com muito entusiasmo sobre o princípio da educação, pois para ele:

Educação é o coração do cooperativismo. É o princípio fundamental para manter a engrenagem rodando. Sem isso a gente vai se esvaziando ao longo do trajeto e corre o risco de deixar esse propósito, esse ideal, esse princípio de lado e sem isso a gente não tem sustentabilidade ao longo do tempo. Pois, para a gente ter sustentabilidade, tem que ter formação, estar capacitando novos cooperados. Sem isso os dias da cooperativa ficam com os dias contados. A cooperativa investe muito nisso (ENTREVISTADO E2).

Existem 3 grandes pilares onde são desenvolvidos programas de educação no ambiente da Coop Beta: 1) colaboradores; 2) quadro social (cooperados); 3) comunidade, sendo que cada um desses pilares possui vários recortes e temas específicos que são trabalhados.

No tocante ao pilar dos colaboradores, os projetos buscam a qualificação e o desenvolvimento deles, tanto o desenvolvimento de suas competências técnicas e profissionais, como para aquele voltado para o negócio da cooperativa e para a educação para a cooperação (ENTREVISTADO E2).

No segundo pilar, o quadro social, os programas desenvolvidos são semelhantes. Existe o núcleo de cooperados, núcleo feminino e núcleo jovem. Dentro de cada um desses núcleos existem programas específicos, como a formação e capacitação das lideranças. A grande maioria deles é voltado para a gestão, pois atualmente estão sendo retomadas iniciativas que visam ao desenvolvimento da educação para a cooperação no sentido dos princípios e valores cooperativos (ENTREVISTADO E2). A cooperativa possui parceria com o SESCOOP-PR participando do Programa de Certificação de Conselheiros Cooperativos - PCCC. Todos os coordenadores de núcleo ou qualquer atividade eletiva dentro da cooperativa participam desse curso em que são trabalhadas as bases do cooperativismo e a gestão da cooperativa (ENTREVISTADO E2)

No último pilar – a comunidade – existem programas voltados para a educação ambiental, recuperação de nascentes, mata ciliar, entre outros. Além disso, a cooperativa possui ações direcionadas para crianças das escolas municipais das cidades onde atuam, sendo majoritariamente nos distritos rurais. Nessas ações são trabalhados conceitos de cooperação, de união das pessoas, democracia, cooperativismo, dentre outros. A cooperativa realiza a doação do material, capacitação dos professores que, posteriormente, criam atividades de concurso de leitura e concurso de redação para as crianças. No momento em que a entrevista foi realizada, essas atividades estavam suspensas devido à reformulação do programa previsto para ser retomado em 2022 (ENTREVISTADO E2).

Figura 9 – Formas de aprimoramento – Coop Beta



Fonte: Integrada (2021c).

A Figura 9, obtida a partir de uma publicação em mídia social da Coop Beta, demonstra a preocupação da cooperativa com o desenvolvimento dos seus membros. O Entrevistado E2 sintetiza a vivência da Coop Beta no que diz respeito à educação para a cooperação da seguinte maneira:

Nós temos então todo tipo de curso, evento e treinamento, desde daqueles voltados para qualidade de vida, difusão do cooperativismo, coisas mais amenas como palestras para casais, sobre relacionamentos e daí vamos entrando na parte técnica, conhecimento agrônomo, mercado agrícola, voltado para o desenvolvimento do negócio (ENTREVISTADO E2).

No entanto, uma fala do Entrevistado E2 e outra do Entrevistado E3 chama-nos a atenção quanto à percepção dos cooperados, representantes dos núcleos e até mesmo daqueles que estão envolvidos em posições gerenciais da cooperativa:

Infelizmente ainda é um universo bastante masculino e machista. A gente tem núcleos que chegam para gente e falam “não vem com palestras de casais aqui porque a gente quer entender de mercado agrícola, a gente quer trabalhar com cooperativismo e gestão” (ENTREVISTADO E2).

Temos programas de integração com o nosso cooperado, até para dar sentido para a pessoa que está entrando. Isso porque a gente percebeu que os novos cooperados entravam por entrar e não sabiam do tamanho do negócio que ele estava entrando. Esse programa foi muito bem aceito pelos nossos cooperados porque hoje o cara olha só aquele silo que tem perto da propriedade dele, entendeu? É aí a hora que você mostra que ele entrando como cooperado, que ele faz parte de 3 indústrias, de um posto de combustível, de várias outras unidades que a gente tem no Paraná isso **engrandece o olho dele** (ENTREVISTADO E3, grifo nosso).

Cabe-nos aqui uma reflexão sobre o papel das organizações cooperativas na responsabilidade de assumir o compromisso e difundir os preceitos cooperativos. Partindo do pressuposto de que as cooperativas devem desenvolver em seus membros os princípios e valores cooperativos a partir da educação para a cooperação, deve-se considerar que apenas pessoas “renovadas” poderiam “renovar” o entendimento das cooperativas acerca da educação para a cooperação. Mas apenas as cooperativas “renovadas” poderiam formar pessoas “renovadas”.

Na perspectiva do pensamento complexo, um verdadeiro paradoxo no qual uma renovação pressupõe a outra, um circuito recursivo e interdependente (MORIN, 2015b). Acreditamos que essa “renovação” acontecerá através de múltiplas experiências, e que poderá nascer um entendimento complexo sobre a educação para a cooperação. Certamente uma renovação difícil de ser implementada, por limitações de várias ordens. No entanto, ela poderá contribuir para um novo tipo de sociedade capaz de enfrentar os desafios locais e globais pautados na solidariedade e bem comum.

Mesmo entendendo que a Coop Beta possui programas e projetos que se relacionam com a educação, em determinada fase da entrevista, buscamos entender e até mesmo obter algum indicativo sobre a proporção dos investimentos em dois grandes grupos de programas com educação, a saber: 1) educação corporativa, voltada para a gestão do negócio, liderança, competências técnicas e profissionais; e 2) educação para a cooperação, direcionada especificamente para a disseminação dos valores e princípios cooperativos genuínos.

Para o Entrevistado E2, quando se pensa em uma distribuição das ações de educação, cerca de 90% são voltadas à educação corporativa e apenas 10% para a educação para a cooperação. O Entrevistado E2 ressalta que sempre dentro dos projetos é comentado sobre os princípios cooperativos que permeiam todas as atividades da Coop Beta, mas diretamente ainda são poucas as ações (ENTREVISTADO E2). A alta proporção direcionada para a educação corporativa em detrimento da educação para a cooperação também é vista pelo Entrevistado E3:

Atualmente o investimento na educação para a cooperação, entendida pelos ideais e valores cooperativos, é baixa em relação aos demais investimentos de formação e educação. Nossa parte está mais voltada para a parte técnica. A relação seria 20% para 80%, sendo esses 80% para a educação corporativa (ENTREVISTADO E3).

Assim, pode-se perceber uma aproximação das práticas da Coop Beta com aquilo que Ben e Richart (2018) problematizaram. Para os autores, em determinados segmentos agroindustriais, a educação para a cooperação está preocupada em capacitar mão de obra necessária apenas para servir às suas atividades de forma instrumental e sem maiores compromissos com o desenvolvimento da cooperação entre seus membros.

Em síntese, percebemos que a Coop Beta possui uma vasta relação de atividades que podem ser classificadas dentro do escopo da educação. No entanto, percebemos, a partir das entrevistas realizadas, que não existem ações ou projetos específicos comprometidos com o aprofundamento da educação para a cooperação visando a conscientizar e desenvolver os membros da cooperativa, familiares e comunidade geral a partir de valores como a solidariedade e comprometimento com o coletivo. Parece-nos que os cursos oferecidos e que abordam os valores e princípios do cooperativismo são residuais ou, ainda, existem para atender a ementa específica de algum curso, em que são abordados tais temas sem maiores pretensões que visem ao desenvolvimento da sociedade.

6.2.3 Os Desafios

Ao iniciar esta seção, gostaríamos de resgatar um dos dilemas que tem desafiado as cooperativas interessadas nos valores e princípios cooperativos, segundo Schneider e Hendges (2006). Para os autores, o desafio está justamente em saber despertar esse interesse e comprometimento nos membros cooperados, uma vez que as pessoas buscam cada vez mais resultados imediatistas e de autointeresse, aceitando como natural a competição e o individualismo, o que não é aderente com a educação para a cooperação, que é, por essência, coletiva, de longo prazo e que passa por processos de experimentação, amadurecimento, revisão, entre outros (SCHNEIDER E HENDGES, 2006).

Para o Entrevistado E2, um dos desafios enfrentados pela Coop Beta está em atender ao terceiro princípio cooperativo, qual seja: a participação econômica de seus membros. No contexto da Coop Beta, a participação econômica vai além da integralização do capital social que é comum em todas as cooperativas, mas entende-se a participação econômica em sentido amplo, em que o cooperado busque realizar as compras de seus insumos e a comercialização de sua produção por intermédio da cooperativa.

Eu acho que o terceiro princípio – participação econômica dos membros – é o mais difícil de ser atendido. É um grande desafio porque o mercado está cada vez mais competitivo e está cada vez mais difícil da gente conseguir estabelecer um espaço sem ter agressões externas. [...] As empresas do mercado entram atacando esses pontos onde a cooperativa é competitiva. Isso aberta e declaradamente. Daí a gente sai do campo de propósitos e entra no campo de valores econômicos. E daí quando a gente reduz a discussão, baseando o relacionamento em condição econômica e financeira, fica muito ruim. É a dor que a gente tem de manter o cooperado próximo da cooperativa nessas situações (ENTREVISTADO E2).

Para o Entrevistado E3, a participação econômica dos membros também é um grande desafio a ser superado na visão da Coop Beta:

Acredito que a participação econômica seja um dos desafios a atingir. Hoje você tem um cooperado que trabalha com a gente e com outro. E daí essa participação dele não é tão efetiva com a cooperativa. O que leva ele a comprar com a gente é o relacionamento (ENTREVISTADO E3).

