

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

O PAPEL PEDAGÓGICO DAS COOPERATIVAS -
ESCOLA: Um estudo comparativo da prática
educativa do IFTO – Campus Paraíso do Tocantins
(TO) e do IF Goiano – Campus Urutaí (GO)

2010



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**O PAPEL PEDAGÓGICO DAS COOPERATIVAS-ESCOLA:
Um estudo comparativo da prática educativa do
IFTO – Campus Paraíso do Tocantins (TO)
e do IF Goiano – Campus Urutaí (GO)**

ALESSANDRA EDNA DE PAULA

Sob a Orientação do Professor
Professor Doutor José dos Santos Souza

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica (RJ)

2010

371.36

P324p

T

Paula, Alessandra Edna de, 1976-.

O papel pedagógico das cooperativas-escola: um estudo comparativo da prática educativa do IFTO - Campus Paraíso do Tocantins (TO) e do IF Goiano - Campus Urutaí (GO) / Alessandra Edna de Paula - 2010.

120 f.: il.

Orientador: José dos Santos Souza.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 89-97.

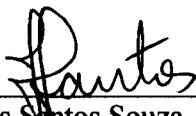
1. Cooperativas escolares - Teses. 2. Ensino profissional - Teses. 3. Ensino técnico - Teses. 4. Educação para o trabalho - Teses. I. Souza, José dos Santos. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

ALESSANDRA EDNA DE PAULA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

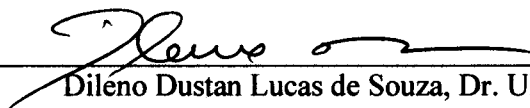
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28 de outubro de 2010.



José dos Santos Souza, Dr. UFRRJ



Celia Regina Otranto, Dra. UFRRJ



Dileno Dustan Lucas de Souza, Dr. UFV

*À minha pequena Kayuri Emanuely
e aos meus amados sobrinhos,
Sarah e Jorge Luiz*

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas me apoiaram, incentivaram e ajudaram neste processo de formação profissional e, acima disto, pessoal. É impossível citar todas que estiveram comigo nesse caminhar, mas quero agradecer às que aqui nomearei, tornando-as representantes de todas aquelas que, neste momento, me faltam à memória.

Acima de todas as coisas, agradeço a presença incondicional de Deus em todos os dias de minha vida. A Jesus Cristo que acolhe em Seu coração todas as minhas angústias e fraquezas e ao Espírito Santo de Deus, que me iluminou, deu forças e coragem para prosseguir decididamente. Sem estas três pessoas, esta importante conquista não poderia ter se realizado.

À minha amada mãezinha, mulher batalhadora, meu alicerce, pelo exemplo de vida, de dedicação às filhas e de amor, que, mesmo distante, sempre me incentivou, apoiou e acreditou, junto comigo, que este sonho se tornaria realidade.

À avó Josefa (*in memoriam*), pelos ensinamentos e valores repassados.

À minha pequena Kayuri Emanuely, razão da luta cotidiana, de todos os momentos de felicidade e orgulho, por me proporcionar um espetáculo diário e, principalmente, porque, mesmo sem ainda compreender, se fez paciente e tranquila nas minhas ausências para dedicação às inúmeras horas de leituras e estudos.

Às minhas preciosas irmãs, Ângela e Uyara, que me apoiam, em todos os sentidos. Ainda que distantes, estão guardadas no meu coração para sempre. Obrigada pelas horas de alegria, de companheirismo, de dedicação e, principalmente, de cumplicidade. Sem vocês eu jamais seria completa.

Ao Wilia, que me acompanhou a cada dia deste caminhar, com quem eu tenho dividido cada dificuldade, cada lágrima derramada nos momentos de desânimo, incertezas e angústias, ao ser tentada por inúmeras vezes a pensar que não seria possível.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, por nos proporcionar a oportunidade de repensar o sistema educacional brasileiro para que sejamos melhores profissionais e possamos fazer este país mais justo e com cidadãos mais conscientes e críticos.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, *Campus* Paraíso do Tocantins, na pessoa do Professor Octaviano Furtado, que não mediu esforços para que eu participasse deste programa de mestrado.

Ao Prof. Antonio da Luz, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, *Campus* Paraíso do Tocantins pelo apoio e incentivo.

Ao meu orientador, Professor Dr. José dos Santos Souza, por toda disponibilidade, acompanhamento e, sobretudo, pela paciência e parceria nesta trajetória. Minha gratidão, reconhecimento e admiração pelo profissionalismo e competência demonstrados durante este período de orientação.

Ao Prof. Dr. Flávio Anísio Andrade, pelas valiosas contribuições na qualificação do projeto de pesquisa.

À Prof^a. Dr^a. Célia Regina Otranto e ao Professor Dr. Dileno Dustan Lucas de Souza pela atenção e disponibilidade em participar da banca de avaliação deste trabalho e pelas ricas contribuições dadas a ele.

Aos Professores, Dr^a Sandra Sanchez e Dr. Gabriel de Araújo Santos, que coordenam com tanta sabedoria e discernimento este programa de pós-graduação.

Ao Nilson, pela atenção e disponibilidade para com alunos do PPGEA.

Aos Professores José Carlos e Carlos Shiley, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, pelas produtivas conversas que fizeram com que eu visualizasse melhor a atual situação do tema proposto neste trabalho.

Ao Prof. Sebastião Nunes e Professor Anicézio Guimarães, pelas entrevistas concedidas para enriquecimento deste trabalho.

À Prof^a. Jussara Campos, pela gentileza em disponibilizar material para leituras e, também, pelos diálogos e explicações nos momentos de folga, no Campus Morrinhos/GO;

À pedagoga e amiga Sílvia Rosa, pela dedicação, humildade e importante contribuição a este trabalho.

Também à pedagoga Maria Aparecida Rosa, do IF GOIANO - *Campus* Urutaí, pela contribuição na aplicação dos questionários, e à Patrícia Regina, pelas horas dedicadas à revisão parcial deste trabalho;

Aos colegas da Turma 2008/1, na pessoa da querida amiga Carla Detterbon, pelos momentos de alegria compartilhados nas viagens para Seropédica/RJ e Urutaí/GO.

À Camila, pela ajuda cotidiana, por tão bem cuidar da minha pequena, o que me deu tranquilidade, em meio a tantas turbulências, nos últimos dois anos, para superar o desafio de concluir este curso.

Por fim e não menos importante, mas com profunda gratidão, agradeço a Prof^a. Dr^a. Marília L. Washington pela contribuição, competência, profissionalismo com que realizou a revisão deste trabalho.

RESUMO

PAULA, Alessandra Edna de. **O papel pedagógico das cooperativas-escola: Um estudo comparativo da prática educativa do Campus Paraíso do Tocantins, do Instituto Federal do Tocantins, e do Campus Urutaí, do Instituto Federal Goiano.** 2010. 103 f Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola), Instituto de Agronomia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2010.

O texto faz uma análise comparativa e uma reflexão sobre o papel pedagógico das Cooperativas-Escolas implantadas no extinto CEFET Urutaí e extinta Escola Técnica de Palmas – UNED Paraíso do Tocantins, atualmente Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – *Campus Urutaí* e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – *Campus Paraíso do Tocantins*, respectivamente, em 1979 e em 2008. Buscamos identificar as suas conservações e mudanças, as particularidades, os objetivos e funcionamento, a partir da seguinte questão norteadora: no decorrer dos anos, houve mudanças significativas no papel político-pedagógico das Cooperativas-Escola? Objetivamos comparar a experiência da Cooperativa-Escola de Urutaí e a implantação em Paraíso do Tocantins, para explicitar o seu papel pedagógico na formação profissional. Como instrumentos principais de coleta de dados, usamos a revisão da literatura sobre o tema, em fontes bibliográficas e documentais, e também a aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas com sujeitos direta ou indiretamente envolvidos nas duas iniciativas. Constatamos que, mesmo sendo implantadas em períodos distintos, as duas Cooperativas possuem semelhanças e diferenças. As semelhanças estão relacionadas a questões organizacionais e à intenção de construir a cultura escolar cooperativa e ser um instrumento educacional capaz de aproximar teoria e prática. De outro lado, identificamos contradições entre uma e outra, especialmente quanto ao cumprimento de seus objetivos e à articulação entre aulas teóricas, prática educativa e preparação para o mercado de trabalho; além disso, a concepção que cada comunidade escolar local tem da respectiva Cooperativa-Escola, e quanto ao fato de os pesquisados enfatizarem a sua importância no processo educativo e na formação profissional, mas, ao mesmo tempo, afirmarem que elas não desempenham a primordial função pedagógica. Sendo assim, a pesquisa revelou que as contradições entre o discurso e a realidade foram as possíveis causas da descaracterização e finalização das Cooperativas estudadas durante o período da nossa pesquisa. Ademais, constatamos que das reformas educacionais ocorridas no Brasil, entre as décadas de 1970 e 1990 (Lei 5.692/1971, LDB/1996 e Decretos N° 2.208/1997), a de 1971 teve grande influência na organização e no funcionamento das Cooperativas-Escola de modo geral. As demais reformas também tiveram, porém em menor proporção, visto que elas asseguravam a continuidade da formação profissional e a tentativa de articulação entre a educação e trabalho.

Palavras-chave: Cooperativa-Escola, Educação Profissional. Ensino Técnico. Trabalho e Educação.

ABSTRACT

PAULA, Alessandra Edna de. **The educational role of cooperatives-school: a comparative study of educational practice Campus Paraíso do Tocantins, of Federal Institute of Tocantins, and the Campus Urutaí, of Federal Institute of Goiás.**2010. 103 p. Dissertation (Masters in Agricultural Education), Graduate Program in Agricultural Education, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica. RJ. 2010.

The text presents a comparative analysis and reflection on the educational role of Co-implanted in Schools extinct, extinct CEFET Urutaí Technical School of Palmas - Tocantins UNED Paradise, currently the Federal Institute of Education, Science and Technology Goiás - Campus Urutaí and the Federal Institute Education, Science and Technology of Tocantins - Campus Paraíso do Tocantins, respectively, in 1979 and 2008. We seek to identify their conservations and changes, the particular, the goals and operation from the following question: over the years, significant changes in political and educational role of the Cooperative School? We aimed to compare the experience of the Cooperative School in Paradise Urutaí and deployment of Tocantins, to clarify its role in educational training. As primary instruments for data collection, we review the literature on the subject, in bibliographic and documentary sources, and also the use of questionnaires and semistructured interviews with individuals directly or indirectly involved in two initiatives. We note that, despite being deployed in different periods, the two cooperatives have similarities and differences. The similarities are related to organizational issues and the intention to build a cooperative school culture and be an educational tool capable of bringing together theory and practice. On the other hand, we identify contradictions between each other, especially regarding the accomplishment of its objectives and the linkage between lectures, educational practice and preparation for the labor market, moreover, the idea that each community has their local school-Cooperative school, and about the fact that respondents emphasize its importance in education and training, but at the same time, claiming that they do not play the primary educational function. So, the research revealed that the contradictions between discourse and reality were the possible causes of mischaracterization and finalization of Cooperatives studied. Furthermore, we found that the educational reforms in Brazil between the 1970 and 1990 (Law 5.692/1971, LDB/1996 and Decrees No. 2.208/1997), the 1971 had a major influence in the organization and functioning of cooperatives, School in general. Other reforms were also, though to a lesser extent, as they ensured the continuity of training and attempt to link between education and work.

Key Word: Cooperative School, Vocational Education, Technical Education, Labor and Education.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Tipos de Cooperativas Escolares.....	25
Figura 2. Mecanismo de Funcionamento da Cooperativa-Escola	28
Figura 3. Mecanismo de Funcionamento da Escola-Fazenda	40
Figura 4. Funcionamento da Cooperativa-Escola de Urutaí/GO	56

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Número de cooperativas por ramos no Brasil, 2009.	23
---	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1.	Faixa etária dos alunos pesquisados	64
GRÁFICO 2.	Distribuição percentual de alunos pesquisados por Curso	65
GRÁFICO 3.	Disciplina de Cooperativismo integrada na matriz curricular dos cursos	66
GRÁFICO 4.	Conhecimento do aluno pesquisado quanto ao trabalho desenvolvido pela Cooperativa-Escola.	67
GRÁFICO 5.	Objetivo da Cooperativa-Escola na visão do aluno	68
GRÁFICO 6.	Participação dos alunos pesquisados em Conselhos de Administração e Fiscal da Cooperativa-Escola	69
GRÁFICO 7.	Percepção do aluno pesquisa quanto à utilização da Cooperativa-Escola como instrumento de aprendizado em sala de aula	69
GRÁFICO 8.	Utilização da Cooperativa-Escola como instrumento didático-pedagógico nos 03 últimos semestres	70
GRÁFICO 9.	Visão do aluno pesquisado quanto à utilização da Cooperativa-Escola como laboratório de práticas para a formação profissional	71
GRÁFICO 10.	Concepção do aluno quanto a sua preparação Profissional	72
GRÁFICO 10.1.	Articulação entre a preparação para o mercado de trabalho e a participação na Cooperativa-Escola.	72
GRÁFICO 11.	A contribuição da Cooperativa-Escola na preparação para o mercado de trabalho na visão do aluno pesquisado	73
GRÁFICO 12.	Tempo de serviço dos docentes pesquisados	74
GRÁFICO 13.	Área de atuação do docente pesquisado	75
GRÁFICO 14.	Cooperativismo na matriz curricular	75
GRÁFICO 15.	Conhecimento do trabalho desenvolvido pela Cooperativa- Escola	76

GRÁFICO 16.	Objetivo da Cooperativa-Escola na opinião do docente pesquisado	77
GRÁFICO 17.	Cooperativa-Escola como instrumento eficiente capaz de aproximar teoria e prática na visão do docente	77
GRÁFICO 18.	Utilização da Cooperativa-Escola como instrumento de aprendizado em sala de aula	78
GRÁFICO 19.	Frequência de utilização da Cooperativa-Escola como instrumento de aprendizado nos últimos três semestres	78
GRÁFICO 20.	A Cooperativa-Escola da Instituição e o papel político-pedagógico	79
GRÁFICO 21.	Tempo de serviço do técnico-administrativo pesquisado na instituição	80
GRÁFICO 22.	Conhecimento quanto ao trabalho desenvolvido pela Cooperativa-Escola	81
GRÁFICO 23.	Objetivo da Cooperativa-Escola na opinião do técnico-administrativo..	82
GRÁFICO 24.	Cooperativa-Escola como instrumento eficiente capaz de aproximar teoria e prática na visão do técnico-administrativo	83
GRÁFICO 25.	Papel político-pedagógico da Cooperativa-Escola local na visão do técnico-administrativo	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACI	➤	Aliança Cooperativa Internacional
AID	➤	Agência Internacional de Desenvolvimento
CEFET	➤	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET/Goiás	➤	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CEFET/Urutaí	➤	Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí
CENAFOR	➤	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional
CEPAL	➤	Comissão Econômica para América Latina
CISET	➤	Secretaria de Controle Interno
CGT	➤	Cultura Geral Técnica
CNC	➤	Conselho Nacional de Cooperativismo
COAGRI	➤	Coordenação Nacional do Ensino Agrícola
COETAGRI	➤	Cooperativa-Escolar e de Trabalho dos Alunos do Colégio Agrícola de Urutaí Ltda.
COOPERTEC	➤	Cooperativa-Escola de Trabalho dos Alunos da Unidade de Ensino Descentralizada de Paraíso do Tocantins – UNED Paraíso do Tocantins – Escola Técnica Federal de Palmas/TO
CONTAP	➤	Conselho Técnico-Administrativo de Aliança para o Progresso
COOLÔNIA	➤	Cooperativa-Escola dos Alunos da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes Ltda.
COOP	➤	Cooperativa-Escola
CORES	➤	Coordenação de Registros Escolares
CUT	➤	Central Única dos Trabalhadores
DEPE	➤	Departamento de Projetos Educacionais
EJA	➤	Educação de Jovens e Adultos
ETF/Palmas	➤	Escola Técnica Federal de Palmas
GO	➤	Estado de Goiás
IF Goiano	➤	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
IFTO	➤	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
INDA	➤	Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrícola
LDB	➤	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPP	➤	Laboratório de Práticas de Produção

OCA	➤ Organização Cooperativa das Américas
MEC	➤ Ministério da Educação e Cultura
OCB/TO	➤ Sindicato e Organização das Cooperativas Brasileiras no Estado do Tocantins
PAO	➤ Programa Agrícola Orientado
PROEJA	➤ Programa de Educação de Jovens e Adultos
SEF	➤ Sistema Escola-Fazenda
SETEC	➤ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TO	➤ Estado do Tocantins
UEP	➤ Unidade Educativa de Produção
UFV	➤ Universidade Federal de Viçosa
UNED	➤ Unidade de Ensino Descentralizada
USAID	➤ Agência Internacional de Desenvolvimento dos Estados Unidos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. A PESQUISA: QUE MUDANÇAS OCORREM NA INSTITUCIONALIDADE DAS COOPERATIVAS-ESCOLA?	3
1.1. Partindo da Realidade.....	3
1.1.1. A cooperativa-escola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí.....	3
1.1.2. O processo instituinte da cooperativa-escola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – Campus Paraíso do Tocantins.	5
1.2. Formulando Problemas.....	7
1.2.1. Possíveis interpretações acerca das semelhanças e diferenças das duas experiências	8
1.2.2. Uma hipótese a ser investigada	9
1.3. Trajetória de Investigação	10
1.3.1. Delimitação do objeto de estudo e sistematização do objetivo da pesquisa.....	10
1.3.2. Os materiais e métodos aplicados	11
1.3.3. O percurso analítico adotado	13
2. AS COOPERATIVAS-ESCOLA NAS ESCOLAS AGRÍCOLAS FEDERAIS	16
2.1. Diferentes Abordagens da Relação entre Trabalho e Educação	16
2.1.1. A visão empresarial.....	16
2.1.2. A visão crítica do movimento operário	19
2.2. Origem das Cooperativas-Escola.....	20
2.2.1. O sistema cooperativista no Brasil	21
2.2.2. A cooperativa-escola no Brasil	23
2.3. As cooperativas-escola no projeto educativo do regime militar	30
2.3.1. Educação e desenvolvimento no regime militar	31
2.3.2. Colaboração externa e a política de educação profissional para o Brasil.....	32
2.3.3. A reforma da educação na década de 1970: o fracasso da profissionalização compulsória no ensino médio	35
2.3.4. O sistema escola-fazenda e o papel pedagógico das cooperativas-escola.....	38
2.3.5. Mecanismo e funcionamento do sistema escola-fazenda	40
2.4. Reestruturação Produtiva, Reforma do Estado e Mudanças Recentes no Papel das Cooperativas-Escola.....	41
3. O PAPEL PEDAGÓGICO DAS COOPERATIVAS-ESCOLA INVESTIGADAS	49
3.1. O Contexto Sócio-Histórico da Implantação e o Processo de Desenvolvimento das Cooperativas-Escola Investigadas.....	49
3.2. As Motivações e Concepções dos Sujeitos Fundadores.....	51

3.3. A Estrutura e o Funcionamento das Cooperativas-Escola Investigadas.....	53
3.3.1. Estrutura organizacional.....	53
3.3.2. Dinâmica de funcionamento	55
3.4. Justificativa Político-Pedagógica	58
3.5. Articulação entre Trabalho e Educação.....	58
3.5.1. A estratégia explicitada no projeto de implantação	58
3.5.2. O discurso e a prática: a realidade do cotidiano.....	60
3.5.3. Principais dificuldades na articulação entre trabalho e educação	61
3.6. Diferentes Concepções Presentes no Cotidiano: Conflito ou Consenso?.....	63
3.6.1. A visão dos alunos.....	64
3.6.2. A visão dos docentes da área de formação geral e formação técnica	73
3.6.3. A visão dos servidores técnico-administrativos.....	80
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
APÊNDICES.....	98

INTRODUÇÃO

A pesquisa situa-se no âmbito dos estudos sobre o papel pedagógico das Cooperativas-Escola, inseridas nas unidades escolares da rede federal de ensino, e a relação entre educação e trabalho, influenciados pela reestruturação produtiva, pela globalização e pelas reformas sofridas pelo sistema educacional brasileiro, nos últimos anos. Abordamos, também, neste estudo, o funcionamento, o desempenho e a descaracterização dessas Cooperativas-Escola – nosso *objeto de estudo* –, implantadas nas antigas escolas federais de ensino profissionalizante de Urutaí, no estado de Goiás, e Paraíso do Tocantins, no estado de Tocantins.

As Cooperativas-Escola em questão foram constituídas, respectivamente, uma, no extinto Colégio Agrícola de Urutaí (GO), onde teve suas atividades paralisadas, por anos, e, em 1979, reativadas; e a outra, na extinta Escola Técnica Federal de Palmas (TO) – a Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) Paraíso do Tocantins. Ambas foram implantadas com objetivo de desempenhar um papel pedagógico e oportunizar aos alunos dos cursos técnicos a aproximação entre as aulas teóricas e as práticas. E foram desativadas em durante nossa pesquisa, respectivamente, Urutaí (2009) e Paraíso do Tocantins (2010). Tratavam-se de cooperativas formadas e geridas por alunos, embora tivessem sido idealizadas por professores que se embasavam no princípio de “*aprender a fazer e fazer para aprender*”. A pesquisa teve por finalidade compor um conjunto de informações que nos permitisse compreender o papel pedagógico das Cooperativas-Escola estudadas.

Tal conhecimento, certamente, nos auxiliará na reflexão acerca do desempenho assertivo ou equivocado que essas cooperativas apresentaram ao longo do tempo em que estiveram em funcionamento. Em outro aspecto, a análise proporcionou a identificação de concepções quanto ao seu objetivo pedagógico, às recentes descaracterizações sofridas por elas e, também, a influências das reformas educativas implementadas, no período compreendido entre 1979 e 2008, respectivamente, ano de constituição da Cooperativa Escola do extinto Colégio Agrícola de Urutaí, hoje *Campus* Urutaí, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFGOIANO), e *Campus* Paraíso do Tocantins, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO).

Posteriormente, buscamos responder a algumas questões como: a comunidade escolar conheceu, de fato, os objetivos sociais da Cooperativa-Escola local? Na visão dos alunos, docentes e técnico-administrativos, a Cooperativa-Escola local cumpria seu papel político-pedagógico?

Para a análise, partimos de uma revisão bibliográfica, com o intento de situar a criação e o funcionamento das Cooperativas-Escola. Abordamos a sustentação dada a elas pelo Sistema Escola-Fazenda, bem como seu funcionamento e sua estruturação operacional. Em seguida, abordamos a articulação entre a educação e o mundo do trabalho, suas proposições, limitações e atual situação, além de situarmos as recentes mudanças das Cooperativas-Escola decorrentes da reestruturação produtiva ocorrida, mundialmente e com muita intensidade, nas décadas de 1970, 1980 e 1990.

Embasados nisto, apontamos a reforma do Estado como precursora da reforma do sistema educacional brasileiro e suas consequências para o trabalhador. Através dessa revisão de literatura, foi possível estabelecer relações entre o discurso e a realidade, tanto referentes às cooperativas como às reformas educacionais propostas até o ano de 2004 (Lei nº 5.692/1971, Lei nº 9.394/1996 (LDB), Decreto nº 2.208/1997 e Decreto nº 5.154/2004).

Finalmente, apresentamos os dados consolidados da pesquisa de campo, no sentido de responder às questões propostas pela investigação aqui relatada e verificar nossa

hipótese, que foi de averiguar se, apesar de serem implementadas em contextos e períodos distintos, as Cooperativas-Escola investigadas possuíam semelhanças e diferenças e se cumprem a finalidade pedagógica proposta em sua gênese.

1. A PESQUISA: QUE MUDANÇAS OCORREM NA INSTITUCIONALIDADE DAS COOPERATIVAS-ESCOLA?

Nos tópicos a seguir, visamos apresentar os embasamentos e procedimentos que nos permitiram estabelecer uma comparação entre as Cooperativas pesquisadas e, a partir disto, identificar as mudanças institucionais das Cooperativas-Escola. À luz das identificações referentes ao processo constituinte e às mudanças ocorridas desde a implantação até os dias atuais de cada Cooperativa-Escola, procuramos entender, mais adiante, o funcionamento de cada uma delas e a representação do papel pedagógico desempenhado por elas dentro dos institutos federais.

É neste sentido que procuramos entender, também, como se gestaram as concepções e objetivos iniciais do processo instituinte da Cooperativa-Escola, na antiga Escola Agrotécnica Federal de Urutaí (GO) e da Cooperativa-Escola na antiga Escola Técnica Federal de Palmas (TO), bem como o funcionamento de ambas quando em funcionamento.

1.1. Partindo da Realidade

Importante se faz, neste momento, contextualizar a realidade de cada instituto federal onde as Cooperativas-Escola estão instaladas. Para isto, apresentamos breve histórico de cada um, bem como o percurso histórico de cada cooperativa. É aqui, precisamente, que detectamos a gênese de cada Cooperativa-Escola, suas finalidades e intenções no ato constituinte.

Procuramos captar as especificidades provenientes da realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins para que assim pudéssemos, no prosseguimento da pesquisa, aproximar os aspectos pedagógicos e administrativos de ambas e pontuar as semelhanças e distinções encontradas entre as duas Cooperativas-Escola sob estudo.

1.1.1. A cooperativa-escola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí

A Escola Agrícola de Urutaí (GO) foi criada, em 1953, por meio da Lei Nº 1.923, de 28 de junho do mesmo ano. Iniciou suas atividades, em março de 1956, teve como primeiro diretor o Professor Raul Limões e tinha objetivo de ministrar cursos de Iniciação e Mestria Agrícola. Naquela época, os alunos viviam em regime de internato e pretendia na escola a formação de capatazes, tratadores e tratoristas que pudessem suprir a inexistência de pessoal habilitado - uma necessidade do país e principalmente do Estado de Goiás que desde então já apresentava sua vocação agrícola (CAMPOS, 2005, p. 11).

Conforme histórico da instituição, instalada nas dependências da Fazenda Modelo de Criação de Urutaí (GO), a Escola Agrícola de Urutaí (GO) recebeu, em 1964, a denominação de Ginásio Agrícola de Urutaí (GO), por força do Decreto Nº 53.558, de 13 de fevereiro do mesmo ano. Em 1977 recebeu a denominação de Escola Agrotécnica Federal de Urutaí. Nesta mesma data, a Escola foi autorizada a iniciar o Curso Técnico em Agropecuária, em nível de 2º Grau. E foi mediante a Lei nº 8.731/1993, vinculada à Secretaria de Educação Média e Tecnológica, do Ministério da Educação que a Escola foi constituída sob a forma de Autarquia Federal (CEFET Urutaí, 2008 – texto html).

Ainda de acordo com o histórico da instituição, no ano de 1999 foi implantado, na Escola, o Curso Superior de Tecnologia em Irrigação e Drenagem, o que possibilitou à instituição o credenciamento, junto ao Ministério da Educação (MEC), para transformar-se em Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí (CEFET Urutaí), o que somente veio a se concretizar, em 16 de agosto de 2002.

Respalado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), o CEFET Urutaí, em Goiás, passou a integrar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, juntamente com o CEFET de Rio Verde, a Escola Agrotécnica de Ceres e as unidades de ensino descentralizadas de Iporá e Morrinhos. O Instituto possui natureza jurídica de autarquia e autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-pedagógica, conforme previsto na legislação (IF GOIANO, 2009, texto html).

O *Campus* oferece nove cursos superiores: 1) Tecnologia em Irrigação e Drenagem; 2) Tecnologia em Alimentos; 3) Tecnologia em Gestão Ambiental, 4) Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, 5) Tecnologia da Gestão da Tecnologia da Informação, 6) Licenciatura em Matemática, 7) Licenciatura em Ciências Biológicas, 8) Bacharelado em Agronomia e 9) Bacharelado em Engenharia Agrícola. Além desses, há cinco cursos técnicos: 1) Técnico em Agropecuária Subsequente; 2) Técnico em Alimentos, 3) Técnico em redes, 4) Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio e 5) Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio. Hoje, esta unidade educativa reúne uma comunidade escolar composta por 97 técnicos administrativos, 63 docentes e uma média de 800 alunos (IF Goiano, 2010 – texto html).

De acordo com a mesma fonte de pesquisa, o Instituto tem a finalidade, dentre outras, de ofertar educação profissional e tecnológica, formando e qualificando cidadãos para a atuação profissional nos diversos setores da economia.

Quanto à cooperativa-escolar, ela foi implantada, no extinto Ginásio Agrícola de Urutaí, com o nome de Sociedade Cooperativa “Coronel Sebastião Louzada”, do Ginásio Agrícola de Urutaí, e não há, na instituição, registros referentes às datas de fundação e início das suas atividades.

Em 14 de maio de 1979, segundo a Ata de Assembleia Geral Extraordinária, a Cooperativa-Escolar, paralisada há anos, foi reativada, com a presença dos professores José de Oliveira Campos, Anatália Mesquita Vaz Eduardo e Nelson Marra de Oliveira, e dos alunos Gabriel Rodrigues Filho (Eleito, por maioria de votos, presidente da Cooperativa-Escolar), Sebastião Nunes da Rosa Filho, Valdivino Pereira dos Santos, Luiz Pereira dos Santos, Mauro Gonçalves, Vilson Machado de Oliveira, Gerson R. Otoni, Plínio Brasil Pimentel, Roberto dos Reis, José Júlio Ribeiro, Manoel José de Carvalho, Lázaro Antonio Xavier, Valério J. de Paiva, Antonio A. Rodrigues, Silas Dias de Araújo, Wiliamar F da Silva, Sílvia Pacheco, e recebeu o nome de “Cooperativa-Escolar e de Trabalho dos Alunos do Colégio Agrícola de Urutaí Ltda.” (COETAGRI, 1979, p.1).

Destes, Sebastião Nunes da Rosa Filho e José Júlio Ribeiro, mais tarde, se tornariam professores efetivos do Colégio Agrícola. Atualmente, o primeiro cumpre mandato como primeiro diretor eleito, no *Campus* de Morrinhos, do IF GOIANO.

De acordo com o Estatuto Social (COETAGRI, 1979, p.1-2), as atividades foram retomadas com o objetivo de educar os alunos, dentro da filosofia do cooperativista, formá-los para exercer a função de agente de produção, no setor primário da economia. Também, objetivando promover a defesa econômica dos alunos associados, servir de órgão catalisador das atividades práticas de ensino, dentro do sistema Escola-Fazenda, e ainda, propiciar as condições necessárias para que o sistema Escola-Fazenda atingisse a autossuficiência. Desta forma, a Cooperativa-Escolar de Urutaí reiniciou suas atividades, em 14 de maio de 1979, contando com a presença de 15 alunos associados, o apoio da Direção da Escola, professores

e professor orientador das atividades da cooperativa, com a denominação de Cooperativa-Escolar e de Trabalho dos Alunos do Colégio Agrícola de Urutaí Ltda. – COETAGRI.

No dia 16 de maio do mesmo ano, em Assembleia Geral Extraordinária (COETAGRI, 1979, p.2), os sócios aprovam nova proposta de estatuto social para a Cooperativa-Escolar, ainda com a denominação Cooperativa Escolar e de Trabalho dos Alunos do Colégio Agrícola de Urutaí Ltda. Neste período, a cooperativa já contava, de acordo com registros em atas, com uma média de 211 alunos associados.

No período entre 1980 e 1982 (data exata não localizada nos documentos analisados), a cooperativa deixou sua modalidade escolar e de trabalho, transformando-se em Cooperativa-Escola. Segundo o Professor Carlos Alberto Gomes dos Santos, havia a justificativa de que a modalidade anterior limitava a ação da Cooperativa à manutenção de um bazar, para comercialização de gêneros de primeira necessidade para atendimento à Escola. Desta forma, passa a ser denominada “Cooperativa-Escola dos Alunos da Escola Agrotécnica Federal de Urutaí Ltda.”. Os objetivos são renovados, mas mantém-se a essência cooperativista e pedagógica da cooperativa. É nesta renovação que aparece, pela primeira vez, no estatuto social, a expressão “laboratório operacional”, referindo-se à Cooperativa-Escola (Informação verbal, 2008): “b) a Cooperativa Escola será laboratório operacional para a prática e a fixação dos princípios educacionais, preconizados na doutrina, através da autogestão” (COETAGRI, 1999, p.1).

Em síntese, a estrutura da Cooperativa-Escola, implantada no antigo Ginásio Agrícola de Urutaí, se reconfigurou como um mecanismo capaz de reunir os alunos dentro de uma empresa, gerida democraticamente por eles, que visava, além de difundir a doutrina e a filosofia cooperativistas, o trabalho em conjunto, ser o órgão catalisador das práticas educativas desenvolvidas por meio dos projetos agropecuários, promover a defesa econômica tanto dos alunos quanto da escola e, ainda, realizar a comercialização dos produtos decorrentes do processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que no início de nossa cooperativa ainda encontrava-se em funcionamento, mesmo com atividades mínimas de comercialização de produtos e viagens técnicas.

1.1.2. O processo instituinte da cooperativa-escola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – Campus Paraíso do Tocantins.

A Escola Técnica Federal de Palmas (ETF/Palmas) teve sua pedra fundamental lançada, em abril de 1993, pelo Presidente Itamar Franco, e foi oficialmente inaugurada, em 4 de abril de 2003, com apenas três cursos técnicos: Edificações, Eletrotécnica e Informática. (ETF/PALMAS, 2008 – texto em html).

A ETF/Palmas surgiu, por meio de um projeto idealizado pelo Governador do Estado do Tocantins – Siqueira Campos – e de uma equipe de professores do antigo CEFET/Goiás, ainda em 1989. Em 30 de junho, através da Lei Nº 8.670/1993 (BRASIL, 1993), o Presidente Itamar Franco criou a Escola (ETF/Palmas, 2008, p.9).

De acordo com o mesmo Projeto Pedagógico Institucional (ETF/Palmas, 2008, p. 9), em 2001, a Prefeitura de Palmas (Estado do Tocantins) entregou a obra ao Secretário Executivo do MEC, que, no ano seguinte, incumbiu o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná da realização do processo de implantação da escola técnica, em Palmas, e do primeiro concurso público para provimento de pessoal docente e administrativo, bem como o primeiro processo seletivo para preenchimento das turmas dos cursos técnicos.

Por orientação do MEC e atendendo à Lei Nº 11.892/2008, a ETF/Palmas também se transformou em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), tendo como missão institucional “proporcionar desenvolvimento educacional, científico e

tecnológico no Estado do Tocantins por meio da formação pessoal e qualificação profissional” (IFTO, 2009 – texto em html).

Diante da sociedade e da comunidade escolar, o IFTO assume as funções de ofertar educação profissional que promova o conhecimento tecnológico para que, assim, seus egressos venham a atuar nos vários setores da economia; que integre a educação profissional aos diferentes níveis e modalidades de ensino e ao trabalho, aproximando teoria e prática, no sentido de proporcionar uma formação especializada que atenda, de maneira flexível e racional, às peculiaridades da sociedade; por fim, que realize pesquisas aplicadas e prestação de serviços que possam beneficiar a sociedade (IFTO, 2009 - texto em html).

O IFTO é composto por seis *campi*, assim localizados: Palmas, Paraíso do Tocantins, Porto Nacional, Gurupi, Araguatins e Araguaína.

O *Campus* de Paraíso do Tocantins foi inaugurado, em novembro de 2007, e está localizado no Parque Agroindustrial, teve como seu primeiro diretor o professor Octaviano Sidnei Furtado e contava com 28 docentes, nas diversas áreas, 23 técnicos administrativos e, aproximadamente, 400 alunos. A implantação se deveu ao atendimento às reivindicações do setor produtivo e do setor público do município, uma vez que havia uma demanda muito grande por cursos profissionalizantes, na região. Portanto, o *Campus* buscava a elevação da economia regional e melhor qualificação da mão de obra local para atendimento aos setores produtivos público e privado (ETF/PALMAS, 2008 – texto em html).

Essa unidade educativa oferece os cursos técnicos em Agroindústria, Administração, Informática e Meio Ambiente/Desenvolvimento Sustentável, na modalidade subsequente¹. Possui, ainda, os cursos de Técnico em Informática, na modalidade médio integrado², e o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), com qualificação em agricultura familiar. São ofertados, também, os cursos superiores de Licenciatura em Matemática e Tecnólogo em Gestão da Tecnologia da Informação e o curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Atualmente, o *Campus* de Paraíso do Tocantins possui, em sua estrutura física, três blocos, sendo dois deles destinados a salas de aulas, área administrativa, biblioteca e laboratórios (de informática, de saneamento, de bioquímica e de análise de alimentos), e outro destinado somente a salas de aula. Além destes, possui, ainda, unidades de ensino e produção (aviário, abatedouro, piscicultura e suinocultura), as quais estão em fase de implantação (aquisição de equipamentos e de animais). Dispõe, também, de uma área de cinco hectares, destinada ao plantio de cereais e hortaliças e ao pomar, para atender às práticas de produção do curso de agroindústria.

De acordo com a orientação e o direcionamento do IFTO, o *Campus* de Paraíso do Tocantins busca alcançar os seguintes objetivos pedagógicos: a) Ministrando cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; b) Ministrando ensino técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional para os diferentes setores da economia; c) Ministrando ensino médio; d) Ministrando ensino superior, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica; e) Oferecer educação continuada, por diferentes mecanismos, visando à atualização, ao aperfeiçoamento e à especialização de profissionais na área tecnológica; f) Ministrando cursos de formação de professores e especialistas, bem como programas especiais de formação pedagógica para conteúdos de educação científica e tecnológica; g) Realizar pesquisa aplicada e extensão, estimulando o desenvolvimento de

¹ De acordo com o Decreto Nº 5.154/2004, na modalidade *subsequente*, a oferta de cursos é somente a pessoas que já tenham concluído o Ensino Médio.

² O Médio Integrado é a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, os quais ocorrem simultaneamente. Neste caso, o aluno deve ter o ensino fundamental completo

soluções tecnológicas e educacionais, e estendendo seus benefícios à comunidade (IFTO, [2008?], p. 4).