Para o Entrevistado E2, a dificuldade em estabelecer relações mais fortes com os cooperados deve-se a uma parcela dos membros que ele chama de “oportunistas”.

Temos vários perfis de cooperados. Existem os oportunistas, que ficam com a cooperativa se estiverem apenas obtendo resultados individuais. Esse perfil normalmente é bem imediatista, ele olha apenas o valor econômico dele e não consegue enxergar o conjunto de benefícios que a cooperativa proporciona, como o desconto com planos de saúde, odontológicos, parceria com universidades, escolas, restituição do imposto ICMS sobre óleo diesel adquirido, distribuição de sobras no fim do exercício (ENTREVISTADO E2).

O perfil imediatista, característica marcante dos ideais capitalistas que visam à maximização do lucro no menor espaço de tempo possível, também é entendido como um dos entraves para os relacionamentos entre cooperativa e seus membros, de acordo com o Entrevistado E3. Além disso, segundo ele, esse é um desafio não apenas da Coop Beta, mas de outras cooperativas do Brasil.

Acho que o grande desafio é o capitalismo, a gente pensa em trabalhar a questão do jovem. Tem muito jovem que não passou o perrengue que o pai passou no passado e se não fossem as cooperativas talvez o pai não teria o que tem hoje (ENTREVISTADO E3).

Eu participo de um programa voltado para o cooperativismo com outros gestores de cooperativas do Brasil inteiro e isso é uma máxima. Eles veem a mesma dificuldade. Os jovens estão esquecendo daqueles valores que os pais deles prezam muito, tendo em vista que o cooperativismo de alguma forma ajudou eles no passado (ENTREVISTADO E3).

Resgatamos novamente o referencial teórico em Schneider e Hendges (2006) que entendem ser compreensível e até mesmo consideram “normal” que um novo associado ingresse em uma cooperativa com interesses individuais, uma vez que é forjado em um ambiente individualista e competitivo. No entanto, o que não pode ser considerado normal é que essa atitude se mantenha ao longo do tempo. Neste ponto encontra-se o papel da educação para a cooperação, que é capaz de investir no processo de entendimento e amadurecimento dos cooperados onde a solidariedade, coletividade e demais inspirações cooperativas façam sentido ao modo de vida dos cooperados, estendendo tais atitudes à sociedade em geral.

Durante esse momento da entrevista com o Entrevistado E2, ao entender que um dos desafios estava relacionado com a participação econômica, uma questão nos inculcou a mente. De um lado tem-se o dilema da Coop Beta em garantir maior participação econômica dos membros, mas em contrapartida cerca de 80% a 90% das suas ações educacionais são voltadas para a gestão e eficiência do negócio. Uma aparente contradição. Haveria alguma relação entre esses temas? E se a Coop Beta canalizasse maiores esforços para a disseminação dos valores e princípios pautados na solidariedade, democracia, colaboração, equidade, poderia então ter maior participação dos seus membros e verdadeira vivência cooperativa?

Certamente existe uma relação entre o desafio da participação econômica e o baixo percentual de investimento nos valores cooperativos. Porém, não sei até que ponto, pois nunca testamos e não tenho conhecimento de algum outro caso de cooperativa que conseguiu colocar a cultura cooperativista acima da cultura capitalista que a gente vive. Eu acho que é mais complexo do que juntar os cooperados e falar “olha que legal ser cooperativo” enquanto a gente continuar vivendo em uma sociedade que só olha para as cifras (ENTREVISTADO E2).

Morin (2015b) ajuda-nos a pensar sobre vias alternativas que podem conduzir à reforma de pensamento e de atitudes que desembocarão em uma grande via capaz de promover mudanças rumo a um novo paradigma de sociedade pautado pela solidariedade:

Ao lado da economia de lucro e da economia de Estado, a economia plural constituiria a terceira via entre a supremacia do mercado e a do Estado, a via da economia social e solidária, das cooperativas, das empresas cidadãs, do microcrédito, do comércio equitativo. A economia social e solidária, de raízes históricas profundas, reúne uma grande diversidade de iniciativas econômicas que não dependem nem do setor público nem da área capitalista. Essas iniciativas visam produzir, consumir, empregar, poupar, e decidir de maneira mais respeitosa sobre os homens, o ambiente e os territórios. [...] Suas características essenciais: uma finalidade de utilidade social; uma efetivação do projeto econômico fundado em governança democrática e uma gestão ética; um dinamismo que se apoia em enraizamento territorial e adesão cidadã (MORIN, 2015b, p. 132-133).

6.3 MODELO POPULAR: ANÁLISE DA COOP GAMA (COPAVI)

6.3.1 Contexto

A Coop Gama, assim como a Coop Alfa, é uma cooperativa de trabalhadores rurais, assentados da Reforma Agrária vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Consideramos que pontuar essa questão é particularmente importante para a análise realizada, pois para além da própria trajetória da cooperativa, deve-se considerar que a organização está situada dentro de lutas, conquistas e embates no cenário sociopolítico nacional.

Fundada em 1993 e localizada no município de Paranacity, ao noroeste do estado do Paraná, a Coop Gama conta atualmente com 70 famílias cooperadas e sua história é intercambiável, por assim dizer, com a história do assentamento Santa Maria. Para se ter uma ideia, em janeiro de 1993, ocorreu a ocupação da área improdutiva, já desapropriada, da então Fazenda Santa Maria. Em julho de 1993, após 6 meses da ocupação, ocorre a fundação da Coop Gama. A regularização do assentamento foi efetivada ainda no primeiro semestre de 1994, a partir de trâmites legais junto ao INCRA (PELOSI, 2013). A Figura 10, obtida em uma mídia social da cooperativa, demonstra pela forma do seu texto a característica marcante da Coop Gama.

Figura 10 – Comemoração de 28 anos – Coop Gama



Copavi- Cooperativa de Produção Agropecuária Vitória

10 de julho de 2021 · 🌐

Copavi 28 anos de lutas, conquistas e resistência!

"Há homens e mulheres que lutam um dia e são bons, há outros e outras que lutam um ano e são melhores, há os que lutam muitos anos e são muito bons. Mas há os que lutam toda a vida e estes são imprescindíveis".

Com dedicação a luta da classe trabalhadora desde o dia 10 de julho de 1993 o conjunto do MST e seus militantes constroem a cooperativa de produção agropecuária vitória. A COPAVI é uma cooperativa que integra o trabalho e a gestão das famílias camponesas do assentamento Santa Maria que se dedicam a atividades de Agropecuária, a agorindustrialiação e a Agroecologia.

Mesmo nesse momento de crise e de reinado da necropolítica, que trás de volta a fome e promove a morte de mais 500 mil brasileiros e brasileiras, pelo Brasil a fora resistem e florescem experiências como a COPAVI.

Seguimos, semeando autogestão, cooperação e Agroecologia. Para poder colher reforma agrária e justiça social!

Viva a COPAVI! Viva a classe trabalhadora!

Lutar: construir reforma agrária popular!

Fonte: COPAVI (2021).

As primeiras famílias do assentamento Santa Maria e, ao mesmo tempo, os membros fundadores da Coop Gama, quando iniciaram o movimento para a ocupação da área, estavam de acordo que aquela área seria melhor aproveitada se, desde o início, tanto os processos produtivos quanto as questões sociais da comunidade fossem trabalhados de forma coletiva (ENTREVISTADO E4). Isso explica porque a Coop Gama foi fundada praticamente ao mesmo tempo em que o assentamento foi estabelecido.

É importante ressaltar que o MST não impõe um modelo organizacional específico para os seus membros assentados. Abre-se a possibilidade de diferentes configurações que vão de unidades individuais-familiares até distintos modelos de associativismo, cooperativismo e de agroindústrias de pequeno e médio porte.

A Coop Gama destaca-se pela adoção do modelo denominado Cooperativas de Produção Agropecuária – CPA (PELOSI, 2013), que se coaduna com os fundamentos da economia solidária, que pressupõem convergência entre capital e trabalho. Nesse modelo, a terra permanece sob o controle coletivo. Além disso, uma de suas principais características é a constituição de uma personalidade jurídica – registro do estatuto social, constituição de CNPJ e demais formalidades de um empreendimento cooperativo que ganha forma e personalidade perante órgãos

governamentais. Assim, temos sob o ponto de vista prático a configuração de uma organização cooperativa com produção, gestão e trabalhos coletivos (PELOSI, 2013).

A produção da Coop Gama abrange alguns setores agropecuários como cana e derivados, leite e derivados, hortaliças, granja e panificados (ROCHA, 2021). A cooperativa trabalha dentro do sistema de agroecologia, princípio apoiado pelo MST e que vem se consolidando no ambiente dos assentamentos. Os trabalhos agroecológicos são pautados “a partir de novas relações ser humano-natureza, produzindo formas saudáveis de manejar a produção ao mesmo tempo em que se cuida dos bens comuns dos povos (água, terra, biodiversidade, ar)” (MST, c2022c).

A dimensão da produção do MST voltada para o sistema agroecológico ganhou forças a partir do VI Congresso Nacional do Movimento que ocorreu em 2014. Nessa ocasião, reforçou-se a ideia de que o agronegócio brasileiro, voltado para as elites, visava ao fortalecimento da exploração capitalista da agricultura e, diante disso, apenas um projeto essencialmente popular, voltado para um Brasil justo, soberano e igualitário poderia ser capaz de redistribuir a terra em todo país produzindo alimentos saudáveis para a população, fundamentado em novas relações sociais e valores humanistas (MST, c2022c).

Figura 11 – Produtos Comercializados – Coop Gama



Fonte: COPAVI (2020a).