É também objetivo do *Campus*, ainda segundo o mesmo projeto, responder positivamente às demandas da sociedade tocantinense, formar no corpo discente uma consciência mais crítica e com capacidade produtiva diferenciada, considerando que estes fatores são de extrema relevância para o Estado do Tocantins, que se encontra em pleno desenvolvimento e expansão. Para isto, são necessárias, permanentemente, parcerias com órgãos governamentais e empresas privadas, a fim de contribuir para o crescimento sustentável do Estado.

Além desses, uma cooperativa-escola foi idealizada por dois professores do curso de Administração, em abril de 2008, na busca por proporcionar aos alunos do curso a oportunidade de aprenderem, na prática, a gerenciar uma empresa, contribuindo para a sua formação empreendedora. Além de servir de laboratório empresarial, no sentido de complementar a formação do seu quadro discente, a criação da Cooperativa-Escola teve finalidade de promover o apoio institucional, logístico, técnico e pedagógico ao ensino, à gestão e à pesquisa.

Somando-se ao aspecto pedagógico, que visa à aproximação entre a teoria e a prática, nos cursos da instituição, a constituição de uma cooperativa-escola poderia proporcionar aos alunos a facilidade de aquisição de materiais, serviços e produtos inerentes ao processo ensino-aprendizagem, bem como prestar serviços de conveniência do ensino e do interesse dos associados, tais como prover materiais didáticos, uniformes, fotocópias, apostilas, cursos de capacitação, visitas técnicas, treinamentos extracurriculares, estágios e, também, gerenciar recursos e fundos recebidos de fundações e organizações não governamentais para aquisição de materiais e equipamentos necessários às aulas práticas e produção.

Com a denominação de Cooperativa-Escola de Trabalho dos Alunos da Unidade de Ensino Descentralizada de Paraíso do Tocantins – UNED Paraíso do Tocantins – Escola Técnica Federal de Palmas/TO (COOPERTEC), a cooperativa foi fundada, em Assembleia Geral Ordinária, no dia 30 de abril de 2008, com a presença de professores – como Antônio da Luz Júnior, Alessandra Edna de Paula, Carla Detterbon e Fernando Moraes –, do Diretor Octaviano Furtado e de autoridades locais.

A iniciativa foi viabilizada pela aquisição de cotas (“quotas-partes”, pela nomenclatura da legislação cooperativista, de 1971), por parte dos alunos da instituição, as quais viriam a fazer parte do seu capital social. Os próprios discentes seriam responsáveis pela gestão da empresa, acompanhados por professores orientadores. A Cooperativa seria composta apenas por alunos da escola de Paraíso do Tocantins (EFT/Palmas), sendo vedada à participação de servidores e alunos de outras escolas.

Atualmente, a Cooperativa-Escola, apesar de idealizada e fundada de fato, ainda não se encontra constituída de direito, ou seja, portadora de registros na Junta Comercial e no Sindicato e Organização das Cooperativas Brasileiras do Estado do Tocantins (OCB/TO). Por isso, não há funcionamento pleno das atividades; apenas reuniões, palestras sobre o tema cooperativismo e discussões quanto à sua efetivação.

1.2. Formulando Problemas

Com intuito de identificar se houve mudanças significativas no papel pedagógico das Cooperativas-Escola investigadas e se este papel continua sendo o mesmo previsto pelo projeto educativo da década de 1970 mesmo após inúmeras reformas ocorridas no sistema educacional brasileiro, ao longo dos tópicos seguintes é que levantamos algumas proposições, mudanças e conservações das referidas cooperativas-escola, desde a reforma

educativa proposta pela Ditadura Militar até os últimos Decretos que regulamentam o ensino técnico e tecnológico no Brasil.

1.2.1. Possíveis interpretações acerca das semelhanças e diferenças das duas experiências

Apesar de constituídas em períodos distintos e desativadas recentemente, é possível observar e identificar algumas interpretações quanto às semelhanças e diferenças das Cooperativas-Escola em estudo. Em análise documental dos respectivos Estatutos Sociais, as duas experiências, tanto do IF Goiano – *Campus* Urutaí – quanto do IFTO – *Campus* de Paraíso do Tocantins, mostram que possuíam características muito próximas e algumas diferenças, quanto aos seus objetivos sociais, visto que ambas eram baseadas nos princípios e na filosofia cooperativistas e tinham finalidades voltadas para o aspecto pedagógico.

A primeira semelhança é que ambas estavam inseridas em escolas públicas, da rede federal de ensino, direcionadas ao ensino básico, técnico profissionalizante e tecnológico, as quais recebem o mesmo tratamento jurídico, seguiam uma mesma orientação quanto às questões administrativas, financeiras e pedagógicas e possuíam autonomia parcial quanto às ações a serem desenvolvidas, visto que as decisões eram comunicadas à direção da escola ou por esta homologadas. Outra semelhança é o direcionamento ao ensino agrícola e a intenção de que todas as práticas fossem totalmente exercitadas e repassadas em laboratórios e campos experimentais, tais como plantio, irrigação, criação e abate de animais e preparação de alimentos, análises de água e outras práticas.

Quanto às Cooperativas-Escola, estas são regulamentadas pela Legislação Cooperativista (Lei 5.764/1971) e são formadas somente por alunos das referidas instituições. Observamos, ainda, outras duas finalidades semelhantes: a de proporcionar aos discentes a oportunidade de colocar em prática a teoria recebida em sala de aula e a de escoar a produção excedente, advinda das práticas educativas e produtivas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Outra semelhança é que as Cooperativas-Escola compunham conselhos de administração e fiscal formados exclusivamente por alunos, os quais cuidavam da gestão da Cooperativa, acompanhados por um professor indicado pela escola para a orientação das atividades empresariais e pedagógicas, o qual respondia administrativamente pelos atos destas decorrentes.

As Cooperativas-Escola recebia das respectivas escolas todo o apoio logístico e pedagógico e orientação quanto ao seu funcionamento. Estavam instaladas nas dependências das escolas, e todo o material de expediente utilizado era de propriedade destas últimas, cabendo às Cooperativas-Escola a aquisição, quando necessária, de poucos itens para a execução de atividades.

Quanto às diferenças, inicialmente, podemos identificar que a Cooperativa-Escola do IF Goiano – *Campus* Urutaí – foi implantada por meio do Sistema Escola-Fazenda. A Cooperativa-Escola do IFTO – *Campus* de Paraíso do Tocantins – não conta com este tipo de sistema, embora o *Campus* esteja localizado na zona rural.

Outra diferença é quanto à extensão territorial e estruturação física. O IF Goiano - *Campus* Urutaí, por ter sido criado há mais tempo, está mais estruturado e abriga maior número de alunos. O *Campus* de Paraíso do Tocantins, recém criado, ainda está em fase de estruturação tanto pedagógica quanto administrativa, como também em formação está seu quadro de servidores. Portanto, as cooperativas acompanhavam estas características.

Quanto à participação, identificamos que as adesões à Cooperativa-Escola de Urutaí eram compulsórias, efetuadas no ato da matrícula escolar, enquanto, na Cooperativa-

Escola de Paraíso do Tocantins, a adesão do aluno era livre e voluntária, a este cabendo procurar a Cooperativa e aderir, conforme sua vontade.

Outra distinção identificada é quanto à permanência do discente na Cooperativa-Escola. Em Urutaí, a permanência era igual à duração do seu curso; já em Paraíso do Tocantins, o discente podia deixar de ser associado da Cooperativa-Escola e continuar sendo aluno. Podia, também, continuar sendo membro da cooperativa, por seis meses após a formatura, mas, neste caso, não lhe era permitido, de acordo com o Estatuto Social da Cooperativa-Escola, participar quer do conselho deliberativo quer do conselho fiscal.

Somando-se as distinções entre os dois tipos societários, verifica-se que residiam no fato de as deliberações do Conselho de Administração eram homologadas pela direção da escola. Em Urutaí, toda tomada de decisão devia ser comunicada ao Diretor do *Campus* e por este homologada; já no *Campus* de Paraíso do Tocantins, as decisões, conforme definido no Estatuto, deveriam ser apenas comunicadas à direção, não constando a obrigatoriedade de homologação.

Quanto à questão de comercialização do excedente de produção, a Cooperativa-Escola de Urutaí possuía volume destinado a esta finalidade, já que eram produzidos, dentro do *Campus*, queijos, doces, além do leite pasteurizado e alguns derivados. A Cooperativa de Paraíso do Tocantins não comercializava, pelo fato de não estar legalmente registrada e por não haver produção suficiente advinda das aulas práticas.

Mais uma significativa diferença é quanto aos possíveis prejuízos apurados em balanços sociais. Na Cooperativa-Escola de Urutaí, o Estatuto previa que aqueles, quando ocorressem, seriam pagos pela escola; mas, no caso da Cooperativa-Escola de Paraíso do Tocantins, o Estatuto estabelecia que, havendo prejuízo, este seria rateado entre os alunos associados, na razão direta das quotas-partes.

Em síntese, observamos que as distinções entre as duas Cooperativas-Escola eram mínimas e se referiam a questões administrativas, ao passo que as semelhanças identificadas eram em número maior.

1.2.2. Uma hipótese a ser investigada

De modo geral, as antigas escolas agrotécnicas, hoje institutos federais da rede ensino de técnico, possuem ou possuíam cooperativas-escola. Este tipo de cooperativa surgiu como parte do Sistema Escola-Fazenda, implantado, ainda na década de 1960, em São Paulo, cujo objetivo direcionava-se ao ensino agrícola (CAMPOS, 2005, p.16), e, posteriormente, contemplado no projeto educativo da ditadura militar, na década de 1970, período este em que o ensino primário e secundário foi renomeado como ensino de primeiro e segundo graus, sendo reorganizado, nas escolas, por meio da Lei 5.692/1971 (BRASIL, 1971).

Com a aprovação da referida Lei, o ensino de primeiro e segundo graus é direcionado, principalmente, à qualificação para o trabalho, que ganha caráter compulsório. A preocupação em criar as habilitações profissionais recebe atenção especial com o objetivo de desenvolver as habilidades dos estudantes e iniciá-los no trabalho para atender às demandas do mercado local e regional. Assim, o ensino técnico é acrescido ao ensino de formação geral.

Considerando a importância de abordar mais profundamente os fatores que envolveram e influenciaram a implantação da cooperativa-escola, na Escola Agrotécnica de Urutaí, e a possibilidade de efetivar a implantação de uma similar, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (*Campus* de Paraíso do Tocantins), objetivamos apontar as mudanças e conservações dessas Cooperativas-Escola, em função das reformas no sistema educacional brasileiro, a partir da década de 1970.

Diante das duas realidades, e considerando a implantação de cooperativas-escola em unidades escolares com características semelhantes e em períodos completamente distintos, é que nos propusemos verificar se houve uma ação transformadora no papel pedagógico das Cooperativas-Escola que viríamos a investigar.

Pretendemos, portanto, levantar as proposições, mudanças e conservações das referidas cooperativas-escola, desde a reforma educativa proposta pela Ditadura Militar até os últimos Decretos que regulamentam o ensino técnico e tecnológico no Brasil. Para isto, consideramos como objeto de estudo a Cooperativa-Escola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – *Campus* Urutaí, e a recém criada Cooperativa-Escola do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – *Campus* de Paraíso do Tocantins.

Dessa forma, o fenômeno a ser pesquisado e a questão que colocamos é se o papel político-pedagógico da Cooperativa-Escola continua sendo o mesmo previsto pelo projeto educativo da década de 1970 ou se existem mudanças, após as reformas ocorridas no sistema educacional brasileiro. Pergunta-se: no decorrer dos anos, há mudanças significativas no papel político-pedagógico das cooperativas-escola? Quais fatores contribuíram para a implantação das cooperativas dentro das escolas agrotécnicas, atualmente, *Campi* dos Institutos Federais?

Assim, partimos da hipótese de que, apesar de serem implementadas em contextos e períodos distintos, as cooperativas-escola investigadas não possuem grandes diferenças em sua estrutura e funcionamento, obedecendo aos mesmos princípios organizativos, semelhante justificativa político-pedagógica, partilhando problemas e buscando objetivos similares.

1.3. Trajetória de Investigação

Para a investigação que nos propusemos delimitamos duas Cooperativas-Escolas: Uma instalada no *campus* de Urutaí do Instituto Federal Goiano e a outra instalada no *campus* de Paraíso do Tocantins do Instituto Federal do Tocantins.

Adotamos um percurso analítico que nos proporcionou visualizar as Cooperativas-Escolas estudadas frente aos contextos e legislações educacionais vigentes em cada período. A iniciar pela Lei 5.692 de 1971 que propôs ao ensino de 1º e 2º graus o caráter de formação necessária ao desenvolvimento das potencialidades do educando e qualificação para o trabalho.

Em seguida abordamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 20 de dezembro de 1996, a qual também vinculou a educação profissional ao trabalho, acrescentando ao processo educativo a ciência e a tecnologia. E Também o Decreto, as quais deveriam contribuir para o desenvolvimento de aptidões, para a vida produtiva do estudante.

Seguida a Lei, abordamos também as principais características do Decreto Nº 2.208 de 1997, que normatizou a educação profissional, no Brasil até a sua revogação e substituição pelo Decreto Nº 5.154/2004, onde este teve como característica marcante a possibilidade das escolas terem liberdade na organização dos currículos, fazendo com que eles vigrassem de forma integrada ou independente do ensino médio.

1.3.1. Delimitação do objeto de estudo e sistematização do objetivo da pesquisa

Conforme mencionado, a Cooperativa-Escola do IF GOIANO – *Campus* Urutaí, e a do IFTO – *Campus* de Paraíso do Tocantins, foram selecionadas como objeto e lócus de estudo, pelo fato de o *Campus* Urutaí possuir uma cooperativa-escola estruturada, e o

Campus de Paraíso do Tocantins apresentar uma cooperativa-escola recém criada e em fase de implantação.

Com este estudo, pretendemos comparar a experiência da Cooperativa-Escola de Urutaí e a implantação de uma, em Paraíso do Tocantins, na tentativa de explicar o papel político-pedagógico na formação profissional de nível técnico e tecnológico dos Institutos.

É também objetivo deste estudo, além de identificar as mudanças e conservações das cooperativas-escola dos institutos federais, compreender o respectivo processo de criação e desenvolvimento, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e verificar o papel institucional daquelas dentro dos citados institutos, caracterizando a estrutura e o funcionamento das duas cooperativas em questão. Por fim, explicar em quais aspectos as atividades das cooperativas assume caráter pedagógico.

Para isso, o percurso a ser seguido neste estudo partiu da análise estrutural e pedagógica das cooperativas-escola, seus objetivos sociais, principais operações, sua missão diante do Instituto e da comunidade escolar onde está implantada.

1.3.2. Os materiais e métodos aplicados

Como opção metodológica desta pesquisa, utilizamos uma abordagem qualitativa, por diretriz da qual foram realizadas entrevistas e aplicados questionários. Os sujeitos pesquisados foram os professores, alunos e técnico-administrativos das escolas e, além desses, os sócios fundadores das cooperativas-escola.

A pesquisa qualitativa é definida de acordo com o axioma de crenças do investigador. Atribui importância fundamental à descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem, aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos, aos significados e aos contextos (VIEIRA, 2004, p.15)

A proposta investigativa se insere, perfeitamente, nessa caracterização, haja vista que descrevemos, classificamos e explicamos um fenômeno: o das cooperativas-escola. Afinal, as várias técnicas aqui adotadas foram, particularmente, voltadas para analisar opiniões e comportamentos, além de tentar explicar como as cooperativas se enquadram ou se enquadravam nas escolas agrotécnicas.

Do ponto de vista dos objetivos da pesquisa, tomando como referência a caracterização feita por Silva e Menezes (2001, p. 21), podemos ainda considerá-la uma pesquisa descritiva, uma vez que descreve as características das Cooperativas-escola sob estudo e estabelece relações entre uma e outra (Cooperativa de Paraíso do Tocantins e Cooperativa de Urutaí).

Em relação aos procedimentos metodológicos, adotamos o estudo de caso, uma vez que visamos analisar duas situações reais de cooperativas-escola. Segundo Yin (2001, p. 205), a preferência pelo estudo de caso deve ser dada sempre que ocorrer estudo de eventos contemporâneos inseridos em contexto da vida real, quando o pesquisador tem pouco controle sobre eles, mas em que é possível fazer coleta de dados por via de pesquisa documental, observações diretas, entrevistas e outros. A escolha pelo estudo de caso tornou possível trabalhar com as comparações e interpretações entre as duas realidades.

O estudo comparativo proposto é relevante, pois visa, inicialmente, apontar fatores que possibilitem analisar mais profundamente a efetivação ou não da Cooperativa-Escola em Paraíso do Tocantins, além de nos proporcionar a análise e reflexão quanto ao discurso de implantação, funcionamento e sua realidade. Em síntese, optamos pelo estudo de caso em articulação com o estudo comparativo, pois analisamos situações específicas justificando nossa pesquisa qualitativa.

Uma série de características aproxima as práticas das duas cooperativas, outras características as colocam em posições totalmente distintas. Isto nos leva a crer que, ao mesmo tempo em que são interligadas por um mesmo sistema cooperativista e uma mesma política educacional, há, de fato, possibilidades de seguirem caminhos diferentes, em razão de fatores que contribuíram para isto, e, conseqüentemente, chegar a resultados diferentes, ainda que tenham os mesmos objetivos sociais e econômicos.

Um exemplo é que, em Paraíso do Tocantins, apesar de constar no Estatuto Social da Cooperativa, o objetivo de efetivarem-se práticas de produção e comercialização dos excedentes, é sabido que, no referido *Campus*, não existe estrutura para produzir em escala econômica. Desta forma, há uma grande possibilidade de este estudo contribuir positivamente para a decisão de não efetivação da Cooperativa-Escola do IFTO. O estudo pode também possibilitar uma referência para análise de viabilidade e continuidade das poucas cooperativas-escola, no país, que ainda estão em funcionamento.

Para a análise do caso, a população investigada foi composta, em cada unidade escolar selecionada, por professores, alunos e técnico-administrativos de cada escola e sócios fundadores da respectiva cooperativa-escola, sendo na totalidade dos dois *campi*, 91 docentes, uma média de 1.200 alunos e 120 técnico-administrativos. Rudio (1986, p.60) afirma que, geralmente, a pesquisa científica não está interessada em estudar indivíduos isolados, mas sim estabelecer generalizações a partir de observações em grupos ou conjunto de indivíduos chamados de população. De acordo com Gil (1999, p. 99), “a população é um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características”. Geralmente, por motivo da impossibilidade, em muitos dos casos, da investigação de todos os componentes da população, retira-se uma amostra, admitindo-se que foi escolhida por meio de normas técnicas e estatísticas (FONSECA; MARTINS, 2006, p. 183). Para Roesch (1999, p.139), “o propósito da amostragem é construir um subconjunto da população que é representativo nas principais áreas de interesse da pesquisa”.

Com base nestas considerações, coletamos e selecionamos dados relativos a alguns elementos da população para proporcionar informações relevantes sobre toda a população investigada. Como Fonseca e Martins (2006, p.183) descrevem, de acordo com determinado critério, é escolhido intencionalmente um grupo de elementos que irão compor a amostra – neste caso, a comunidade escolar do *Campus* Urutaí e do *Campus* Paraíso do Tocantins.

Desta população retiramos uma amostra; num primeiro momento, foram selecionados, de forma intencional, alguns alunos. A amostragem foi do tipo sistemática e obedeceu aos seguintes critérios: a) alunos matriculados no 2º e 3º anos de qualquer curso; e b) alunos associados à respectiva cooperativa-escola. Posteriormente, dos alunos dos 2º e 3º anos, foram selecionados, aleatoriamente, alguns para a aplicação do questionário. A seleção da amostra de alunos foi motivada, primeiramente, pelo grande número destes, nas escolas pesquisadas, o que poderia dificultar o trabalho de pesquisa; e, em segundo lugar, porque seria interessante que o aluno a ser pesquisado tivesse o mínimo de conhecimento sobre a cooperativa local; do total foram selecionados 23 alunos de 2º e 3º anos. Posteriormente, foi escolhido, também aleatoriamente, um grupo de professores e um grupo de técnico-administrativos para a aplicação de 16 (dezesesseis) questionários semiestruturados. Foram realizadas, ainda, entrevistas com dois sócios fundadores das cooperativas-escola pesquisadas.

Fonseca e Martins (2006, p. 182) se referem à amostragem sistemática como “uma variação da amostragem aleatória simples, conveniente quando a população está ordenada segundo algum critério, como fichas em fichários, listas [...]”. Neste caso, a matrícula do aluno nos 2º e 3º anos e a matrícula como associado da cooperativa foram considerados os principais critérios para a seleção da amostra.

Para a coleta de informações sobre os alunos, foram aplicados questionários de forma estruturada. Os questionários são definidos como a técnica composta por um número mais ou menos elevado de questões, apresentadas por escrito aos entrevistados, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões e situações vividas (GIL, 1999, p.99). Para esta pesquisa, o questionário forneceu dados para caracterizar a estrutura, o funcionamento e o papel pedagógico da respectiva cooperativa-escola, na visão do discente, do corpo docente, e, também, dos sócios fundadores dessas cooperativas.

Quanto aos professores dos dois *campi*, foram realizadas 11 (onze) entrevistas do tipo semiestruturadas, no caso dos docentes, escolhidos de forma aleatória, para averiguar se, na visão destes, a cooperativa-escola correspondente tem ou teve uma função pedagógica na formação profissional do aluno, ainda visando caracterizar o reconhecimento e a utilização da cooperativa-escola como um instrumento capaz de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente, era nossa intenção verificar se a comunidade escolar conhece e/ou reconhece o papel institucional da cooperativa-escola e se em suas atividades, dentro das escolas, elas assumem o seu caráter pedagógico proposto.

Resumidamente, a coleta de dados, no primeiro momento, foi realizada por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, como fonte principal, e, em seguida, foi realizada a pesquisa bibliográfica utilizando livros e artigos, instrumentos legais etc. (fontes secundárias). Desse modo, buscamos informações consistentes, visando melhor entendimento da discussão do assunto em questão, na perspectiva de compreendermos a realidade das cooperativas-escola.

Quanto à análise dos dados, no caso da entrevista, foi feita uma redução dos dados coletados com os professores, técnico-administrativos e sócios fundadores das referidas instituições, destacando-se os pontos em comum segundo o ponto de vista dos entrevistados. No caso do questionário, foi feita a tabulação (mensuração) das respostas. Tanto as entrevistas como os questionários buscam, principalmente, respostas no sentido de verificar o cumprimento ou não do papel político-pedagógico da cooperativa na oferta de formação profissional.

1.3.3. O percurso analítico adotado

A Lei 5.692, de 11 de Agosto de 1971 (BRASIL, 1971), foi criada para regulamentar o ensino de primeiro e segundo graus, no Brasil, e apresentava como questão central e foco principal a iniciação para o trabalho e a habilitação profissional, por meio da implantação e efetivação da educação profissional: “Art.1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

Tal direcionamento, no sentido tanto da habilitação profissional para atender ao mercado de trabalho quanto da formulação da legislação em questão, foi fruto de um contexto de natureza econômica vivido no Brasil. O baixo desenvolvimento econômico vinha sendo atestado, a crise econômica se iniciara e a estagnação econômica estava por acontecer. Sendo assim, economistas ligados à Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) sugeriram ao país aumentar e melhorar a utilização da capacidade produtiva já instalada, expandir a oferta de bens e serviços e instalar novas unidades produtivas que pudessem substituir a importação de bens (LIMA, 2006, p. 57).

Na acepção do autor, todos os efeitos ligados à questão econômica fizeram com que o setor educacional passasse a fazer parte das ações governamentais, no sentido de adequá-las à realidade econômica e às necessidades do mercado de trabalho local e regional.

Ou seja, era preciso qualificar a mão de obra para o trabalho, desenvolver as competências, potencialidades e habilidades do trabalhador.

A esse respeito, Souza (2002, p.8) concorda com a discussão anterior, afirmando que, no período pós-64, com a consolidação do capitalismo monopolista, a educação da classe trabalhadora passa a fundamentar-se no conhecimento técnico para atender às necessidades econômicas e às demandas do mercado de trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 39, também vinculava a educação profissional ao trabalho, incluindo a ciência e a tecnologia, as quais deveriam contribuir para o desenvolvimento de aptidões, para a vida produtiva do estudante.

Nesse sentido, a educação é também considerada como um fator estratégico para a competitividade e o desenvolvimento econômico e social da nação, na formação de trabalhadores com habilitações profissionais aptos para o mercado de trabalho (BRASIL, 1999)

Em 1997, foi aprovado o Decreto Nº 2.208, que normatizava e regulamentava a educação profissional, no Brasil. Esse Decreto impôs um conjunto de reformas à educação profissional, sendo a principal delas a separação estrutural entre o ensino médio e o técnico (RAMOS, 2002, p. 404).

O Decreto Nº 2.208/97 definiu, em seu artigo 5º, a organização da educação profissional de nível técnico como totalmente independente do ensino médio, na sua estrutura curricular, e determinava que o aluno recebesse o diploma de técnico em nível médio depois de tê-lo concluído. Assim, Baracho *et al.* (2006) esclarecem que a conclusão do ensino médio era como um pré-requisito para a obtenção do diploma de técnico. A certificação da conclusão do curso técnico só acontecia após a finalização do ensino médio, tornando-o assim, compulsório.

Isso significa dizer que, apesar de a organização curricular do nível técnico ser independente do Ensino Médio, contraditoriamente, esse nível só poderia ser legitimado após a apresentação do certificado do Ensino Médio (BARACHO *et al.*, 2006, p.113).

O referido Decreto determinava, também, a obrigatoriedade das escolas em adotar o currículo por competências e a permissão para as saídas intermediárias dos alunos no caso dos cursos estruturados em módulos. Ou, o recebimento dos certificados de qualificação por módulos, os quais conjuntamente equivaleriam ao diploma de técnico (MAUÉS; GOMES; MENDONÇA, 2008, p.113).

Baseando-se na expansão da vertente currículo por competências Maués, Gomes e Mendonça, (2008, p.111) enfatizam o caráter produtivista das modificações, na educação profissional brasileira, as quais vão se constituindo como um ajuste econômico e ideológico sob a ótica das necessidades do mercado e não como um direito do trabalhador.

Atualmente, a educação profissional de nível médio é regulamentada pelo Decreto Nº 5.154/2004, que substituiu o Decreto Nº 2.208/1997 e definiu a estrutura educacional da seguinte forma:

Art. 1º [...]

I - Formação inicial e continuada de trabalhadores;

II - Educação profissional técnica em nível médio.

Nesse caso, a característica principal do novo Decreto está relacionada ao fato de que, a partir dele, as escolas teriam total liberdade na organização de seus currículos, de

maneira integrada ou independente do ensino médio. O Decreto cria, portanto a possibilidade de integrar currículo entre a educação profissional técnica em nível médio e o Ensino Médio. Isto quer dizer que a formação inicial e continuada de trabalhadores pode ser ofertada integrada ao ensino médio ou na modalidade subsequente (pós-médio), e na educação profissional estão incluídas as capacitações, os aperfeiçoamentos e as atualizações de conhecimentos com o objetivo de desenvolver aptidões para a vida social.

Esse Decreto, segundo Ciavatta, Frigotto e Ramos (*apud* BARACHO, 2006, p. 94), tem a preocupação de assegurar uma ampla e integral formação, abrangendo o caráter humanístico, a cultura geral e a técnica ao mesmo tempo, com o objetivo de garantir aos estudantes condições plenas para a participação efetiva na sociedade, em suas dimensões sociais, políticas, culturais e econômicas, incluindo o mundo do trabalho.

Em concordância com os autores acima citados, Kuenzer e Grabowski (2006, p.13), afirmam que o reconhecimento de todas as dimensões educativas significa uma concepção mais ampla sobre educação. Essas dimensões devem objetivar a formação humana, social, política e produtiva, e reconhecer, também, que cada sociedade dispõe de formas diferentes e próprias de educação para atender às suas demandas, desempenhar o papel social e desenvolver a produção técnica que envolve o trabalho.

Embora alguns pontos do Decreto anterior (nº 2.208/97) tenham sido mantidos no Decreto Nº 5.154/04, tais como saídas intermediárias provenientes do sistema modular de ensino, definição de perfis profissionais por áreas e a gestão tripartite³, a integração curricular é uma realidade e tem sido alvo de muitos estudos, discussões e implantado em grande parte das escolas da rede federal, hoje, Institutos Federais.

³ A gestão tripartite contemplada no Decreto 2.208/97 permitia a parceria entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal, os quais passariam à condição de responsáveis pela manutenção e gestão de novos estabelecimentos de ensino.

2. AS COOPERATIVAS-ESCOLA NAS ESCOLAS AGRÍCOLAS FEDERAIS

Implantadas nas escolas federais de ensino agrícola, as cooperativas-escola representam uma iniciativa baseada na associação e na participação de alunos na gestão empresarial, e na produção e comercialização de produtos das instituições a que estão vinculadas. Com o objetivo de aproximar teoria e prática, as cooperativas-escola foram criadas no modelo do Sistema Escola Fazenda, buscando estimular o alunado a aprender conteúdos teóricos por meio de práticas produtivas, planejamento e elaboração de projetos, execução, controle, comercialização e a análises dos resultados da empresa. Somando-se a este objetivo, as referidas cooperativas ainda visavam instigar os alunos à prática solidária e ao trabalho em conjunto na comunidade escolar

2.1. Diferentes Abordagens da Relação entre Trabalho e Educação

Consideramos essencial abordar algumas discussões que envolvem a educação, a partir da concepção do capital e do trabalho, no Brasil. Sem dúvida, é possível afirmar que as cooperativas-escola estão densamente ligadas a esta questão, pois, ao intermediar a possibilidade do aluno de executar uma atividade prática, é inegável que elas estão construindo perspectivas futuras de atuação no mercado de trabalho.

É interessante, portanto, fazer, neste momento, uma alusão a alguns pontos referentes ao capitalismo e à globalização dos mercados, bem como às relações que se estabelecem entre o trabalho e a educação, trabalhadores e empresários.

2.1.1. A visão empresarial

A dinâmica do capitalismo e da abertura de mercados vem, ao longo dos anos, impondo uma série de situações nos campos político, econômico e também social, principalmente no que tange à questão da educação, demonstrando que o contexto histórico tem interferência direta nas relações entre a educação e o trabalho.

Prova disso é o advento da Revolução Industrial e do capitalismo, na segunda metade do século XVIII. Neste período, o processo de produção em massa tornou-se constante, a geração de lucros e o acúmulo de capital começam a tomar uma proporção grandiosa. Com isto, a força do capital começa a se impor sobre a sociedade e, principalmente, sobre a classe de trabalhadores assalariados.

É plenamente visível que, a partir daí, inicia-se um processo de transformação da sociedade e da força produtiva, uma nova relação entre sociedade e trabalho se estabelece, pois a sociedade capitalista, detentora dos meios de produção, propõe uma ideologia destinada a conseguir a dominação da burguesia (classe dominante) sobre as classes subalternas (classe trabalhista). Nessa conjuntura, à classe dominante interessa acumular riquezas, por meio da exploração do trabalho das classes operárias. Trata-se da busca por hegemonia, poder e dominação.

A hegemonia compreende as tentativas bem-sucedidas da classe dominante em usar sua liderança política, moral e intelectual para impor sua visão de mundo como inteiramente abrangente e universal, e para moldar os interesses e as necessidades dos grupos subordinados (CARNOY *apud* SOUZA, 2002, p. 46).

Sem o domínio dos meios materiais de produção, esse trabalhador se vê obrigado a vender sua força de trabalho como mercadoria, submetendo-se, assim, à dominação exercida pelos detentores dos meios de produção e, assim, do capital. O trabalhador assalariado passa, então, a ser visto como mais um instrumento para o processo produtivo e para a acumulação de capital, como nos esclarecem os argumentos de Kuenzer (1986, p. 11).

Portanto, o trabalhador, na óptica capitalista, de acordo com Neves (2000, p. 18) é “todo aquele que vende sua força de trabalho no mercado de trabalho capitalista para a realização de uma tarefa.” É aquele que se vê obrigado a submeter-se ao capital e à classe empresária para vender sua mão de obra, garantindo sua sobrevivência e também a de sua família. Souza (2002, p.20) afirma que “o trabalhador não se pertence mais, deixa de constituir-se sujeito no processo de trabalho para constituir-se objeto.”

Como se vê, e segundo Kuenzer (1986, p.43), a pedagogia capitalista tem o objetivo de educar o trabalhador para a submissão, pois, ao vender sua força de trabalho, submete-se à dominação exercida pelo capital. É nesse processo, dentro de uma empresa, que se estabelecem as relações de produção e as novas formas de organização do trabalho, novas necessidades de qualificações para os trabalhadores e as concepções da relação entre educação e trabalho.

A referida autora pontua, ainda, que o atual capitalismo e a classe empresária visam à formação do trabalhador, mesmo que básica, para que, assim, ele consiga desempenhar uma série de atividades técnicas e adotar atitudes inerentes a uma determinada função, submetendo-o à condição de trabalhador alienado. Alienado porque, além de produzir mercadorias, produz também a própria força de trabalho como mercadoria, ou seja, força de trabalho que será vendida àqueles que detêm o capital e os meios para a produção dos bens.

A fábrica capitalista educa o homem. O homem se educa, se faz homem na produção e nas relações de produção através de um processo contraditório em que estão sempre presentes e em confronto, momentos de educação e de deseducação, de qualificação e desqualificação e, portanto, de humanização e desumanização (KUENZER, 1986, p. 11).

É conveniente, aqui, evidenciarmos que a qualificação e a inconsciente desqualificação do trabalhador foram impulsionadas pelo advento das máquinas e pelo aumento da produtividade, que possibilitaram a mecanização da produção vindo a ocasionar, consequentemente, a divisão do trabalho. Neste cenário que desponta, observamos níveis hierárquicos diferentes, geradores da distinção entre a presença daqueles que planejam e controlam o processo produtivo e a daqueles que executam as atividades. Há aqui a ruptura entre a tomada de decisão e a ação, entre o trabalho manual e trabalho intelectual. Assim, ora identificamos a necessidade de qualificação, ora identificamos a desqualificação do trabalhador.

Desse modo, podemos constatar que, à medida que se prontifica a desempenhar uma função, o trabalhador precisa ter o domínio das técnicas a esta correspondentes (qualificação) ao mesmo passo que ele, ao se dedicar apenas àquela função específica, perde a noção do todo – processo produtivo – ocorrendo, portanto, a sua desqualificação.

O trabalho capitalista se desenvolve, sobretudo a partir da desqualificação do trabalhador, pois à medida que se desenvolve a mecanização, mais o trabalho se fragmenta e automatiza e assim, consequentemente, menos domínio o trabalhador tem sobre o trabalho total (NEVES, 2000, p. 77).

A partir desse momento, o trabalhador “aprende a aceitar sua condição parcial e subalterna na divisão do trabalho” (KUENZER, 1986, p. 87). Acredita ser incapaz de

assumir outro posto de trabalho, na hierarquia empresarial, principalmente aqueles ligados às questões intelectuais. Nesse contexto, é educado para o trabalho de execução, cabendo-lhe, então, desempenhar com eficiência a função que lhe foi atribuída.

Diante dessas reflexões, avaliamos que o sistema educacional brasileiro tem sido alvo de discussões que envolvem questões sociais e econômicas do Brasil e do mundo, ao passo que a educação brasileira tem sido vista como um fator de produção capaz de contribuir significativamente para desenvolvimento da economia (RUMMERT, 2000, p. 66). Nessa concepção capitalista, produtivista, o trabalho é visto como uma atividade meramente de produção, voltada para a realização de valores monetários e não para a realização do ser humano.

A autora citada destaca, também, que o discurso neoliberal e hegemônico é fundamentado nas novas tecnologias e novas formas de organização do trabalho, as quais estão requerendo mão de obra qualificada, pois, sem a “qualificação” do trabalhador, o país não consegue entrar, permanecer e competir no mercado internacional. Mais uma vez, percebe-se que o direcionamento dado pela hegemonia é de que a educação, necessariamente, deve conter os requisitos e conteúdos que o capitalismo exige.

No Brasil, de acordo com Souza (2002, p. 8), o período pós-64 foi o momento em que a educação para os trabalhadores recebe um caráter pragmático e tecnicista de aquisição de conhecimentos atrelados às necessidades econômicas e às demandas do mercado de trabalho. O regime imposto pela ditadura militar, segundo o autor, impedia qualquer movimentação, na Educação, diferente da proposta pelo Estado. O que se propunha, e acabou se efetivando, foi a aprovação da Lei Nº 5692/1971, introduzindo a ampliação do ensino básico de quatro para oito anos e a implantação da profissionalização no ensino médio.

Anos depois, com a vitória de Fernando Collor de Melo, em 1989, para a Presidência da República, e, posteriormente, no governo de Fernando Henrique Cardoso, uma “nova” divisão de trabalho, no campo educacional, se estabelece, e a educação se adequa ao contexto da globalização. A escola começa a redefinir seu papel, e suas práticas são impulsionadas pelos processos de industrialização e desenvolvimento do país, o que, para Neves (2000, p.11), implica dizer que a escola é “aquela instituição que se destina à formação técnico-política do cidadão-trabalhador, em face às exigências crescentes de racionalização do trabalho e do conjunto das relações sociais”.

Assim, o Estado neoliberal dos anos de 1990, mais uma vez, subordina os objetivos da escola aos objetivos das empresas. O momento é de educar para a empregabilidade. É necessário qualificar o trabalhador para que tenha condições de desempenhar cada vez mais eficientemente a sua função, com vistas a aumentar significativamente a produtividade das empresas e, consequentemente, os seus lucros e sua manutenção no mercado global.

Nessa conjuntura, torna-se relevante destacar, conforme Souza (2002, p.58), que, apesar de a questão educacional do Brasil, nos anos 1990, não ter sido voltada para a qualidade de vida do trabalhador e sim para a empregabilidade, abriram-se novas possibilidades para a emancipação dos trabalhadores, ao se propor a universalização do ensino básico, trazendo consigo a diminuição da distância entre teoria e prática e entre trabalho e educação, bem como a busca pelo consenso junto às massas quanto à política educacional.