6.3.2 A Educação para a Cooperação

Atualmente a Coop Gama conta com cerca de 70 cooperados em seu quadro social e parte da atual diretoria já faz parte da “segunda geração”, conforme chamou o Entrevistado E4, caracterizada pelos filhos dos fundadores. Apesar da semelhança existente entre a primeira e a segunda geração, em que predominam jovens lideranças, o perfil dos cooperados atuais apresenta singular diferença na visão do Entrevistado E4:

No início eram filhos de pequenos agricultores ou até mesmo pequenos agricultores que foram acampar em busca de terra com menos escolaridade. E agora temos maior escolaridade, várias pessoas com nível superior e segundo grau. Também durante esse processo entre a passagem das gerações, aqueles que foram os fundadores sempre tiveram um apoio para voltar a estudar (ENTREVISTADO 4).

Dessa forma, devido à característica geral dos primeiros cooperados, uma das primeiras ações da Coop Gama em relação à educação para a cooperação foi erradicar o analfabetismo no assentamento e na cooperativa. Para isso, aderiu ao programa do MST intitulado “Sim, eu posso”, e conseguiu reduzir a zero a taxa de analfabetismo no assentamento. “Esse incentivo para despertar o interesse e

oportunidade de estudar existiu principalmente para se trabalhar na cooperativa, de exercer as funções” (ENTREVISTADO E4).

Figura 12 – Projeto “Sim, eu posso” do MST



Fonte: MST (c2022b).

Após esse momento básico, mas não menos importante, pelo qual deve passar qualquer projeto de educação (alfabetização), os cooperados/assentados continuam sendo incentivados a dar continuidade ao seu desenvolvimento. Aliás, no que tange à alfabetização, vale resgatar o seu sentido amplo, conforme considerou Freire (1987, p. 13):

A alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra (FREIRE, 1987, p. 13).

O MST conta com um setor específico que se propõe a atender as demandas de educação dos trabalhadores valorizando saberes, vivências e a cultura das populações rurais. O setor de Formação entende que “é preciso ir além e se aprofundar na compreensão do mundo e adquirir uma formação sociopolítica da qual, em geral, os trabalhadores foram privados há séculos” (MST c2022a).

Ao valorizar culturas e saberes ao mesmo tempo em que se busca aprofundar a visão de mundo através de perspectivas mais críticas, podemos perceber a

convergência existente entre os princípios defendidos pelo MST e as propostas da pedagogia freireana. Para Freire (1996), a educação deveria proporcionar a emancipação das pessoas, promovendo nos indivíduos a criticidade, a problematização e contextualização da realidade, a dialogicidade e a afetividade. Dessa forma, estaria se forjando uma sociedade capaz de realizar transformações sociais libertando-se das amarras da ideologia dominante.

Além da educação para cooperação, que resgata valores e princípios cooperativos, existem diversas atividades formativas que envolvem cursos ligados à área técnica-operacional, gestão, formação política-ideológica, entre outros (ROCHA, 2021).

A formação técnico-profissional ocorre através de minicursos, profissionalização pós-médio, graduação, especializações, entre outros. Essas capacitações são essenciais para o desenvolvimento da cooperativa diante de um cenário mercadológico cada vez mais exigente (ROCHA, 2021). É o caso, por exemplo, do próprio Entrevistado E4, que foi incentivado e teve apoio da cooperativa para realizar a graduação e especialização na área de agroecologia e, posteriormente, por vontade própria, realizou mestrado profissional na mesma área (ENTREVISTADO E4).

A formação político-ideológica ocorre através de treinamentos e capacitações oferecidos pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, nos quais são discutidos assuntos políticos e filosóficos que também servem de orientação para o empreendimento cooperativo que está inserido no contexto do MST (ROCHA, 2021).

Vale considerar que a educação para a cooperação tende a transcender o universo da cooperativa, especialmente para aquelas que se encontram no ambiente do MST. As reflexões sociopolíticas e filosóficas que ocorrem nos encontros do movimento contribuem para a formação de novos sujeitos, comprometidos com a sociedade e não apenas com o grupo social ao qual pertençam.

Recentemente dois casos foram noticiados e demonstram esse espírito solidário que envolve o movimento. O primeiro deles refere-se à doação de alimentos produzidos pelo MST para famílias em situações vulneráveis em todo o Brasil, durante o período de pandemia. Até o mês de janeiro de 2022, eram mais de 6 mil toneladas de alimentos doados (MST, 2022a). A Coop Gama, alinhada ao sentimento de

solidariedade, também realizou doações de alimentos agroecológicos para pessoas em situação de vulnerabilidade, conforme pode ser percebido na Figura 13.

Figura 13 – Doação de Alimentos pelo MST



Fonte: MST (2022a).

Figura 14 – Doação de Alimentos pela Coop Gama



Copavi- Cooperativa de Produção Agropecuária Vitória

17 de setembro de 2021 · Instagram · 🌐

Boa tarde!!! ▶▶▶

SOLIDARIEDADE AGROECOLÓGICA

O MST nas últimas semanas partilhou mais de 1500 kg de hortaliças orgânicas produzidas pela COPAVI aos municípios de Paranacity, Cruzeiro do Sul e Inajá, noroeste do Paraná.

A ação realizada foi em parceria com o CRAS desses municípios que ficaram responsáveis em repassar esses alimentos às famílias em situação de vulnerabilidade.

Em Paranacity foi entregue cerca de 1000 kg, em Cruzeiro do Sul 390 kg e Inajá 220 kg.



A doação é resultado do trabalho coletivo de 23 famílias assentadas no Assentamento Santa Maria-COPAVI, que produzem alimentos de forma agroecológica!



Fonte: COPAVI (2022a).

Outro evento que também demonstrou a solidariedade com as causas coletivas ocorreu em março de 2022 onde diversos integrantes do MST realizaram manifestações em diversos lugares do país contra o fim de uma medida judicial que prorrogava qualquer tipo de despejo durante o período de pandemia. Na prática, com o fim dessa medida, era iminente o despejo de milhares de famílias no campo e na cidade. A manifestação resultou novamente na prorrogação da medida, o que causou alívio e foi recebida com comemoração pelo movimento (MST, 2022b).

Figura 15 – Despejo na pandemia é crime - MST



Fonte: MST (2022b).

De maneira geral, a Coop Gama não possui uma programação fixa ou planejamento estático no que se refere ao princípio da educação, formação e informação. As demandas surgem a partir da necessidade que os núcleos de base encontram no assentamento/cooperativa e, a partir do processo de auto gestão, os temas de interesse são levados para o conselho deliberativo decidir sobre a implementação das ações ou não.

Então tem várias linhas de formação que durante o ano a gente tem a partir das demandas. A gente já teve formação sobre agrotóxicos, sobre agroecologia, sobre gênero, machismo/feminismo. São colocadas as demandas pelos cooperados ou grupos de cooperados, por exemplo o grupo da mulheres. Então se dá a partir disso, mas não tem algo estático com uma programação fixa. Vai aparecendo as demandas e vai inserindo nesse processo de autogestão. Por exemplo um grupo de famílias coloca a

demanda, daí vai ser encaminhado para o conselho deliberativo e o conselho vai encaminhando (ENTREVISTADO E4).

Atualmente, a Coop Gama possui uma atividade vinculada à educação e formação. Trata-se de um programa que aborda diversos temas ligados ao cooperativismo e economia popular solidária, que está em andamento, organizado pelo Cefuria - Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo. O Cefuria é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, cuja finalidade é fortalecer a organização popular e as lutas do povo por melhores condições de vida (CEFURIA, c2022a).

O CEFURIA criou a chamada “Escolinha de Economia Solidária”, um projeto que tem como objetivo contribuir com o conhecimento sobre o tema e formar outras pessoas para a sua disseminação. O programa tem como objetivos gerais:

Ampliar o coletivo de educadores em Economia Popular Solidária para ajudar no trabalho de acompanhamento de clubes de troca, padarias comunitárias, catadores de materiais recicláveis e outras iniciativas de trabalho e renda onde se desenvolvam valores não capitalistas.

Fornecer instrumentos teórico-metodológicos para os integrantes do coletivo de educadores e animadores destas iniciativas, tendo como referência o pensamento de Paulo Freire.

Avançar na elaboração de uma proposta de economia voltada para a construção de uma sociedade fundada em relações de solidariedade.

Resgatar o trabalho como construtor da vida humana, desvelando o emprego como uma das formas sociais historicamente possíveis, porém não a única. (CEFURIA, c2022b).

Quanto ao espaço físico, a cooperativa não possui um ambiente específico para treinamentos ou uma espécie de biblioteca. “O que tem é o nosso refeitório que é um espaço comum para os eventos da comunidade. Existe um sonho de termos um espaço assim, mas é um pouco mais difícil, pois sempre se investe mais na produção” (ENTREVISTADO 4).

Interessante observar essa última fala do Entrevistado 4 na qual entendemos que deve ser analisada de maneira continuada, uma vez que é compreensível investimentos na área de produção da cooperativa, por outro lado, se tal ação ocorrer sempre em detrimento da educação e da valorização dos princípios cooperativos,

corre-se o risco de qualquer cooperativa desvirtuar sua base que sustenta a coletividade.

6.3.3 Os Desafios

Quanto aos desafios visualizados pelo Entrevistado E4, nota-se que, talvez por ele não fazer parte atualmente da diretoria ou qualquer tipo de liderança, foi um tema que causou um certo embaraço em sua resposta. De maneira geral, na sua visão, é necessário organizar melhor as informações e sistematizar tudo o que a cooperativa já realizou até o momento para servir como acervo de consulta e fortalecimento da cooperativa (ENTREVISTADO E4).

Acho que o desafio é a gente se organizar para a sistematização do que já tem feito. Eu acho que a gente faz muita coisa mas não sistematiza. E daí ter um acesso a isso. Ter uma biblioteca, um centro de lazer, de educação que ainda as pernas não alcançaram. Mas eu acho que mesmo assim, a gente faz muita coisa mas não consegue organização para sistematizar isso (ENTREVISTADO E4).