Independentemente da dominação do capital sobre a classe trabalhadora e das várias tentativas de modificação da educação do trabalhador, no Brasil, por meio da legislação, alguns autores, como Souza (2002, p. 59), Neves (2000, p. 33), Rummert (2000, p. 23), embasados em Gramsci, entram em consenso, ao pensarem a escola brasileira do ponto de vista dos trabalhadores. Gramsci (*apud* MANACORDA, 1990) defende uma escola única inicial de cultura geral e humanística, não somente destinada ao ensino profissionalizante, à

instrumentalização, mas uma escola capaz de iniciar um processo de conscientização do indivíduo – a escola unitária.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, não somente na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário refletir-se-á, portanto, em todos os organismos de cultura, transformando-os e dando-lhes um novo conteúdo (MANACORDA, 1990, p. 240).

O autor defende uma escola essencialmente capaz de desenvolver as potencialidades da condição humana, onde não há “um saudosismo humanista nem um profissionalismo tecnicista” (SOUZA, 2002, p. 61). Ou seja, ele propõe uma escola menos tradicional, baseada em princípios científicos e tecnológicos, que possa interligar teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual. Diferentemente deste conceito de escola, o Brasil, segundo Neves (2000, p. 25), vem historicamente priorizando a escolarização mínima para as massas trabalhadoras e ainda, dentro das escolas de educação profissional, direciona seus componentes curriculares às expectativas do empresariado nacional.

Como se vê, desde o início do capitalismo, a concentração de riqueza e dos meios de produção, em grande escala, está em poder de poucos, os quais conseguem reunir, sob seu comando e controle, trabalhadores que antes eram considerados independentes e agora devem trabalhar para uma mesma direção, incorporando os objetivos do capital.

2.1.2. A visão crítica do movimento operário

Paralelamente à visão empresarial sobre a articulação entre educação e trabalho, vale apresentar, neste contexto de discussão, algumas reflexões relacionadas ao movimento operário que, especificamente nos anos 1980, se viu obrigado a se organizar, em busca de melhores condições de trabalho, de melhores salários e, principalmente, de melhores condições de vida.

Neste sentido, os sindicatos reforçam suas constantes lutas, assumindo um papel político e contraideológico, na tentativa de fazer frente às forças políticas hegemônicas (SOUZA, 2002, p.129). A conjuntura econômica do país e o emergente avanço tecnológico e organizacional do mercado de trabalho passam a exigir dos trabalhadores mais qualificação para o trabalho, embora as políticas públicas voltadas para a Educação permaneçam em patamares ainda mínimos, conforme visto anteriormente.

Durante esse processo, as forças sindicais constatarem a necessidade da formação básica do trabalhador para, a partir daí, qualificá-lo (ensino profissionalizante) de modo que possa atender as transformações tecnológicas e participar da discussão sobre a evolução das relações entre trabalho e educação.

É essa perspectiva que faz a CUT estar convencida da necessidade de “se criar, hoje, uma discussão pública entre o tema educação e trabalho e da importância da participação dos trabalhadores em geral, e da CUT em particular, na definição e controle das políticas públicas de ensino e de formação profissional (CUT *apud* RUMMERT, 2000, p.133).

Sobre esse aspecto, a autora em questão aponta a necessidade de se repensar a Educação e a educação para o trabalho, considerando as transformações ocorridas no mundo do trabalho e, conseqüentemente, restabelecer a relação entre mercado de trabalho e educação (isto é, entre trabalhador e sistema educacional), em uma busca efetiva de integração entre a visão empresarial e a visão do trabalhador quanto à Educação.

A luta pela educação do trabalhador e por uma escola pública, laica, universal, gratuita e de qualidade era parte essencial do contexto do movimento sindical brasileiro. Embora o sindicalismo brasileiro, segundo Souza (2002, p. 153) apresentasse, em seu início, um caráter corporativo e reivindicativo, ao longo do tempo ele ganha representatividade (tanto qualitativa quanto quantitativa) e passa a um caráter político e propositivo, procurando, especialmente, orientar as lutas trabalhistas tanto por categoria quanto por mobilizações gerais, bem como estabelecer parâmetros e diretrizes políticas de abrangência nacional.

Portanto, o movimento sindical tem seu projeto para a educação básica e para a educação profissional baseado nas exigências das novas modalidades de produção, decorrentes das inovações tecnológicas no mundo do trabalho, e, por meio daquelas, justifica a necessidade de um “novo” trabalhador, com maior qualificação geral e profissionalizante, baseando-se na inserção de novas tecnologias no processo produtivo (SOUZA, 2002, p. 205).

De acordo com o mesmo autor, o movimento sindical vem, ao longo do tempo, reproduzindo propostas de sindicalismo não adequadas à realidade brasileira, importando ideias de realidades totalmente distintas da do Brasil e apresentando propostas educacionais que não são capazes de atender aos interesses históricos dos trabalhadores do país. As centrais sindicais, para o autor, não conseguem se enquadrar na concepção de escola unitária, algumas vezes, por não superarem a concepção economicista do Estado e das políticas sociais, e outras, por estarem submetidas às imposições da lógica do sistema capitalista de produção. Faz-se necessário que tais centrais

[...] reconheçam no papel econômico da educação, isto é, no papel da educação enquanto condição básica para o desenvolvimento científico e tecnológico das bases produtivas, outro elemento essencial para a construção da cidadania plena, pois é justamente na inserção cada vez maior da ciência e da tecnologia no processo de trabalho que reside a possibilidade de emancipação da classe trabalhadora (SOUZA, 2002, p. 212).

A educação assim proposta busca a formação de trabalhadores com qualificação superior àquela atualmente oferecida à classe, valorizando o saber adequado às atuais demandas do mercado e da estrutura de novos processos produtivos e gerenciais, cabendo, então, ao trabalhador, através da educação, adquirir os conhecimentos e colocá-los em prática, no seu dia-a-dia.

2.2. Origem das Cooperativas-Escola

Incentivado por dificuldades econômicas de trabalhadores explorados, o cooperativismo começa a esboçar seus primeiros movimentos, paralelamente à criação da máquina a vapor e à Revolução Industrial, na Europa, a partir da metade do século XVIII. A busca por melhores condições de vida motivou um pequeno grupo de pessoas a iniciar a primeira cooperativa.

No Brasil, o cooperativismo começou a surgir, a partir de 1891, após a aprovação da Constituição Republicana. Embasados na primeira experiência de sociedade cooperativa, o movimento cooperativo brasileiro ganha força e se consolida como estratégia de união de pessoas em buscas de soluções para problemas individuais ou coletivos que dificilmente resolveriam individualmente.

Assim, ocorreu com a inserção das cooperativas-escola no ambiente escolar. Buscando solucionar problemas econômicos dos alunos, a primeira experiência de cooperativa-escolar ocorreu, em São Paulo, na década de 1930, para auxiliar aos alunos que

compunham quadro social no fornecimento de material escolar e, também, com a finalidade de educá-los dentro dos princípios cooperativistas.

2.2.1. O sistema cooperativista no Brasil

Na história mundial do cooperativismo, há uma página importante, escrita por aqueles que conseguiram se livrar das ácidas políticas governamentais, da agressividade dos mercados financeiros e da concorrência desleal. Em toda a história dessa forma de solidariedade, desde a pré-história, a ajuda mútua sempre foi a alavanca de grandes realizações.

A sistematização dessa forma de solidariedade em um modelo social ocorreu, em 1844, com a fundação da Cooperativa dos Probos Pioneiros de Rochdale, em Manchester, Inglaterra (PINHO, 1982, p. 31).

Após 160 anos, o cooperativismo adquiriu solidez como instrumento de reorganização social, ao reunir pessoas, estimular o trabalho conjunto, reorganizando forças dispersas e convivendo pacificamente com todos os regimes políticos, crenças religiosas e diferenças raciais. A igualdade de tratamento e de oportunidades é direito de todos, pois problemas comuns são mais fáceis de resolver num processo cooperativo. As cooperativas se apresentam, assim, como sociedades de aspiração democrática, onde o capital se constitui em um meio de participação e nunca em um fim de lucro.

No que concerne ao cooperativismo, Olicshevis (2004, p.1) o define como uma “doutrina, um sistema, um movimento ou simplesmente uma atitude ou disposição que considera as cooperativas como uma forma ideal de organização das atividades socioeconômicas da humanidade”.

Em se tratando da conceituação de cooperativa, Figueiredo (2000, p.51) esclarece que “cooperativa é uma sociedade de pessoas que se unem voluntariamente, para satisfazer aspirações e necessidades econômicas, sociais e culturais comuns, por meio de uma empresa de propriedade coletiva e democraticamente gerida”.

De posse dessas acepções de cooperativismo e cooperativa, podemos perceber que as cooperativas se baseiam em valores de ajuda mútua e responsabilidade, democracia, igualdade, equidade e solidariedade. E nos valores éticos da honestidade, transparência, responsabilidade social e preocupação pelo seu semelhante.

A Lei Nº 5.764, de 16 de dezembro de 1971 (BRASIL, 1971a), em sua parte introdutória, define a Política Nacional de Cooperativismo e institui o regime jurídico das sociedades cooperativas, bem como condensa os princípios mundialmente adotados pelas sociedades cooperativas, que são: adesão livre e voluntária; gestão democrática pelos membros; participação econômica dos membros; autonomia e independência; educação, formação e informação, intercooperação e interesse pela comunidade (BENATO, 2002, p. 35-58).

De acordo com a legislação vigente, especialmente, a Lei Nº 5.764/71, no artigo 6º, inciso I, as cooperativas são constituídas pelo número mínimo de 20 (vinte) pessoas físicas, admitindo-se excepcionalmente a adesão de pessoas jurídicas que tenham os mesmos objetos ou atividades econômicas correlatas das pessoas físicas associadas e sem objetivo de lucro (BRASIL, 1971a).

O empreendimento cooperativo tem características importantes que o diferenciam das sociedades empresárias, como o são o voto único independente da contribuição financeira, a democracia e a autogestão, pois o cooperado será, necessariamente e sempre, o dono da organização, com todos os deveres e direitos e responsabilidades desse tipo de prática societária; também é identificado como usuário das atividades desenvolvidas pela cooperativa e, por fim, como trabalhador, pois é ele quem executa as atividades

necessárias a alcançar objetivos sociais e econômicos de interesse comum (OCB; SESCOOP, 2003, p. 28).

Há muitas informações a respeito do surgimento do cooperativismo, no Brasil, mas, de acordo com a Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB/GO, 2004, p. 35), a organização pioneira de uma comunidade cooperativa foi realizada pelos padres jesuítas, no início do século XVII, na região Sul. O cooperativismo formal começou a surgir, no Brasil, a partir de 1891, após a aprovação da Constituição Republicana, pois, antes, o regime imperial escravocrata não permitia a associação das pessoas (PINHO, 1982, p. 119).

De acordo com a mesma autora, surgiu, no mesmo ano, a Associação Cooperativa dos Empregados da Companhia Telefônica, em Limeira, no Estado de São Paulo, e, em 1894, na então capital do país, a Cooperativa Militar de Consumo do Rio de Janeiro.

No setor de crédito, as primeiras experiências cooperativas foram implantadas, no interior do Rio Grande do Sul, por um padre suíço, Theodor Amstadt, no ano de 1902, criando a Caixa Rural de Nova Petrópolis, modelo de cooperativa que deu certo, por ser formado a partir da vontade dos cooperados, imigrantes e descendentes de imigrantes alemães e italianos, baseados nas experiências de cooperativismo trazidas da Europa.

O primeiro dispositivo legal que regulamentava o cooperativismo brasileiro foi o Decreto Nº 1.637/1907 (BRASIL, 1907), aprovado em 05 de janeiro de 1907, pelo governo Affonso Penna (VIEIRA, 1988, p.2). Em seguida, segundo Pinho (1982, p.121), foi aprovado o Decreto Nº 22.239, de 19 de dezembro de 1932 (BRASIL, 1932), diferenciando, na legislação brasileira, a organização e funcionamento das cooperativas das demais entidades, segundo os princípios doutrinários dos Pioneiros de Rochdale.

Este Decreto teve vigência até 1966, quando da sua substituição pelo Decreto Nº 60.597, de 19 de abril de 1967, o qual reconheceu a categoria cooperativa escolar, em seu artigo 21, dispondo sobre o arquivamento dos documentos de constituição e funcionamento e remessa destes ao Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrícola (INDA).

A cooperativa escolar para funcionar não está sujeita à exigência de arquivamento dos documentos de constituição, bastando remetê-los ao INDA devidamente autenticados pelo diretor do estabelecimento de ensino (BRASIL, 1967).

O referido Decreto manteve-se em vigência, orientado pelas características rochdaleanas, sendo substituído pela Lei Nº 5.764/71, a Lei Cooperativista que está em vigor até hoje.

O cooperativismo brasileiro é uma importante força econômica, no país, congregando um total de 7.682 cooperativas em seus diversos ramos, com cerca de oito milhões de cooperados, gerando de forma direta, cerca de 250 mil empregos. As cooperativas são responsáveis por um volume de transações econômicas equivalente a 6% do PIB, como registra a tabela a seguir, extraída do Relatório de Atividades 2009, da OCB.

Tabela 1: Número de cooperativas por ramos no Brasil, 2009.

RAMO	COOPERATIVAS	ASSOCIADOS	EMPREGADOS
AGROPECUÁRIO	1.615	942.147	138.829
CONSUMO	128	2.304.830	9.702
CRÉDITO	1.100	3.497.735	42.802
EDUCACIONAL	304	55.838	3.716
ESPECIAL	15	469	9
HABITACIONAL	253	108.695	1.406
INFRAESTRUTURA	154	715.800	6.045
MINERAL	58	20.031	103
PRODUÇÃO	226	11.396	2.936
SAÚDE	871	225.980	55.709
TRABALHO	1.408	260.891	4.243
TRANSPORTE	1.100	107.109	8.660
TURISMO E LAZER	29	1.489	30
TOTAL	7.261	8.252.410	274.190

Fonte: OCB, 2010.

Atualmente, o cooperativismo brasileiro é composto de 13 (treze) ramos, a saber: agropecuário, consumo, crédito, educacional, habitacional, mineral, produção, turismo e lazer, saúde, infraestrutura, trabalho, transporte e especial. Possui um sistema de representação internacional – a Aliança Cooperativista Internacional (ACI) e a Organização das Cooperativas da América (OCA); uma representação nacional, que é a Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB), composta por 27 unidades estaduais (OCB, 2010 – texto em html).

2.2.2. A cooperativa-escola no Brasil

As cooperativas alcançaram um notável desenvolvimento, na maioria dos países do mundo, visto que elas são um dos modos mais adequados para solucionar os problemas econômicos e sociais de grandes parcelas da população.

Nas instituições de ensino, as cooperativas foram implantadas como estratégia para que pudessem contribuir na formação do aluno e, ainda, para auxiliá-lo na aquisição de materiais também necessários à sua formação. Entendia-se que a cooperativa, dentro das instituições educacionais, ajudava a desenvolver o sentido solidário e preparava o aluno para a vida em sociedade. A sua atuação como associado e dirigente da cooperativa escolar contribuía para a sua formação integral, uma vez que ele participava diretamente das tomadas de decisões e assumia responsabilidades sociais e estatutárias. A cooperativa funcionava com um complemento ao processo de ensino e aprendizagem, formava futuros cidadãos e futuros dirigentes de cooperativas, além de desempenhar um importante papel econômico para o alunado.

A respeito de cooperativa escolar, Drimer e Drimer (1971, p. 9) afirmam que este tipo de iniciativa era reconhecida como uma tendência pedagógica moderna dos anos de 1970, pois desempenhava um papel importante na educação, buscando a participação ativa dos alunos nos processos de educacionais. Associados a isto estão, também, a preparação cooperativista do aluno, o desenvolvimento de aspectos que formam sua personalidade e estimulam a educação moral, social e cívica.

As cooperativas escolares são associações de alunos que sustentam propósitos predominantemente educativos, vinculados à formação intelectual, moral, social, cívica, econômica e cooperativista dos alunos. São pequenas empresas socioeconômicas, organizadas e administradas por alunos que aplicam os princípios fundamentais das sociedades cooperativas. Desse modo, os autores acima mencionados esclarecem que as cooperativas escolares se desenvolvem dentro de um estabelecimento de ensino e através de atividades de consumo, de poupança/crédito e de trabalho.

Son asociaciones de alumnos de establecimientos de enseñanza primaria y de enseñanza media o secundaria (incluso establecimientos de enseñanza técnica, especial, etc.) que actúan por sí mismos bajo la orientación y responsabilidad de sus maestros o profesores; en otros casos, menos recomendables, los alumnos actúan a través de sus padres u otros representantes legales (DRIMER; DRIMER, 1971, p. 13).

Este tipo de cooperativa escolar possuía características próprias, mas acompanhavam as orientações e determinações do sistema cooperativista mundial. Das principais características, podem-se destacar, segundo os autores citados anteriormente, a atuação dos alunos por si mesmos e sob a orientação e responsabilidade de professores; o favorecimento, direta ou indiretamente, aos associados, ao estabelecimento escolar e à comunidade escolar e externa, e o caráter econômico, com a organização de livrarias e papelarias escolares, difusão de novas atividades e técnicas produtivas.

Ainda, de acordo com os autores, funcionavam como um caixa financeiro para os alunos, chamado “caixinha dos alunos”. Tais cooperativas escolares tinham plena autorização para funcionamento (Decreto Nº 22.239/1932) e podiam ser estabelecidas tanto na rede pública como na rede privada.

Art.34 - As cooperativas escolares poderão constituir-se nos estabelecimentos públicos e particulares, de ensino primário, secundário, superior, técnico ou profissional, entre os respectivos alunos, por si ou com o concurso de seus professores, pais, tutores ou pessoas que os representem, com o objetivo primordial de inculcar aos estudantes a idéia do cooperativismo e ministrar-lhes os conhecimentos práticos da organização e funcionamento de determinada modalidade cooperativa e, acessoriamente, proporcionar-lhes vantagens econômicas peculiares à modalidade preferida. (BRASIL, 1932).

O artigo 34 possibilita, formalmente, o funcionamento das cooperativas escolares e prevê sua atuação em escolas técnicas. A intenção era, portanto, dar a esta empresa cooperativa o caráter educativo, o sentimento de responsabilidade aos alunos e fazer com que eles aprendessem a conciliar a liberdade com a disciplina, por meio do cumprimento voluntário de normas estabelecidas por ele mesmo.

Anos após receber autorização para funcionamento, o Decreto Nº 60.597/67, em seu artigo 21, define, novamente, o envio dos documentos de constituição e funcionamento para o INDA (Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrícola). Não era necessário às cooperativas escolares o arquivamento de documentos na Junta Comercial do Estado e nem as inscrições nas Secretarias de Receita, federal e estaduais. Além disso, as

cooperativas escolares eram impedidas de desenvolver qualquer tipo de operação econômica e comercial com terceiros.

No Brasil, Marques e Love (1993, p.509-516) afirmam que o surgimento da primeira experiência de Cooperativa-Escolar data de 1932, em São Paulo, e reunia, em seu quadro social, alunos para o fornecimento de material escolar e para educá-los dentro dos princípios cooperativistas.

Segundo Drimer e Drimer, (1971, p.15-17), podemos encontrar vários tipos de organizações dentro das instituições de ensino, a saber:

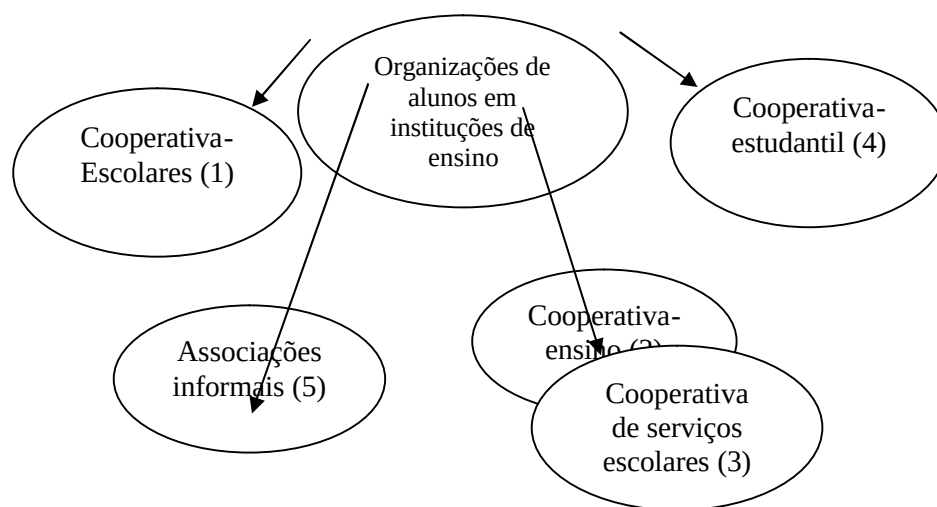


Figura 1: Tipos de Cooperativas Escolares

Fonte: **DRIMER; DRIMER**, 1971, p. 15-17.

Os autores supra citados destacam em sua obra os vários tipos de cooperativas escolares, dispondo-as da seguinte maneira: Cooperativas-Escolares (1), as cooperativas de ensino (2), as cooperativas de serviços escolares (3), as cooperativas estudantis (4) e ainda as associações informais (5) que apesar de não possuírem registros são vistas como tal.

Quanto às cooperativas de ensino e às cooperativas de serviços escolares, vale destacar que são constituídas por pais que querem proporcionar serviços educativos de qualidade e adequado aos seus filhos e/ou voltadas para o trabalho docente. Podemos, de acordo com a tipologia da OCB, identificá-las como cooperativas educacionais, pois elas possuem as mesmas finalidades, a saber:

O Ramo Educacional é composto por cooperativas de professores que se organizam como profissionais autônomos para prestarem serviços educacionais [...], por cooperativas de pais de alunos, que têm por objetivo propiciar melhor educação aos filhos (OCB, 2003, p. 14).

Ainda de acordo com a OCB, esse é um ramo de cooperativa criado recentemente (na cidade de Itumbiara, Goiás, em 1987), como resposta à difícil situação em que se encontra a educação no país. As cooperativas de professores autônomos também se enquadram neste ramo. A princípio, elas se enquadrariam no ramo “trabalho”, pelo fato de

terem, como associados, profissionais organizados para prestar serviço à sociedade; mas devido à característica específica de atividade voltada ao ensino, fazem parte do ramo educacional (OCB; SESCOOP, 2003, p.14).

Já as cooperativas estudantis são aquelas integradas, fundamentalmente, por alunos de um determinado estabelecimento público de ensino superior, cujo objetivo é proporcionar alojamentos e outros serviços de conveniência ao aluno. Como exemplo, pode-se citar a Cooperativa Estudantil dos Alunos e Professores da Universidade Federal de Viçosa, constituída em 25 de maio de 1942, a qual esteve em funcionamento há até poucos anos (UFV, 2008 – texto em html).

Quanto às associações informais, elas podem existir dentro das escolas e muitas vezes são confundidas com uma cooperativa. Como exemplo, podemos citar as comissões de formaturas, que funcionam como associações informais e, portanto, não possuem nenhum registro em órgãos de controle e fiscalização nem tratamento jurídico de cooperativa. Elas funcionam no sentido de promover eventos, atividades culturais, recreativas e desportivas.

Por fim, foram as cooperativas escolares, que se transformaram, ao longo do tempo, nas chamadas cooperativas-escola. É possível, neste ponto, afirmarmos isto devido à descrição de características sobre uma e outra, em subseções anteriores

Baseando-se nos princípios ora citados, em consonância com a Lei N° 5.692/71 e com o Sistema Escola-Fazenda, é que foram implantadas, nos anos de 1970, nas escolas agrárias da rede federal de ensino, no Brasil, as primeiras cooperativas-escola. Agora, recebendo um caráter diferenciado, este tipo de cooperativa se propõe a funcionar como um mecanismo aglutinador do conhecimento adquirido em sala de aula, um instrumento pedagógico capaz de aproximar teoria e prática. A cooperativa-escola é, então, uma organização que possui em seu quadro de cooperados alunos das escolas agrárias, os quais as administram, mantendo com ela um vínculo administrativo e pedagógico.

Em síntese, ressaltamos que a cooperativa-escola se configura como um instrumento de apoio pedagógico capaz de reunir os alunos dentro de uma empresa, gerida democraticamente, difundindo a doutrina e a filosofia cooperativistas, o trabalho em conjunto. Tem, também, a finalidade de funcionar como órgão catalisador das práticas educativas desenvolvidas por meio dos projetos agropecuários; promover a defesa econômica, tanto dos alunos quanto da escola e, ainda, realizar a comercialização dos produtos excedentes, gerados pelo processo de ensino-aprendizagem.

Fazendo um paralelo entre as cooperativas-escolares (1932) e as cooperativas-escola (1970), pontuamos, a seguir, algumas características de aproximação entre os dois tipos: as atividades são desenvolvidas de acordo com as necessidades e condições econômicas e sociais; os próprios alunos administram a empresa cooperativa; há difusão da doutrina cooperativista; as compras de material escolar são feitas em conjunto, bem como a prestação de serviço aos alunos e à comunidade escolar.

Notamos, então, que há várias semelhanças, no sentido de que ambas servem para proporcionar aos alunos a oportunidade de aprender a gerenciar uma empresa, na prática, contribuindo para a sua formação empreendedora e para a compra em conjunto. Mas existe um diferencial importante, em relação às primeiras, pois, a cooperativa-escola, no desempenho do seu papel, vislumbra vincular a teoria e a prática, ajudando a instalar um ambiente de ensino baseado na resolução de problemas e favorecendo o estabelecimento de relações entre as informações a que o aluno tem acesso e a realidade. Contribuía, ainda, para instigar a dúvida e a curiosidade no estudante, para promovê-lo a sujeito do processo de produção de conhecimentos, pois essa busca, por vincular teoria e prática, estimula a mobilização e a articulação de diferentes recursos e conhecimentos, incorporando os

conteúdos e componentes curriculares à medida da necessidade de gestão da cooperativa-escola.

Como já mencionado, as cooperativas-escola implantadas, no Brasil, em escolas agrotécnicas da rede federal de ensino, no início da década de 1970, completavam o Sistema Escola-Fazenda (SEF), mas somente em 1982, uma resolução foi específica para as cooperativas-escola inseridas nas escolas agrotécnicas federais. Respalhada pela Lei 5.764, de 1971, a Resolução de N° 23, de 9 de fevereiro de 1982, do Conselho Nacional de Cooperativismo (CNC) dispõe sobre a normatização, organização e funcionamento das referidas cooperativas.

- I. A Cooperativa organizada por alunos de estabelecimento do ensino agrícola classifica -se como Cooperativa- Escola;
- II. Além dos alunos integrantes do respectivo estabelecimento de ensino agrícola, poderão associar-se à Cooperativa-Escola o próprio estabelecimento e entidades a que o mesmo esteja vinculado;
- III. O estabelecimento de ensino se fará representar na Cooperativa-Escolar por um professor-coordenador, com atribuições de coordenar suas atividades pedagógico-operacionais e poderes para praticar todos os atos administrativos, conjuntamente com a Diretoria ou com um ou mais diretores da Cooperativa-Escolar na forma do estatuto (CNC, 1982).

Pela Resolução N° 23/1982, do CNC, a presença do professor-coordenador é essencial, uma vez que cabe a ele, além de coordenar as atividades pedagógicas e operacionais, o poder para praticar atos administrativos junto ao Conselho da cooperativa, pois, ele é também o representante da escola agrotécnica junto à cooperativa. Além disso, o professor-coordenador autoriza alunos do ensino agrícola de qualquer grau e maiores de 12 anos a participarem da cooperativa e define a limitação desta. Outra característica marcante está na impossibilidade de conceber a existência desse tipo de cooperativa sem a presença da escola agrotécnica, sem estar ligada como instrumento operacional ao currículo dos cursos. Então, às cooperativas-escola cabia a integração do aluno dentro de uma empresa, a busca pela aproximação entre teoria e prática, a comercialização de produtos, prestação de serviços aos alunos; e à escola agrotécnica caberia a função de promover a movimentação econômica e financeira, representando o aluno.

Como podemos identificar na esquematização sobre o funcionamento da cooperativa-escola, há uma relação direta com a escola, com o mercado e, também, com os projetos agropecuários desenvolvidos pelos alunos sob a orientação de professores nas Unidades Educativas de Produção (UEPs) e também nos Departamentos de Projetos Educacionais (DEPE). Este encaminhava os projetos à cooperativa para avaliação e verificação da possibilidade de colocá-los em execução. As UEPs eram as unidades onde se produziam todos os produtos oriundos da prática e da teoria recebidas em sala de aula. Nelas, os alunos faziam os experimentos e aplicavam os conceitos teóricos.

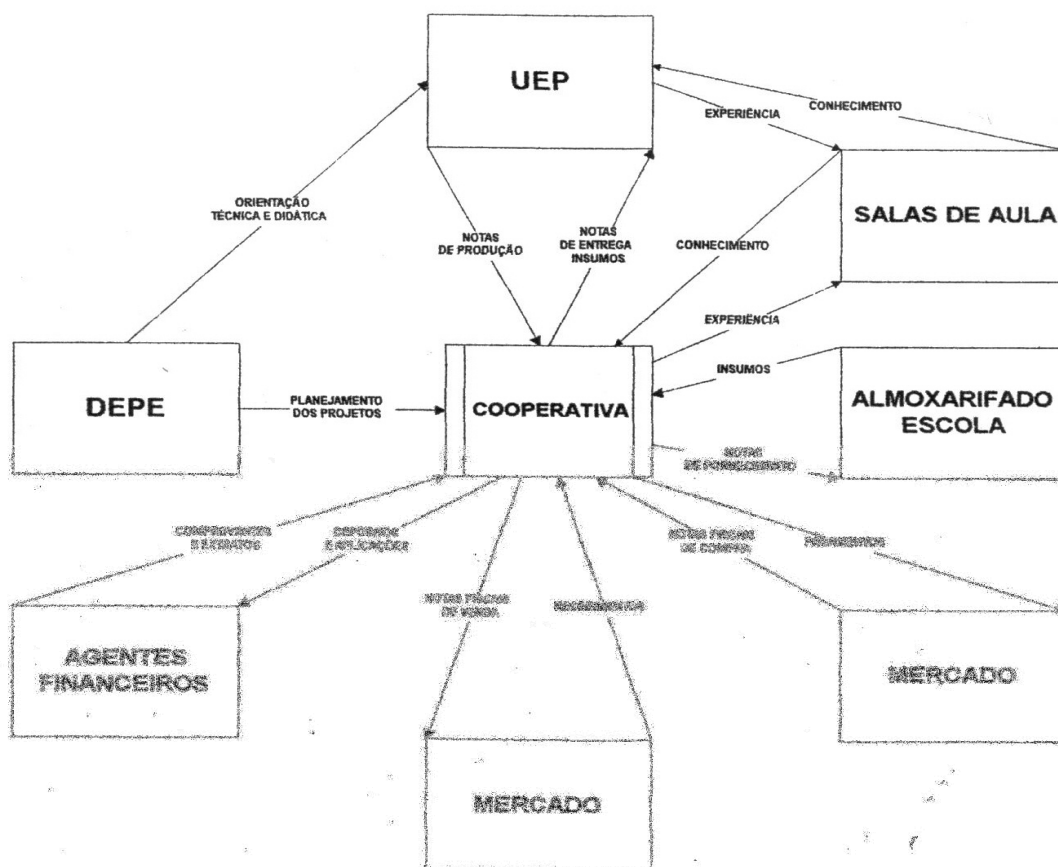


Figura 2. Mecanismo de Funcionamento da Cooperativa-Escola

Fonte: COOLÔNIA, 1996, p.31.

Conforme o manual, do ponto de vista funcional a cooperativa recebia da escola todo tipo de insumo necessário à execução dos projetos e emitia notas, comprovando o fornecimento de tais insumos. Com o mercado, havia a movimentação normal de compra e venda de mercadorias, com recebimentos monetários e emissão de notas fiscais. As receitas advindas das vendas dos produtos eram revertidas pela cooperativa-escola no cumprimento dos compromissos com terceiros (dispêndios) e associados, e o restante era aplicado em instituições financeiras. É importante ressaltar que toda essa movimentação (compra, venda pagamentos e recebimentos) era obrigatoriamente contabilizada para prestação de contas aos associados e à escola.

Assim, a proposta pedagógica sob a qual a cooperativa-escola foi concebida e criada se tornava realidade, no cotidiano dos alunos e da comunidade escolar, pois atendia ao propósito educativo de associar teoria e prática.

No dia 15 de março de 1983 foi, publicada, no Diário Oficial da União, a Portaria Nº 15, assinada pelo Dr. Oscar Lamounier Godofredo Júnior, então Diretor Geral da Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI). A Portaria tratava da cooperativa-escola, juntamente com o Programa Escola-Fazenda, implantado, no Brasil, na década de 1960, sua caracterização e funcionamento. A Portaria em questão dispunha sobre o pleno funcionamento do SEF e autorizava as Escolas Agrotécnicas Federais a colocar à disposição das cooperativas os bens patrimoniais necessários ao bom funcionamento, conforme se verifica:

Artigo 1º [...]

[...]

e) Autorizar as Escolas Agrotécnicas Federais a colocar à disposição das respectivas cooperativas, os bens patrimoniais, a saber: as áreas, instalações, equipamentos, bens móveis e semoventes, para uso prioritário na execução dos projetos do programa orientado da Escola-Fazenda, mediante Termo de Comodato a ser celebrado entre a COAGRI e a COOPERATIVA com interveniência da Escola. (MEC: COAGRI, 1983).

Assim, com o apoio e orientação da COAGRI, uma série de escolas agrotécnicas espalhadas pelo Brasil constituíram as cooperativas-escola.

Após sete anos da aprovação da Resolução N° 23/82, do CNC, e também da divulgação do “Manual de Instruções para Organização e Funcionamento da Cooperativa-Escola nos Estabelecimentos de Ensino Agrícola, os professores orientadores, dirigentes das cooperativas e os diretores das escolas perceberam a necessidade de um estudo com objetivo de reavaliar o funcionamento e a verdadeira finalidade das cooperativas-escola, haja vista que as estas se viram inseridas em um contexto problemático, com o início de sua descaracterização em crescente evolução. A comunidade escolar, em face de uma realidade de descompassos, tendo a intenção de discutir os problemas vividos pela escola, em decorrência da cooperativa, sobretudo no tocante à referida descaracterização que começara a fluir, realizou, em Brasília/DF, nos meses de agosto e setembro de 1989, o I Seminário Nacional sobre Cooperativa-Escola, para debater os fatores que contribuíam para o distanciamento do projeto inicial idealizado para a implantação e desenvolvimento das cooperativas-escola.

Deste Seminário, foi elaborado um documento, a ser distribuído nas escolas agrotécnicas, que tratava dos principais problemas das cooperativas-escola e sugestões para que estas retomassem seu papel pedagógico, que estava em declínio.

No documento do Seminário, foram pontuados inúmeros problemas vividos, tanto pelas cooperativas-escola como pelas escolas, tais como: infraestrutura deficiente, falta de recursos humanos em algumas localidades (contadores, professores orientadores), falta de treinamento e, principalmente, problemas referentes a aspectos administrativos que comprometiam a escola, os diretores e também os professores orientadores, por falta de atualização da legislação para orientar e assegurar as movimentações econômicas e financeiras das cooperativas-escola. Dentre estes problemas administrativos, o documento destaca: falta de atualização da legislação referente a compras por via da cooperativa – Portaria N° 15, de 1983; utilização indevida dos recursos recebidos pela escola; falta de orientação contábil; dificuldade do aluno de interpretar os registros contábeis; falta de diretrizes para orientar a aplicação no mercado financeiro do capital em caixa; interferência do diretor da escola na condução da cooperativa; falta de meios legais para a escola usar recursos destinados à aquisição de material de consumo na aquisição de insumos para a cooperativa.

A todos estes problemas, somamos também os aspectos políticos e pedagógicos que contribuíam para a não manutenção das cooperativas-escola nas escolas agrotécnicas, de acordo com o exposto no documento conclusivo do I Seminário Nacional sobre Cooperativas-Escola:

- Falta de integração e comunicação das Cooperativas-Escola;
- Falta de apoio logístico e reconhecimento dos órgãos competentes (SENACOOOP, OCB, OCES) às Cooperativas-Escola;
- Falta implementação do espírito cooperativista dentro das Escolas;
- Falta de motivação dos alunos associados;
- Falta de meios didático-pedagógicos de cobrança da participação e comprometimento do professor orientador;
- Falta de tempo para a participação efetiva da Diretoria da Escola;
- Dificuldade de material didático-pedagógico;
- Falta de literatura referente ao cooperativismo (BRASIL, 1989).

De acordo com o Documento, estes foram os motivos pelos quais as cooperativas-escola começaram a perder sua identidade e se enfraquecer diante do mercado e, principalmente, das respectivas escolas.

Para dar continuidade a esse trabalho desenvolvido no Seminário, foram indicados representantes das Escolas Agrotécnicas Federais de Muzambinho/MG, Machado/MG, Inconfidentes/MG, Barbacena/MG e Rio Pomba/MG, que propuseram uma série de sugestões e recomendações às cooperativas-escola e às escolas, no sentido de reestruturar o funcionamento das cooperativas e recuperar sua identidade.

De acordo com o Prof. Carlos S. Domiciano⁴, as cooperativas, diante dos problemas administrativos e financeiros e da perda da identidade pedagógica, passaram a ser fiscalizadas, juntamente com as escolas, pelos órgãos de controle do governo federal, especialmente pela Secretaria de Controle Interno, Ddo Ministério da Educação (CISSET/MEC). A CISSET e os órgãos de controle do MEC exigiam que a cooperativa-escola fizesse também licitações, como previsto em lei, e cumprisse a obrigatoriedade de que toda movimentação financeira seja feita por meio da conta única (Informação verbal, 2009).

Atualmente, no Brasil, poucas cooperativas-escola estão em funcionamento dentro das escolas da rede pública federal. As que ainda existem estão enquadradas pelo sistema cooperativista nacional como cooperativas do ramo educacional, por estarem ligadas diretamente à atividade de ensino, conforme já citado anteriormente (OCB, 2010 – texto em html).