Outro desafio que acreditamos ser latente no ambiente da Coop Gama diz respeito à rotatividade dos cooperados. Índícios levam-nos a crer que a cooperativa possui um grande desafio em manter o engajamento no projeto coletivo por parte de seus membros. Zeneratti (2013) realizou pesquisa de campo no assentamento onde a cooperativa está localizada e constatou que desde a sua fundação já se passaram mais de 40 famílias pelo local, o que representa mais de 50% do total de famílias que vivem no assentamento atualmente.

Dentre um dos motivos apontados pelo autor destaca-se a falta de adaptação dos membros em seguir com um projeto totalmente voltado para o coletivo. A terra pertence ao coletivo, as decisões (em diversos níveis) são tomadas em assembleias, ali realmente o coletivo sobrepõe ao individual. Tal característica, como abordamos em Schneider e Hendges (2006), tem desafiado as cooperativas justamente em um ambiente onde as pessoas buscam cada vez mais resultados imediatistas, aceitando como natural a competição e o individualismo.

Sennet (2020), também referenciado neste trabalho, dedicou um capítulo especial para tratar sobre o tema intitulado “o eu que não coopera”. A partir de uma visão que penetra o nível psicológico dos indivíduos, o autor retoma o conceito de narcisismo do seminal trabalho freudiano, dizendo que para além da ideia do egoísmo, o narcisismo reflete uma ideia mais complexa na qual a pessoa vê apenas a si mesma ao lidar com os outros. Dessa forma, o “eu” preenche todos os espaços das relações sociais, o que em alguma medida desdobra-se em graves consequências sociais, notadamente a diminuição do espírito de cooperação.

O caso da Coop Gama representa um dos modelos mais ousados e que aponta para um outro ideal de sociabilidade dentro dos moldes que fundamentaram o cooperativismo original. No entanto, diante de um contexto de avanços e recuos no projeto coletivo, resgatamos a necessidade da educação para a cooperação, aquela que se propõe a ir além dos interesses hegemônicos e repensar alternativas de organização social mais justas, solidárias e sustentáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Logo nas primeiras páginas deste trabalho, algumas reflexões sobre o momento atual de polícrises que enfrentamos, suas raízes e desdobramentos, combinadas com a ideia da necessidade de se renovar a educação, apontando para algumas características da educação para a cooperação, levaram-nos a formular e a buscar respostas ao seguinte problema de pesquisa: considerando a existência de múltiplas expressões do cooperativismo, como estas vivenciam o exercício do quinto princípio cooperativo: “educação, formação e informação”?

Cabe um recorte nesse momento para dizer que ao longo deste estudo utilizamos frequentemente a expressão “educação para a cooperação” em detrimento de outros termos, como “educação cooperativa” ou “educação cooperativista”. A escolha pela primeira expressão se deu por entendermos que o nosso foco não esteja centrado único e exclusivamente nas cooperativas, mas sim em valores cooperativos, o que por consequência podem levar a expressões organizacionais cooperativas.

Mesmo que o nosso entendimento sobre a educação para a cooperação não se limite às cooperativas, precisamos limitar o escopo da pesquisa. Assim, entendendo que esse rol de organizações deveria apresentar, em alguma medida, vivências sobre a educação para a cooperação – haja vista ser um princípio internacional –, restringimos o campo de pesquisa em organizações cooperativas no estado do Paraná para responder ao problema levantado.

Partimos de quatro modelos de cooperativismo com base em estudos precedentes. Vale ressaltar que a categorização em quatro modelos nada tem de absoluto, pelo contrário, sabe-se que os formatos existentes apresentam nuances das mais variadas formas, o que nos levou a crer que uma boa maneira de se compreender o cooperativismo seja a partir da perspectiva do pensamento complexo, considerando a heterogeneidade do movimento cooperativo que possui características por vezes complementares e antagônicas.

Nossas primeiras indagações gravitaram em torno de como diferentes expressões dentro do movimento cooperativo enxergavam e vivenciavam a educação para a cooperação. Suspeitávamos de que todas as cooperativas praticavam em alguma medida a educação, mas devido à heterogeneidade existente (questões

culturais, políticas, ideológicas, entre outras) poderíamos encontrar diferentes posicionamentos sobre essa questão. Percebeu-se que na trajetória do tempo algumas cooperativas distanciaram-se de valores genuínos da cooperação, aproximando-se de modelos empresariais concentrados na maximização dos interesses econômicos, mesmo que em detrimento de questões sociais e ambientais.

Desse modo, optamos por iniciar o **referencial teórico** problematizando a possível raiz das múltiplas crises que povoam a contemporaneidade. Acreditamos que a ideia do método científico dominante, que influenciou o modo de pensar das sociedades e de produção do conhecimento, é certamente um dos principais responsáveis por nos conduzir para a rota de insustentabilidade presente. Analisar esse contexto e revelar caminhos alternativos moveram-nos nessa seção do trabalho.

Ainda na base teórica, resgatamos o vasto campo do cooperativismo que apresenta variadas faces e ao mesmo tempo contradições. O ser humano é afeito tanto a traços de cooperação e solidariedade, como também de egoísmo e individualismo. Além da configuração biológica a que estamos submetidos, somos da mesma forma reflexo do ambiente social que nos rodeia. Somos, assim, seres complexos que não podem ser entendidos de forma reducionista ou determinista.

Desta forma, a preocupação com as relações sociais e o bem-viver devem ser analisadas em conjunto com as questões relativas à produção e ao consumo. Nesse sentido, alguns intelectuais do século XVIII inspiraram sobremaneira as primeiras expressões de organizações cooperativas no mundo.

O movimento cooperativo nasce com traços contra-hegemônicos buscando resistir aos liames do capitalismo acelerado pela Revolução Industrial. O movimento se fortaleceu e se consolidou, ao mesmo tempo em que percebemos uma ruptura entre formas de enxergar o cooperativismo. De um lado, permaneceram grupos com os primeiros ideais, mais progressistas e de outros, aqueles que buscaram acomodar o movimento nos moldes hegemônicos do capital.

No quarto capítulo deste trabalho, adentramos especificamente na educação para a cooperação. Nele, buscamos atender ao **primeiro objetivo específico** do trabalho: “compreender a trajetória histórica do quinto princípio cooperativo”. Destacamos que, em determinado momento, a educação foi relegada a segundo plano até mesmo pelos órgãos que orientam o movimento cooperativo, o que pode ter

contribuído, conscientemente ou não, para que nesse ínterim forças do modelo capitalista cooptassem certas cooperativas acomodando-as ao simples instrumentalismo. Nessa seção, ainda identificamos diversos traços da pedagogia do educador Paulo Freire com a educação para a cooperação, uma vez que em ambos pode-se perceber a intenção de forjar indivíduos conscientes de seu papel na sociedade, a partir de uma visão crítica e reflexiva, mas que leve ao desenvolvimento de valores como a solidariedade e o altruísmo.

Finalizamos o referencial teórico, apresentando dois casos com o objetivo de materializar o que trouxemos até esse momento: o caso da Dinamarca, evidenciando algumas linhas educacionais com vieses cooperativos que contribuíram para o desenvolvimento desse país, que possui um dos melhores níveis de IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) e de distribuição de renda do mundo. Na sequência, trouxemos o caso do Complexo Cooperativo de Mondragón (Espanha), referência amplamente estudada, que recentemente passou por mudanças consideráveis em seu modelo de educação, demonstrando sua capacidade criativa e tentativa de manter-se fiel aos princípios cooperativos.

Em termos práticos, Mondragón internalizou fundamentos instrumentais em seu ambiente, o que fez com que se distanciasse dos valores preconizados em sua origem. Aqui, percebemos e refletimos sobre um dos principais dilemas das cooperativas na atualidade independentemente de seu tamanho: a sobrevivência atrelada ao crescimento econômico em detrimento da preservação de suas origens com viés solidário e democrático. Para nós, a educação para a cooperação é um grande alicerce para servir de apoio às decisões e ações das organizações e dos indivíduos. É preciso que se inverta a visão de mundo. O econômico não pode monopolizar as atenções e destinos da sociedade, outras dimensões são fundamentais e devem se sobrepor no desenho de uma sociabilidade que se quer democrática, equitativa e sustentável.

O **segundo objetivo específico** centrou-se em “entender a visão das cooperativas sobre o princípio da educação, formação e informação”. Em termos gerais, segundo a fala dos entrevistados desta pesquisa, as 3 cooperativas consideram o princípio da educação importante, mas apenas essa resposta se tornaria muito ampla e subjetiva para atender ao nosso objetivo. No entanto, quando buscamos aprofundar o tema, percebemos especialmente que a Coop Alfa e Coop

Gama não possuem uma visão clara sobre o tema, nem mesmo sabendo distinguir quais tipos de atividades estariam no escopo da educação, da formação e da informação. Vale destacar que essas duas cooperativas são compostas por agricultores familiares, vinculadas ao MST, e possuem perfis mais humildes onde os traços principais são de luta e resistência, na prática, contra um sistema “anticooperativo”. A Coop Beta é uma das maiores cooperativas do Paraná, possuindo um departamento específico para tratar sobre o tema. Então, percebe-se que devido à sua estrutura organizacional e ao perfil do entrevistado, essa cooperativa demonstra maior clareza sobre o tema, pelo menos teoricamente, o que não quer dizer que ela pratique ou vivencie esse princípio de modo mais contundente do que as demais.

Para nós, as Coop Alfa e Gama (de pequenos produtores e vinculadas ao MST) possuem maior vivência prática em termos de cooperação. Suas histórias, que desde o início são marcadas por lutas e enfrentamento de enormes desafios, fizeram com que a solidariedade se tornasse uma premissa para que o projeto coletivo fosse desenvolvido. Como disse o Entrevistado 1 em nossa pesquisa, “a cooperação é uma atitude, é um princípio e valor que não necessariamente precisa da cooperativa. Muitas vezes você tem a cooperativa e não tem a cooperação”.

Em contrapartida, a Coop Beta, apesar de apresentar uma estrutura robusta, não apresentou um projeto mais profundo e comprometido com o desenvolvimento da sociedade, o que nos parece então que os eventuais cursos que abordam o tema passam mais por uma maquiagem para atender a um *check list*, utilizando-se aqui propositalmente de uma expressão típica das organizações tradicionais pautadas no viés econômico.