2.3. As cooperativas-escola no projeto educativo do regime militar

Com a promulgação da Lei 5.692/1971, a formação profissionalizante no ensino agrícola de 2º grau torna-se compulsória, e as escolas agrícolas da rede federal de

⁴ Professor do Instituto Federal de Goiás (IFG), ex-coordenador e orientador da Cooperativa-Escola dos Alunos da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes Ltda. (COOLÔNIA).

ensino já adequadas ao modelo Escola-Fazenda, o qual buscava uma total reformulação da filosofia aplicada ao ensino agrícola brasileiro. Como, na época, o sistema Escola-fazenda articulava as funções pedagógica e econômica da escola, a cooperativa-escola foi implantada na rede federal para contribuir com a escola-fazenda no sentido de viabilizar a realização de aulas práticas e a comercialização da produção nelas geradas. Além deste objetivo, notamos, também, que o contexto então vivido pelo país necessitava de formar profissionais voltados para a área agrícola, pois acreditava-se que a agricultura fosse um fator significativo para contribuir para o desenvolvimento do Brasil.

Segundo Campos (2005, p.15), em 1971, foi elaborado o documento “Normas para planejamento de habilitações no ensino de 2º grau”, e foi este que viabilizou as transformações decorrentes da nº Lei nº 5.692/1971, no ensino agrícola federal, de acordo com as diretrizes básicas da política econômica de formação de mão de obra rural.

2.3.1. Educação e desenvolvimento no regime militar

O período entre 1964 e 1985 foi marcado por um significativo movimento, na história da educação brasileira, no qual, em linhas gerais, identificam-se a intervenção militar, a burocratização do ensino público e, principalmente, a contenção à autonomia e à liberdade de expressão dos professores e alunos. A intenção era controlar qualquer movimento que pudesse se caracterizar como uma ameaça às ideias do regime político vigente.

No campo econômico, o Estado Militar é reconhecido como uma expressão do desenvolvimento do capitalismo, no Brasil, tendo ocorrido sob a proteção dos monopólios e, também, por interesses dos conglomerados internacionais e de grandes grupos econômicos nacionais, evidenciando assim, o Estado Militar brasileiro como um Estado burguês.

Sabemos que, durante vinte e um anos de regime militar, o Estado Brasileiro investiu muito mais na esfera econômica (expansão das empresas estatais, incentivos ao capital privado etc.) e nas ações repressivas de toda a ordem para silenciar os opositores do Regime, do que em políticas sociais (GERMANO, 1993, p. 22).

Para o autor mencionado, o Estado contribuiu de maneira considerável para o desenvolvimento das forças produtivas do Brasil, sendo também o principal responsável pela concentração de renda e riqueza. Além disso, ressalta que o alto índice de analfabetismo e o baixo percentual de escolarização da população economicamente ativa são fatores que contribuem para afirmar que a política educacional pós-64 favoreceu, em grande escala, o aumento da exclusão social das classes populares e subalternas, pois estas eram (e são) as que viviam sob maior dominação e exploração do capital.

De acordo com o mesmo autor, durante o regime militar, instaurado em 1964, o Estado atuou fortemente na esfera econômica, exercendo um papel fundamental na organização da produção e da industrialização. Intencionava, naquele período, fazer do país uma “potência”, garantir a “segurança nacional” e a “legitimação” por meio da construção de grandes obras.

Assim, o Estado militar mostrava, ao mesmo tempo, o grau de autonomia que detinha e com o qual agia, ao passo que deixava claro o seu caráter burguês, que continha o trabalho e acelerava a acumulação de capital, ampliando sua capacidade extrativa em busca de aumentar os recursos financeiros sob seu controle, principalmente aumentando os tributos. Em seguida, ampliou sua ação empresarial criando, entre 1966 e 1967, 210 empresas estatais. De acordo com os apontamentos de Germano (1993, p. 74), os governos militares concederam, ainda, importante apoio às empresas de capital privado, efetuando doações sob forma de incentivos e subsídios fiscais e creditícios, concretizando, desta forma, a

transferência de recursos financeiros do setor público para o setor privado e reafirmando o protecionismo do Estado às empresas privadas.

Como citado anteriormente, nos anos de regime militar, maiores foram os investimentos na esfera econômica, e muitas ações contribuíram para a desigualdade social e a acumulação de capital; mas isto não significa, ainda conforme Germano (1993, p. 101), que o Estado Militar não tenha desenvolvido políticas sociais em outras áreas, especialmente na área educacional. Duas reformas educacionais marcaram a educação, durante o regime militar, são elas: a reforma universitária e a reforma referente ao ensino de 1º e 2º graus, estabelecidas, respectivamente, pela Lei Nº 5.540/1968 (BRASIL, 1968) e pela Lei de Nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971).

Na última, identificamos o caráter compulsório do ensino profissional associado ao ensino médio. A intenção que se tinha em relação à educação era de torná-la um sistema de instrução baseado na formação para o mercado de trabalho, principalmente, para atender as multinacionais e indústrias que se instalavam, no país. Visava, primeiramente e prioritariamente, responder aos interesses econômicos do Estado (CHIAVENATO, 2004, p. 128)

As Escolas agrícolas da rede federal de ensino recebem, então, especial atenção no sentido de consolidar o Sistema Escola-Fazenda e inserir nele as cooperativas-escolas, que viabilizariam toda a operacionalização dos projetos agropecuários a serem executados e, ainda, viabilizariam também a aproximação entre a teoria e a prática para que a rede federal de ensino profissionalizante formasse trabalhadores capazes de contribuir para a melhoria na área agrícola do país e, como consequência disso, a contribuição ao processo de desenvolvimento proposto pela ditadura militar.

2.3.2. Colaboração externa e a política de educação profissional para o Brasil

Diante do significativo crescimento da indústria de base, em 1950, ganha destaque a demanda por pessoal (trabalhador) qualificado que ocupasse cargos nas empresas, e em face dessa demanda, instala-se, no Brasil, uma forte crise na educação. A exigência por qualificação profissional, por parte das empresas, é crescente, visto que o sistema econômico do país se pautava, nesta época, pela industrialização e, também, pela evolutiva criação de postos de trabalho que pudessem atender às necessidades de obras de infraestrutura e do setor terciário, requerendo dos trabalhadores o domínio de técnicas de trabalho que não possuíam e que as escolas, muitas vezes, ainda não disponibilizavam.

A classe média, que constituía seu capital por meio de poupanças e investimento em pequenas empresas, ou ainda, em uma atividade própria, abertura de um negócio, agora visa às hierarquias ocupacionais, as quais estão em plena ascensão, ampliando e multiplicando os postos de trabalho, tanto no setor privado quanto no setor público, devido à já citada expansão industrial, discutida por Romanelli (2005, p. 205).

Diante desse acelerado crescimento econômico, paralelamente, expande-se, também, a exigência por qualificação do trabalhador da classe média, que passa a perceber que a educação é a única forma de conquistar o emprego, de se manter nele e de buscar seu crescimento profissional. Assim, a demanda social por educação de nível médio cresce, à medida que cresce também o sistema econômico industrial, demandando da escola a oferta de educação que atenda a tais anseios.

De acordo Romanelli (2005, p. 205), o sistema educacional se mostrava como um mediador ineficiente entre as duas demandas (expansão industrial e qualificação para o trabalhador); assim, o país se vê, praticamente, incapaz de qualificar pessoal e de ofertar os recursos humanos necessários à expansão econômica. Eis, então, a gênese da crise para a autora:

Se a procura por pessoal aumenta, a presença apenas da oferta de trabalho não significa emprego. Entre uma e outra, está a exigência de qualificação para a adequação às atividades próprias de cada nível e ramo das hierarquias de ocupação.

Nesse contexto, o sistema educacional brasileiro era solicitado a dar uma resposta ao sistema econômico como também à sociedade que demandava qualificar-se para o trabalho. Com vistas a enfrentar a crise que se instalava no país, o governo buscou colaboração externa, cooperação financeira e assistência técnica, prestadas pela *United States Agency for International Development* (USAID) – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, que, no caso específico da educação, resultou nos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agência, chamados “Acordos MEC-USAID”. Romanelli (2005, p. 205) aponta a crise como um dos principais e importantes motivos para a assinatura dos acordos com a USAID.

Com estes acordos, o governo brasileiro entregou toda a reorganização do sistema educacional (primário, médio e superior) aos técnicos da USAID, os quais tinham como função situar o problema educacional e orientar quanto a estratégias de reestruturação (ROMANELLI, 2005, p.197).

A pretensão dos acordos era que fosse feito um diagnóstico da situação educacional do Brasil e, por esse meio, criar estratégias políticas para a solução de problemas na área de educação, há muito identificados. Era um momento de propostas educacionais reformistas e modernizadoras para o país, levadas à sociedade pelo Estado.

De acordo com Assis (2005, p.4), “a parceria MEC/USAID intencionava para o país uma instrução baseada nos moldes da educação norte-americana. Pregava um sistema educacional tecnicista, excludente e sem nenhuma atenção a educação básica pública”. Neste sentido, a assessoria externa recebida para a educação tinha finalidade principal de definir diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, de modo a contribuir, também, com o início do período de desenvolvimento econômico do país.

Segundo Alves (1968, p. 33-101), vários foram os acordos e as tentativas de organização e estruturação do sistema educacional brasileiro, a saber:

- 26 de junho de 1964 – Acordo MEC-USAID para aperfeiçoamento do Ensino Primário;
- 31 de março de 1965 – Acordo MEC-CONTAP-USAID para melhorias no Ensino Secundário (Médio);
- 29 de dezembro de 1965 – Acordo MEC-USAID para dar continuidade e suplementar com recursos e pessoal o acordo para Ensino Primário;
- 5 de maio de 1966 – Acordo do Ministério da Agricultura para treinamento de técnicos rurais;
- 24 de junho de 1966 – Acordo de assessoria para modernização da administração universitária;
- 30 de dezembro de 1966 – Acordo para aperfeiçoamento do Ensino Primário;
- 30 de dezembro de 1966 – Acordo para criação de um Centro de Treinamento Educacional em Pernambuco;

- 6 de janeiro de 1967 – Acordo para publicações técnicas, Científicas e Educacionais;
- 27 de novembro de 1967 – Acordo de cooperação para a continuidade do primeiro acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais;
- 17 de janeiro de 1968 – Acordo para dar continuidade e complementar o primeiro acordo para o desenvolvimento do Ensino Médio.

É perceptível que o conjunto desses acordos teve uma grande abrangência no sistema de ensino brasileiro, haja vista que, em sua totalidade, atingiu os níveis médio, primário e também o nível superior; pois tratou, ainda, de todo o funcionamento do sistema educacional: reestruturação administrativa, planejamento escolar e treinamento de pessoal docente.

Dentre os diversos acordos citados, cabe ressaltar o firmado, em 27 de novembro de 1967, que estabelecia a finalidade de assegurar maior grau de cooperação entre a Diretoria do Ensino Agrícola e Veterinário, do Ministério da Educação e Cultura, a USAID e o Conselho Técnico-Administrativo da Aliança para o Progresso (CONTAP). E o primeiro acordo referente ao Ensino Médio foi realizado em 31 de março de 1965.

O referido acordo pretendia selecionar três escolas agrícolas para a elaboração de um panorama geral, pela via de avaliação das instalações, do pessoal docente e da localização. Esta avaliação permitiria verificar não só as deficiências das três escolas; também serviria como amostra para compor o perfil de todas as escolas agrícolas da rede federal mantidas pelo governo. De posse desta análise, orientações e providências seriam tomadas, no sentido de reestruturar o ensino agrícola no país.

Os objetivos dos acordos primavam por ações pedagógicas e administrativas que possibilitassem aos alunos o exercício de atividades práticas, com a criação de cooperativas-escola e a reorganização das escolas no modelo do Sistema Escola-Fazenda, no âmbito daquelas selecionadas para a avaliação. Assim, Alves (1968, p.91) elenca os objetivos buscados, como comentado em linhas anteriores:

- a. Adotar as providências pedagógicas e administrativas necessárias à adaptação material das três escolas médias rurais da rede federal destacadas pelo Ministério, para que possam funcionar como escolas-piloto;
- b. Proporcionar aos estudantes, além dos conhecimentos técnicos, um ambiente onde possam exercer atividades práticas agrícolas;
- c. Criar cooperativas escolares, a fim de educar os alunos dentro dos princípios cooperativistas, inculcando-lhes hábito de economia e de previsão;
- d. Planejar e efetivar a adaptação das escolas agrícolas de nível médio em escolas-fazendas, tanto quanto possível, orientar a produção de alimentos em condições econômicas;

- e. Propiciar a elevação gradativa de escolas médias agrícolas ao nível colegial, com vistas à generalização do processo nas demais escolas do sistema de ensino médio agrícola existente.
- f. Integrar a escola-agrícola média, de modo a interessá-la na solução dos problemas do meio rural;
- g. Interessar as universidades rurais e com elas cooperar na organização de programas de formação de professores de técnicas agropecuárias e economia doméstica rural;
- h. Desenvolver cursos de treinamento em serviço para aperfeiçoamento dos professores do ensino técnico médio;
- i. Planejar e experimentar o acréscimo de 1 ano escolar nos cursos técnicos agrícolas de nível colegial existentes.

É importante salientar, o acordo previa a criação das cooperativas escolares dentro das escolas agrícolas e também a adaptação destas escolas ao modelo escola-fazenda, que mais tarde passaria a um modelo a ser seguido por todas as escolas agrícolas do país.

2.3.3. A reforma da educação na década de 1970: o fracasso da profissionalização compulsória no ensino médio

Em meio à multiplicidade de acordos, leis, decretos e pareceres relacionados ao sistema educacional brasileiro, nos anos compreendidos como ditadura militar, e, como já mencionado, as Leis Nº 5.540/1968 – Reforma Universitária – e Nº 5.692/1971 – Reforma do ensino de 1º e 2º graus – merecem destaque, neste estudo, embora tenhamos a intenção de nos ater apenas à segunda, por esta reforma da década de 1970 ter ligação com as escolas agrotécnicas e a preparação para o trabalho no setor agrário.

Conforme discutido anteriormente, a conjuntura do sistema educacional brasileiro era de crescente crise, e a solução, em princípio, haveria de se dar pela expansão do ensino, devendo atingir todos os níveis - 1º e 2º graus e a universidade – e respectivas modalidades então existentes. Estas reformas propunham uma reorganização do sistema escolar brasileiro, tendo por base os estudos e análises realizados pelos Acordos firmados entre o MEC e a USAID.

É sabido, então, que o Brasil passava por um momento importante, com relação ao crescimento das multinacionais, da industrialização, à ampliação da economia, à diversificação e especialização das mais diversas atividades e, também, à necessidade de capacitar o trabalhador da classe média para atender as indústrias. Portanto, a educação tornou-se um assunto de interesse econômico (ROMANELLI, 2005. p. 205).

Foi nesse sentido que a operacionalização da Lei Nº 5.692/1971 impôs um modelo de ensino técnico-industrial fundado na definição de habilidades profissionais. Partindo disto, o modelo proposto era de uma profissionalização que articulasse a escola ao trabalho.

O objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus passa a ser “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (KUENZER, 2007, p. 17).

De acordo com Vieira (1976, p. 81), a Lei em questão propunha “uma educação eminentemente popular e voltada para o desenvolvimento do homem brasileiro como elemento realizador do progresso e do crescimento da nação”, ao explicitar a intenção de promover a sondagem de aptidões, a iniciação para o trabalho e a profissionalização do educando.

Tendo sua gênese em plena ditadura militar, a Lei nº 5.692/71 foi articulada pelo/ao modelo político e econômico do período, e três grandes objetivos, segundo Kuenzer (2007, p. 17), são legitimados:

- a. a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960;
- b. a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista;
- c. a preparação de força de trabalho qualificada para atender as demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no “tempo do milagre”, o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com a organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica.

Em síntese, a intenção da nova Lei era, portanto, a formação de técnicos capazes de colaborar na solução de problemas, sobretudo, de abastecimento, produzindo gêneros de primeira necessidade e matéria-prima, configurando um perfil profissional de agente de produção em atendimento ao mercado de trabalho, junto às indústrias.

Para isto, cria um único sistema fundamental, a partir da junção entre os cursos primário e ginásial, de modo a implementar uma nova estrutura de ensino e regulamentar os currículos de 1º e 2º graus, em duas partes: a primeira, voltada para o núcleo comum (disciplinas obrigatórias em todos os currículos – Comunicação e Expressão, Matemática, Física, Química, Biologia, Programas de Saúde, Estudos Sociais, Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica), e a segunda parte, diversificada de acordo com as necessidades locais, planos do estabelecimento escolar e diferenças individuais dos alunos. Esta segunda parte do currículo, em conformidade com a Lei, visava à formação educacional de cunho profissionalizante, com o intuito de que a educação contribuísse, de forma decisiva, para o aumento da produção brasileira e a promoção do desenvolvimento econômico, conforme explicita Machado (1989a, p. 211).

De acordo com a Lei Nº 5692/1971, artigo 5º, o currículo pleno e a estrutura didático-pedagógica das escolas fazem com que a estrutura escolar seja composta pela integração entre a educação geral e a formação especial.

Art. 5º [...]

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial (BRASIL, 1971).

E ainda, o parágrafo segundo, do mesmo artigo, estabelece duas diretrizes quanto à formação especial: a primeira destaca que a formação geral do currículo faria a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho, incluindo a habilitação profissional obrigatória, no ensino de 2º grau; já a segunda ressalta que todo este processo de habilitação para o trabalho deveria estar em consonância com o mercado de trabalho local ou regional.

A esse respeito Vieira (1976, p.81), esclarece que a Lei anunciava, além da nova estrutura curricular, outro grande desafio à comunidade escolar: o de adotar um novo modelo de funcionalidade e operacionalização dos estabelecimentos de ensino. O objetivo centrava-se na consolidação da proposta, ao enumerar algumas alternativas, tais como: a reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas; o entrosamento e a complementaridade dos estabelecimentos de ensino entre si, no suprimento de suas necessidades - para aproveitamento de capacidades ociosas; a organização de centros interescolares que reunissem serviços e disciplinas ou áreas comuns a vários estabelecimentos simultaneamente.

Complementando a referida Lei e dando providências normativas, a Resolução nº 2, de 27 de janeiro de 1972, anexa ao Parecer 45, de 1972, do Conselho Federal de Educação, fixa a carga horária mínima exigida em cada habilitação profissional e lista todas as possíveis habilitações e cursos, sendo maioria dos cursos voltada para o setor secundário da economia (ROMANELLI, 2005, p. 240).

Para Machado (1989, p.212), a experiência do Brasil, em relação à unificação que a Lei estabelece, mantinha a diferenciação entre os estudos propedêuticos e os profissionais, como mantinha, também, as desigualdades quanto à oportunidade de acesso aos diversos graus escolares, quanto aos tipos de empregos ofertados e ao sucesso no vestibular.

Teoricamente, a nova legislação apresenta-se como democratizadora do acesso à educação para o trabalho, pois intencionava profissionalizar todos os estudantes, em nível de 2º grau, mas, na prática, como esclarece Neves (2000, p. 47),

[...] a profissionalização compulsória do Segundo Grau de ensino, assegurada pela Lei 5.692 de 1971, dada a precariedade das condições de sua implantação, possibilitou o acesso diferenciado ou impediu aos egressos da rede pública de ensino o acesso à educação superior.

Com isso, para os egressos do 2º Grau da rede pública, classe profissionalizada, ficava a opção de ingressar em instituições paralelas de ensino superior, visto que a não preparação e a falta de pré-requisitos da educação geral, fundamentais para a aprovação nos vestibulares, os impediam de ingressar nas universidades públicas. Para a autora, isto se configurava como um novo dualismo no sistema educacional.

Em meio a toda esta articulação é que o sistema educacional brasileiro foi reestruturado, sob a égide do capital, visando o desenvolvimento do país com o respaldo da educação.

É interessante pontuar que, no âmbito das Escolas Agrícolas, a Lei Nº 5.692/71, ao fazer a reestruturação do 1º e 2º graus, contribuiu significativamente para a consolidação do Sistema Escola-Fazenda, o qual havia sido implementado, em 1967, como uma estrutura de ensino capaz de pôr em prática os princípios de preparação do profissional qualificado para o setor primário da economia.

Desta forma, é o Sistema Escola-Fazenda que, amparado na reforma ora citada, dá sustentação ao funcionamento das cooperativas-escola, dentro das escolas agrotécnicas.

Importa ressaltar que o ensino profissionalizante de 2º grau, da década 1970, representou uma ilusão para o sistema educacional brasileiro. De modo que, as escolas, especialmente privadas, que formavam os alunos advindos das altas camadas da sociedade,

continuaram a preparar os estudantes para o vestibular, posto que nelas o ensino propedêutico era realizado de forma incondicional, ainda que sob a proposta pedagógica de cunho profissionalizante, definida apenas nos projetos pedagógicos. As demais escolas que já ministravam os cursos de profissionalizantes, anteriormente à vigência da Lei nº 5.692/71, deram continuidade ao ofertamento dos cursos, conforme tradicionalmente ocorria, fadadas, porém, ao insucesso; em decorrência de várias dificuldades, como insuficiência de recursos financeiros e até humanos, além da precária estrutura, encontraram barreiras no sistema de ensino propedêutico e também no profissionalizante.

Por um lado, portanto, temos a formação intelectual direcionada às elites e, de outro, as escolas para as massas, o que favoreceu a elevação dos obstáculos educacionais decorrentes da divisão de classes sociais, que identificamos claramente na sociedade.

2.3.4. O sistema escola-fazenda e o papel pedagógico das cooperativas-escola.

O Sistema Escola-Fazenda foi implantado, no Brasil, na década de 1960, como consequência da implantação do Programa do Conselho Técnico-Administrativo da Aliança para o Progresso (CONTAP), visando proporcionar suporte ao ensino agrícola de grau médio. O Programa foi implantado por meio de um acordo entre Ministério da Agricultura, Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso (CONTAP) e a Agência Internacional de Desenvolvimento dos Estados Unidos (USAID), conforme referenciado anteriormente. O referido acordo tratava de assessoria para a expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores de ensino médio, no Brasil, inicialmente, em ginásios e colégios agrícolas, com o objetivo de minimizar os problemas existentes na estrutura técnico-pedagógica e administrativa do ensino agrícola brasileiro, a título de experiência em conformidade com as diretrizes do MEC (2007, p. 14).

O Sistema foi resultado de experiências feitas por um grupo de estudiosos do ensino agrícola brasileiro. Conforme registra o Manual do Sistema Fazenda-Escola, este grupo de estudo era liderado pelo agrônomo Shigeo Mizoguchi, na época Diretor Geral do Ensino Agrícola, do Estado de São Paulo, e pelos também agrônomos Alberto Campos Silva, Aroldo Ferreira Vieira, Wolga Peçanha e o veterinário Hélio Lobato Valle (CENAFOR, 1972).

Ainda de acordo com o Manual de implantação, a proposta do Sistema Escola-Fazenda era de mostrar aos alunos a importância da agricultura e que ela é uma indústria de produção lucrativa, desde que seja bem planejada e executada em bases econômicas. Procurava-se apresentar aos estudantes as novas técnicas e métodos de plantio e produção, além de prepará-los para comercialização, industrialização, administração, contabilização, o trabalho em equipe e o que a equipe de agrônomos considerava mais importante: prepará-los para a resolução de problemas e tomada de decisões certas e oportunas. Neste contexto pedagógico, o aluno colocaria em prática aquilo que havia aprendido em sala de aula, adquiria experiência e aprendia por meio da execução das atividades

Escola-Fazenda é um sistema que se fundamenta principalmente no desenvolvimento das habilidades, destrezas e experiências indispensáveis à fixação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas. É uma escola dinâmica que educa integralmente, porque familiariza o educando com atividades semelhantes às que terá de enfrentar na vida real, em sua vivência com os problemas da agropecuária, conscientizando-o ainda de suas responsabilidades e possibilidades. Portanto, a esse sistema aplica-se adequadamente, o princípio: “aprender a fazer e fazer para aprender” (CENAFOR, 1972, p. 1).

Segundo Campos (2005, p.16), as primeiras experiências do Sistema Escola-Fazenda (SEF), no Brasil, tinham as diretrizes político-pedagógicas fundamentadas na ideia de que a agricultura é uma indústria de produção lucrativa, quando bem planejada, conforme citado anteriormente. Portanto, a concepção pedagógica do Sistema Escola-Fazenda surge, coerentemente, a partir da necessidade econômica e política do país, principalmente no setor agrícola.

Como já referenciado em tópicos anteriores, as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pela necessidade de qualificar tecnicamente a mão de obra, e às escolas foi proposto um desafio de formação profissional para as empresas do complexo industrial, visto que, naquele período, o Brasil buscava a industrialização dos seus setores, especialmente de produção.

Assim sendo, os objetivos do Sistema Escola-Fazenda eram:

- a. Proporcionar melhor qualificação profissional aos educandos, dando-lhes vivência com os problemas reais dos trabalhos agropecuários;
- b. Despertar interesse pela agropecuária;
- c. Levar os estudantes a se convencerem de que a agropecuária é uma indústria de produção;
- d. Oferecer aos estudantes a oportunidade de iniciarem e se estabelecerem, progressivamente, num negócio agropecuário;
- e. Ampliar o raio de ação educativa do estabelecimento, proporcionando aos agricultores circunvizinhos e aos jovens rurícolas conhecimento das práticas agropecuárias recomendáveis; e,
- f. Despertar no educando o espírito de cooperação e auxílio mútuo (CENAFOR apud CAMPOS, 2005, p. 16).

Atendendo ao último objetivo, o modelo Escola-Fazenda era norteado pelos princípios filosóficos e doutrinários do cooperativismo, tais como: trabalho em conjunto, ajuda mútua, cooperação, democracia e preocupação com as pessoas (BENATO, 2002, p.34). Servia, também, como órgão de apoio para que as escolas agrotécnicas executassem projetos voltados para a produção, além de atender aos interesses dos alunos e realizar a comercialização da produção excedente do processo de ensino desenvolvido nas aulas de campo (MARQUES; LOVE, 1993. p. 509-516).

As escolas agrotécnicas federais adotaram o Sistema Escola- Fazenda como metodologia de ensino, pois o princípio “*aprender a fazer e fazer para aprender*” dava aos discentes a oportunidade de conhecerem os problemas e as situações referentes à sua futura profissão e, ainda, colocar em prática os conteúdos aprendidos (CAMPOS, 2005 p. 16).

Inseridas neste Sistema, foram criadas as cooperativas-escola, as quais possuíam o papel pedagógico de oferecer ao aluno as práticas educativas referentes aos conteúdos vistos em sala de aula, e, além disto, dar-lhe a oportunidade gerir uma empresa, na prática, e despertar a sua iniciativa empreendedora.

Desta forma, a cooperativa tem a finalidade de atender a todos os alunos, bem como a própria instituição na qual está inserida, uma vez que, além dos aspectos pedagógicos, ela pode prestar outros serviços de conveniência do ensino e do interesse dos associados

2.3.5. Mecanismo e funcionamento do sistema escola-fazenda

O Sistema Escola-Fazenda era composto por quatro áreas distintas, mas que deveriam funcionar de forma integrada, que visavam formar agentes de produção – técnicos agrícolas – para o setor primário da economia, a saber: Cultura Geral e Técnica (C.G.T.); Laboratório de Prática e Produção (L.P.P.); Programa Agrícola Orientado (P.A.O.) e a Cooperativa-Escola Agrícola (C00P), conforme mostra a figura a seguir:

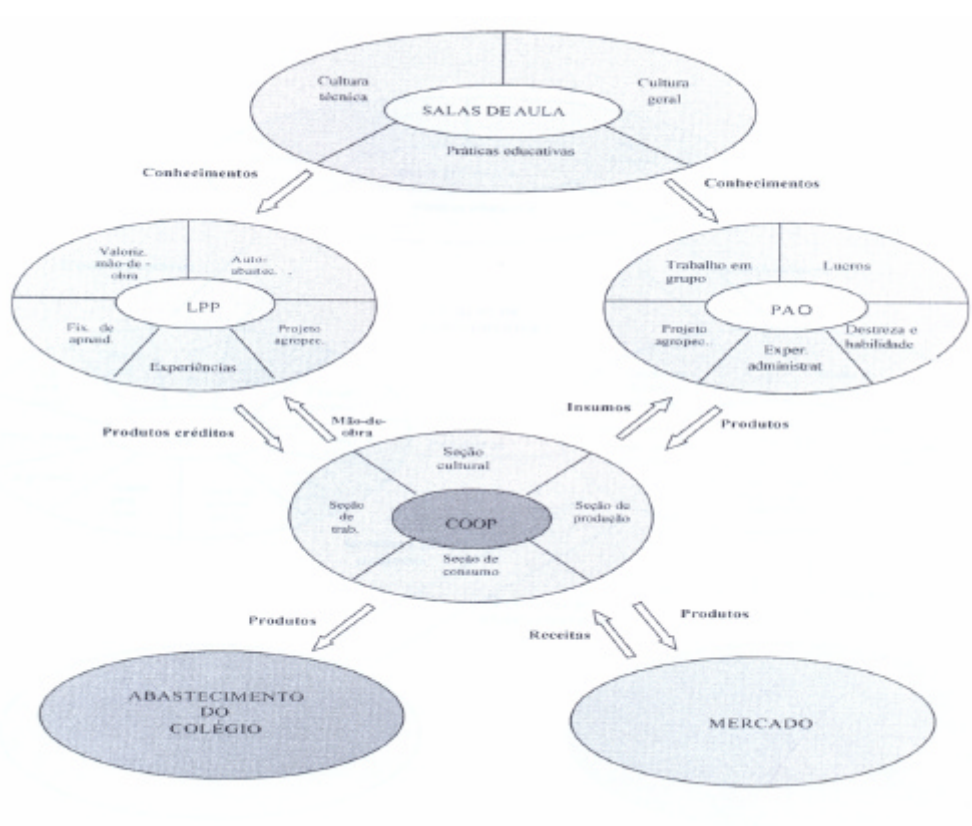


Figura 3. Mecanismo de Funcionamento da Escola-Fazenda

Fonte: CENAFOR, 1972, p. 5

De acordo, ainda, com o Manual elaborado pelo CENAFOR (1972, p. 2-6), assim são descritas as funções de cada área que compõe o SEF:

- Quanto às salas de aula, nestas eram ministradas as aulas teóricas, tanto da formação geral como da formação técnica, as quais deveriam estar sempre ligadas às práticas de campo desempenhas no LPP.
- O Laboratório de Práticas de Produção (LPP) era uma fazenda-modelo organizada pela escola (na época, colégio agrícola), com objetivo de desempenhar o papel didático por meio dos empregos das mais variadas

técnicas de ensino, de produção e de exploração agropecuária. A este laboratório estavam integradas todas as áreas agrícolas da escola: agricultura, zootecnia, horticultura, indústrias rurais e qualquer outro que constasse no currículo escolar.

- Os projetos a serem executados eram selecionados de acordo com a mão-de-obra disponível – valendo ressaltar que os projetos eram executados exclusivamente por alunos, após as demonstrações e orientações dadas pelo respectivo professor –, com as necessidades de consumo da escola, com o custo de produção e com a sua viabilidade econômica. Ao final do processo de execução dos projetos, parte da produção destinava-se ao abastecimento da escola (principalmente, refeitórios) e a outra parte era encaminhada à cooperativa-escola para comercialização. Os valores monetários provenientes da produção e comercialização eram revertidos em desenvolvimento de outros projetos.
- O Programa Agrícola Orientado (PAO) era, também, um empreendimento agrícola, constituído por vários projetos com práticas igualmente variadas. Seu objetivo era, como o LPP, desenvolver as habilidades e responsabilidade dos alunos. O diferencial, em relação ao Laboratório de Prática de Produção, é que este Programa era de inteira responsabilidade e iniciativa dos alunos, ou seja, não estavam atrelados diretamente a uma matéria. O próprio aluno se interessava por um determinado assunto ou uma nova técnica, um novo método, e apresentava o projeto para avaliação. Após aprovado, iniciavam-se os experimentos e a produção. Neste caso, o próprio aluno escolhia o tema de seu interesse e apresentava a um professor, o qual se tornaria seu orientador. E os recursos necessários ao desenvolvimento do projeto eram, geralmente, oferecidos pela escola, com recursos próprios ou com recursos da cooperativa-escola.

Como abordado, anteriormente, a cooperativa-escola era um instrumento essencial ao funcionamento do sistema Escola-Fazenda. Ela funcionava como mecanismo aglutinador do conhecimento adquirido em sala de aula e dos projetos agropecuários, os quais representavam as práticas produtivas dos alunos.

A cooperativa-escola foi instituída no modelo escola-fazenda e considerada um instrumento operacional dos projetos pedagógicos agropecuários, com os quais se pretendia desenvolver a capacidade administrativa dos alunos e, ao mesmo tempo, a manutenção dos restaurantes das instituições respectivas, bem como dos projetos agropecuários. Desta relação advém a sustentação com recursos próprios da escola e a participação no processo produtivo e administrativo, por parte dos alunos, fundamental para a efetivação da relação entre ensino e aprendizagem, segundo Vieira (1988, p.5).

2.4. Reestruturação Produtiva, Reforma do Estado e Mudanças Recentes no Papel das Cooperativas-Escola

Visando pontuar algumas mudanças no papel das Cooperativas-Escola pesquisadas, faremos, aqui, uma menção ao processo de reestruturação produtiva mundial que se instalou, fortemente, na década de 1990, e às reformas de Estado ocorridas no Brasil, especialmente na área da educação. Posteriormente, pretendemos estabelecer uma possível

relação entre a reestruturação produtiva, a reforma de Estado brasileiro e as modificações ocorridas nas cooperativas-escola.

Ao fim dos anos de 1960 e início de 1970, o modelo desenvolvimentista, até então consolidado e baseado na produção e consumo em massa, característicos do *fordismo* e do *taylorismo* (especialização e padronização de tarefas e linha de produção), começara a entrar em crise, em decorrência da recessão mundial, das baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação e das dificuldades de acumulação do capital (SOUZA, 2002, p. 75).

Em concordância com Souza, Filgueiras (1997, p.903) afirma que a economia dos países capitalistas centrais era afetada, na época, por aceleração nas taxas de inflação, elevação dos déficits públicos, redução da produtividade e dos níveis de crescimento, e consequente diminuição do lucro e aumento do desemprego. E acrescenta que o padrão desenvolvimentista capitalista, respaldado no *fordismo*, encontrava-se em pleno esgotamento.

É diante desta conjuntura que o capitalismo necessita dar uma resposta à crise, segundo o mesmo autor. As inovações tecnológicas ganham espaço, com destaque para o modelo japonês de produção enxuta, os centros de Controle da Qualidade Total, o padrão *Just in time* e a adoção da Reengenharia, que se constituem como estratégias para facilitar a adaptação das indústrias à nova configuração dada à economia. Institui-se, desta forma, uma nova lógica econômica, onde a automação e a introdução de equipamentos microeletrônicos, da informática e novos modos de gestão da força de trabalho são amplamente inseridos no processo produtivo das indústrias (ARAÚJO; CARTONI; JUSTO, 2001, p. 86; 90).

Denominado “reestruturação produtiva”, o novo processo de importantes transformações no capitalismo mundial ganha sustentabilidade, com a ideologia e a política do neoliberalismo, que se intensificava, trazendo em sua estrutura a globalização de mercados, a sociedade do conhecimento e as noções de empregabilidade. E são estes os fatores que, mais tarde, justificariam a necessidade de profundas reformas no aparelho do Estado e nas relações entre o capital e o trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95).

A reestruturação produtiva, com base no modelo tecnológico que substitui a automação rígida, sugere uma nova maneira de organização do trabalho e, consequentemente, um novo regime de acumulação. A organização do trabalho perde o vínculo como o modelo *taylorista* e passa a ser pensada e vista como novo paradigma, baseado nos sistemas japoneses de produção e de transformações que se manifestam de forma mais evidente e expressiva nas relações de produção e nas políticas sociais; daí, as sucessivas mudanças na economia, especialmente na área industrial, com a adoção de inovações tecnológicas.

No Brasil, a reestruturação produtiva acontece em resposta à necessidade de adequação aos padrões internacionais de produtividade e de qualidade, elementos fundamentais para manutenção da competitividade no novo cenário econômico que se consolida. Indo ao encontro do mercado global, as empresas brasileiras iniciam um processo generalizado de adaptação competitiva e de reestruturação interna e externa (COSTA, 2003, p.7).

A abertura de mercado promovida pelo governo Fernando Collor de Melo, nos anos de 1990, foi marcada por profundas transformações, na economia brasileira, pois, com a vitória eleitoral, o então Presidente da República iniciou a incorporação de uma série de ajustes econômicos que reforçavam a abertura comercial e dava início às privatizações. Tal abertura econômica se engajava no discurso da competitividade, agora em nível internacional, e possibilitava que a economia brasileira fizesse parte da rede mundial de negociações.

Como consequência, pontua Costa (2003, p. 7), o processo de expansão da reestruturação produtiva e globalização emergem, no país, de forma acentuada, nos anos 1980 e início dos anos de 1990. Respaldada pela hegemonia do capital transnacional, a nova ordem mundial se institui, provocando o fechamento de várias empresas, a inevitável renovação tecnológica, a opção por terceirização de serviços e não contratação efetiva de pessoal

(enxugamento do quadro de funcionários) e a reorganização de todo o processo, tudo objetivando a racionalização dos custos.

Os novos padrões tecnológicos e competitivos do comércio global pegaram em cheio as empresas, protegidas pelas reservas de mercado, e o movimento sindical, forçando modificações nas estratégias empresariais, na gestão interna do trabalho, nas relações de representação, e no perfil do mercado de trabalho (COSTA, 2003. p. 7).

Isto posto, queremos esclarecer que, com a pressão pela modernização imediata das empresas e as políticas neoliberais vigentes, há a intensificação generalizada da reestruturação, da competitividade em pauta e da busca pela qualidade, além da adoção de novas técnicas de trabalho, as quais fizeram com que o trabalhador que permaneceu empregado tivesse um perfil de multifuncionalidade; ou seja, tornou-se necessário um trabalhador polivalente para ocupar os postos de trabalho.

As empresas passam a se caracterizar pela ruptura com o primeiro modelo de produção (*taylorista*). Nelas, vigoram as novas normas de gestão, de busca de flexibilidade e de uma integração no processo de produção, desenvolvimento de políticas de qualidade, busca da inovação do produto e de mudanças nos equipamentos.