No **terceiro objetivo específico**, qual seja: “analisar como é efetivada a educação para a cooperação a partir da realidade de cada cooperativa pesquisada”, inferimos que a história de cada cooperativa e seus cooperados influem na forma como a educação é posta em prática. Na Coop Alfa, não existe uma programação específica sobre o tema, as formações dos cooperados ocorrem nos mesmos momentos em que os cooperados se encontram para discutir diversos assuntos, como apresentação de resultados e definição de pautas onde a cooperativa irá atuar. A Coop Beta possui diversos programas de formação e educação priorizando, no entanto, temas voltados para capacitação técnica. A Coop Gama também não possui uma pauta definida para efetivar a educação na cooperativa, porém, a partir de

demandas dos cooperados (gestão democrática), são oferecidos cursos e capacitações dos mais variados temas, desde questões técnicas, agroecológicas até pautas ideológicas e identitárias.

O **quarto objetivo específico** foi “compreender como diferentes modelos cooperativos enxergam e vivenciam a educação para a cooperação”. De modo geral, podemos inferir que as cooperativas pesquisadas enxergam e vivenciam a educação a partir de suas próprias perspectivas, necessidades e interesses. Apesar da **Coop Alfa** não possuir um programa específico para o tema, houve momentos em que o foco da cooperativa foi a erradicação do analfabetismo, essa era a prioridade educacional naquele momento. As formações mais recentes que ocorreram na cooperativa tiveram um caráter mais técnico, em busca de melhores resultados na produção dos produtos agroindustriais.

A **Coop Beta** apresenta uma visão e vivência bem definida para a educação: a grande maioria dos recursos destinados à área educacional da cooperativa é direcionado à formação de caráter técnico ou da gestão da cooperativa (cerca de 80% a 90%). Isso significa que o trabalho com vistas à reafirmação dos valores solidários a partir da educação para a cooperação é pouco trabalhado entre os cooperados. A **Coop Gama** assemelha-se à Coop Alfa, partindo de demandas específicas para realizar formações e capacitações, sendo que atualmente existem formações tanto de caráter técnico como aquelas voltadas para os valores cooperativos.

Diante dos dados analisados, parece-nos que, mesmo nas cooperativas que fazem parte do movimento social do MST, existe uma tendência em entender e priorizar a educação no sentido de capacitação técnica, o que significa uma visão restrita sobre o tema. Assim, inculca-nos à mente se a educação para a cooperação, aquela que se propõe a manter o compromisso com os valores solidários e do bem viver, está sendo exercida como prática libertária, oferecendo outros modos de vida aos cooperados e, em decorrência, para suas comunidades? Ou está cada vez mais se moldando ao *status quo* e, desta forma, contribuindo para o fortalecimento da lógica hegemônica?

Algumas falas são contundentes: “sempre se investe mais na produção” (Entrevistado 4 – Coop Gama), “nossa parte está mais voltada para a parte técnica” (Entrevistado 3 – Coop Beta), “quando você tem uma indústria, ela te deixa de cabelo

branco, a demanda é muito grande” (Entrevistado 1 – Coop Alfa), o que nos faz refletir se na prática não estariam todas as cooperativas correndo o risco de se distanciarem cada vez mais da cooperação em favor da competição.

Nossa intenção não é parecer ingênuos com uma reflexão puritana como se não houvesse o mercado, como se as cooperativas não precisassem estar atentas ao ambiente econômico para atender as diversas demandas. Também não pretendemos impor de forma arrogante uma pauta de educação para a cooperação nas organizações cooperativas. Nossa pretensão foi entender como diferentes modelos cooperativos entendem e vivenciam o tema da educação e, através dos dados coletados, preocupa-nos a ênfase atribuída às questões produtivistas. Outras experiências de expressões cooperativas, como o caso de Mondragón, podem inspirar organizações a não se desviarem dos valores cooperativos que, em um olhar ampliado, podem contribuir com o desenvolvimento humano e territorial. Afinal, como cantava Milton Nascimento “há que se cuidar do broto para que a vida nos dê flor e fruto”.

Ademais, entendemos que a educação para a cooperação não pode se limitar a palestras, cursos e treinamentos, mas necessita de experiências práticas e rotinas permanentes que induzam a novos comportamentos e contribuam para a construção de novos sujeitos comprometidos com valores solidários e o bem comum. A educação se faz a partir da prática. Os exemplos que destacamos, com especial relevo neste trabalho de ações promovidas pelo MST e cooperativas ligadas ao movimento, demonstram essa vivência onde se combinam cooperação e educação.

Nesse período pandêmico que atravessamos, foram destacados alguns exemplos de expressões pedagógicas do MST e da Coop Gama especificamente. Foram trabalhos que demonstram a solidariedade e a cooperação através de doação de alimentos e mobilizações pacíficas para conscientizar os governantes em relação à vulnerabilidade de outros grupos sociais. Como foi dito, é um verdadeiro trabalho de educação em ação, tornando-se uma expressão pedagógica que proporciona aos participantes do movimento experiências que poderão ser internalizadas e replicadas em diversos níveis em suas vidas.

Certamente as organizações cooperativas podem ser indutoras desse processo, servindo como vitrines que expõem as suas peças podendo ser facilmente

replicadas por outras organizações e grupos sociais. A educação para a cooperação precisa ser inesgotável, coletiva, de longo prazo, passando por processos de experimentações, amadurecimentos e revisões, num constante desenvolvimento coletivo. É o que acreditamos e o que nos moveu para a realização deste trabalho.

Quanto às limitações desta pesquisa, como já destacado, a disponibilidade dos entrevistados constrangeu-nos a buscar aprofundar alguns temas que poderiam ter sido melhores explorados durante as entrevistas. Uma das cooperativas recusou por duas vezes o nosso convite, sendo atendido apenas na terceira tentativa por intermédio da ajuda de outras pessoas que se dispuseram em nos atender. Além disso, ressaltamos que no campo teórico, especificamente sobre o tema da educação para a cooperação na área da Administração, o referencial teórico ainda se mostra carente, fato pelo qual nos motivou, ao mesmo tempo, a seguir com este trabalho visando contribuir para área.

Nossa contribuição, além do campo teórico como dito, também perpassa pelo campo prático social, visto que poderá contribuir para o resgate dos valores genuínos cooperativos das organizações cooperativas e para o desenvolvimento de uma das possíveis vias de sociabilidade fundamentada na cooperação e no bem comum em detrimento do monopólio do individualismo, seguindo assim a própria premissa da Aliança Cooperativa Internacional, que propõe a combinação entre os saberes formais e informais.

No campo teórico, este trabalho está concentrado dentro do eixo dos Estudos Organizacionais, contribuindo para ampliar a visão sobre diferentes configurações organizacionais. Especificamente no campo da Administração, mostra-se relevante por tratar, em alguma medida, de dois temas pouco abordados nessa área em que prepondera a visão tradicional e competitiva, são elas: práticas educacionais e formas alternativas de organizações.

Como sugestão para estudos futuros pode-se dar continuidade ou aprofundar o tema da educação para cooperação em organizações cooperativas e também outras organizações constituídas a partir de diversos formatos. Isso envolve organizações do terceiro setor, públicas, privadas, de capital aberto ou fechado e até mesmo organizações que não possuem uma personalidade jurídica específica, mas se caracterizam pelo agrupamento de pessoas com objetivos e valores em comum.

Também gostaríamos de destacar que cada uma das barreiras e desafios que foram observados atualmente para o movimento cooperativo, em especial no que tange à educação para a cooperação, requer que se pense em alternativas possíveis para o avanço do tema, o que pode ser realizado em estudos e pesquisas posteriores.

REFERÊNCIAS

A QUE preço? Negócios irresponsáveis e o assassinato de defensores da terra e do meio ambiente em 2017. **Global Witness**, London, 24 jul. 2018. Disponível em: <https://www.globalwitness.org/en/campaigns/environmental-activists/a-que-pre%C3%A7o/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ACI - INTERNATIONAL COOPERATIVE ALLIANCE. **Cooperative identity, values & principles**. Bruxelas, 2020. Disponível em: <https://www.ica.coop/en/cooperatives/cooperative-identity>. Acesso em: 24 maio 2021.

ACI. **Notas de orientación para los principios cooperativos**. 2015. Disponível em: <https://www.ica.coop/sites/default/files/publication-files/guidance-notes-es-2107251738.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIAS. <https://www.aen.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=185368&evento=34799#menu-galeria>. Acesso 09 nov. 2021.

ALCÂNTARA, L. C. S.; SAMPAIO, C. A. C.; ZABALA, L. U. Análise socioambiental: Zona de educação para ecodesenvolvimento e experiência cooperativa de Mondragón. **Revista Sociedade e Estado**, v. 33, n. 3, set/dez 2018.

ALIMENTOS CAMPO VIVO. **Laticínio COPRAN [...]**. Arapongas, 04 set. 2012. Facebook: @campovivo. Disponível em: https://pt-br.facebook.com/pg/campovivo/photos/?ref=page_internal. Acesso em: 07 nov. 2021.

ALMEIDA, M. C. Método complexo e desafios da pesquisa. In: ALMEIDA, M.C.; CARVALHO, E.A. **Cultura e pensamento complexo**. Natal: EDUFRN, 2009. p. 97-111.

ANFARA JR., V.A.; MERTZ, N.T. Introduction. In: ANFARA JR., V.A.; MERTZ, N.T. (edit.). **Theoretical frameworks in qualitative research**. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2006.

ARIZMENDIARRIETA, J. M. **La empresa para el hombre**. Mondragón: Caja Laboral Popular, 1984.

AXEROLD, R. **The evolution of cooperation**. Nova York: Basic Books, 2006.