Este é ponto a que queremos chegar: a introdução das inovações tecnológicas propiciou um grande impacto na estrutura de empregos, pois era indispensável, para este momento de transição, a “redefinição das habilidades e qualificações” (ARAÚJO; CARTONI; JUSTO, 2001, p. 87) para que a elevação da produtividade ocorresse e a competitividade se efetivasse.

Neste contexto, as autoras relacionam a redução de postos de trabalho ao ingresso de inovações tecnológicas no processo produtivo, à exigência de novas habilidades laborais (substituição de mão de obra humana), como também associam requisitos de escolaridade à redução de trabalhadores filiados aos sindicatos. O aumento da tecnologia e a não preparação profissional reduzia a colocação do trabalhador no mercado de trabalho.

Para Araújo, Cartoni e Justo (2001, p.105), a modernização das empresas enfraqueceu os sindicatos. A abertura de mercados, juntamente com o progresso das políticas propostas pelo neoliberalismo, com a flexibilização dos contratos de trabalho e o aumento do desemprego, colaborou para o acréscimo da fragmentação do mercado de trabalho, e isto levou a uma diminuição da capacidade de mobilizações sindicais.

Hotz e Zanardini (2009, p. 133), também, entram em consenso com Araújo, Cartoni e Justo (2001), ao afirmarem que “a expansão do exército industrial de reserva é benéfica para a acumulação capitalista pela reestruturação produtiva, inclusive porque permite o enfraquecimento do poder sindical”. Com estas afirmações, entendemos que o contexto de globalização tem, e muito, dificultado a vida do trabalhador, especialmente aqueles de países periféricos, como é o caso do Brasil. Ocorre que, além de terem de ser adequar às exigências de melhor qualificação para o mercado de trabalho, estão expostos muitas vezes à utilização de tecnologias repassadas por países de capitalismo central, o que contribui para o acúmulo de capital e a exploração do seu trabalho.

Inserido neste contexto de crise e tentativa de recomposição do capital, por meio da reestruturação produtiva e da mundialização da economia, o Brasil inicia uma reforma de Estado, justificada pela necessidade de desenvolver a nação e amenizar os efeitos negativos das formas de organização social; e posteriormente, põe-se em movimento a reforma da previdência e a da educação, dentre outras.

O neoliberalismo propõe a reforma do Estado, em todos os seus aspectos. E nesta extensa redefinição, a educação é considerada o grande alvo, no sentido de dar sua contribuição para a superação da crise. A reforma da Educação foi, então, uma das

ferramentas criadas pelo governo brasileiro para promover mudanças no sistema educacional, e a Lei N° 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – juntamente com o Decreto N° 2.208/1997, na década de 1990, consolidaram tais mudanças (HOTZ; ZANARDINI, 2009, p. 135).

Neste ponto, enfocaremos a reforma da educação e suas consequências, com a finalidade de aproximá-la do processo de formação profissional e o recente desempenho das cooperativas-escola.

Ainda de acordo com Hotz e Zanardini (2009, p.134), a reforma da educação viria ao encontro da formação do trabalhador, como exigida pelas novas formas de organização do trabalho. A reformulação da educação brasileira promoveria a necessária qualificação para a rápida inserção da força de trabalho qualificada no mercado, e isto faria com que os elevados índices de desemprego fossem reduzidos e os problemas sociais consequentes da expansão capitalista fossem amenizados.

Sobre esse mesmo contexto, as autoras enfatizam que as políticas educacionais implementadas, na década de 1990, pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), partem da concepção, e decorrente intenção, de que a educação brasileira deveria ser reestruturada e totalmente articulada ao sistema produtivo, no sentido de promover a qualificação de um trabalhador flexível. Ainda, desenvolvendo habilitações capazes de adaptá-los às mudanças ocorridas no mercado de trabalho e dotá-los das características necessárias à empregabilidade.

Frigotto e Ciavatta (2003, p. 4) concordam com a proposição de que a reforma e os ajustes do sistema educacional brasileiro, do período definido acima, é direcionada ao atendimento das demandas da nova ordem do capital. De acordo ainda com os mesmos autores, em 1990, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) publicou o documento *Transformación productiva con equidad*, que ressaltava a urgência da implementação de mudanças educacionais, em termos de conhecimentos e habilidades específicas, demandadas pela reestruturação produtiva.

É muito interessante, aqui, mencionarmos Gaudêncio Frigotto, autor que estabelece uma relação entre a ditadura civil-militar vivida em anos anteriores e a ditadura da ideologia do mercado, como ele define a conjuntura estabelecida pela reestruturação produtiva.

É o Governo Cardoso que, pela primeira vez, em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado. Dilui-se, dessa forma, o sentido de público e o Estado passa a ter predominantemente uma função privada. Passamos assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado (FRIGOTTO *apud* CIAVATTA & FRIGOTTO, 2003, p. 10).

É neste cenário que Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), N° 9.394/ 1996, após anos de tramitação, é aprovada, no governo FHC, no sentido de reformar o sistema educacional brasileiro. Com a aprovação da nova Lei, a Educação Básica, conforme estabelecido no artigo 22, tem "por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores", e é estruturada em dois níveis – fundamental e médio (BRASIL, 1996).

Segundo Kuenzer (2009, p.32), surge um novo projeto pedagógico demandado pela globalização. Esse projeto substitui uma educação anteriormente baseada na produção taylorista/fordista por uma educação determinada pelo trabalho industrial moderno.

Portanto, no auge da reforma da Educação Básica, o Ensino Médio é reformulado; mas, como já havíamos, exposto, era denominado, anteriormente, pela Lei Nº 5.692, de 1971, ensino de 2º grau profissionalizante, e mantém a característica histórica de formação de mão de obra para o trabalho e atendimento das demandas do sistema produtivo, com a intenção de que tal reforma pudesse produzir a articulação entre o ensino técnico e o setor produtivo.

Para Ferretti (2008, p. 18), a formação para o trabalho deveria ser oferecida de forma ágil e flexível, de modo que respondesse de maneira imediata às demandas dos diferentes setores econômicos. Neste sentido, ele apresenta duas críticas: a primeira, referente à separação entre a teoria e a prática, ou, entre a formação geral e específica, o que aumentaria ainda mais o problema que já era identificado nas escolas; e em segundo lugar, o ofertamento de um ensino que instituiria, em sua palavras, um “supermercado da capacitação”, onde a educação ofereceria todo tipo de produto (ensino) aos estudantes, mas que, na realidade, não tinha uma estrutura definida, já que era possível a flexibilização dos currículos.

A promulgação da Lei Nº 9.394/1996 e, posteriormente, do Decreto Nº 2.208, de 1997 (BRASIL, 1997), que trata da reforma da Educação Profissional, continua a gerar intermináveis polêmicas entre os profissionais da educação, técnicos do governo e a sociedade civil, docentes e usuários das escolas profissionalizantes e, principalmente, junto ao meio sindical. A modificação básica que esse modelo de educação promove é a separação progressiva entre ensino profissionalizante e formação geral, perdendo, dessa forma, a concepção de integração e articulação que deve haver entre as etapas que compõem um processo de aprendizagem.

O Decreto Nº 2.208/97, em seu artigo 5º, estabelecia que a educação profissional de nível técnico tivesse organização de currículos própria e totalmente independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. Assim, estabelecia que os cursos (médio e profissional) não tivessem integração.

Além desta característica, o Decreto definia que todas as escolas deveriam adotar o currículo por competências e as chamadas “saídas intermediárias” nos cursos organizados por módulos.

Art. 8º - Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulo

§ 1º- No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

§ 2º - Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§ 3º - Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser usados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federais e estaduais, deste que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.

§ 4º - O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente

aos módulos cursados, deste que o interessado a presente o certificado de conclusão do ensino médio. (BRASIL, 1997).

Além das reformas ora citadas, mencionamos também o Parecer nº 16 de 1999 (BRASIL, 1999), que tratava especificamente da reforma da Educação Profissional e estabelecia que “a organização curricular para a educação profissional técnica se dá de forma independente e articulada ao ensino médio, possibilitando a adoção de módulos e a certificação por competências”. Em outras palavras, além da falta de unificação no ensino, somamos a certificação parcial, possibilidade esta gerada pela organização modular, presente nessa nova concepção de educação profissional, e na lógica da qual o estudante tem a oportunidade de fazer apenas um módulo, dentre os vários que compõem a habilitação, e receber o certificado de qualificação profissional, sendo possível, desta forma, com esta certificação parcial, ocupar um posto no mercado de trabalho.

Este fato é motivo para a uma reflexão: não havendo, portanto, a necessidade de conhecimento dos outros módulos, inclusive os da área específica, o estudante certificado parcialmente pode, em um determinado momento de atuação, ter que lidar com situações que exigem dele o conhecimento dos demais módulos que compõem, de fato, a formação profissional em sua totalidade e para as quais, de fato, não está preparado.

Como se vê, a experiência vivida pelo Brasil, de readaptação competitiva ao mercado globalizado, deu início a uma significativa fase de reestruturações, o que gerou uma série de mudanças políticas e institucionais importantes, notadamente no que se refere à educação e ao mercado de trabalho, desencadeando dificuldades de articular uma à outra, conforme abordaremos adiante.

Diante deste contexto, acrescentemos a estas linhas algumas mudanças sofridas, também, pelas Cooperativas-Escolas investigadas neste estudo. Inicialmente, ressaltamos que as antigas escolas técnicas, ao se adequarem ao Decreto acima citado, encontraram a dificuldade inicial de complementar o ensino **com** as habilidades e competências necessárias à atuação profissional, o que se somou à crescente descaracterização vivida pelas cooperativas. Não bastando as dificuldades de adequação aos conceitos de ‘habilidades’ e ‘competências’, as cooperativas perderam expressão na sua identidade pedagógica (as práticas pedagógicas tiveram a frequência reduzida) e foram se transformando, aos poucos, em um posto de vendas. Os dois fatores, em conjunto, contribuíram para o aumento da dificuldade de preparar os alunos para o mercado trabalho e desenvolver neles as pretensas competências.

Seguindo, pontuamos outra dificuldade da época, qual fosse a de preparar todo o quadro docente para essa nova perspectiva, ou seja, prepará-lo para readequar todo o processo didático-pedagógico de ensino e aprendizagem, de modo que pudesse consolidar a necessária junção entre educação geral, habilidades e competências exigidas pelo mundo globalizado, nos anos de 1990.

Considerados todos os desafios apresentados até agora, situemos as cooperativas-escola nessa grande movimentação econômica, política e social. Inseridas em escolas públicas federais, as cooperativas são influenciadas pelos processos educacionais (reformas), próprios do período histórico estabelecido neste estudo, os quais se tornaram referência para a construção da estrutura organizativa e também para a definição das características ideológicas e técnicas específicas que viriam a nortear o seu funcionamento.

Integradas aos processos de reestruturação produtiva, globalização e reformas da educação, as cooperativas-escola, com a elevada produção de bens para a comercialização, são equiparadas a outros tipos societários, como as do ramo de trabalho, agropecuário e consumo; assim, recebem tratamento jurídico igual às demais. Trata-se de uma cooperativa ativa na atuação mercadológica, mesmo que em pequena escala (repasse aos associados ou

compra/venda com terceiros); e participando da economia, ainda que local, como os demais ramos, elas equivocadamente provocam o desequilíbrio dos seus objetivos pedagógicos, os quais, teoricamente, não poderiam deixar de reger o seu funcionamento.

Em síntese, o fato de atuarem, com maior expressão, como empresas, embora com tipo societário diferenciado, fazendo parte da movimentação econômica, provoca a descaracterização quanto ao seu caráter ideológico e quanto à contribuição na construção do saber (conhecimento teórico) e do saber fazer (prática). Embora vislumbrem a atuação voltada para as questões educacionais, buscam a competitividade e a permanência no mercado globalizado. Isto faz com que ela seja impulsionada a atuar de forma mais intensa na produção e na comercialização de bens, adequando-se, ainda, às exigências de um mercado em constante mutação.

Além desta mudança de foco, decorrente de questões de mercado, encontramos ainda outra significativa mudança dentro das cooperativas, que pode ter contribuído para o seu processo de descaracterização, perda de identidade e finalização. Identificamos, nos institutos federais onde estão as cooperativas, um novo perfil de aluno. Isto é, um aluno que, vivendo na era da informatização e do acesso fácil e rápido à informação, não se interessa, com tanto empenho, por práticas educativas, principalmente agrícolas, diferentemente do que verificamos nos depoimentos de ex-alunos e sócios fundadores da cooperativa de Urutaí, nos idos de 1979.

Estes dois fatores, a participação/movimentação econômica no mercado e a mudança do perfil dos alunos, associados à flexibilização dos currículos, de acordo com cada instituição de ensino, podem ter sido os elementos que favoreceram a descaracterização pedagógica das cooperativas estudadas, visto que, tornando o currículo flexível, é possível que as práticas educativas tenham, então, assumido maior ou menor frequência, nas escolas profissionalizantes.

Outro fator que contribuiu, significativamente, para a finalização das referidas cooperativas foi a publicação da Portaria nº 4.033, de 24 de novembro de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamentou o funcionamento das cooperativas-escola, bem como suas relações jurídico-formais com as Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica vinculadas ao Ministério da Educação. Assinada pelo atual ministro da Educação, Fernando Haddad, a referida portaria dá a elas tratamento jurídico observando o disposto na Lei nº 5.764, de 16 de dezembro de 1971, ou seja, reforça o tratamento jurídico da cooperativa-escola igual a todas as outras cooperativas.

Art. 1º As Escolas Agrotécnicas Federais e os Centros Federais de Educação Tecnológica poderão contar, no âmbito de sua estrutura didático-pedagógica, com a Cooperativa-Escola dos Alunos da respectiva autarquia, constituída pelos alunos regularmente matriculados e que a ela optarem por se associar (BRASIL, 2005).

Como expresso no artigo citado, observamos dois pontos fundamentais. Primeiro, as cooperativas-escolas continuam tendo autorização para funcionamento, dentro das escolas da rede federal, e segundo, a adesão à cooperativa passa a ser optativa, diferentemente do que acontecia na Cooperativa-Escola de Urutaí.

No parágrafo primeiro do mesmo artigo, a Portaria estabelece que, não sendo impedidas de funcionarem nas escolas, a finalidade da cooperativa deve atender, necessariamente, aos projetos educativos; isto quer dizer que elas devem atuar como componente pedagógico do currículo e apoiar os projetos pedagógicos.

§1º A Cooperativa-Escola possuirá finalidade precipuamente educativa e terá por objetivo o desenvolvimento dos princípios cooperativistas, atuando como laboratório operacional para a prática e fixação das

técnicas do cooperativismo e apoiando o planejamento, a coordenação, a execução e a manutenção de outros projetos pedagógicos da Instituição de Ensino (BRASIL, 2005).

Mesmo apresentando a finalidade essencialmente educativa, a Portaria estabelece que os resultados financeiros apurados, mediante a execução de convênios, especialmente com a escola, deverão ser recolhidos à conta única do Tesouro Nacional, na fonte de recursos da receita própria da instituição de ensino.

Diante das mudanças impostas pela Portaria é que a cooperativa parece se tornar inviável ou, pelo menos, pouco interessante para as escolas, pois sendo equiparadas às demais cooperativas, a cooperativa-escola não ganha autonomia e independência, conforme previsto na Lei N° 5.764/1971. As cooperativas-escola, de modo geral, quando implantadas nas escolas públicas federais devem, então, ser estruturadas para funcionamento pleno vinculado a instituição de ensino e a União, ou seja, toda sua movimentação deve ser fiscalizada tanto pela escola quanto pela Controladoria Geral da União (CGU). Daí a decisão de muitos diretores, em conjunto com associados, de finalizarem as respectivas atividades, como foi o caso das cooperativas investigadas, tendo a de Urutaí sido finalizada, em 2009, e a de Paraíso do Tocantins, em 2010, por acreditarem na sua inviabilidade. O fato de não ter uma cooperativa-escola na instituição é mais interessante, pois, devido sua movimentação vinculada a escola as exigências burocráticas tornam-se maiores e as fiscalizações mais freqüentes.

Desta forma, o controle da CGU contribui tanto para evidenciar os problemas vividos pelas cooperativas-escola quanto para inibir as iniciativas de constituição e permanência de cooperativas dentro de escolas públicas federais.

De todas as mudanças, a principal residiu em sua descaracterização, pois mesmo tendo autorização do MEC para funcionar nas escolas, elas se tornaram um projeto irrealizável, na atualidade. O tratamento jurídico igualitário possibilitaria seu funcionamento pleno (comercialização, movimentação com terceiros, contratação, repasses financeiros aos associados e prestação de serviços), mas o vínculo, por meio da utilização da estrutura física, e, principalmente, a transferência de resultados para a conta única a torna dependente da escola. Ao mesmo tempo em que a Portaria autoriza o funcionamento pedagógico, ela enquadra as cooperativas-escola na Lei Cooperativista. Não tendo condições de se manter, financeiramente, ela não consegue viabilizar nem mesmo a função pedagógica (Lucilene Bueno Borges de Almeida, 2010).

3. O PAPEL PEDAGÓGICO DAS COOPERATIVAS-ESCOLA INVESTIGADAS

Os tópicos seguintes tratam de considerar o contexto sócio-histórico da implantação e o processo de desenvolvimento das Cooperativas-Escola investigadas, bem como as concepções das respectivas comunidades escolares, para conhecermos as diferentes percepções quanto ao papel que elas exercem nas instituições de educação profissional em que estão inseridas.

Tais percepções e concepções nos servem de referência para identificar o cumprimento ou não do papel pedagógico das Cooperativas-Escola, tanto no desenvolvimento de lideranças, responsabilidades, disseminação dos princípios cooperativistas e formação humana, como na formação profissional.

3.1. O Contexto Sócio-Histórico da Implantação e o Processo de Desenvolvimento das Cooperativas-Escola Investigadas

A Cooperativa-Escola do *Campus* Urutaí foi criada, na década de 1970 sob orientação da Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), do MEC, e dava sustentação ao Sistema Escola-Fazenda, modelo que ainda hoje norteia a organização e atuação de muitas Instituições de ensino agrícola do Brasil. Na época de sua implantação, o país preparava-se para promover mais uma etapa de seu desenvolvimento socioeconômico, e, neste contexto, a elaboração de políticas educacionais fazia parte do projeto de desenvolvimento.

O Sistema Escola-Fazenda baseava-se no processo ensino/produção, proporcionando a vivência da realidade social e econômica para o aluno, fazendo do trabalho um componente complementar do processo ensino-aprendizagem e visando conciliar educação, trabalho e produção.

Assim, neste período, os estabelecimentos de ensino especializados no ensino agrícola, vinculados ao MEC, receberam, por parte da COAGRI, assistência técnica, financeira e incentivos para formação de alunos/trabalhadores que fossem capazes de contribuir para o crescimento do país.

De acordo com o MEC, durante a atuação da COAGRI, como orientadora e responsável pelo ensino agrícola brasileiro, a concepção e a execução de políticas para a educação agrícola, sempre estiveram em harmonia com as prioridades econômicas e sociais estabelecidas no Plano Nacional de Desenvolvimento 1980-1985 (III PND) (MEC, 2007, p.15).

Conforme já mencionado, o período histórico da ditadura militar ficou marcado como uma época conservadora e autoritária, em que as políticas eram centradas, basicamente, na economia e no crescimento do país. O ensino era, então, pautado pelas orientações dos acordos MEC/USAID que tinham a formação técnica como aliada, no projeto desenvolvimentista, conforme pontua Germano (1993, p.104), que questiona os reais interesses do investimento na educação e, sobretudo, na profissionalização.

A lei educacional promulgada em 1971 (Lei Nº 5.692) era totalmente controlada pela máquina do Estado e objetivava controlar a sociedade civil. O sistema educacional, portanto, era uma questão política do Estado, baseando-se na “teoria do capital humano” (GERMANO, 1993, p. 107).

Dando ênfase ao ensino agrícola e conscientes do fracasso de efetivação da referida Lei, conforme discutido em tópicos anteriores, queremos fazer menção, nesta subseção, ao ensino técnico, em especial ao agrícola, que vem ao, longo dos anos, tentando

adequar-se às demandas da dinâmica neoliberal da economia brasileira. A propósito, este tipo de ensino vem, historicamente, reproduzindo uma visão utilitarista da educação, no sentido e com a intenção de tê-la como formadora de mão de obra para o trabalho.

Neste cenário de pretensão desenvolvimento, e em consonância com a política econômica empreendida durante o regime militar, a Cooperativa-Escola de Urutaí foi implantada, na antiga Escola Agrotécnica local. É provável que, ao adotar o sistema Escola-Fazenda, a referida escola, juntamente com a Cooperativa-Escola, viesse contribuir para o desenvolvimento agrário, regional e nacional. Portanto, é possível afirmarmos que, em conformidade com estudos até então efetivados, a Cooperativa em questão tenha tido a sua implantação associada a uma dupla finalidade: colaborar para o desenvolvimento agrário, por meio da formação de trabalhador para o setor primário da economia, e promover o processo de ensino-aprendizagem através das práticas de produção.

Já a Cooperativa-Escola de Paraíso do Tocantins, criada na primeira década do século XXI, apresentava uma trajetória histórica de constituição diferenciada da experiência vivenciada em Urutaí, por pertencerem a momentos históricos distintos, situados entre o controle intenso da sociedade pelo Estado e a globalização, difusora dos anseios econômicos do governo neoliberal. Há que se considerar, ainda, que, mesmo tendo a implantação das referidas Cooperativas-Escolas espaçadas por quase três décadas, é possível reafirmarmos a manifestação de características bastantes similares, conforme verificamos em análise comparativa anterior.

Dos pontos semelhantes, podemos pontuar a correlação entre educação e trabalho, especialmente, no que se referia à formação de mão de obra qualificada para o mercado, relação esta cada vez mais evidenciada nas políticas e propostas educacionais estabelecidas pelas legislações voltadas para a educação brasileira.

Outro fator de aproximação entre as duas experiências era a intenção desenvolvimentista presente nos dois contextos históricos de sua criação. O primeiro, referente ao período estabelecido entre as décadas de 1970 e 1980; o segundo, expresso no atual cenário econômico vivenciado pelo país, no âmbito do qual a política de crescimento e desenvolvimento fixou o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do Brasil como complementação da política econômica em curso, com vistas a criar condições que assegurem o crescimento sustentável, em médio e longo prazo.

O PAC é o principal instrumento que complementa a estratégia de desenvolvimento criada pela equipe do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, mandato 2003-2011, cujos passos iniciais para a execução do plano foram, segundo Mantega⁵ (2007, p.20), a consolidação da estabilidade macroeconômica; a ampliação dos programas sociais; e o crescimento do mercado doméstico.

Quanto a objetivos, o PAC foi lançado para alcançar

- O aumento do investimento público e privado;
- A afirmação de um novo modelo de crescimento;
- A capacitação para enfrentar os desafios da globalização “sinocêntrica”;
- O resgate da visão e do planejamento de longo prazo (MANTEGA, 2007, p.3).

⁵ Guido Mantega é economista e atual Ministro de Estado da Fazenda, no governo do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva.

Aliados a estes objetivos, previstos pelo PAC, é importante, considerarmos que o plano de expansão da rede federal de educação profissional, também, recebe especial atenção, na atual política governamental, e podemos aqui fazer um paralelo entre ambos ? PAC e plano de expansão: o primeiro visa ao crescimento do Brasil, e o segundo trata da expansão de escolas, de nível técnico e tecnológico, incentivada e orientada pelo MEC, para, em um curto período de tempo, formar alunos/trabalhadores que estejam aptos a ofertar a sua mão de obra e “qualificação” ao mercado de trabalho.

Em síntese, o plano de expansão da rede federal de educação profissional é um mecanismo de preparação, em curto prazo, apoiado nos ideários tecnicista e produtivista, capaz de tornar o programa um parceiro indispensável ao PAC, pois é ele que forma ou formará trabalhadores para atendimento às demandas de mercado, seja no setor agrário ou no setor industrial.

Para confirmar esta afirmação, Mantega (2007, p. 21) acrescenta que, necessário se faz, neste importante período, priorizar outros passos que dão prosseguimento ao plano referenciado (PAC), a saber: o aumento de investimento em capital humano seguido do aumento de investimentos em inovação (Política Industrial e Tecnológica).

Foi diante deste panorama que a Cooperativa-Escola de Paraíso do Tocantins foi formada. Por um lado, também, como no caso de Urutaí, visando o processo de ensino e aprendizagem, por meio do qual o aluno precisa aprender para fazer (sala de aula) e fazer para aprender (laboratório de práticas); e por outro lado, visando à contribuição ativa para o crescimento, especialmente do Estado do Tocantins (em pleno processo de expansão) e do Brasil.

3.2. As Motivações e Concepções dos Sujeitos Fundadores

A proposta lançada para a formação e o funcionamento das Cooperativas-Escola, conforme já descrito, abordava a educação cooperativista e a preparação para o trabalho como fatores essenciais e complementares ao processo de ensino e aprendizagem.

Baseando-se nestes fatores, alunos e professores eram incentivados a participar das Cooperativas-Escola. O aluno, especialmente, era “desafiado” a ser um empreendedor, produzindo, executando uma atividade prática repassada em sala de aula, desenvolvendo os projetos e se beneficiando com a prática da agricultura e da pecuária, avaliando o processo, comercializando a produção e administrando a empresa que era responsável por todo processo.

O processo de implantação da Cooperativa-Escola e a doutrina cooperativista, segundo depoimentos, eram amplamente divulgados, nas duas escolas, antes das constituições das respectivas cooperativas, principalmente, com abordagens do assunto “cooperativismo”, em sala de aula e em reuniões entre professores, coordenadores da escola e alunos para discutirem a implantação da cooperativa, seu estatuto e funcionamento. Isto fazia com que o aluno se sentisse importante para a escola, para a cooperativa, e mostrava a ele a importância de trabalhar em cooperação e de desenvolver suas habilidades para o mercado de trabalho (Sócio Fundador A, da Cooperativa-Escola de Urutaí).

A cooperativa, em ambos os casos (Urutaí e Paraíso do Tocantins), foi apresentada como um mecanismo capaz de suprir, cada uma em seu momento histórico de implantação, as deficiências das escolas em aspectos que seriam o apoio direto ao aluno, como o desenvolvimento dos projetos, as dificuldades de aquisição de animais e insumos, ajuda nas visitas técnicas, complementação da alimentação, incremento da produção de modo geral (Urutaí), falta de uma lanchonete instalada na escola, a falta de uma máquina de xerox,

dificuldades de realização de visitas técnicas e, principalmente, morosidade nas aquisições, via licitações, de animais para as aulas práticas (Paraíso do Tocantins).

No caso de Urutaí, o novo empreendimento era visto, na década de 1970, com entusiasmo e considerado viável por toda a comunidade escolar, assim é que a Cooperativa-Escola torna-se o centro das atenções na escola.

Já em Paraíso do Tocantins, a motivação partiu de palestras realizadas na escola para conscientização sobre o movimento cooperativo mundial, de conversas informais com os professores idealizadores e de debates realizados em cada sala de aula para discutir a possibilidade, a função pedagógica e o funcionamento da Cooperativa-Escola.

Por se tratar de uma escola recém criada e com uma série de desafios a serem superados, a equipe gestora da escola de Paraíso do Tocantins vislumbrava a Cooperativa-Escola como uma resposta rápida aos anseios dos alunos e dos docentes, principalmente, em relação à realização das aulas práticas.

Durante esse estudo, alguns depoimentos dos sócios fundadores foram coletados, os quais são reportados de acordo com a fala original:

Ser visto com empreendedor e participar diretamente da gestão da escola e da gestão da Cooperativa-Escola era a principal motivação para a participação na Cooperativa. Ter um colega de classe que assinava os cheques da Cooperativa-Escola, [que] tinha poderes para admitir e demitir funcionários nos repassava muita confiança e segurança. Além disso, era possível aprender, para futuramente atuar como profissional. (Sócio Fundador A. Cooperativa-Escola de Urutaí).

A Cooperativa-Escola pode nos ajudar a aprender mais e nos preparar melhor para o mercado de trabalho, pois possibilitará as aulas práticas, que ainda não acontecem por falta de animais, insumos e materiais. Também pode sanar o problema de não termos, aqui na escola, uma máquina de xerox à disposição do aluno, para que os professores possam deixar os materiais para leitura, e também pode facilitar o contato com as empresas para viabilizar os estágios. (Sócio fundador B. Cooperativa de Paraíso do Tocantins).

É muito importante termos a Cooperativa, aqui na escola, pois ela pode nos ajudar a realizar as visitas técnicas, adquirir livros em conjunto para conseguir preços melhores e também para trabalhar nela e aprender a administrar com, a ajuda do professor. (Sócia Fundadora C. Cooperativa de Paraíso do Tocantins).

Cooperativa-Escola nos ajudava a aprender a administrar, na prática, uma empresa, principalmente na área de administração rural. Fazer parte da direção de uma empresa era uma grande satisfação. (Sócio Fundador D. Cooperativa de Urutaí).

Percebemos, pelos depoimentos dos sócios fundadores, que havia no ato de constituição das Cooperativas estudadas uma grande expectativa quanto ao seu funcionamento, e isto fazia com que eles se motivassem com o seu processo constituinte e depositassem nelas a confiança em que teriam um bom andamento das atividades na escola.

Com base ainda nos depoimentos dos fundadores, consideramos importante fazermos, aqui, uma menção à articulação e ao elo entre educação e trabalho, discutidos em capítulos anteriores, que se tornaram visíveis, desde a década de 1970, nas reformas educacionais e que se mantiveram presentes tanto na Cooperativa-Escola, em Urutaí (1979), como na Cooperativa-Escola de Paraíso do Tocantins (2008). Apenas no depoimento da sócia

fundadora C, não identificamos a percepção da articulação entre educação e trabalho. Nos demais, podemos observar que os fundadores tinham a concepção de que a Cooperativa-Escola desempenha um papel importante na sua formação e poderia proporcionar um ganho profissional no sentido de aprender a fazer.

No caso da Cooperativa-Escola de Urutaí, amparada pelos propósitos e direcionamentos exigidos pela Lei Nº 5.692, de 1971, os entrevistados entendiam que facilitava a preparação do aluno para o trabalho, por meio das práticas educativas.

Em Paraíso do Tocantins, embora constituída quase 30 anos após a experiência de Urutaí, e apesar de não ter funcionamento efetivo, o seu objetivo não diferenciou da iniciativa goiana. Preparar o aluno para o mercado de trabalho, por meio de práticas pedagógicas, era a principal justificativa para sua efetivação, seguida da intenção de comercializar produção excedente e reverter os resultados financeiros para a Escola ou para a própria Cooperativa.

Baseados, então, nos atuais direcionamentos da política educacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 1996, e o Decreto Nº 5.154, de 2004, vigentes, também deixam explícita a educação vinculada ao mundo do trabalho, seja na formação inicial e continuada de trabalhadores, na educação técnica de nível médio ou na educação profissional tecnológica.

Concluimos que a Cooperativa-Escola, notadamente na concepção de seus sócios fundadores, era tida como artifício eficiente capaz de contemplar estratégias pedagógicas, mas também eficiente no sentido de ajudar na preparação, no curto prazo (visto que os cursos podem ter curta duração), de mão de obra para um mercado que carece de trabalhadores qualificados. Para os sócios fundadores “D” e “A”, atualmente professores do IF GOIANO, ao conjugar o ensino com a produção e resultados financeiros positivos, o processo de ensino e aprendizado parece tornar-se interessante, pois o aluno visualiza o seu próprio desenvolvimento e se sente mais preparado para enfrentar os desafios propostos pela empregabilidade.

3.3. A Estrutura e o Funcionamento das Cooperativas-Escola Investigadas

Criadas como complemento às atividades do Sistema Escola-Fazenda, a estrutura e o funcionamento das Cooperativas-Escola se voltavam para toda a operacionalização das atividades necessárias ao enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem, desde o incentivo e motivação aos professores e alunos para participarem dos projetos agropecuários até a realização destes e, como consequência, a administração de tudo aquilo que era produzido nas práticas educativas.

Com estruturas organizacionais semelhantes, as Cooperativas estudadas apresentavam funcionamento diferenciado, visto que a Cooperativa-Escola do *Campus* Urutaí apresentava atividades sólidas quanto a produção em escala e comercialização dos bens. Já a Cooperativa-Escola do *Campus* de Paraíso do Tocantins iniciara timidamente suas atividades, pois, apesar de constituída, no período em que realizamos a pesquisa, ela ainda não possuía os registros obrigatórios para funcionamento pleno.

3.3.1. Estrutura organizacional

Conforme citado anteriormente, a Cooperativa-Escolar de Urutaí recebeu, em 25 de Junho de 1999, nova denominação: Cooperativa Escola dos Alunos da Escola Agrotécnica Federal de Urutaí Ltda. (COETAGRI, 1999, p.1).

Estabelecem-se, por meio deste Estatuto Social, os novos objetivos da Cooperativa-Escola, que, mantendo a essência da doutrina cooperativista, a defesa econômica dos associados e o suporte administrativo à escola, assim os define, no seu artigo 1º:

Art. 1º [...]

- a. educar os associados tendo como fundamento a doutrina cooperativista, no seu currículo pleno;
- b. a Cooperativa Escola será laboratório operacional para a prática e a fixação dos princípios educacionais, preconizados na doutrina, através da autogestão;
- c. promover a defesa econômica dos interesses comuns, objetivando a aquisição de materiais, necessários ao exercício da vida escolar e do processo ensino-aprendizagem;
- d. realizar a comercialização dos produtos, decorrentes do processo ensino-aprendizagem, bem como a prestação de outros serviços de conveniência do ensino e do interesse dos associados;
- e. promover apoio institucional, logístico, técnico-pedagógico ao ensino, gestão, pesquisa e extensão da Escola Agrotécnica Federal de Urutaí, relacionado com a aprendizagem dos seus cooperados. (COETAGRI, 1999).

Definidos os objetivos para o funcionamento da Cooperativa-Escola, a estrutura organizacional começava a ser definida. Dentre seus os órgãos sociais, o Estatuto estabelecia a instalação das Assembleias Gerais Ordinárias e Extraordinárias para deliberações junto ao professor orientador. E atendendo à legislação cooperativista (especialmente, a Lei Nº 5.764/1971), cria, no artigo 20, o Conselho de Administração, o Conselho Fiscal e o Comitê Educativo (COETAGRI, 1999, p. 5).

A Assembleia Geral era o órgão supremo da Cooperativa, dentro dos limites legais e estatutários, cabendo a ela a tomada de decisão de todo e qualquer interesse da Cooperativa-Escola. Suas deliberações aplicavam-se a todos os associados, ainda que ausentes ou discordantes. No caso específico da Cooperativa-Escola de Urutaí, todas as decisões eram homologadas pela direção do *Campus* (COETAGRI, 1999, p.5).

Definido também pelo Estatuto Social, o Conselho de Administração era o órgão que administra a Cooperativa-Escola, juntamente com o professor orientador, e juntos, os conselheiros tinham a responsabilidade de fixar as diretrizes de funcionamento da cooperativa, regulamentando os procedimentos administrativos, educativos e sociais. Ao Conselho Fiscal competia o exercício de fiscalização dos atos cooperativos, operações comerciais e qualquer outra atividade ou serviço exercidos pela cooperativa.

Verifica-se, também, na estrutura organizacional, a presença do professor orientador, o qual era o representante legal da direção da Escola (no *Campus* específico) junto à Cooperativa-Escola. Seu papel era orientar as atividades pedagógicas e operacionais, tendo poder para praticar, juntamente com o Conselho de Administração, todos os atos administrativos, educativos e sociais. A presença do professor orientador, designado pela escola, nas práticas pedagógicas da Cooperativa-Escola, está prevista, no Artigo 4º, da Portaria de nº 15, de 15 de março de 1983.

Art. 4º [...]

a. [...]

b. Designar um professor para atuar como orientador da Cooperativa, preferencialmente o que ministra as aulas de Administração e Economia Rural (MEC: COAGRI, 1983).

Outro importante órgão da estrutura organizacional era o Comitê Educativo. Este é um órgão de assessoramento ao Conselho de Administração, e nele os associados têm participação direta. Ele serve como um elo entre a Administração da Cooperativa-Escola, o professor orientador e os associados. É o Comitê Educativo que deve levar ao Conselho de Administração todas as reivindicações e sugestões dos associados. Este Comitê deve possuir normas próprias, definidas em um regimento.

Nas Cooperativas-Escola investigadas, os três primeiros órgãos eram comuns (Conselho de Administração, Conselho Fiscal e Assembleia Geral), como também a presença do professor orientador era uma característica semelhante entre elas. Diferenciando, apenas, quanto ao Comitê Educativo, visto que, na Cooperativa-Escola de Urutaí, constata-se a presença e organização deste no Estatuto Social; já o Estatuto da Cooperativa-Escola de Paraíso do Tocantins não previa a criação do Comitê.

Ainda sobre a estrutura organizacional, ambas possuíam, no *Campus*, uma sala para desenvolvimento das atividades. No caso da Cooperativa de Urutaí, outros departamentos faziam parte da estrutura, dentre eles o departamento administrativo, contemplando o serviço de caixa (recebimento e pagamento), setor de pessoal, controle de estoque, setor fiscal, setor de materiais e contabilidade; o departamento comercial (compras e vendas); o departamento técnico de produção, englobando o setor de produção, agroindústria e insumos.

Na Cooperativa-Escola de Paraíso do Tocantins, não havia a divisão em departamentos, uma vez que a Cooperativa ainda não estava em funcionamento pleno.

3.3.2. Dinâmica de funcionamento

Como é característico das Cooperativas-Escola integradas nas antigas escolas agrotécnicas, todo o seu funcionamento tem dependência e ligação direta com a Escola (*Campus*), haja vista a autorização dada às escolas pela COAGRI, para colocar à disposição da Cooperativa-Escola todos os recursos necessários ao seu funcionamento, conforme menciona a Portaria de Nº 15, de 1983, no seu art. 1º:

Art. 1º [...]

[...]

e) autorizar as Escolas Agrotécnicas Federais a colocar, à disposição das respectivas Cooperativas, os bens patrimoniais, a saber: as áreas, instalações, equipamentos, bens móveis e semoventes, para o uso prioritário na execução dos projetos do programa da Escola-Fazenda, mediante Termo de Comodato a ser celebrado entre a COAGRI e a Cooperativa com interveniência da Escola (MEC: COAGRI, 1983).

Por ter a Cooperativa-Escola como uma de suas finalidades aproximar o aluno da prática profissional, toda a dinâmica de funcionamento da Cooperativa-Escola inicia-se na sala de aula, onde o aluno adquire o conhecimento por meio das teorias, muitas vezes

juntamente com as disciplinas do ensino propedêutico, como é o caso do médio integrado. Em seguida, ele é encaminhado às aulas práticas para desenvolvimento daquelas técnicas aprendidas em sala de aula.

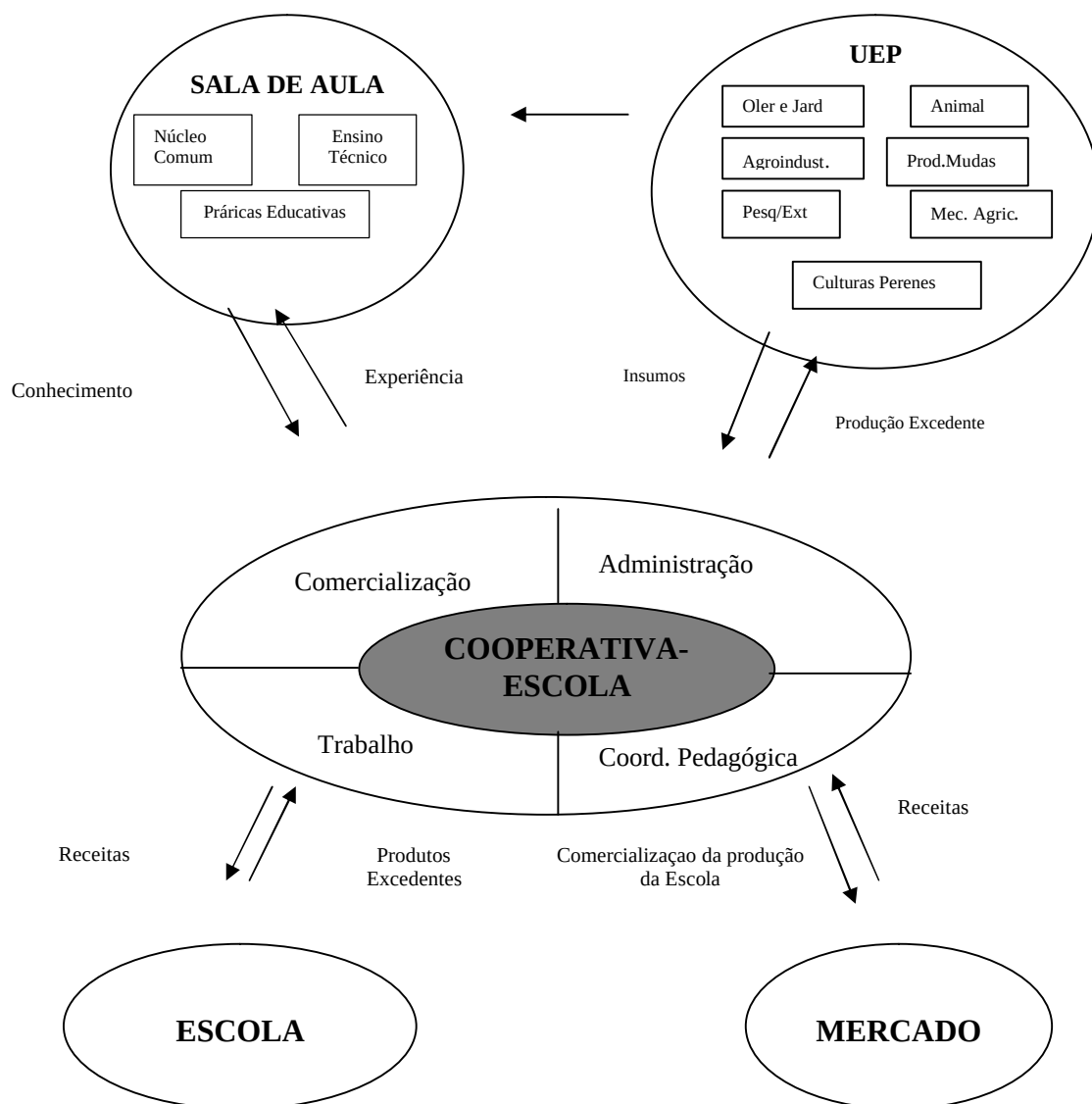


Figura 4. Funcionamento da Cooperativa-Escola de Urutaí/GO

Fonte: MEC: COAGRI, 1982 (adaptado)

A dinâmica de funcionamento das Cooperativas-Escola, de modo geral, é muito semelhante. Esta afirmativa é possível uma vez que este tipo societário segue as orientações e normativas de uma Lei específica.

Na Figura 4, são apresentadas as movimentações feitas pela Cooperativa-Escola de Urutaí com o mercado, com as Unidades Estratégicas de Produção, com a sala de aula e com a própria escola.

No cotidiano da vida escolar dos alunos das antigas escolas agrotécnicas, hoje institutos federais de educação, ciência e tecnologia, a Cooperativa-Escola representava um

componente pedagógico fundamental para a absorção dos conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Portanto, toda a dinâmica da Cooperativa-Escola se iniciava na sala de aula. O professor da área técnica ministrava todo o conteúdo teórico em suas aulas, abordando os mais variados assuntos voltados para a agropecuária. A COAGRI (1982, p.23) destaca que, sendo a cooperativa um instrumento operacional do currículo, é inevitável que o corpo docente esteja vinculado às finalidades desta. Esclarece que “o trabalho da cooperativa, através de suas seções, deve ser articulado com os conteúdos das disciplinas do currículo de maneira a facilitar sua implementação.”

Em seguida às aulas teóricas, o aluno era encaminhado à Unidade Educativa de Produção (UEP), onde colocavam em prática os conteúdos vistos em sala de aulas. Estas unidades eram compostas por, no mínimo, seis UEPs; são elas: Agricultura I (produção de olerícolas e jardinocultura); Agricultura II (produção de culturas regionais temporárias); Agricultura III (produção de culturas perenes); Zootecnia I (produção de animais de pequeno porte - avicultura de corte); Zootecnia II (produção de animais de médio porte – suinocultura); e Zootecnia III (produção de animais de grande porte - gado de leite) (SOARES, 2003, p.145).

Estas aulas práticas geravam produção, e os produtos eram encaminhados, primeiramente, ao abastecimento dos refeitórios da Escola. Aquilo que esta não conseguisse consumir configurava-se como excedente, e este excedente da produção a Escola encaminhava à Cooperativa-Escola, para comercialização. Da comercialização, notas fiscais e receitas financeiras eram geradas pela Cooperativa; as notas fiscais eram arquivadas para fiscalização do Conselho Fiscal da Cooperativa, e parte das receitas financeiras (percentual definido nos contratos entre a Escola e a Cooperativa) eram destinadas à Escola. O restante das receitas ficava na Cooperativa, para movimentação financeira e reabastecimento das Unidades Educativas, com insumos que possibilitariam a continuidade das aulas práticas e da produção.

Como se vê, o aprendizado acontecia, tanto na sala de aula quanto no campo (UEPs), e a Cooperativa-Escola conseguia intermediar todo o processo de ensino-aprendizagem. Visivelmente, a sala de aula era o local para desenvolvimento das teorias, e a Cooperativa-Escola tinha a conotação de complemento pedagógico, conforme já previsto, na Resolução de Nº 23, alínea “a”, do inciso IV, do Conselho Nacional de Cooperativismo (CNC), que evidencia a cooperativa como instrumento operacional do processo ensino-aprendizagem. É por meio da articulação entre a Cooperativa-Escola, a Escola e as UEPs que o aluno adquire experiência profissional com orientação do professor.

O papel da Escola era o de proporcionar condições para que o processo de ensino-aprendizagem fosse completo. Para isto, competia a ela colocar à disposição da Cooperativa bens patrimoniais para execução das atividades práticas, acompanhar a elaboração dos projetos de produção, acompanhar a comercialização da produção, elaborar planos de atividades, emitir parecer quanto aos atos da Cooperativa e homologá-los, além da importante função de motivar e responsabilizar todo o corpo técnico da escola quanto à participação nos trabalhos desenvolvidos pela cooperativa (MEC: COAGRI, 1983).

Mesmo sendo a Cooperativa-Escola uma empresa com natureza jurídica própria, administrada pelos alunos, a Escola era a responsável legal por todos os atos executados pela Cooperativa, até mesmo pelo fato de haver no seu quadro de associados menores de idade, os quais são considerados legalmente inimputáveis.

Por fim, é oportuno salientar que é impossível conceber a existência da Cooperativa-Escola sem a presença da Escola Agrotécnica e sem a Cooperativa estar integrada como um instrumento operacional do currículo, pois é isto que faz da Cooperativa mais um componente pedagógico capaz de promover o desenvolvimento do conhecimento científico e melhor preparar, por meio da educação, o trabalhador.

3.4. Justificativa Político-Pedagógica

Como podemos observar, nas figuras 3 e 4, as Cooperativas-Escola, de modo geral, fazem um mesmo percurso, quanto ao funcionamento e à operacionalização das suas atividades. Guiadas pela concepção indiscutível de enriquecer o processo de aprendizado, elas assim atuam ou atuavam: preparando o aluno para o mercado de trabalho, para o desenvolvimento de suas habilidades, e para a vida.

O trabalho didático-pedagógico e metodológico realizado por elas, e facilmente visualizados na forte atuação do aluno no desempenho das práticas, nos leva a constatar que a Cooperativa-Escola de fato proporciona, através da execução de projetos, a articulação entre educação e preparação para o trabalho, conforme proposto na Lei nº 5.692, de 1971, em total conformidade com a sua gênese. Compreendida como tal, a justificativa político-pedagógica se dá ao passo que atividades são desenvolvidas, e o aluno se sente motivado a aprender, a buscar soluções para os problemas do seu cotidiano e à medida que ele se vê o resultado do seu aprendizado.

A percepção da comunidade escolar, principalmente do professor, em relação ao aprendizado proporcionado pelas práticas educativas, torna mais branda a tarefa de ensinar. E isto a Cooperativa-Escola pode e deve proporcionar a todos os envolvidos neste processo.

Nessa perspectiva, a justificativa político-pedagógica das Cooperativas-Escolas está relacionada a toda possibilidade de aprendizagem para aluno e professor, seja numa aula prática, seja na participação direta em uma administração empresarial, na convivência com os colegas, no respeito ao próximo, na preparação para cidadãos mais conscientes. Cremos que a Escola é o espaço que deve nos proporcionar, além do aprendizado profissional, o aprendizado para a vida.

A Cooperativa-Escola baseada nos valores humanos e nos princípios propostos pelo cooperativismo é por nós considerada como uma via adequada e capaz de amenizar as dificuldades enfrentadas pelas escolas brasileiras, no sentido de, primeiramente, ocupar o tempo aluno, cumprir sua função educacional e prepará-lo realmente para exercer a profissão que se propõe.

3.5. Articulação entre Trabalho e Educação

Notamos, em nosso estudo, que articular educação ao mundo do trabalho é um objetivo previsto na legislação da década de 1970, que vem, ao longo dos anos, se mantendo nas reformas educacionais brasileiras. Assim sendo, discutimos, a seguir, as estratégias apresentadas nos dispositivos legais quanto à implantação de cada Cooperativa-Escola investigada. Abordamos, ainda, alguns fatores que dificultam a real articulação entre educação e trabalho, visto que, no nosso entendimento, isso foi, no passado, e ainda é, no presente, um desafio a ser enfrentado pelo sistema educacional brasileiro.

3.5.1. A estratégia explicitada no projeto de implantação

Conforme estudos já empreendidos até aqui, as Cooperativas-Escola tomadas como objeto de estudo, atenderam, em momentos históricos distintos, aos propósitos políticos e econômicos subjacentes à política educacional, e em menor expressão, aos pedagógicos, conforme se pôde observar na análise dos fatores que contribuíram para a proposição e a implantação das referidas cooperativas. No contexto de implantação de cada projeto, notamos forte influência do contexto socioeconômico assegurado pelas legislações vigentes.

No período de implantação da cooperativa de Urutaí, a Lei N° 5.692, de 1971, propunha o ensino profissionalizante com vistas à qualificação da mão de obra para o processo desenvolvimentista vivido pelo país. Hoje, apesar da revogação da referida lei e posterior aprovação de novos instrumentos legais, sobretudo decretos, que regulamentam a educação profissional, nota-se, ainda, o objetivo governamental de formação de trabalhadores para atender um mercado de trabalho que exige profissionais cada vez mais qualificados.

As políticas governamentais voltadas para a educação, promovidas na década de 1970, e as implantadas na década de 1990, como, ainda, as apresentadas a partir de 2004, têm em comum a estimulação do desenvolvimento econômico do país, por meio da formação profissional em âmbito escolar.

Acrescentamos, então, a seguinte ponderação: na década de 1970, a legislação que promoveu a reforma educacional propunha a formação de trabalhadores para o mercado de trabalho em franca expansão. Refazendo o percurso analítico proposto no início desta pesquisa, ao tratar da legislação educacional, constatamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e o Decreto N° 2.208, aprovado em 1997, propõem promover a articulação entre a educação e o mundo do trabalho.

A LDB assim determina, já em seu art. 1º, parágrafo 2º, que a “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Em acordo com a Lei, o Decreto N° 2.208, art. 1º, detalha a legislação, reforçando-a, ao propor para a educação profissional os seguintes objetivos:

Art. 1º [...]

- I. promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II. proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III. especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- IV. qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

A pretensão de vincular educação e trabalho, na letra da lei, é visível, até então, e segue, também, no atual Decreto N° 5.154, de 2004, que regulamenta, de forma atualizada, a educação profissional brasileira. Neste sentido, o Decreto estabelece as possíveis formas de ofertar a educação profissional, a saber:

Art. 1º [...]

- I. formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II. educação profissional técnica de nível médio; e
- III. educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2004).

Dentre as premissas estabelecidas no referido Decreto, a articulação entre o trabalho e a educação continua sendo explicitada como nos decretos e leis anteriores. E foi na

ânsia de atender ao aluno com melhor preparação para o mercado de trabalho que a Cooperativa-Escola do *Campus* Paraíso do Tocantins foi constituída. O projeto de implantação preocupava-se em ter uma cooperativa que pudesse contribuir para a formação profissional, ou seja, a Cooperativa-Escola era tida como mais uma estratégia para complementar a educação profissional. A formação continuada de trabalhadores era o alvo da Cooperativa, ao passo que ela se tornaria uma parceira da Escola na realização de atividades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Notamos que as duas Cooperativas, em seus projetos de implantação, tinham intenção de contribuir para a formação para o trabalho, embora uma iniciativa tenha acontecido, na década de 1970, e a outra, em 2008, ambas com a convicção de colaborar para o desenvolvimento socioeconômico do país. Especialmente, a Cooperativa-Escola de Paraíso do Tocantins, que foi idealizada paralelamente à política governamental intitulada Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que prevê iniciativas na área da educação profissional, pois a tem como parceira no sentido de formar e capacitar os profissionais para atuação nas muitas frentes desse Programa.

3.5.2. O discurso e a prática: a realidade do cotidiano

Como mencionado anteriormente, as cooperativas pesquisadas foram idealizadas em períodos distintos, mas foram marcadas por características muito semelhantes, tanto na estrutura hierárquica operacional, quanto na pedagógica. O discurso de implantação e funcionamento é o mesmo estabelecido pela COAGRI, quando de sua criação (1975). As duas Cooperativas, criadas dentro das instituições de ensino, em Urutaí e Paraíso do Tocantins, ao proclamarem seus objetivos para funcionamento (Estatuto Social), indicam, no discurso, as finalidades gerais e as intenções diversas de estabelecerem a relação essencial entre a teoria e prática em prol, primeiramente, do alunado, para a sua melhor formação profissional.

Entretanto, a análise do cotidiano mostra que, em meio a tantas atividades exercidas por elas, dentro das instituições, a finalidade pedagógica passou a ser vista e tratada com menor expressão. Certamente, alguns fatores contribuíram para isto, conforme citado pelos entrevistados, como a rotatividade dos alunos nas Instituições de ensino (o período de permanência é pequeno), o pouco interesse do aluno pela participação efetiva nas atividades da Cooperativa-Escola, a motivação dos professores, que é momentânea, além do fato de terem vários compromissos com a instituição em razão das atividades de docência (carga horária semanal de aulas, planejamento de aulas, pesquisas, extensão, confecção de diários, atendimento aos alunos, reuniões e, em alguns casos, cargos de coordenação e direção).

Estes fatores vêm, ao longo do tempo, reafirmando o descompasso entre a concepção pedagógica da Cooperativa-Escola e as práticas efetivadas; neste sentido é que as Cooperativas se deparam com o crescente processo de descaracterização. Aquele empreendimento que, anteriormente, era tido como uma estratégia educativa a ser utilizada em sala de aula e fora dela, passa a ser considerado como outro empreendimento, puramente comercial e não mais didático-pedagógico.

Ainda, em decorrência do volume de comercialização de produção e volume de movimentação financeira, torna-se alvo de inúmeras e diversificadas visões e abordagens quanto à sua abrangência, ao seu funcionamento e aos seus objetivos.

No transcorrer do período no qual concentramos a investigação que deu conteúdo a esta dissertação e que nos possibilitou todas as reflexões acima, queremos registrar que ambas as Cooperativas estudadas foram desativadas por decisão comum tomada entre alunos, coordenadores e diretores das instituições de ensino, pois entenderam que, se não podem atuar efetivamente como uma cooperativa de cunho pedagógico, não há razão para a continuidade das atividades.

O Diretor do Campus de Paraíso do Tocantins (entrevistado F) esclarece em entrevista a nós concedida: “a cooperativa-escola não deve ser tratada como uma ferramenta de auxílio a gestão escolar e sim, realmente, como um instrumento didático-pedagógico.”

Desta forma, entendemos que as Cooperativas-Escola estudadas mantinham distantes o discurso (objetivos proclamados) e a prática do cotidiano, pois nossa análise indica que o alvo concreto de ações, objeto de maior atenção, era o atendimento das necessidades das instituições de ensino do que propriamente o caráter pedagógico das iniciativas, como constava do projeto original. Isto é válido para ambas, pois, mesmo não tendo iniciado de fato as atividades, a cooperativa de Paraíso do Tocantins já estava sendo gestada com vistas, principalmente, à comercialização futura de excedentes de produção.

3.5.3. Principais dificuldades na articulação entre trabalho e educação

Abordaremos, neste tópico, as dificuldades encontradas pelas Escolas e profissionais da educação para estabelecer a relação entre a educação e o mundo do trabalho, ou para articular os conteúdos e a elaboração de currículos mantendo, nessa articulação, estreita relação entre trabalho, ciência e a tecnologia.

Mediante o contexto de substituição do modelo produtivo *taylorista/fordista* pelo *toyotista*, desencadeador da reestruturação produtiva, que posteriormente, demandou a reforma na educação, é interessante registrar que algumas questões têm que ser postas em discussão, especialmente aquelas voltadas para o entendimento da citada articulação entre trabalho e educação e seus possíveis impasses.

Sendo o trabalho considerado um princípio educativo, ele deve consolidar um movimento que consiga aproximar, efetivamente, a teoria e a prática, superando as dificuldades e as contradições existentes na dicotomia entre capital e trabalho. Acrescente-se a isto a dimensão educativa do trabalho, o fato de esta ser elemento socializador e produtor dos valores que mantêm ou reproduzem a vida. A partir desta explicitação, podemos dizer que o trabalho tomado como princípio educativo pode trazer consigo uma historicidade que permite remontar a história do próprio homem e vislumbrar a construção constante de valores (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 2). Neste sentido e de acordo com os autores citados, “a prática é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização”.

Em tal acepção, o trabalho é tomado como princípio educativo em três situações articuladas, a saber: a primeira, como determinante do grau de desenvolvimento social refletido na educação, isto é, cada novo modo de produção tem uma maneira própria e distinta de educar, pois cada contexto de desenvolvimento requer um tipo diferenciado de educação; a segunda situação estabelece o trabalho como princípio educativo e é determinante, pois faz exigências específicas ao processo educativo manifesto no trabalho socialmente produtivo, ou seja, determina os requisitos a serem abordados e atendidos pelo processo educativo; e por fim, o trabalho pedagógico, diferenciando-o do da modalidade específica de trabalho. (SAVIANI, 1989 *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 13).

O trabalho é princípio educativo no ensino médio na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando a participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo (FERREIRA; GARCIA, 2005, p. 171).

Essa compreensão se fez fundamental, por ter o ensino técnico e tecnológico ofertado pelas escolas da rede federal de ensino como uma de suas funções a formação de trabalhadores, na tentativa de articular educação e trabalho. A educação e a formação profissional aparecem, atualmente, como assuntos centrais de grandes debates que envolvem a

colocação de profissionais em postos de trabalho e sua qualificação, pois “a elas são conferidas funções essencialmente instrumentais, ou seja, capazes de possibilitar a competitividade e intensificar a concorrência, adaptar trabalhadores às mudanças técnicas e minimizar os efeitos do desemprego” (SEGNINI, 2000, p. 73).

Segundo Grabowski (2006, p. 9), a proposta do Decreto N° 5.154/04 de integrar o curso médio propedêutico ao curso técnico de nível médio apresenta-se como um desafio – o de articular as disciplinas de maneira interdisciplinar ou transdisciplinar, com objetivo de proporcionar aos estudantes uma integração estruturada entre o trabalho como princípio educativo e a ciência para a criação e recreação pela humanidade de sua natureza e cultura.

Sob esta concepção, discutiremos, a seguir, as dificuldades que permeiam a necessidade e a possibilidade de articulação entre a educação e o trabalho. Em seguida, apresentaremos algumas reflexões referentes a ações que podem ajudar a construir e consolidar a articulação que se espera, no tocante à educação, em amplas dimensões, superando o limite da educação escolar, e possibilitando ao trabalhador obter emprego mais justo, capaz de responder às suas expectativas.

Um primeiro ponto relevante a ser aqui mencionado trata da concepção ampla da educação. Esta amplitude significa dizer que ela tem de acontecer na esfera das relações sociais, visando à formação do trabalhador nas dimensões social, política e produtiva e, ainda, considerar que cada sociedade deve dispor de formas próprias de educação correspondentes às demandas locais, regionais e de acordo com as necessidades específicas daquela sociedade (GRABOWSKI, 2006, p. 13). Na prática diária das escolas, especialmente da vasta rede federal, notamos a dificuldade de se criarem cursos para atendimento às demandas locais, pois, geralmente, não são realizadas pesquisas formais para tal, antecedendo-os; não são estudadas as tendências e vocação da região quando da decisão de implantação dos cursos. Isto é feito, muitas vezes, de maneira informal e, arriscamos afirmar, até mesmo equivocadas. Tal fato pode ser confirmado, dentre inúmeros outros fatores, no pequeno número matrículas que recebem alguns cursos que são mantidos nas escolas.

Somando-se a essa dificuldade, notamos, ainda, a tímida visão das escolas no sentido de extrapolar seus limites físicos, buscando parcerias e relacionamentos com o ambiente externo local e regional que podem apresentar benefícios de interesse ou conveniência do aluno. De acordo com Machado (2006, p. 85), a estabilidade de uma escola está também ligada à relação, à participação e ao envolvimento com a realidade local; para que isto ocorra, é necessário que aquela tenha a iniciativa de agir em fronteiras ampliadas.

Outra dificuldade que podemos destacar é a renovação e a inovação dos processos de construção da aprendizagem e de elaboração dos currículos dos cursos. O que percebemos é que as estratégias metodológicas utilizadas, geralmente, não diferem de um curso para o outro, ou de um conteúdo para outro. São utilizadas de maneira genérica, não motivando o aprendizado, tampouco favorecendo a extensão do fazer e do pensar. O mesmo acontece com os currículos. Eles são construídos, no período de criação dos cursos, e não são avaliados e atualizados com frequência, acontecendo até mesmo a repetição de conteúdos em diferentes disciplinas e a falta de outros. Outro problema em relação aos currículos dos cursos é a previsão inadequada ou insuficiente de aulas práticas, a ênfase maior é dada às aulas teóricas.

Machado (2006, p. 69) comenta que a comunidade escolar deve aproveitar as “oportunidades para renovar e inovar processos de ensino-aprendizagem a partir da concepção e implementação de currículos de qualidade superior”. Ela sugere que os projetos pedagógicos, os currículos dos cursos e as metodologias didático-pedagógicas estejam envolvidos com as dimensões “do fazer, do pensar e do sentir”, na expectativa de formar cidadãos críticos, capazes de problematizar, investigar situações e propor soluções que

possam transformar o processo de ensino e aprendizagem, sua própria identidade e também os professores. Assim, ela ressalta que a elaboração dos currículos deve ser sempre uma prática dinâmica, flexível, realizada nas relações pedagógicas e com a participação de todos os que estão envolvidos na prática educativa.

Há que se considerar, neste ponto, uma crítica: no contexto de articulação entre trabalho e educação e integração de currículos existe, o risco de a educação profissional vinculada ao Ensino Médio “não estar em lugar nenhum”, Kuenzer (2009, p.41), por considerar que os conteúdos são fragmentados e não conseguem interagir para que a formação profissional ocorra de forma paralela ao Ensino Médio. Nem preparamos para o trabalho nem para continuidade dos estudos.

Acrescentando, ainda, às inúmeras dificuldades citadas, há o papel dos educadores, que também encontram seus entraves para fornecer uma consciente e “atualizada formação científica, tecnológica, cultural e ética aos seus alunos”, de promoção de criatividade e pensamento crítico, promovendo e motivando o aluno a desenvolver sua afeição pelos estudos. (MACHADO, 2006, p.69).

Por fim, ressaltamos a dificuldade que reside no pressuposto de que a educação é uma importante aliada para o trabalhador enfrentar o mundo do trabalho. Ela é vista como “redentora das mazelas” vividas no mercado e é tida como solução para resolver todo o problema de desemprego vivido pelo país. Além disto, atribui-se às pessoas a responsabilidade individual de buscar a educação profissional que, de maneira ilusória, garantirá o ingresso e permanência no mercado de trabalho, conforme comentam Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005).

No tocante às ações que podem facilitar a articulação entre educação e trabalho, embasados em Baracho *et alii* (2006, p. 77), pontuamos, em primeiro lugar, a necessidade de um diálogo do qual participem deferentes pontos de vista, como a Sociologia, a Ciência da Educação, a Economia, empresários, sindicatos, para assim debaterem não apenas situação do sistema educacional brasileiro, mas também os grande problemas socioeconômicos que envolvem o trabalhador; trata-se de uma construção social.

O segundo ponto que os autores discutem é a capacitação das instituições de ensino, dos docentes e de toda a comunidade escolar para que, assim, possam entender, analisar e criticar toda a cultura dominante. Além disto, criar as condições para que o aluno venha a entender os processos de construção da realidade social em que está inserido.

Acrescentando, consideram que, nos cursos integrados, é fundamental uma reestruturação da estrutura física, pedagógica e de pessoal das escolas que ofertam este tipo de ensino. Reestruturação, no sentido de, também, formá-los para enfrentar as mudanças que vêm ocorrendo e conseguir transmitir ao aluno o conhecimento prático e teórico necessário à sua formação, tanto para o trabalho como para a continuidade dos estudos.

Outra ação sugerida pelos autores é a contextualização dos conteúdos, superando os conhecimentos teóricos e dando “vida aos conteúdos” (*grifo nosso*), fazendo com que o próprio aluno possa estabelecer um paralelo entre seu futuro e a realidade vivencial.

3.6. Diferentes Concepções Presentes no Cotidiano: Conflito ou Consenso?

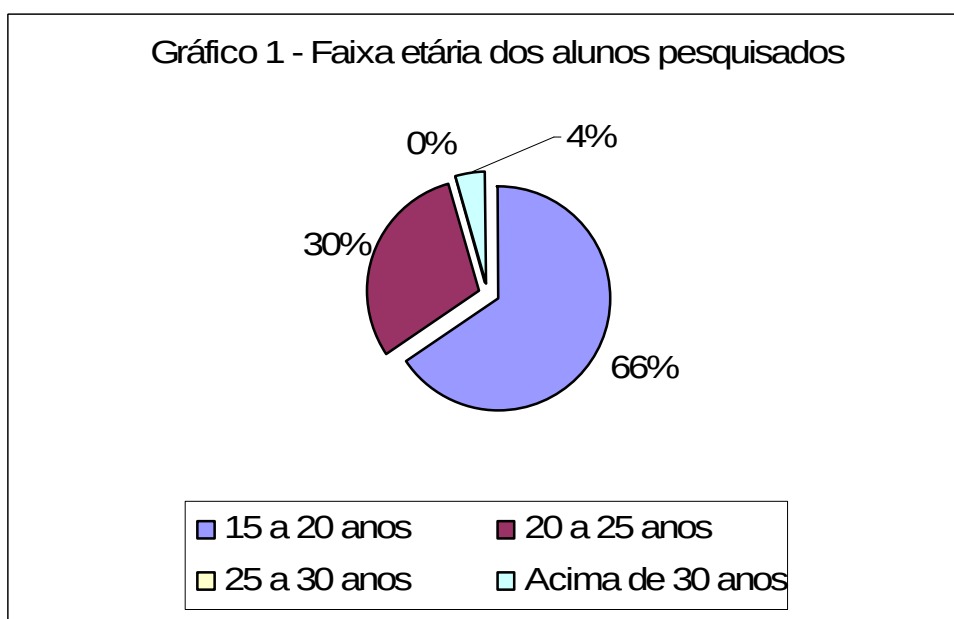
Com base nas variadas opiniões da comunidade escolar do IF Goiano – Campus Urutaí – e do IFTO – Campus Paraíso do Tocantins, procuramos entender a visão dos alunos, professores e técnicos-administrativos em relação ao funcionamento das respectivas Cooperativas-Escola locais.

Procuramos captar as especificidades proeminentes de cada realidade e do momento histórico em que cada uma foi instalada, na rede federal, para assim caracterizar o funcionamento das Cooperativas pesquisadas, por meio das opiniões coletadas. Nesse sentido, apontamos os conflitos e consensos entre os membros de cada grupo e, também, entre os dois grupos pesquisados.

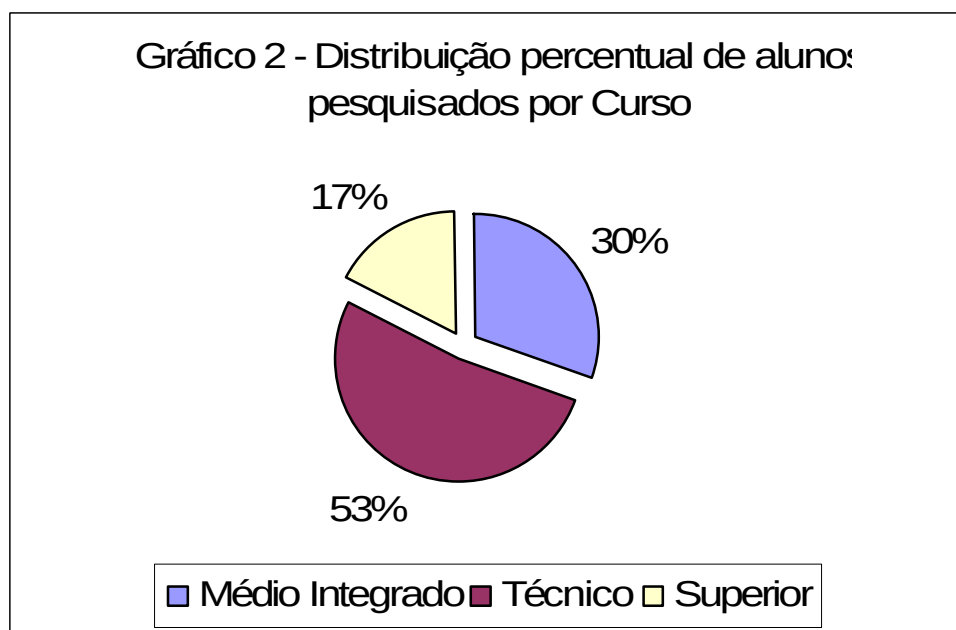
3.6.1. A visão dos alunos

Os tópicos que seguem têm por objetivo apresentar os resultados apurados durante a pesquisa realizada na Cooperativa-Escola do IF Goiano e na Cooperativa-Escola do IFTO, no que se refere ao papel pedagógico que desempenham. A pesquisa geradora da presente dissertação foi desenvolvida em várias etapas, sendo elas: *revisão bibliográfica*, referente a Cooperativas-Escola, Sistema Escola-Fazenda, a articulação entre educação e trabalho, e *pesquisa de campo*, com aplicação de questionário estruturado, respondido pelos alunos, e entrevistas com professores, técnico-administrativos e sócios fundadores.

Em relação aos alunos, obtivemos os seguintes resultados, sobre a faixa etária. Os dados abaixo demonstram a predominância das faixas de 15 a 20 anos (66%), seguida por alunos de idade entre 20 e 25 anos (30%) e acima de trinta anos (4%). O fato de encontrarmos maior percentual de alunos entre 15 e 20 anos é característico dos Institutos Federais, visto que a maior parte das matrículas é destinada ao Ensino Médio.

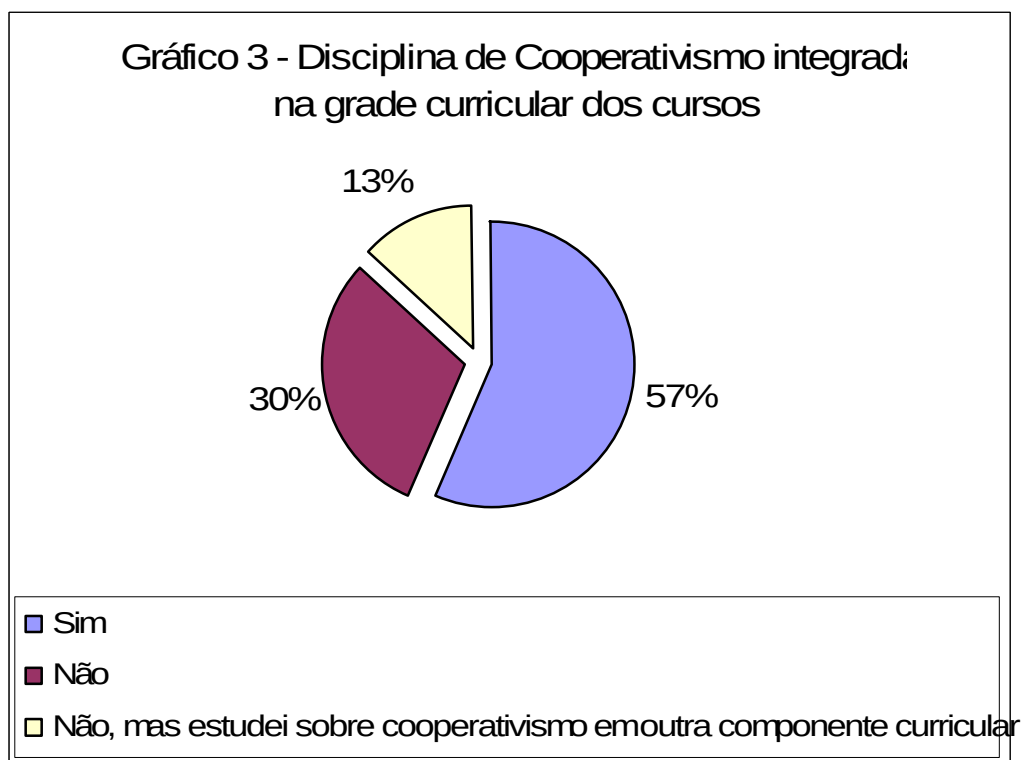


Quanto ao curso em que estão matriculados, 53% dos alunos afirmaram estar matriculados no ensino técnico, 30%, no médio integrado, e 17%, matriculados no ensino superior.



Ao serem indagados sobre a matriz curricular do seu curso, a maioria deles, 53%, afirmou que a matriz curricular do curso contempla a disciplina Cooperativismo, 30% disseram que o currículo do seu curso não contempla a disciplina, e 17% responderam que, apesar de constar a disciplina na matriz curricular, eles a estudaram em outro componente curricular. Este resultado confirma a preocupação das escolas com relação à difusão da doutrina e da filosofia cooperativistas.

Tanto no *Campus* de Urutaí quanto no *Campus* de Paraíso do Tocantins, observamos a estima da comunidade escolar, expressa na matriz dos cursos, para com o sistema cooperativista e para com o trabalho em conjunto em prol de um bem maior para toda a sociedade. Quando não estabelecida como disciplina, o conteúdo de cooperativismo é contemplado nas disciplinas Gestão do Agronegócio, Administração Rural, Extensão Rural, Associativismo.



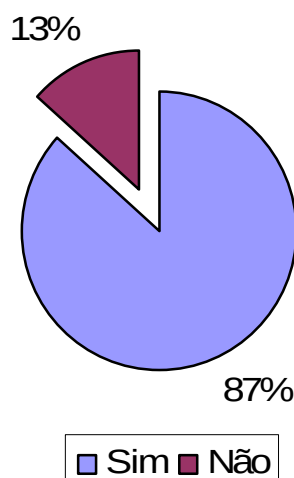
Outro questionamento feito aos alunos foi quanto ao trabalho desenvolvido pela Cooperativa-Escola. Ao perguntarmos se eles conheciam o trabalho por ela desenvolvido, 87% dos alunos responderam que sim e apenas 13% disseram não conhecer o trabalho desempenhado. Importa aqui informarmos que os alunos de Paraíso do Tocantins não foram questionados quanto ao funcionamento, visto que a Cooperativa-Escola local não está ativa, em funcionamento, portanto, o resultado apresentado é proveniente das respostas dadas pelos alunos do *campus* de Urutaí.