AZEVEDO, F. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasiliense**, São Paulo, n. 15, p. 8-28, jan/fev. 1958.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BEN, M; RICHART, M. A des(educação) do cooperativismo no oeste do Paraná: Cooperativa industrial Lar e Copagril. **Seminário Internacional e Fórum de Educação do Campo**. 2018. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Regional_Santa_Maria_2013-1-2.pdf. Acesso em 31 maio 2021.

BOFF, L. **Do iceberg à arca de Noé: o nascimento de uma ética planetária**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

BOTELHO, A. C. R. **Teologia na complexidade (do racionalismo teológico ao desafio transdisciplinar)**. 2007. Tese (Doutorado em Teologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

BOZA, L. R. S. El impulso y ejercicio del principio de educación, formación e información. **Boletín de la Asociación Internacional de Derecho Cooperativo**, Bilbao, n.57, 2020, pp. 39-69. ISSN-e: 2386-4893.

BRONNER, S. E. **Da teoria crítica e seus teóricos**. Campinas: Papyrus, 1997.

BÜTTENBENDER, P. L. **Doutrina e educação cooperativa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008

BURRELL, G.; MORGAN, G. In search of a framework. In.: BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis: elements of the sociology of corporate life**. Hants: Ashgate, 1979, p. 1-40.

CANÇADO, A. C.; GONTIJO, M. C. H. Princípios cooperativistas: origem, evolução e influência na legislação brasileira. **Encontro de Investigadores Latino-Americano de Cooperativismo**, v. 3, 2005.

CANIATO, A. M. P.; RODRIGUES, S. M. A construção psicossocial da competição: o engano na cumplicidade de uma falsa vida. **Psicologia e Sociedade**, n. 24, v. 1, p. 23-35, 2012.

CAPRA, F. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Editora Cultrix, 2002.

CARFAGNA, L. L. Learning to share: Pedagogy, open learning, and the sharing economy. **The Sociological Review Monographs**, v. 66, n. 2, 2018, pp. 447-465.

CEFURIA - Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo. Curitiba, c2022a. Disponível em: <http://www.cefuria.org.br/historico-2/>. Acesso em: 05 jan. 2022.

CEFURIA - Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo. Curitiba, c2022b. Disponível em: <http://www.cefuria.org.br/escola-de-formacao-escolinha/>. Acesso em: 04 abr. 2022.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHARTERINA, A. M. El principio cooperativo de educación, formación e información desde una perspectiva histórica y doctrinal. **Boletín de la Asociación Internacional de Derecho Cooperativo**, Bilbao, n.57, 2020, pp. 133-145. ISSN-e: 2386-4893.

CREDIT SUISSE. **Global wealth report 2019**. Acesso em 18 fev. 2021. Disponível em: <https://www.credit-suisse.com/media/assets/corporate/docs/about-us/research/publications/global-wealth-report-2019-en.pdf>

COPA VI - Cooperativa de Produção Agropecuária Vitória. Paranacity, 2020a. Facebook: @copavioficial. Disponível em: <https://www.facebook.com/copavioficial>. Acesso em: 05 jan. 2022.

COPA VI - Cooperativa de Produção Agropecuária Vitória. Paranacity, 2021. Facebook: @copavioficial. Disponível em: <https://www.facebook.com/copavioficial>. Acesso em: 05 jan. 2022.

COSTIN, C. Educar para um futuro mais sustentável e inclusivo. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, p. 43-51, 2020.

CROTTY, M. Introduction: the research process. In: CROTTY, M. **The foundations of social research: meaning and perspective in the research process**. Sidney: Allen & Unwin, 1998.

CROTTY, M. Positivism: the march of science. In.: CROTTY, M. **The foundations of social research: meaning and perspective in the research process**. Sidney: Allen & Unwin, 1998.

CRUTZEN, P. J. Geology of mankind. **Nature**, v. 415, n. 6867, p. 23, 2002.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DE LAI, A. P. D.; SCHLINDWEIN, M. M.; CHIARIELLO, C. L.; SILVA, L. F. Cooperativismo e desenvolvimento local: uma análise para a região da Grande Dourados no estado do Mato Grosso do Sul. **Org & Demo**, Marília, v. 17, n. 2, p.115-134, jul/dez, 2016.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.

DIESTRO, H. M. La educación cooperativa como base para un desarrollo integral del fenómeno cooperativo. **Boletín de la Asociación Internacional de Derecho Cooperativo**, Bilbao, n.57, 2020, pp. 207-223. ISSN-e: 2386-4893.

DIONÍSIO, B. **Presidente Dilma Rousseff inaugura agroindústria em assentamento**. G1 PR. 04 fev. 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2013/02/presidente-dilma-rousseff-inaugura-agroindustria-em-assentamento-no-pr.html>. Acesso em 08 nov. 2021.

DOWBOR, L. **A era do capital improdutivo: Porque oito famílias tem mais riqueza do que a metade da população do mundo?** São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

DOWBOR, L. **O capitalismo se desloca: novas arquiteturas sociais**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2020.

DUPEYRIX, A. **Compreender Habermas**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Rio de Janeiro: Editora Vitória, 1962.

FARIA, J. H. (org.). **Análise crítica das teorias e práticas organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2007.

FERREIRA, P. R.; SOUSA, D. N.; AMODEO; N. B. P. Situação da Educação Cooperativista nas Cooperativas Agropecuárias de Minas Gerais. **Desenvolvimento em Questão**, v. 16, n. 42, 2018.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

FRANTZ, W. Educação e cooperação: práticas que se relacionam. **Sociologias**, ano 3, n. 6, pp 242-264, 2001.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira** [recurso eletrônico]. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMAN, Milton. The social responsibility of business is to increase its profits. **New York Times**, New York, 13 Sep. 1970, p. 12. Disponível em: <https://www.nytimes.com/1970/09/13/archives/article-15-no-title.html>. Acesso em: 04 mar 2021.

GATO, R. P. M. **N. F. S. Grundtvig e as escolas populares dinamarquesas**: contributos para a educação de adultos. 2011. Dissertação (Mestrado em Formação de Adultos). Universidade de Lisboa, Portugal, 2011. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6310/1/ulfpie040084_tm.pdf. Acesso em: 13 out. 2021.

GHISI, E. **Assentamento Dorcelina Folador: de terra sem pássaros a modelo de reforma agrária**. Brasil de Fato. 19 mar. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2019/03/19/assentamento-dorcelina-folador-de-terra-sem-passaros-a-modelo-de-reforma-agraria>. Acesso em 09 nov. 2021.

GODOI, C. K; MATTOS, P. L. C. L. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006. Cap. 10.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006. Cap. 4.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, abr. 1995.

GORZ, A. **Adeus ao proletariado**: para além do socialismo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

GORZ, A. **Capitalismo, Socialismo, Ecologia**. Madri: Hoac Ediciones, 1996.

HARARI, Y. N. **Na batalha contra o coronavírus, faltam líderes à humanidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

HATCH, J.A. **Doing qualitative research in educations settings**. Albany: State University of New York Press, 2002.

HUNT, E. K.; SHERMAN, H. J. **História do pensamento econômico**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP) (Orgs.). **Atlas da Violência 2019**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>. Acesso em: 20 ago. 2020.

INTEGRADA – Integrada Cooperativa Agroindustrial. **Quem somos**. Londrina, 2021a. Disponível em: <https://www.integrada.coop.br/quem-somos-historia.xhtml>. Acesso em: 04 jan. 2022.

INTEGRADA – Integrada Cooperativa Agroindustrial. **Unidade industrial de milho**. Londrina, 2021b. Disponível em: <https://www.integrada.coop.br/industria-milho.xhtml>. Acesso em: 04 jan. 2022.

INTEGRADA – Integrada Cooperativa Agroindustrial. Londrina, 2021c. LinkedIn: @cooperativaintegrada. Disponível em: <https://br.linkedin.com/company/cooperativaintegrada>. Acesso em: 03 jan. 2022.

KLAES, L. S. (2005). **Cooperativismo e ensino a distância**. (Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina). Repositório da UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103034/213746.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

KORSGAARD, O. N. F. S. Grundtvig: Uma revolução da mente. In: HADDAD, S. (org.). **Grundtvig e Freire**: escola populares na Dinamarca e no Brasil [livro eletrônico]. São Paulo: Ação Educativa, 2020. p. 26-37.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

- KYNDDT, E. et al. A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? **Educational Research Review**, v. 10, 2013, pp. 133-149.
- LAILAW, A. F. **As cooperativas no ano 2000**. Lisboa: Inscoop, 1983.
- LIPOVETSKY, G. **A felicidade paradoxal: ensaios sobre a sociedade de hiperconsumismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- LUZIO-DOS-SANTOS, L. M. **Da economia à ecossocioeconomia: compreender para transformar**. Londrina: Eduel, 2019.
- LUZIO-DOS-SANTOS, L. M. **Pautas para outra sociabilidade**. Londrina: Eduel, 2015.
- LUZIO-DOS-SANTOS, L. M. **Socioeconomia: solidariedade, economia social e as organizações em debate**. São Paulo: Atlas, 2014.
- LUZIO-DOS-SANTOS, L. M. **Ética e democracia econômica**. São Paulo: Ideias & Letras, 2020.
- MARRA, A. V. **Associativismo e Cooperativismo**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.
- MARX, K. **O Capital (Livro 1)**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MEIRELES, P. A. **Ações administrativas e participação especial em cooperativa agropecuária: um estudo de caso em Minas Gerais**. Lavras: Esal, 1981. 81p. (Tese de Mestrado)
- MENDES, M. M. **Relação entre educação cooperativista, participação e satisfação dos cooperados: verdades incertas**. 2010. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.
- MENEZES, A. **Os dois pinheirinhos continuam firmes?** Brasília: Confedbras, 2018.
- MERRIAN, S.B. **Qualitative research: a guide to design and implementation**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MICHELS, V. **Uma contribuição à análise dos princípios de administração financeira aplicados a sociedades cooperativas de produção agrícola**. 2000. 166 f. Tese (Doutorado em Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000
- MILANA, M; SORENSEN, T. B. Promoção da cidadania democrática através da educação de adultos não-formal: O caso da Dinamarca. In: HADDAD, S. (org.). **Grundtvig e Freire: escola populares na Dinamarca e no Brasil [livro eletrônico]**. São Paulo: Ação Educativa, 2020. p. 106-128.
- MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa Social**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MLADENATZ, G. **História das doutrinas cooperativas: primeira metade do séc. XX**. Brasília: Confedbras, 2003.