Os alunos do *campus* de Urutaí acrescentaram, durante a coleta de informações, que a Cooperativa-Escola era quem viabilizava as viagens técnicas, as visitas a outros *Campi* e, também, mantinha o posto de vendas, comprando insumos e comercializando a produção. Fica, portanto, aqui, evidente que a Cooperativa-Escola de Urutaí, na visão dos alunos pesquisados, desempenhava um importante papel operacional, no sentido de viabilizar assuntos de seus interesses estudantis.

É fundamental, neste ponto, retomarmos a discussão anterior, que trata da formação do aluno não somente para o trabalho ou para determinada função, mas que inclui a preparação para a vida e a formação dos jovens para o exercício consciente da cidadania, buscando torná-los capazes de adquirir uma visão crítica das questões sociais e econômicas que norteiam a sociedade. Assim, percebemos que o sistema cooperativista pode auxiliar na conscientização de práticas sociais.

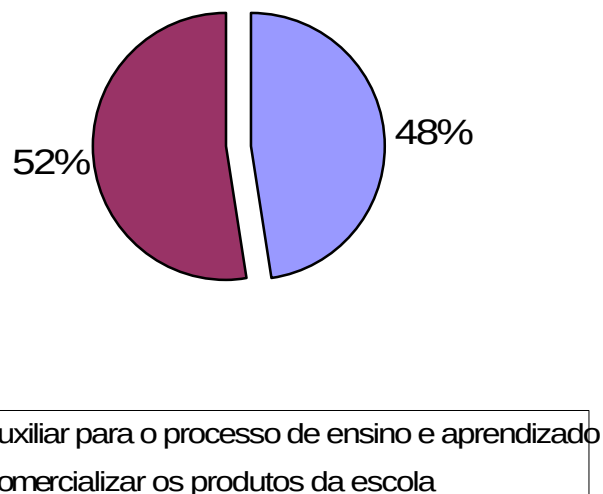
É com esta perspectiva que ressaltamos: apesar de as escolas priorizarem a educação mínima para os trabalhadores e, de modo especial, as escolas de educação profissional estabelecerem seus componentes curriculares de acordo as necessidades do empresariado (NEVES, 2000, p.25), temos a convicção de que conhecer a teoria, a doutrina e a filosofia cooperativistas podem fazer com que o discente reflita e visualize uma alternativa ou uma opção a mais, capaz de tornar as relações sociais mais humanas, com mais respeito e com vistas a um bem comum.

Gráfico 4 - Conhecimento do aluno pesquisado quanto ao trabalho desenvolvido pela Cooperativa-Escola



Em relação aos objetivos das Cooperativas-Escola, obtivemos os seguintes percentuais: 52% dos alunos disseram que o objetivo era comercializar a produção excedente da escola, e 42%, que era auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Um curioso aspecto merece atenção: a maioria das respostas referentes ao objetivo “comercializar produtos da escola” foram dadas pelos alunos de Urutaí, e a maioria das respostas referentes ao objetivo “auxiliar no processo de ensino e aprendizado” estão concentradas nos alunos de Paraíso do Tocantins. Podemos afirmar que esta visão do aluno de Urutaí vem em concordância com o fato de a Cooperativa-Escola, ao longo do tempo e do seu funcionamento, ter sido descaracterizada quanto aos objetivos propostos na sua gênese, conforme discutimos em capítulos anteriores. Como em Paraíso do Tocantins a Cooperativa local não está de fato em funcionamento, a percepção do aluno é de que ela serviria, prioritariamente, para contribuir com sua formação para o mercado de trabalho e não apenas para ter um posto de vendas destinado a comercializar a produção das aulas práticas.

Gráfico 5 - Objetivo da Cooperativa-Escola na visão do aluno



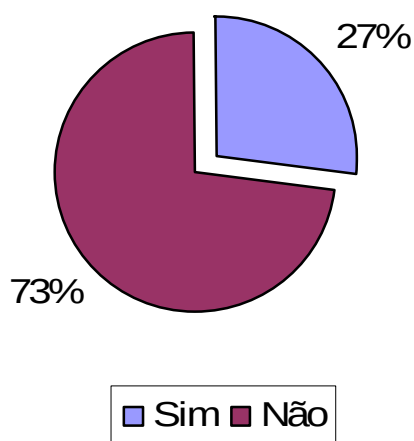
Ao perguntarmos sobre a participação nos Conselhos (de Administração e Fiscal) das Cooperativas-Escolas, apenas 27% afirmaram ter participado desses colegiados, e 73% disseram que nunca participaram. Dos alunos que responderam à questão, apenas os discentes de Paraíso do Tocantins já tiveram a experiência de participação nos órgãos sociais da cooperativa, tendo quatro alunos participado do Conselho de Administração e um, do Conselho Fiscal.

Podemos confirmar, segundo o professor Carlos Alberto Gomes⁶ dos Santos, orientador da Cooperativa-Escola de Urutaí, que com esta não participação nos Conselhos da Cooperativa-Escola de Urutaí, esta, já há alguns meses, funcionava apenas como um posto de vendas e não realizava as assembleias e eleições, conforme as normativas deste tipo societário. (Informação verbal, 2010) Esta confirmação é possível, também, visto que não localizamos, na sede da Cooperativa, nenhum documento (ata de assembleias ou listas de presença) que pudesse comprovar sua realização.

Retomamos, então, a concepção de que a Cooperativa-Escola de Urutaí vem, ao longo dos últimos anos, se descaracterizando e entrando em declínio quanto à sua finalidade pedagógica. Ressaltamos que o posto de vendas para comercialização da produção continua a existir, mas a operacionalização pedagógica e cooperativista não acontece.

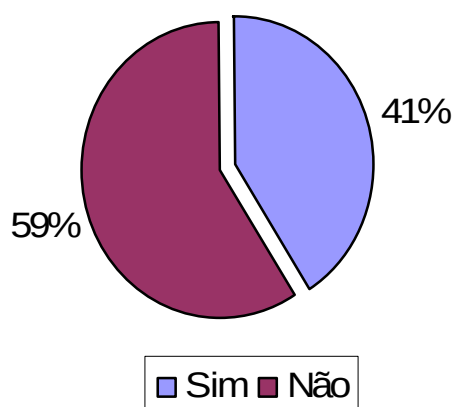
⁶ Professor do Instituto Federal Goiano de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano- *campus* Urutaí e ex coordenador da Cooperativa-Escola.

Gráfico 6 - Participação dos alunos pesquisados em Conselhos de Administração e Fiscal da Cooperativa-Escola



No que se refere à Cooperativa-Escola como instrumento de aprendizado em sala de aula, perguntamos aos alunos se ela era utilizada como tal. Com maior frequência, 59% dos alunos responderam que a Cooperativa não era utilizada como uma ferramenta para o aprendizado, e 41% disseram que, em suas aulas, a cooperativa era, sim, utilizada como instrumento através de exemplos, em estudos de casos e atividades.

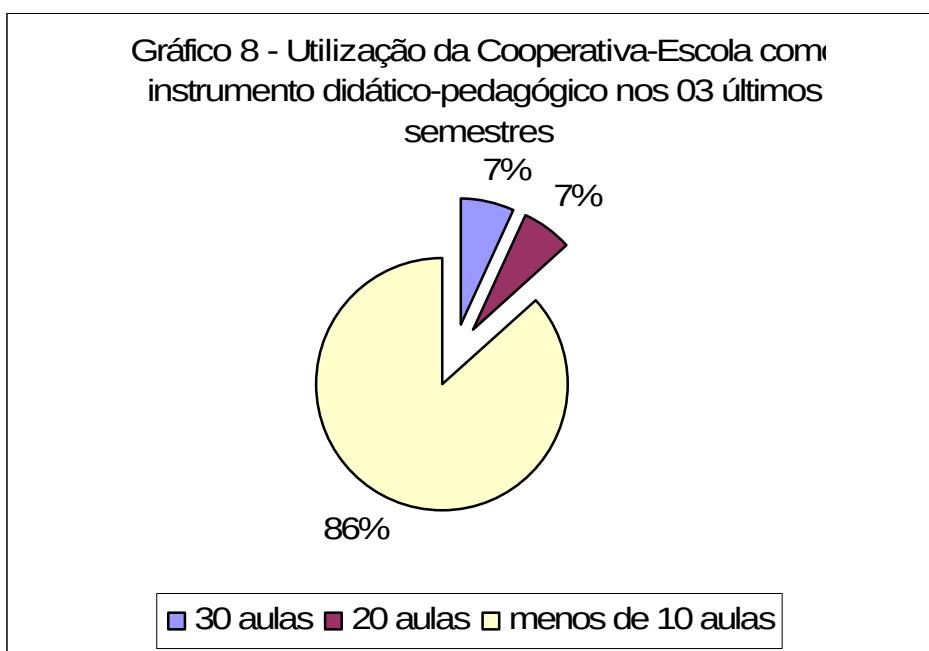
Gráfico 7 - Percepção do aluno pesquisa quanto a utilização da Cooperativa-Escola como instrumento de aprendizado em sala de aula



Ao indagarmos sobre a quantidade de vezes que a Cooperativa foi utilizada como instrumento didático-pedagógico, as respostas dão sustentação às anteriores. Dos entrevistados, 86% responderam que a utilização da Cooperativa em exemplos não atingiu 10

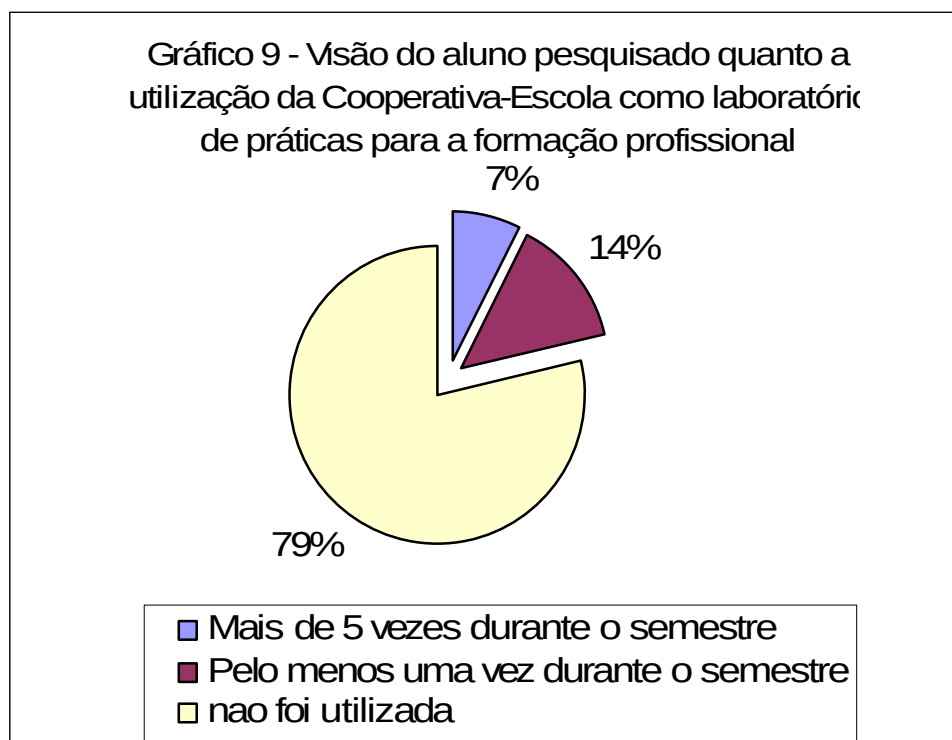
aulas, e 14% afirmaram que foi utilizada, em média, em 20 ou 30 aulas, nos três últimos semestres.

Notamos, neste item, a pouca atenção dada à Cooperativa-Escola para um trabalho interdisciplinar, na sala de aula, pois, através dela, vários conteúdos poderiam ser trabalhados, especialmente aqueles referentes ao núcleo comum (português, matemática, física, química e outros), além conteúdos da área técnica, que podem e devem compor as atividades práticas educativas.



Para complementar a questão anterior, perguntamos, também, sobre a utilização da Cooperativa-Escola (que é uma atividade extraclasse) como um laboratório de práticas, para melhor formação profissional. Mais uma vez, as respostas se assemelham, e 79% dos alunos entrevistados afirmaram que a Cooperativa-Escola não era utilizada como laboratório para melhor formação profissional. Outros 14% afirmaram que ela foi utilizada como laboratório, pelo menos uma vez, durante o último semestre, e 7% afirmaram que a Cooperativa foi utilizada como laboratório mais de cinco vezes no último semestre.

Ressaltamos, também, neste item, que os alunos de Paraíso do Tocantins não foram questionados sobre essa forma de uso da Cooperativa-Escola local, pois, como já informamos, ela não está em funcionamento; portanto, os resultados aqui apresentados foram obtidos nos questionários aplicados aos alunos de Urutaí.



Antes de perguntarmos ao aluno se a sua preparação profissional se deve à sua participação na Cooperativa-Escola, tivemos interesse em saber se ele se sente preparado para o mercado de trabalho. Em relação a este questionamento, 18% estão convictos de que estão totalmente preparados para enfrentar o mercado de trabalho, 68% dos alunos informaram que se sentem parcialmente preparados, demonstrando insegurança em relação a um trabalho na respectiva área de formação, e 14% responderam que não se sentem preparados para enfrentar o mercado. É conveniente registrarmos, aqui, que este é um dado preocupante, considerando que a maioria dos alunos (68%) que responderam a este questionário é do nível técnico; ou seja, estão no final do segundo ano ou entre o segundo ano e o terceiro, prestes a concluir seus cursos – registre-se que são cursos de curta duração – e se sentem *parcialmente* preparados para uma possível colocação no mercado de trabalho.

Em capítulos anteriores, discutimos a relação estabelecida entre a educação e o trabalho. Apontamos a visão do movimento operário quanto às questões educacionais e a visão empresarial quanto à formação para o trabalho. Conforme a referência que fizemos a Romanelli (2005, p.205), a demanda por trabalhadores pode até existir, mas isto não significa emprego, pois a real preparação para o trabalho, a formação adequada, a qualificação e as destrezas para o desempenho de uma atividade é que dão ao trabalhador um posto ou uma ocupação nas hierarquias de ocupação. E se o aluno não se sente preparado para esta ocupação, é possível que o emprego não aconteça, até mesmo por insegurança em tentar a colocação profissional.



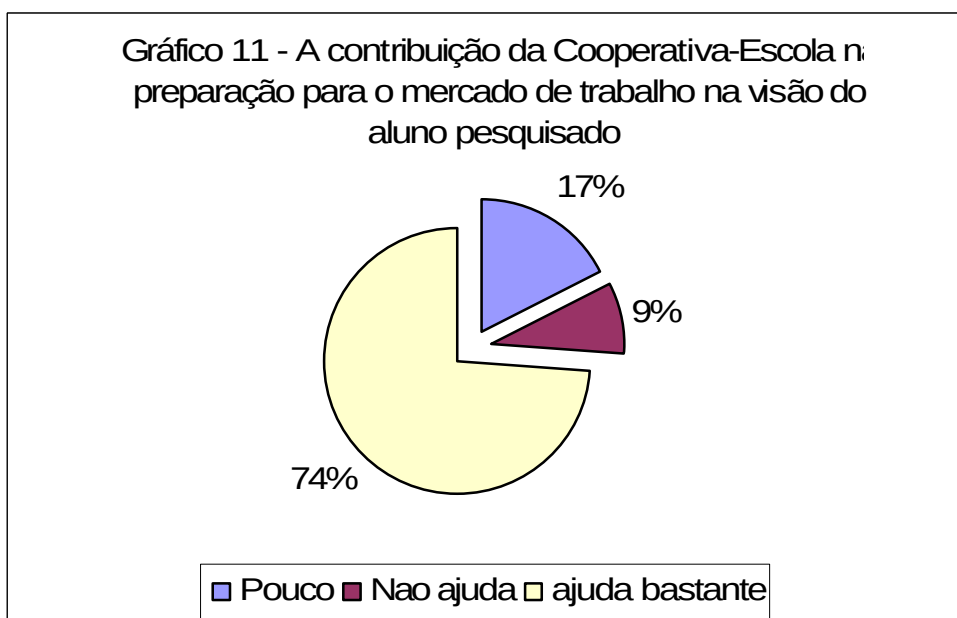
Dando continuidade à nossa análise, perguntamos àqueles que afirmaram que estão preparados para o mercado de trabalho se este fato (estarem preparados ou não) se deve à sua participação na Cooperativa-Escola. Surpreendentemente, e após afirmarem anteriormente que a Cooperativa-Escola contribui para a preparação profissional, 59% dos entrevistados consideram que a sua formação profissional não se deve à participação na Cooperativa-Escola, e 41% já acreditam que sim, ou seja, que atribui parte de sua formação profissional e de sua preparação para o trabalho à sua participação na Cooperativa local.



Para concluir nossos questionamentos e após perguntarmos aos alunos se se sentem preparados para o mercado de trabalho e se a sua preparação se deve à participação na Cooperativa-Escola, indagamos, também, se ele acredita que a Cooperativa contribuiu, de forma geral, para tal preparação.

Contextualizemos, rapidamente, essa última questão. Queríamos identificar se o aluno se sente preparado para o mercado de trabalho, e, posteriormente, se isto se deve à participação na Cooperativa-Escola. O resultado a que chegamos é que a maioria dos alunos se sente preparada, mas isto não se deve, necessariamente, à sua participação na Cooperativa. Concluímos, então, que, apesar disto, ele ainda acredita que a Cooperativa-Escola pode contribuir com a formação profissional, embora a sua cooperativa local não o tenha feito. Mais uma vez, deparamo-nos com a perda de função pedagógica das Cooperativas-Escola, conforme explicitamos no decorrer de subseções anteriores.

Assim, os resultados da última questão são: 74% dos alunos consideram que a Cooperativa ajudava bastante na preparação para o mercado de trabalhos, 17%, que ajudava pouco, e 9% avaliam que a Cooperativa não ajudava em nada para a formação profissional.

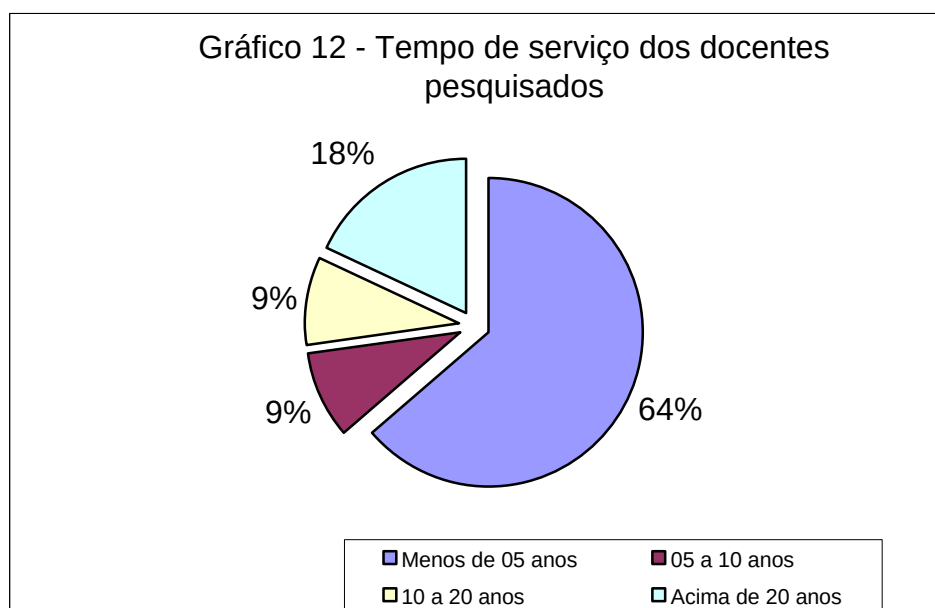


Concluindo esta análise, observamos que, na visão do aluno, a Cooperativa-Escola estava fortemente ligada à sua formação para o trabalho, pois intermediando as práticas educativas ela podia possibilitar a aprendizagem real e criar perspectivas futuras de atuação no mercado de trabalho. Porém, a sua formação profissional não se deveu, necessariamente, à sua participação na Cooperativa-Escola; ou seja, na concepção do aluno, a Cooperativa era um importante instrumento pedagógico, mas isto não se efetivava na prática das Cooperativas pesquisadas.

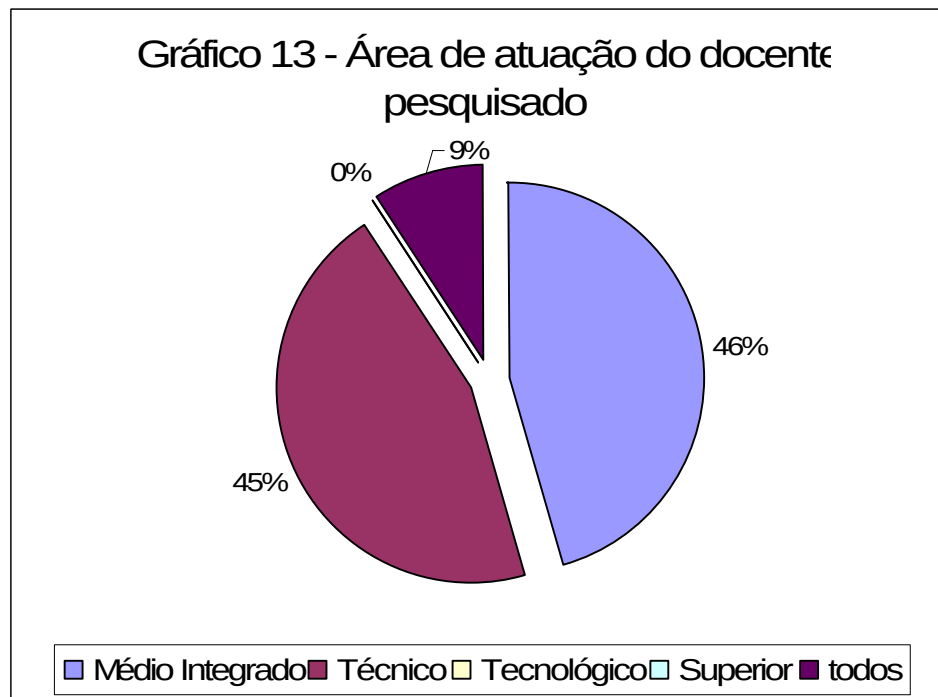
3.6.2. A visão dos docentes da área de formação geral e formação técnica

Na mesma oportunidade, foram realizadas entrevistas com os professores do IF Goiano – *campus* Urutaí – e do IFTO – *campus* Paraíso do Tocantins – para coletarmos informações e opiniões, também referentes às Cooperativas-Escola.

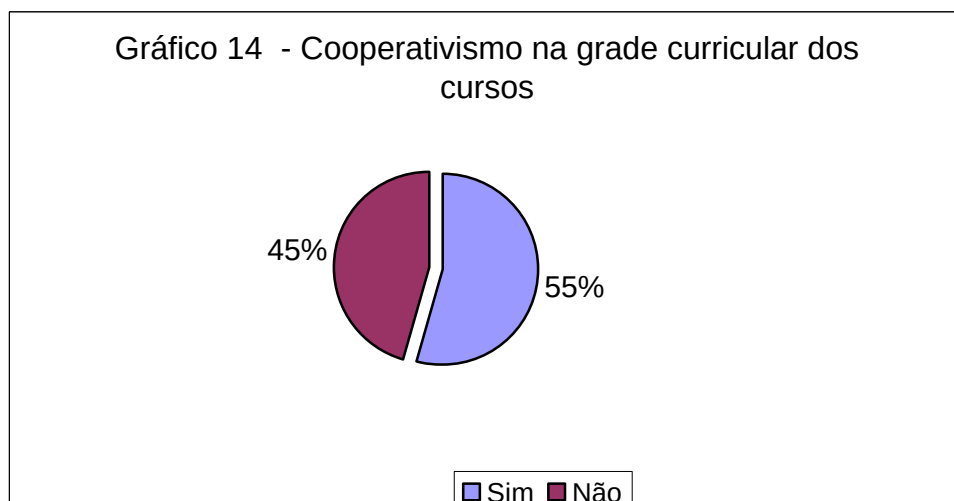
Perguntamos, inicialmente, sobre o tempo de atuação como docente, nos referidos *campi*; este tempo de atuação distribuiu-se entre menos de 5 anos e mais de 20 anos. Do total de 11 entrevistados, 64% informaram ter menos de cinco anos de serviço, 9% afirmaram ter entre cinco e 10 anos de atuação; também 9% afirmaram ter entre 10 e 20 anos de atuação, e 18% afirmaram ter mais de 20 anos de serviço. Consideramos que o percentual elevado de docentes com menos de cinco anos de atuação nos Institutos Federais se deve, principalmente, ao fato de o *Campus* de Paraíso do Tocantins ter sido criado há apenas três anos e ter feito as contratações de docentes nesse período. O percentual de 18% é de professores de Urutaí (aqueles com mais tempo de serviço), tendo sido alguns deles coordenadores da Cooperativa-Escola, conforme informado verbalmente, no ato da aplicação do questionário.



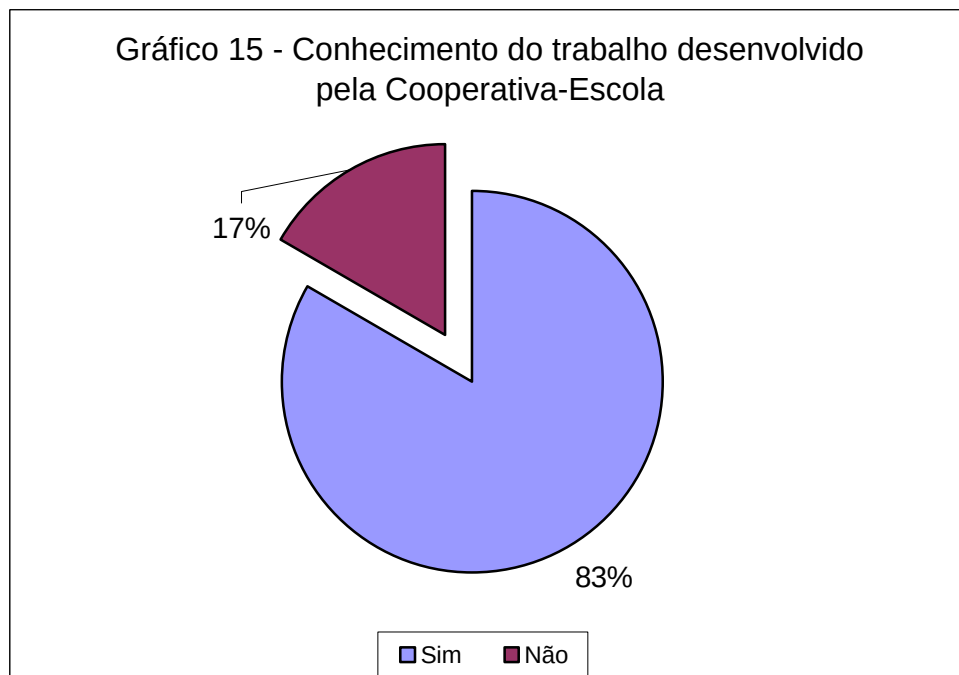
Ao perguntarmos sobre os cursos, 45% dos professores responderam que ministram aulas em cursos técnicos; 46%, no médio integrado; e 9% afirmaram que ministram aulas em todos os cursos.



Quando à disciplina Cooperativismo, na matriz curricular, perguntamos aos professores: a matriz curricular do seu curso contempla a componente curricular de Cooperativismo? Das respostas obtidas, 45% dos docentes disseram que, nos cursos em que ministram aulas, a disciplina Cooperativismo não é contemplada, e 55% afirmaram que sim, a disciplina faz parte da matriz curricular do curso. Conforme já mencionamos, reforçamos aqui a conclusão de que os cursos dos dois *Campi* têm a preocupação de repassar a filosofia cooperativista aos seus discentes.



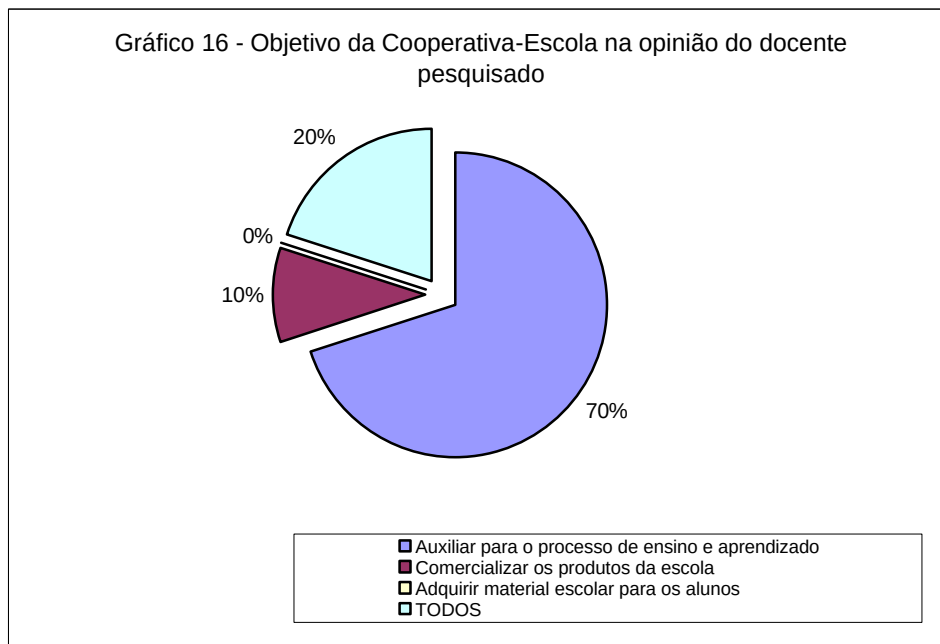
Os professores foram, também, questionados sobre o trabalho desenvolvido pela Cooperativa, dentro da escola, e a grande maioria deles (representados, no gráfico a seguir, por 83%) conheceu as atividades desenvolvidas pela Cooperativa-Escola.



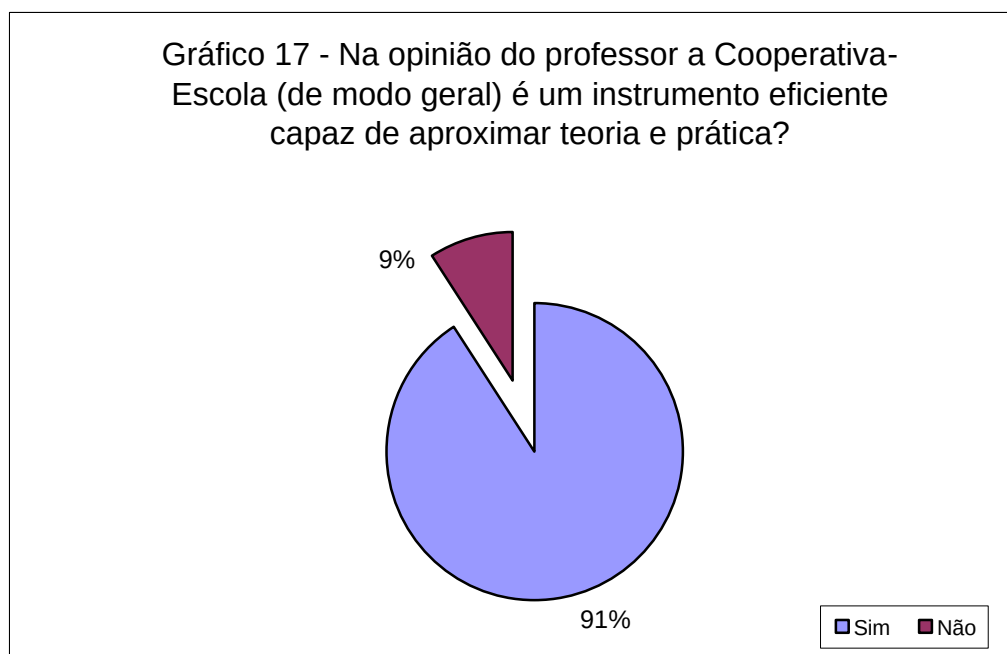
Questionados sobre os objetivos das Cooperativas-Escola, os professores definiram, em maior percentual (70%), que o objetivo da Cooperativa era auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, e 20% acreditam que os objetivos contemplavam o auxílio ao processo ensino-aprendizagem, a comercialização dos produtos excedentes e a aquisição de material escolar para os alunos. O restante (10%) acreditava que o objetivo da Cooperativa era meramente a comercialização dos produtos da escola.

O professor entrevistado F deixou registrado o seguinte depoimento:

É uma ferramenta capaz de proporcionar a alunos de cursos de diferentes áreas de atuação profissional a terem contato com situações práticas, sem a relação com uma disciplina em específico, o que retira uma carga de preocupação direcionada ao aprendizado em troca de nota e passa a canalizar os esforços no aprender por aprender.

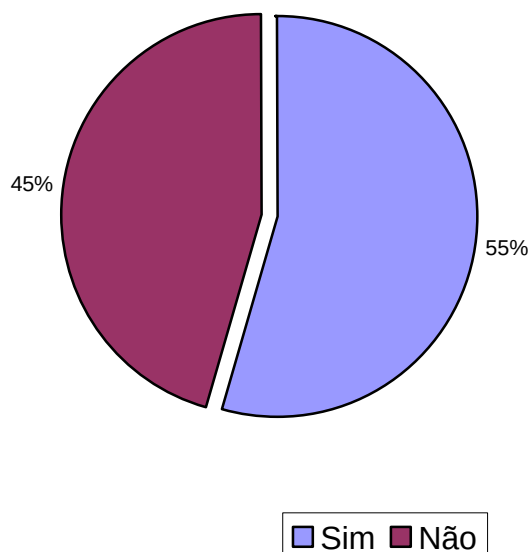


Também na visão dos professores, identificamos, na maioria das opiniões, a noção de que a Cooperativa-Escola era um importante instrumento que aproxima teoria e prática, pois 91% dos entrevistados responderam positivamente, e apenas 9% não têm a Cooperativa como propulsora da aproximação entre a sala de aula e as práticas educativas.



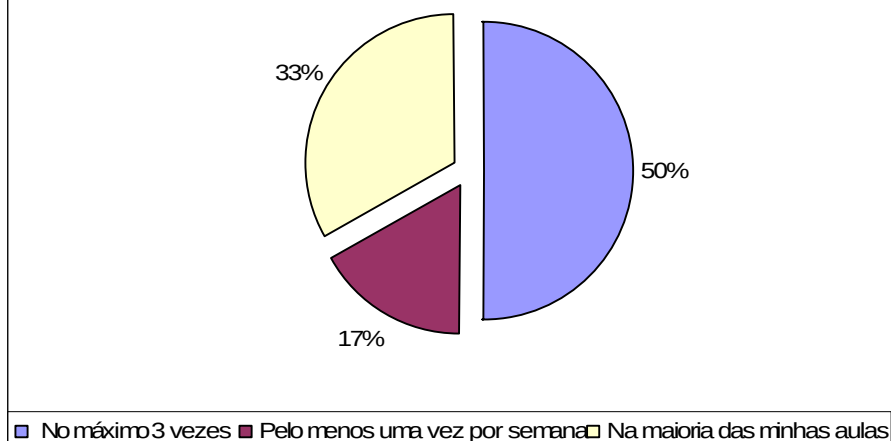
Indagamos aos professores sobre a utilização da Cooperativa-Escola como instrumento de aprendizagem em sala de aula, e a maioria deles, ou seja, 55% responderam que a utilizavam com exemplos, em suas aulas, e 45% não utilizavam.

Gráfico 18 - Utilização da Cooperativa-Escola como instrumento de aprendizado em sala de aula



Outro questionamento feito aos professores foi sobre a frequência com que citavam a Cooperativa-Escola como exemplo. Perguntamos: Durante os três últimos semestres, quantas vezes a Cooperativa foi citada ou utilizada como exemplo? Dos entrevistados, 50% disseram que, no máximo três vezes, 33% disseram que a Cooperativa foi utilizada como exemplo, na maioria das aulas ministradas, e 17% disseram que, pelo menos, em uma aula por semana, ele cita ou usa a cooperativa como exemplo.

Gráfico 19 - Frequência de utilização da Cooperativa Escola como instrumento de aprendizado nos últimos três semestres

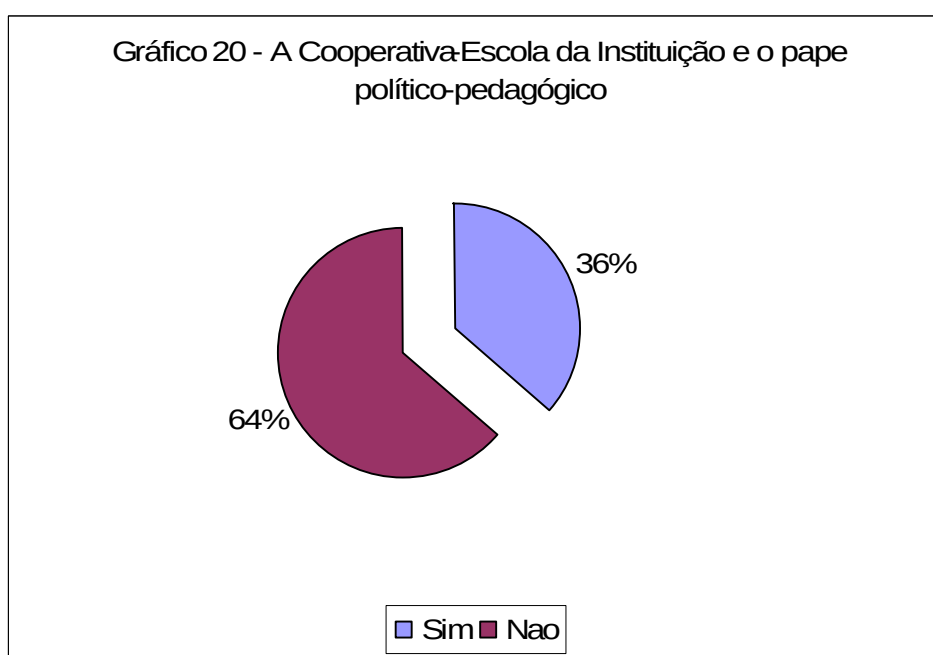


Perguntamos, também, aos professores sua opinião quanto ao papel político-pedagógico das Cooperativas-escola, e deixamos que respondessem livremente. Apresentamos as respostas que tiveram maior frequência. Os professores têm a concepção de que a função político-pedagógica está no sentido de

- Incentivar o aluno a ser empreendedor;
- Auxiliar no processo ensino aprendizagem, aumentando a produção e a abertura de mercados, além da transmissão de tecnologia aos associados;
- Possibilitar que os alunos vivenciem na prática diversas atividades relacionadas ao seu campo de atuação profissional; e
- Aproximar teoria e prática.