MONDRAGÓN. **Quem somos**. 2022. Disponível em: <https://www.mondragon-corporation.com/somos/>. Acesso em 02 mar. 2022.

MONTESSORI, M. **A educação e a paz**. São Paulo: Papyrus Editora, 2006.

MOORE, J. W. **Capitalism in the Web of Life: Ecology and the Accumulation of Capital**. Verso Books, 2015.

MOORE, J. W. The Capitalocene, Part I: On the nature and origins of our ecological crisis. **The Journal of Peasant Studies**, v. 44, n. 3, p. 594-630, 2017.

MORAIS, R. T. R.. Cooperação, cooperativismo e desenvolvimento local: uma relação possível? In: **XIV SIMGeo- Simpósio de Geografia da UDESC**. Seminário Nacional de Planejamento e Desenvolvimento, 2014.

MORIN E.; VIVERET, P. **Como viver em tempo de crise?** 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **A via para o futuro da humanidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015b. pp. 392.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015a. pp. 120.

MORIN, E. **O método 6: ética**. Porto Alegre: Sulina, 2017. 224 p.

MORIN, E. **Meu caminho**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA [MST]. **MST ultrapassa 6 mil toneladas de alimentos doados durante a pandemia**. MST, 2022a. Disponível em: <https://mst.org.br/2022/01/14/mst-ultrapassa-6-mil-toneladas-de-alimentos-doados-durante-a-pandemia/>. Acesso em 04 abr. 2022.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA [MST]. **Confira balanço das mobilizações que prorrogaram liminar contra despejos na pandemia**. MST, 2022b. Disponível em: <https://mst.org.br/2022/03/31/confira-balanco-das-mobilizacoes-que-prorrogaram-liminar-contra-despejo-na-pandemia/>. Acesso em 04 abr. 2022.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA [MST]. **Apresentação**. MST, c2022a. Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos/>. Acesso em 03 jan. 2022.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA [MST]. **Sim eu posso**. MST, c2022b. Disponível em: <https://mst.org.br/tag/sim-eu-posso/>. Acesso em 05 jan. 2022.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA [MST]. **Nossa produção**. MST, c2022c. Disponível em: <https://mst.org.br/nossa-producao/>. Acesso em 04 abr. 2022.

NAMORADO, R. **O mistério do cooperativismo**: da cooperação ao movimento cooperativo. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2013.

NEU, A. F. et al. Possibilidades e desafios do cooperativismo educacional frente ao atual contexto educacional do rio grande do sul. **IX Simpósio Nacional de Gestão de Cooperativas**, 2019.

OCB – ORGANIZAÇÃO DAS COOPERATIVAS BRASILEIRAS. **Apresentação Institucional Sistema Cooperativo Brasileiro**. Brasília, dez. 2010. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/32001126/apresentacao-institucional-sistema-cooperativista-brasileiro-ocb>. Acesso em: 02 mar. 2022.

OCB - ORGANIZAÇÃO DAS COOPERATIVAS BRASILEIRAS. **Anuário do Cooperativismo Brasileiro**. Brasília: Sistema OCB, 2020. Disponível em: https://d335luupugsy2.cloudfront.net/cms/files/100931/1608152662Anuario_2020-vf.pdf. Acesso em: 07 jan. 2022.

OIT – Organização Internacional do Trabalho. **R193 - Sobre a Promoção de Cooperativas**. 2002. Disponível em: http://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_242764/lang--pt/index.htm. Acesso em: 31 maio 2021.

OMS – Organização Mundial da Saúde. **Documento final de la Conferencia: Declaración de Roma sobre la Nutrición**. 2014. Disponível em: <https://www.fao.org/3/ml542s/ml542s.pdf>. Acesso em: 04 abr 2022.

OXFAM. **País estagnado**: um retrato das desigualdades brasileiras. São Paulo: Oxfam Brasil, 2018. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/pais-estagnado/?_ga=2.208256274.1833625700.1615724899-504417776.1613616187. Acesso em: 14 mar 2021.

PAES DE PAULA, A. P. Para além dos paradigmas nos Estudos Organizacionais: o Círculo das Matrizes Epistêmicas. **Cad. EBAPE.BR**, v.14, n.1, Rio de Janeiro, 2016.

PATEL, R.; MOORE, J. W. **A história do mundo em sete coisas baratas**: um guia sobre o capitalismo, a natureza e o futuro do planeta. Lisboa: Editora Presença, 2018.

PELOSI, E. M. **Complexidade e Economia Solidária**: a construção de novas concepções de produção e sociabilidade - um estudo de caso de empreendimento solidário. 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000185889>. Acesso em: 01 dez. 2021.

PIKETTY, T. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca Ltda, 2014, edição digital.

PLANNER CORRETORA DE VALORES. **Termo de securitização de direitos creditórios do agronegócio para emissão de certificados de recebíveis do agronegócio, das 1ª (primeira) e 2ª (segunda) séries da 31ª (trigésima primeira) emissão da Gaia Impacto Securitizadora S.A., lastreados em créditos do agronegócio diversificados.** São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.planner.com.br/wp-content/uploads/2021/10/CRA-Cooperativas--Termo-de-Securitizacao-Segundo-Protocolo-Assinado.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2022.

PORTAL PARANÁ COOPERATIVO. **Quem Somos.** Portal Paraná Cooperativo, c2012. Disponível em: <https://www.paranacooperativo.coop.br/ppc/index.php/fecoopar1/19-portal/121664-quem-somos>. Acesso em: 07 jan. 2022.

PÓVOA, A.C.S.; GOUVEA, R.Q.; BATAGLIA, W.; TEIXEIRA, M.L.M. Paradigma positivista: as diferentes faces de um ilustre desconhecido. In: ENEO – ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD, 7, Curitiba, 2012. **Anais Eletrônicos...**, 2012.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO [PNUD]. **Relatório do desenvolvimento humano 2020.** New York: PNUD, 2020. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2020_overview_portuguese.pdf. Acesso em 13 out. 2021.

RAMOS, A. G. **Administração e Contexto Brasileiro:** Esboço de uma Teoria Geral da Administração. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1983.

RAMOS, A. G. **A nova ciência das organizações.** 2.ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

REVISTA CIRCUITO. **Cooperativa Agrícola de Cotia.** Cotia, 2018. Disponível em: <https://www.revistacircuito.com/cooperativa-agricola-de-cotia/>. Acesso em: 04 jan. 2022

RIOS, L. O. **Cooperativas brasileiras: manual de sobrevivência e crescimento sustentável: 10 Lições práticas para as cooperativas serem bem sucedidas em mercados globalizados.** São Paulo: STS, 1998.

RITCHIE H.; ROSER, M. (2014). **Desastres Naturais.** Publicado online em OurWorldInData.org. Obtido em: '<https://ourworldindata.org/natural-disasters>' [recurso online].

RITCHIE H.; ROSER, M.; ORTIZ-OSPINA, E. (2015). **Suicídio.** Publicado online em OurWorldInData.org. Obtido em: '<https://ourworldindata.org/suicide>' [recurso online].

ROCHA, J. C. M. **Estruturas e vivências organizacionais nos diferentes modelos cooperativos brasileiros:** um estudo a partir de experiências paranaenses. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2021.

SAFANELLI, A. S.; KLAES, L. S.; CERQUEIRA, R. L.; WOLFF, A. A educação cooperativa: valorização do ser humano. **XI Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul,** 2011.

SAFATLE, V. **O circuito dos afetos**: Corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007a.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos. - CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002007000300004&script=sci_arttext. Acesso em: 20 jun. 2020.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020, recurso eletrônico.

SANTOS, B. S.; RODRÍGUEZ, C. **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002.

SCHNEIDER, J.O.; HENDGES, M. Educação e capacitação cooperativa: sua importância e aplicação. **ESAC Economia Solidária e Ação Cooperativa**, Unisinos, v. 1, n. 1, 2006.

SCHNEIDER, J. O.; HENDGES, M.; SILVA, A. C. M. **Educação e capacitação cooperativa**: os desafios no seu desempenho. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2010.

SEIDMAN, S. Modernity, meaning, and cultural pessimism in Max Weber. **Sociological Analysis**, v. 44, n. 4, p. 267-278, 1983.

SENNETT, R. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

SILVA, A. H; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**. Campina Grande, vol.17, n.1, 2015.

SILVA, A. C. P. Cooperativismo e Autonomia: pela transformação das práticas e dos objetivos associativistas no espaço rural brasileiro. **Geo UERJ Revista do Departamento de Geografia**, n. 12, p. 33-45, 2002.

SINDICADO E ORGANIZAÇÃO DAS COOPERATIVAS DO ESTADO DO PARANÁ [OCEPAR]; SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM DO COOPERATIVISMO DO PARANÁ [SESCOOP/PR]; FEDERAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS COOPERATIVAS DO ESTADO DO PARANÁ [FECOOPAR]. **Relatório de atividades e prestação de contas**: exercício social de 2020; plano de ação, exercício social 2021. Curitiba: 2020. Disponível em: https://paranacooperativo.coop.br/data/index.html?catalog=Relatorio_Anuar_2020. Acesso em: 07 jan. 2022.

SINGER, P. **Introdução à economia solidária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

SISTEMA OCB. (2020). **O que é cooperativismo**. Retrieved February 24, 2020, from <https://somoscooperativismo.coop.br/o-que-e-cooperativismo>

SMITH, M. K. **N. F. S. Grundtvig, folk high schools and popular education**. The encyclopedia of pedagogy and informal education, 2011. Disponível em: <https://infed.org/mobi/n-f-s-grundtvig-folk-high-schools-and-popular-education/>. Acesso em: 13 out. 21.

SOUZA, J. **A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite**. São Paulo: LeYa, 2015.

SOUZA, J. **A elite do atraso**. 1. ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SOUZA, J. **A guerra contra o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2020.

STABACK, D. F. **Educação Cooperativista e sua Importância na manutenção do Cooperado: O Caso da Cooperativa Agroindustrial C.Vale**. 2020. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Agronegócio). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, 2020.

TRECHTER, D. D. et al. Using communications to influence member commitment in cooperatives. **Journal of Cooperatives**, v. 17, p. 14-32, 2002. Disponível em <https://ideas.repec.org/a/ags/jlcoop/46423.html>. Acesso em 14 fev 2019

VIEIRA, P. F.; BOEIRA, S. L. Estudos organizacionais: dilemas paradigmáticos e abertura interdisciplinar. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006. Cap. 1.

WARREN, C. Uma perspectiva norte-americana sobre o impacto das ideias educacionais de N. F. S. Grundtvig nas pessoas e o iluminismo. In: HADDAD, S. (org.). **Grundtvig e Freire: escola populares na Dinamarca e no Brasil [livro eletrônico]**. São Paulo: Ação Educativa, 2020. p. 38-58.

ZENERATTI, F. L. Avanços e recuos na proposta de cooperativismo: o caso da Copavi, Paranacity-PR. **Geatos Revista Geografia em atos**. Presidente Prudente, vol.1, n.13, 2013, p.88-106.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro de Entrevista

Introdução e Contextualização

01) Hoje a cooperativa conta com quantos cooperados? De modo geral, como é o perfil desses cooperados (idade, níveis de renda, grau de instrução, sexo, profissão, raça)?

02) Em que ano a cooperativa foi constituída? Pelos registros históricos e culturais, é possível compreender (ou inferir) quais os ideais que motivaram os fundadores e primeiros cooperados a constituírem a cooperativa (buscavam transformar o modelo hegemônico das organizações e sociedades? Ou tratava-se de uma questão de cooperação para sobrevivência)?

03) Qual a característica geral dos fundadores e primeiros cooperados (imigrantes, frágeis, trabalhadores, empresários, idade, profissão, etc.)?

04) Pode-se dizer que os ideais que motivaram os fundadores da cooperativa se mantêm até os dias atuais?

05) Em sua opinião, o que diferencia as cooperativas das empresas tradicionais?

Quinto princípio do cooperativismo

06) Como a cooperativa enxerga/entende o quinto princípio cooperativo: “educação, formação e informação”?

07) Como a cooperativa vivencia na prática o quinto princípio cooperativo: “educação, formação e informação”?

08) Existe algum comitê ou conselho específico responsável por planejar, desenvolver, implementar e refletir sobre as ações que envolvem a prática da educação cooperativista? Se sim, como e por quem são formados esses grupos (cooperados, empregados, gestores, etc.)?

09) A cooperativa desenvolve permanente ou periodicamente algum projeto específico para o desenvolvimento da “educação, formação e informação”? Se sim, quais são esses projetos, qual a sua finalidade específica, há quanto tempo existem, quantas e

quais pessoas foram beneficiadas (cooperados, funcionários, comunidade geral, etc.)?

10) A cooperativa possui algum Fundo de Assistência Técnica, Educacional e Social destinado à prestação de assistência aos associados e seus familiares? O estatuto da cooperativa prevê a constituição de algum fundo aos empregados da cooperativa ou cooperados destinado à educação, formação e informação?

11) Na cooperativa, existem ambientes específicos que favoreçam ou estimulem a prática da educação, formação e informação (sala de aula, biblioteca, auditório, etc.)? Existem espaços e momentos para diálogos e encontros para discussão desse tema?

12) Existe algum projeto para difundir a cultura cooperativa fora do próprio ambiente da cooperativa? Por exemplo: escolas, comunidades, etc.

13) Na sua opinião existe uma distinção (separação) clara entre essas três palavras: educação, formação e informação? Você poderia exemplificar o que cada uma dessas palavras representa para a cooperativa?

Educação

14) Considerando que a Educação pode se manifestar a partir de várias expressões, como a cooperativa trabalha a questão da educação especificamente? Por exemplo, existem projetos para algum eixo específico da educação: educação formal, conhecimentos e saberes culturais, educação cooperativista (que envolve princípios cooperativos, história, valores, identidade, etc.)?

15) Como a dimensão da educação é abordada na cooperativa? Existem palestras, cursos, treinamentos? Existe alguma metodologia ou correntes teóricas que orientam os cursos promovidos?

Formação

16) Existe algum plano de treinamento e capacitação para desenvolver ou aprimorar as aptidões práticas dos cooperados e empregados para que possam conduzir suas atividades técnicas do cotidiano? Se sim, quais (ou qual tipo de) atividades são desenvolvidas?

17) Existe algum plano de formação de jovens lideranças cooperativas, voltado tanto para a condução da gestão das cooperativas como no fortalecimento das capacidades de seus membros?

Informação

18) A cooperativa informa e traz conhecimentos para a comunidade geral sobre os benefícios que a sociedade pode auferir em contar com organizações cooperativas que vivenciam os princípios e valores do cooperativismo?

19) A cooperativa informa interna e/ou externamente sobre suas práticas visando despertar e estimular a cooperação, solidariedade, autonomia, democracia e demais valores cooperativos?

Finalização

20) Na sua opinião, em quais níveis é possível perceber a Cooperação no ambiente da cooperativa? Nível micro ou macro? Relações cotidianas ou institucionais?

21) Em sua opinião, quais os desafios que a educação cooperativista enfrenta diante de sociedades que tendem a valorizar práticas individualistas?

22) Em sua opinião, qual (ou quais) princípios do cooperativismo são mais difíceis de serem atendidos e por quê?

23) Existe alguma outra informação que considera relevante acrescentar considerando tudo o que foi discutido na entrevista e faltou ser abordado?

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

“EDUCAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O PRINCÍPIO EDUCACIONAL COOPERATIVO EM ORGANIZAÇÕES PARANAENSES”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“Educação para a cooperação: um estudo sobre o princípio educacional cooperativo em organizações paranaenses”**, a ser realizada em Londrina, pelo estudante de mestrado Chrystian Bísvaro, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Estadual de Londrina. O objetivo da pesquisa é **“compreender como os diferentes modelos cooperativistas entendem e vivenciam, o exercício do quinto princípio cooperativo: ‘educação, formação e informação’, em organizações cooperativas paranaenses”**. Sua participação é muito importante e consistirá em fornecer informações sobre o cotidiano cooperativo, no que tange à educação cooperativista, da cooperativa que faz parte. Essa coleta de dados acontecerá por meio de entrevista gravada mediante sua autorização, cujo respectivo áudio será utilizado para a transcrição da entrevista.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete em qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Além disso, você também poderá optar por não responder a qualquer pergunta, não sendo necessária nenhuma explicação ou justificativa para tal. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e futuras pesquisas e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os registros gravados serão apagados após a finalização da pesquisa.

Esclarecemos ainda que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados com essa pesquisa são: a) torná-lo colaborador de um estudo que busca resgatar e ampliar os debates sobre o Cooperativismo no Brasil, contribuindo para o crescimento e difusão da cultura cooperativista no país; b) levantar o quão próximos ou

distantes as cooperativas pesquisadas estão em relação à outras experiências, o que pode favorecer o engajamento e fortalecimento do movimento cooperativista paranaense; c) o estudo trará a possibilidade de construção de conhecimentos sobre estruturas organizacionais alternativas ao modelo predominantemente trabalhado pela Administração, trazendo à área uma nova reflexão sobre organizações.

Durante a entrevista o/a entrevistado/a pode se sentir desconfortável por ser questionado sobre si, sobre suas vivências e práticas durante o período de trabalho. Nesses casos, os entrevistadores estão preparados para te tranquilizar de maneira que você se sinta a vontade para relatar suas percepções, já que, os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, preservando sua identidade e seu anonimato. Além disso, ressalta-se que a qualquer momento você poderá retirar seu consentimento na participação desta pesquisa. As perguntas referentes à pesquisa serão feitas somente após sua assinatura neste documento. Sobre a assinatura deste documento, são elencadas duas possibilidades: 1) a impressão do TCLE, assinatura a caneta, escaneamento do documento assinado e posterior retorno do documento assinado ao pesquisador; 2) assinatura digital pelo participante e posterior retorno do documento assinado ao pesquisador. O pesquisador se colocará à disposição para te auxiliar, independentemente de sua escolha para assinar o documento.

Cabe esclarecer que devido às restrições causadas pela pandemia do coronavírus (SARS-CoV-2), as entrevistas serão realizadas pela modalidade remota por meio de link enviado ao seu e-mail, o que acontecerá após o agendamento, de acordo com a disponibilidade do pesquisador e sua disponibilidade.

O pesquisador possui ciência dos riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas, pois não é possível assegurar em sua totalidade a confidencialidade e riscos potenciais de violação da privacidade nas entrevistas, conforme destaca o Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (COPEP). Assim, reforça-se a possibilidade de desistência a qualquer momento da entrevista. Ainda, enfatiza-se que as entrevistas serão gravadas e também a importância de você guarde em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico.

Conforme destaque do CONEP, também existem recomendações sobre o armazenamento dos dados coletados que serão respeitadas pelo pesquisador. Tais recomendações incluem o download dos dados coletados evitando qualquer armazenamento, manutenção ou compartilhamento das coletas no ambiente virtual, em redes compartilhadas ou em nuvem. Sua identidade e suas informações pessoais não serão divulgadas.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: **Chrystian Bíscao**, [REDACTED], [REDACTED], ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, _____ de _____ de 20__.

Pesquisador responsável: Chrystian Bíscao

RG: [REDACTED]

Eu, _____ (colocar nome por extenso do participante da pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____