As respostas aqui informadas foram reportadas na íntegra, para preservar a fala original dos professores. Desta forma, constatamos que, para o professor, todo o processo (sala de aula, práticas educativas e Cooperativa-Escola) tem significativa amplitude no âmbito do aprendizado, pois ele reconhece a capacidade de articulação operacional e financeira que a Cooperativa tem para contribuir com a formação profissional do aluno.

Como complemento à análise, indagamos aos professores: A Cooperativa-escola da sua instituição cumpria seu papel político-pedagógico? Surpreendentemente, e em concordância com as respostas dos alunos, 64% dos docentes consideraram que a cooperativa não cumpria seu papel, e apenas 36% afirmaram que sim. Ressaltamos: na visão dos alunos e professores, a Cooperativa-escola, como instrumento educativo, em geral, era importante para o processo de ensino-aprendizagem, era capaz de viabilizar e aproximar teoria e prática, conseguia contribuir para a preparação do aluno para o mercado de trabalho, mas as Cooperativas pesquisadas não o fazem.



Apresentamos a íntegra de uma passagem do depoimento do professor entrevistado E:

Se levarmos em consideração a possibilidade que se tem, de alunos utilizarem este valioso instrumento para efetivamente associar prática à teoria repassada em sala de aula, temos em mãos uma estratégia pedagógica capaz de amenizar as dificuldades que encontramos para fazer com que o aluno visualize teoria e prática bem próximas.

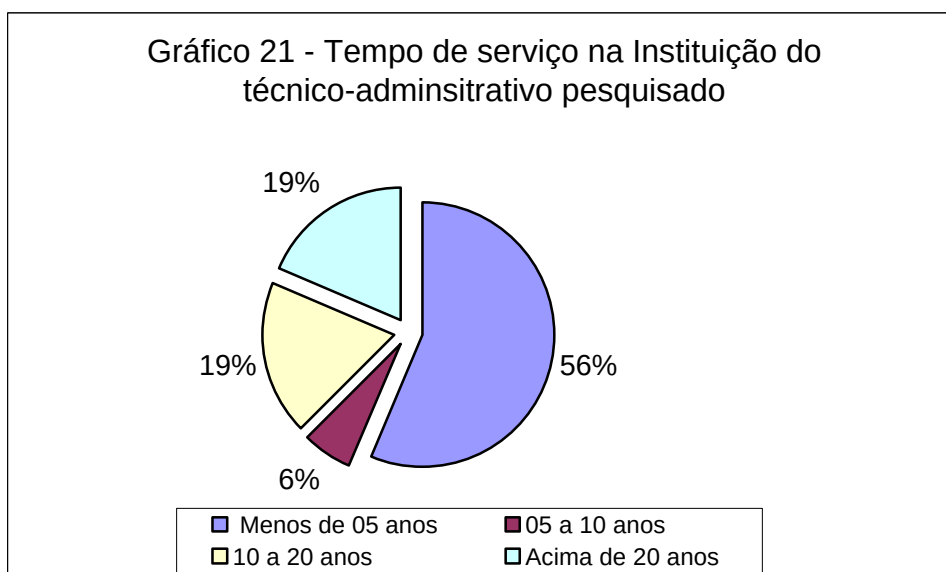
Este é um aspecto que merece atenção, pois, nessa perspectiva, podemos perceber que as Cooperativas-Escola podem ser, de fato, uma grande empreendedora e parceira das escolas, no sentido de melhorar a qualidade do ensino. Ela é capaz de viabilizar uma importante questão do sistema educacional brasileiro: a criação de condições para melhor preparação profissional dos estudantes dos cursos técnicos profissionalizantes.

3.6.3. A visão dos servidores técnico-administrativos

Procuramos, também, conhecer a opinião dos servidores técnico-administrativos dos *campi* pesquisados, entrevistando oito desses funcionários, em Urutaí, e oito, em Paraíso do Tocantins. Estes foram selecionados, intencionalmente e conforme a sua vivência com as Cooperativas-escola estudadas. Os resultados que apresentaremos, portanto, são referentes às respostas dadas por eles. Vejamos:

Primeiramente, perguntamos sobre o tempo de serviço no *campus*, e mais de cinquenta por cento dos servidores pesquisados (56%) afirmaram que têm menos de cinco anos de serviço. Certamente, as respostas dadas pelos técnico-administrativos de Paraíso do Tocantins tiveram grande peso neste percentual, pois todos os pesquisados (total de oito) foram admitidos no ano de 2007, quando do início das atividades do *campus*.

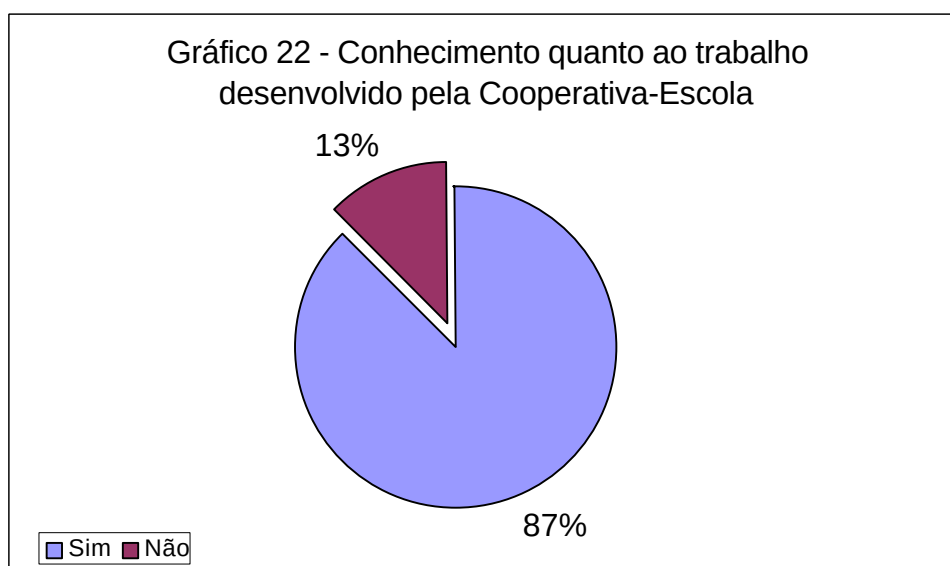
Seguindo, 38% afirmaram que são servidores há mais de vinte anos ou têm tempo de serviço entre 10 e 20 anos, sendo 19% deles servidores com mais de vinte anos de atuação, e 19%, funcionários que atuam no *campus* com tempo de serviço entre 10 e 20 anos.



Questionamos os técnico-administrativos de Urutaí quanto aos seus conhecimentos sobre o trabalho desenvolvido pela Cooperativa-escola. Obtivemos as seguintes respostas: 87% deles conheceram o trabalho desenvolvido pela Cooperativa de

Urutaí, e apenas 13% disseram não ter conhecimento sobre as atividades desempenhadas por ela.

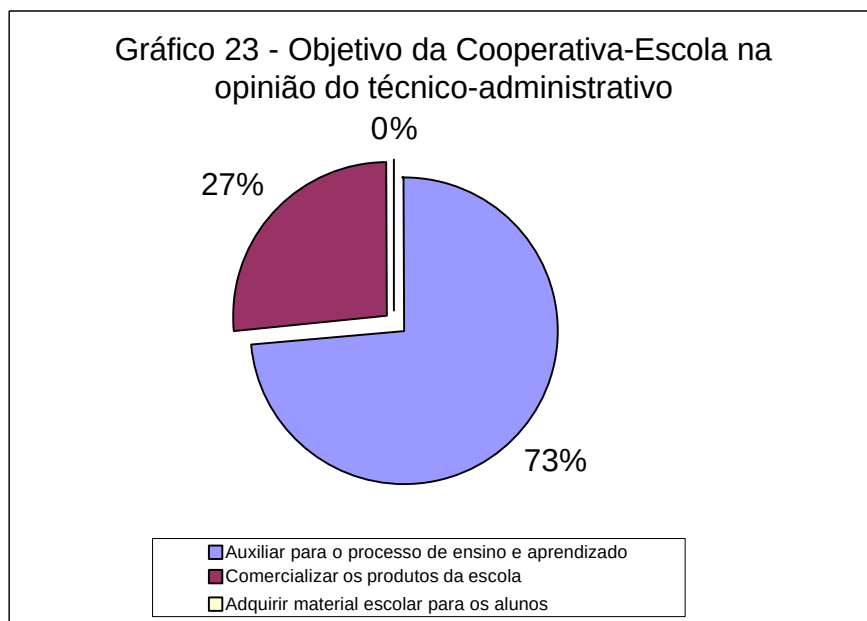
Desses entrevistados, o fato de quase 90% afirmarem ter conhecido o trabalho da cooperativa é decorrência das constantes atividades que estes desempenhavam, direta ou indiretamente ligadas à Cooperativa-Escola. Constatamos que tal fato era muito comum, dentro dos *campi*, já que professores e técnico-administrativos eram cedidos para executarem atividades exclusivas das Cooperativas. Conforme mencionamos, anteriormente, ao tratarmos da estrutura e do funcionamento das Cooperativas-Escola, esta era uma das determinações da COAGRI para o andamento das atividades nas cooperativas.



Questionamos, ainda, se eles sabiam quais eram os objetivos da Cooperativa-escola. Dos entrevistados 73% disseram que a Cooperativa-Escola tinha como objetivo o auxílio ao processo de ensino e aprendizagem, e 27% acreditam que seu objetivo é de apenas comercializar os produtos da escola.

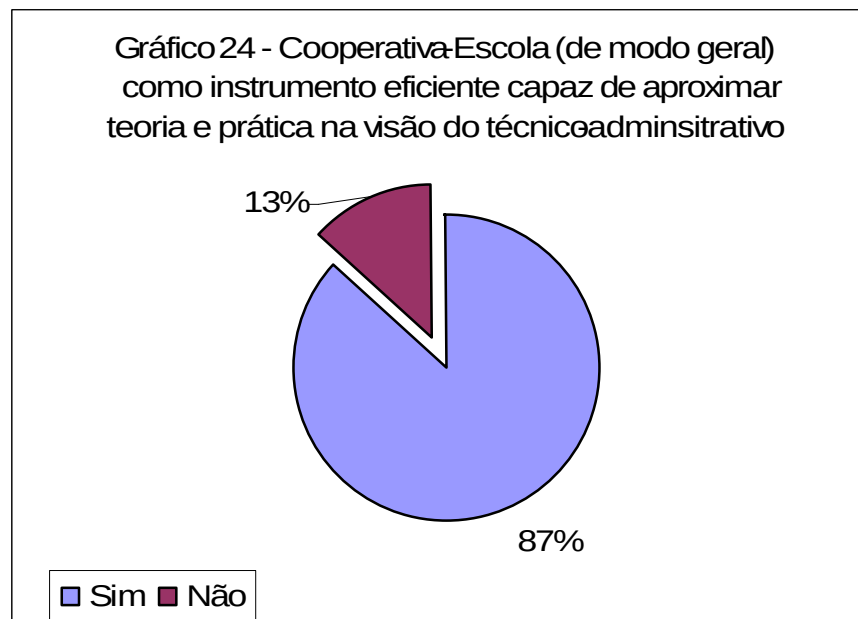
Averiguamos, nas respostas obtidas, que, de oito questionários respondidos, em Urutaí, quatro têm a equivocada visão de que a Cooperativa é apenas um instrumento capaz de comercializar os produtos da escola, e uma ferramenta que ajuda a gestão escolar a escoar a produção excedente; três acreditam que a Cooperativa existe para auxiliar na aprendizagem; e um não respondeu à questão.

Já no caso dos técnico-administrativos de Paraíso do Tocantins, todos os entrevistados responderam que entendem que a Cooperativa tinha o importante papel de auxiliar o ensino.



Para complementar a questão anterior, perguntamos: na sua opinião, a cooperativa-escola (de modo geral) é um instrumento eficiente, capaz de aproximar teoria e prática? Em coerência com as respostas anteriores, 87% dos entrevistados acreditam que a cooperativa-escola é capaz de fazer a articulação entre o conhecimento teórico e prático. Apenas 13% não acreditam na função pedagógica da cooperativa.

Durante a entrevista, alguns entrevistados comentaram que, se a Cooperativa-escola fosse utilizada tendo como alvo a educação, no ensino e na real preparação para o mercado de trabalho, as Escolas poderiam, a cada semestre, lançar excelentes profissionais no mercado de trabalho, preparados com o conhecimento científico e prático das diversas áreas de atuação na economia.



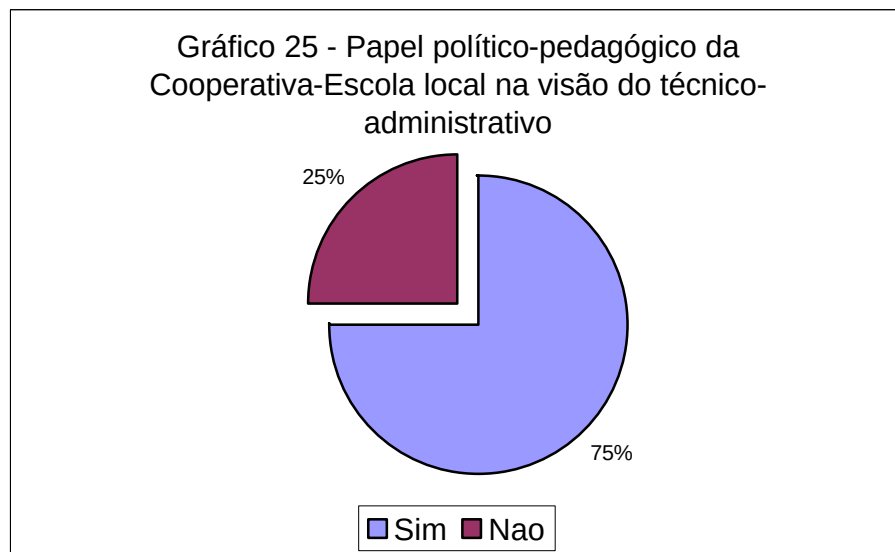
Na sequência do questionário, pedimos aos entrevistados que descrevessem o papel das Cooperativas-escola, em suas opiniões. Destacaremos aqui as repostas que obtiveram maior frequência de repetição .

Para os entrevistados o principal papel político-pedagógico é o de desenvolver nos alunos e na comunidade escolar os princípios cooperativistas, mostrando a importância de integrar escola, aluno e sociedade, além de conscientizar o aluno da importância de viver em sociedade, cooperando com o crescimento coletivo, e ensiná-lo, com as práticas educativas, a trabalhar em conjunto. Observamos, nestes depoimentos, que é notória a visão dos técnico-administrativos de que a Cooperativa-Escola, antes de ajudar a promover qualquer tipo de educação, seja ensino médio, profissionalizante ou superior, deve cumprir o compromisso de conscientização do aluno para que ele conheça a filosofia cooperativista de ajuda mútua e cooperação entre as pessoas.

Obtivemos, também, embora em frequência menor, a resposta de que a cooperativa tem o papel de dar autonomia para as Escolas, nas movimentações administrativas e financeiras. Além disto, um entrevistado respondeu que a Cooperativa-escola local não tinha nenhum papel político-pedagógico dentro dos Institutos Federais e que duas atividades deveriam mesmo ser interrompidas e finalizadas.

No entanto, queremos, apesar da visão do entrevistado anterior, destacar o depoimento de uma pedagoga que também contribuiu com a nossa pesquisa, respondendo ao questionário. Ela assim definiu em sua resposta o papel político-pedagógico de uma Cooperativa-escola:

Contextualizar, em tempo real, [para] os alunos e diferentes sujeitos do processo ensino aprendizagem uma das grandes alternativas concretas de profissionalização e realização pessoal. (Entrevistada E. Pedagoga).



À luz destas opiniões, apresentamos as concepções dos entrevistados em relação às Cooperativas em foco e observamos as diferentes opiniões da amostra pesquisada. Encontramos depoimentos diferenciados, mas o que nos chamou a atenção e merece destaque foi o fato de detectarmos consenso dentro dos grupos entrevistados (Urutaí e Paraíso) e diferentes opiniões entre eles.

Do ponto de vista dos alunos, verificamos que a sua concepção estava mais voltada para as questões administrativas e, prioritariamente, para a comercialização de bens, e, ademais, em favor da gestão escolar associada à iniciativa das cooperativas, do que para os assuntos propriamente educacionais.

Em contradição a este pensamento, percebemos que o corpo docente das Instituições pesquisadas possui uma visão mais voltada para o papel educativo, pedagógico das Cooperativas. Em contrapartida, e em consonância com os professores entrevistados, os técnico-administrativos também têm uma percepção pedagógica, no que se refere à função da Cooperativa-Escola.

Pelo exposto, esperamos ter demonstrado, com esta investigação, que a Cooperativa-Escola é um mecanismo que pode ser eficiente no auxílio ao processo educativo, na formação para o trabalho e também humanista, desde tenha suas atividades voltadas para atividades pedagógicas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemos, neste estudo, realizar uma análise sobre o papel pedagógico das Cooperativas-Escolas e apresentar um comparativo entre as Cooperativas-Escola implantadas, respectivamente, no *Campus* Urutaí, do IF Goiano, e no *Campus* de Paraíso do Tocantins, do IFTO.

Nosso objetivo central foi identificar se, no decorrer dos anos, as Cooperativas-Escola pesquisadas sofreram mudanças, especialmente no tocante ao papel político-pedagógico proposto no processo de sua constituição e à função de facilitadora do processo de ensino e aprendizagem para a formação profissional. Além disto, foi também nossa intenção apontar os aspectos em que as atividades das cooperativas assumiam caráter pedagógico, pois no decorrer de nossa pesquisa ambas foram desativadas por decisão de gestores, associados e docentes.

Ao longo da pesquisa, verificamos que as Cooperativas-Escola têm sido um mecanismo que pode ser eficiente no auxílio ao processo de ensino e aprendizagem, na formação para o trabalho e também na formação geral. Elas são capazes de combinar as atividades de produção da Escola com o ensino, viabilizando e administrando os recursos disponíveis para dar a oportunidade ao aluno de vivenciar teoria e prática de forma conjunta, integral e dinâmica.

Entretanto, as práticas identificadas nas Cooperativas investigadas apontaram inúmeras dificuldades para a ação educacional e econômica ao mesmo tempo, notadamente no que tange à função pedagógica. Nossa pesquisa constatou muitos problemas e impactos referentes ao cumprimento dos objetivos sociais das Cooperativas-Escola investigadas quando em funcionamento, razão pela qual buscamos obter diferentes ângulos de visão sobre estas cooperativas.

Em síntese, identificamos que a maioria dos alunos pesquisados nos *campi* de referência conheceu o trabalho desenvolvido pela Cooperativa-Escola, embora a tivessem somente como espaço para comercialização da produção excedente da Escola. Outro fator importante que vale ressaltar é que, na visão dos alunos, a Cooperativa-Escola não era utilizada como laboratório de práticas para melhor formação profissional; por isso, consideram que sua preparação para o mercado de trabalho não está associada à Cooperativa local. É interessante apontarmos que, na percepção destes, a Cooperativa-Escola podia contribuir eficientemente para a preparação para o mercado de trabalho, embora isto não tenha se tornado efetivo nos últimos anos nas cooperativas pesquisadas, segundo os depoimentos.

Quanto aos professores, a pesquisa revelou que o maior número de docentes tinha as cooperativas como um instrumento para aproximação entre teoria e prática, auxiliando o processo de ensino e aprendizagem, embora consideravam, também, em concordância com os alunos, que a Cooperativa local não cumpria seus objetivos pedagógicos devido a fatores como a desmotivação dos próprios docentes, a falta de prioridade na elaboração e acompanhamento dos projetos, o perfil do aluno diferente daquele da década de 1970. Mas concordam entre si que a Cooperativa-Escola constitui-se em um elemento facilitador da participação dos alunos e incentivo às práticas educativas, pois elas lhes oferecem a oportunidade de dialogar, opinar e contribuir para a tomada de decisões, tanto no processo produtivo como no educativo.

Ao buscarmos conhecer, também, a opinião dos técnico-administrativos, identificamos que estes têm a percepção da cooperativa como facilitadora e mecanismo eficiente capaz de promover o processo de ensino e aprendizagem, mas destacam que as

Cooperativas, ao direcionarem a atenção das atividades aos atos comerciais e administrativos, colocavam em segundo plano as atividades pedagógicas.

Durante a pesquisa, ficou claro que, na concepção dos alunos, o papel da Cooperativa local esteve voltado para questões administrativas de interesse da gestão escolar e para a comercialização de bens; já na visão dos docentes e técnicos administrativos, tivemos as Cooperativas como instrumento educativo e pedagógico. Entretanto, os dados encontrados indicam que, na prática, as cooperativas investigadas quando em funcionamento, não atendem à proposta pedagógica, tampouco à preparação profissional de seus associados – os alunos.

A análise do cotidiano mostra que, em meio a tantas atividades exercidas pelas Cooperativas-Escola durante o período em que estiveram em funcionamento, dentro das instituições de ensino, a finalidade pedagógica passou a ser vista em menor expressão, tanto no *campus* de Paraíso do Tocantins como no de Urutaí, visto que ambas paralisaram suas atividades. Verificamos que o alvo concreto de ações é o atendimento às necessidades administrativas das instituições de ensino, que recebe maior atenção do que propriamente as questões pedagógicas.

As práticas diárias vêm reafirmando o descompasso entre a concepção pedagógica e a Cooperativa-Escola, e neste sentido é que as Cooperativas se depararam com o crescente processo de descaracterização, pois mantinham distantes o conteúdo da proposta original e a prática das atividades.

A desmotivação de professores e alunos, conforme já mencionado, é um dos fatores que contribuiu fortemente para a perda de identidade das Cooperativas, de modo especial, no *campus* Urutaí, onde a Cooperativa teve uma atuação mais intensa. Além disto, devemos citar a autonomia parcial das cooperativas, acentuada pelo fato de estarem totalmente subordinadas à Direção da Escola, às limitações legais, às normas e determinações institucionais que são estabelecidas em relação à administração de recursos e processo de produção para comercialização (BELEZIA, 2008, p.17).

Ao longo de nossa pesquisa, temos insistido na afirmação de que a Cooperativa-Escola está relacionada a toda possibilidade de ação pedagógica por parte de alunos e professores, tanto em aulas teóricas e práticas que lá podem ocorrer, quanto na própria gestão da Cooperativa em si. Além disto, o convívio entre os membros da entidade, docentes e técnicos, no contexto de uma experiência de formação profissional e de educação básica, pode constituir uma ação formativa, pois auxilia o trabalho educativo da Escola na medida em que sintetiza aspectos teóricos e práticos em uma única ação, proporcionando possibilidade de unificar ciência e vida e, ainda, contribuir na formação de cidadãos críticos e conscientes da possibilidade de uma gestão empresarial pautada pelos princípios democráticos da autogestão, por meio do trabalho em equipe, sustentado pela autonomia, igualdade e cooperação.

Além disto, é uma estratégia, uma alternativa pedagógica para professores e alunos que convivem com as limitações de recursos financeiros, humanos e tecnológicos das escolas públicas do país. Assim, foram criadas, como componentes pedagógicos para operacionalização do processo ensino e aprendizagem, integrando suas ações às do currículo pleno da Escola.

Embora tenhamos detectado, atualmente, uma realidade diferente dessa expectativa, notamos, ao longo da pesquisa, que as duas experiências investigadas apresentavam muitas semelhanças quanto aos objetivos sociais, de funcionamento, organizacional e, acima disto, de caráter pedagógico e, ao mesmo tempo, identificamos distinções. Ao compararmos as Cooperativas pesquisadas, concluímos que, com o passar dos anos, a Cooperativa do *campus* de Urutaí sofreu mudanças estruturais e ideológicas decisivas para que perdesse sua identidade pedagógica e se descaracterizasse. A desmotivação e a diminuição do número de alunos e professores participantes nas ações pedagógicas fizeram

com que a Cooperativa-Escola local restringisse suas ações a viagens técnicas e comercialização de alguns produtos.

No *campus* de Paraíso de Tocantins, a Cooperativa foi idealizada e criada, mas dois fatores foram importantes para a sua não efetivação: primeiro, a estrutura recém instalada da Escola, que não gerava excedente de produção em escala, e, em segundo lugar, o fato de serem conhecidas as dificuldades e os gargalos da Cooperativa-Escola de Urutaí incentivou idealizadores e gestores do *campus* Paraíso do Tocantins à sua não efetivação, nos moldes atuais de funcionamento de uma Cooperativa-Escola, ou seja, atividades voltadas para auxiliar a gestão escolar, mas com pouco compromisso com as ações pedagógicas.

Uma semelhança que merece destaque é que, apesar de constituídas em períodos distintos, as Cooperativas estudadas apresentavam em seus objetivos a tentativa de articular a educação ao mundo do trabalho. Articulação esta cada vez mais evidente nas políticas, nas propostas educacionais e na legislação que regula a educação brasileira. Seja na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, seja no Decreto N° 5.154, de 2004, a educação está vinculada à preparação do cidadão para o mundo do trabalho, por meio tanto da formação inicial quanto da continuada, da educação técnica de nível médio ou da educação profissional tecnológica.

Constatamos, ainda, que as reformas educacionais influenciaram diretamente as Cooperativas-Escola, no sentido de exigir delas cada vez mais a preparação do aluno para o mercado de trabalho; mas constatamos, também, que as Cooperativas não conseguiram responder positivamente a estas reformas com seus propósitos pedagógicos. Especialmente, devido ao atual perfil do aluno, orientado pela era da informação e da informatização, que muitas vezes não tem interesse pelas práticas educativas voltadas para a agricultura, como o aluno da década de 1970, além das dificuldades da escola de adequar as matrizes curriculares às novas propostas educacionais.

Vale também mencionar que o fato das cooperativas-escola receberem por meio da Portaria 4.033/2005 autorização pra funcionamento dentro das escolas públicas federais não amenizaram os problemas administrativos e burocráticos frente a CGU, pois o rígido controle deste órgão serviu tanto para evidenciar os diversos problemas vividos pelas cooperativas em conjunto com a escola com também para inibir as ações de mobilização para criação e efetivação de uma cooperativa-escola dentro de escolas públicas federais. Parece-nos mais interessante não possuir uma cooperativa-escola dentro das instituições de ensino, pois elas se tornam muito mais visadas pela fiscalização do que aquelas que não possuem este tipo de cooperativa.

Para atenuar este gargalo vivido pelas cooperativas-escolas, uma das alternativas é uma completa alteração na legislação cooperativista dando visibilidade e autonomia as cooperativas-escolas e além, as diferenciando totalmente dos demais tipos de cooperativas que atuam na economia brasileira. A alternativa é dar as cooperativas-escolas um modelo de empresa totalmente voltado a questões pedagógicas, preparação do jovem para o mercado de trabalho e uma moderna e informatizada estrutura de funcionamento. Ao contrário disto, parece-nos que este é um assunto superado dentro das escolas públicas federais onde houve uma cooperativa-escola em funcionamento.

Em síntese, entendemos que a Cooperativa, quando instalada numa instituição de ensino, deve promover condições para que a educação seja ofertada com qualidade. Para isto, é necessário equilibrar seus objetivos estatutários (educacionais e econômicos), fazendo com que um seja o alicerce do outro. Enquanto os primeiros contribuem para a preparação do cidadão, os outros viabilizam condições financeiras para inovar, modificar e atualizar o ato de ensinar e aprender.

Segundo Belezia (2008, p. 1), a cooperativa-escola de alunos das antigas escolas agrotécnicas, hoje institutos federais, é um empreendimento que busca integrar dois

objetivos: “o social/educacional e o econômico. Um complementa o outro, e seguramente um sem o outro não se sustenta”. À luz do pensamento da autora citada, compreendemos também que, tendo o objetivo voltado para a educação e para o desenvolvimento do conhecimento científico, a cooperativa deve concretizar suas ações econômicas para o bem comum dos alunos, no sentido de promover a modernização do ensino tecnológico, ter a escola e as instituições privadas como parceiras, mas não perder o intento principal de proporcionar ações pedagógicas que venham ao encontro dos anseios profissionais dos alunos e que favoreçam especificamente o conhecimento científico.

Por fim, ao tecermos algumas considerações sobre o papel político- pedagógico das Cooperativas-Escolas, seu, possível, papel integrador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem, queremos finalmente mencionar que se, por um lado, a Cooperativa-Escola é essencialmente importante para a comunidade escolar, no sentido de promover todos os benefícios já amplamente discutidos, neste trabalho, por outro, não podemos deixar de ponderar que, ainda assim, ela deve ser profundamente analisada, discutida, visto que, segundo Ribeiro (2007, p.112) elas “funcionam, também, como mecanismos que permitem ao Estado desvincular-se de seu compromisso com a educação pública, enquanto direito universal de cidadania”. Assim acontece não só com a Cooperativa-Escola, mas com todas as outras modalidades de cooperativas que, constituídas, deslocam, então, a responsabilidade do Estado para o trabalhador que se organiza neste tipo societário com a esperança de ter uma alternativa de trabalho, renda e sobrevivência. Considera-se que as iniciativas para formação de uma cooperativa, geralmente, decorrem de uma dificuldade econômica ou de uma carência não suprida pelo Estado, acompanhada de situação econômica desfavorável daqueles que se propõem a participarem delas, contexto este que é característico da divisão de classes e da exclusão social propostas pelo capitalismo.

Portanto, em meio aos debates em face da política educacional brasileira, um aspecto merece atenção: o trabalhador necessita da capacitação para o trabalho, pois esta é uma das poucas formas dignas de que ele dispõe para melhorar sua qualidade de vida. Todavia, é fundamental que o Estado assuma totalmente sua responsabilidade em relação à educação e crie políticas públicas educacionais capazes de proporcionar ao trabalhador não só o exercício do direito de acesso ao ensino, mas projetar condições favoráveis para que ele se torne possível e bem sucedido.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Márcio Moreira, **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968. 111p.

ARAÚJO, Ângela Maria C.; CARTONI, Daniela Maria; JUSTO, Carolina Raquel D. Mello. Reestruturação produtiva e negociação coletiva nos anos 90. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 16, n. 45, p.85-112, fev. 2001. [Disponível também em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0102-69092001000100005>]

ASSIS, Luís André Oliveira de. RUPTURAS E PERMANÊNCIAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: Do regime militar à LDB/96. [Texto eletrônico]. Salvador (BA), 2005 [HTTP criado em 12 dez. 2005]. Disponível em: <http://www.fja.edu.br/praxis/documentos/ensaio_02.pdf> Acesso em: 29 set. 2009.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL (ANPUR). Encontro Nacional da ANPUR, 4. 1991, Salvador. **Novas e velhas legitimidades na reestruturação do território: ANAIS**. Salvador: ANPUR, 1991. 671 p

BARACHO, Maria das Graças *et alli*. Políticas públicas de formação de professores e de financiamento: Algumas reflexões e proposições acerca do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. In: SILVA, A. F; FERNANDES, C. M.; MOURA, D. H. e outros (8). **Ensino Médio integrado à Educação Profissional: integrar para quê? Boletim Técnico**, Brasília, n.7, p. 17-39, maio/junho 2006. [Versão online disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161432Ensinomedio.pdf>> . Acesso em: 8 out. 2010].

BELEZIA, Eva C. Cooperativa-Escola: Instrumento para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. In: Encontro de Pesquisadores Latino-americanos de Cooperativismo, 5. 2008, Ribeirão Preto (SP). **ANAIS**. Ribeirão Preto: Fundação para Pesquisa e Desenvolvimento da Administração, Contabilidade e Economia (FUNDACE), 2008, p.1-19. [Disponível em: http://www.fundace.org.br/cooperativismo/arquivos_pesquisa_ica_la_2008/060-belezia.pdf]

BENATO, Vitorino A. **O ABC do cooperativismo**. 6 ed. São Paulo: OCESP-SESCOOP/SP, 2002. 89p. (Coleção Orientação).

CAMPOS, José de Oliveira. **Análise comparativa dos modelos curriculares de educação profissional agrícola: sistema Escola-Fazenda e formação por competência no CEFET de Urutaí/GO**. 2005. 66 fl. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2005.

CHIAVENATO, Júlio José. O golpe de 64 e a ditadura militar. 14.ed. São Paulo: Moderna, 2004. 192 p. (Coleção Polêmica, 202).

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; Ramos, Marise N. A gênese do Decreto Nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário** [revista eletrônica]. Niterói (RJ), ano 3, n. 3, 2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGTN3.htm>> Acesso em: 25 out. 2009

COSTA, Márcia da Silva. Reestruturação Produtiva, Sindicatos e a flexibilização das relações de trabalho no Brasil. **RAE Eletrônica**, São Paulo, v. 2, n. 2, p.1-16, jul./dez. 2003. Disponível em:

<<http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1527&Secao=RECURSOS&Volume=2&Numero=2&Ano=2003>>. Acesso em: 13 ago. 2009.

DRIMER, Alicia K. de; DRIMER, Bernardo. **Cooperativas Escolares**. 2 ed. Buenos Aires (AR): Intercoop, 1971. 235p. (Cuadernos de cultura cooperativa).

FERRETI, Celso. A reforma do ensino técnico da década de 1990: entre a proposta e a prática. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p.17-34, 2008. [Disponível também em:

<<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/297/280>>. Acesso em: 08 out. 2010]

FERREIRA, Eliza B.; GARCIA, Sandra R. de O. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Org.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p.148-174.

FIGUEIREDO, Ronise de Magalhães. **Dicionário Prático de Cooperativismo**. Belo Horizonte: Mandamentos, 2000.124 p.

FILGUEIRAS, Luiz A. M.. Reestruturação produtiva, globalização e neoliberalismo: capitalismo e exclusão social neste final de século. In: Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos do Trabalho, 5. 1997, Salvador. **Anais**. Salvador: 1997, p. 895 - 919.

FONSECA, Jairo Simon da; MARTINS, Gilberto de Andrade. **Curso de Estatística**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2006. 320p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. 175 p.

GERMANO, José Willington. Estado militar e educação no Brasil (1964-1985). São Paulo: Cortez, 1993. 296p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. 200p.

GRABOWSKI, Gabriel. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. In: **Ensino Médio Integrado a Educação Profissional**. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação à Distância. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. **Boletim Técnico**, Brasília, n.7, p. 6-20, maio/junho 2006. [Versão online disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161432Ensinomedio.pdf> >. Acesso em: 8 out. 2010].

MANACORDA, Mário Alighiero. O princípio educativo em Gramsci. Tradução por William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 288p.

HOTZ, Karina Griggio; ZANARDIM, Isaura M. Souza. Implicações do processo de reestruturação produtiva no Brasil para os trabalhadores e a educação: algumas considerações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p.131-138, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/710/650>>. Acesso em: 13 ago. 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. A gestão democrática da Educação Profissional: desafios para sua construção. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação à Distância. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. **Boletim Técnico**, Brasília, n.7, p. 21-39, maio/junho 2006. [Versão online disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161432Ensinomedio.pdf>> . Acesso em: 8 out. 2010]

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009. 246 p.

_____. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. 4 ed. São Paulo. Cortez. 2007. 104p.

_____. **Pedagogia da Fábrica: As relações de produção e a educação do trabalhador**. 2 ed. São Paulo: Cortez. 1986. 203 p.

LIMA, Jeimes M. C. **A reforma Lei 5.692/71 e seus reflexos na Educação Cearense**. 2006. 144p. Dissertação (Mestrado em Educação)?Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. UFC, 2006.

MACHADO, Lucília Regina de Souza . O desafio da organização curricular do ensino: ensino médio e técnico com currículos integrados. In: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro. (Org.). Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. **Boletim Técnico**, Brasília, n.7, p. 69-92, maio/junho 2006. [Versão online disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161432Ensinomedio.pdf>> . Acesso em: 8 out. 2010].

_____. **Politécnica, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989. 271p.

_____. **Educação e divisão social do trabalho: contribuições para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989a. 154p.

MANTEGA, Guido. **O PAC e a Política Econômica do Governo**. In: FÓRUM NACIONAL,19. 2007, Brasília. Disponível em <<http://www.fazenda.gov.br/portugues/documentos/2007/p150507.pdf>> Acesso em 04/08/2010

MARQUES, P. V.; LOVE, H. G. Cooperativa-escola nas escolas técnicas agrícolas. **Scientia Agricola** (Braz.). Piracicaba, v. 50, n. 3 - Especial, p.509-516, out./dez.1993. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-90161993000300028&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 29 jun 2010.

MAUÉS, Olgaíses C.; GOMES, Elenilce.; MENDONÇA, Fernanda Lopes. Políticas para a Educação Profissional média nos anos 1997-2007. **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, v.17, n. 1, p.109-122, jan/abr. 2008. [Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/302/285>>]

MELO, Antenor V. de *et al.* (8). **Manual de instruções para organização e funcionamento de Cooperativas-Escola nos estabelecimentos de ensino agrícola**. 3 ed. Brasília: MEC: COAGRI, 1982. 138p. il. Tab.

MONSERRAT, José. **Cooperativismo e cooperativas escolares**. Porto Alegre: Secretaria de Agricultura, Indústria e Comércio. 1949. 233p.

NEVES, Lúcia Maria W. **Brasil ano 2000: uma nova divisão de trabalho na educação**. 2 ed. São Paulo, 2000. 101p.

ORGANIZAÇÃO DAS COOPERATIVAS BRASILEIRAS (OCB). **Relatório de Atividades 2009**. Brasília: OCB, 2010. 114p. [Disponível em: <http://www.brasilcooperativo.coop.br/GERENCIADOR/ba/arquivos/relatorio_ocb_2009_web.pdf>]

_____. **Cooperativismo brasileiro: uma história**. Tradução: Paulo Roberto de Moura Lopes. São Paulo: OCB, 2004. 150 p. il. [Disponível em: <<http://www.al.ba.gov.br:8080/cgi-bin/wxis.exe?IsisScript=phl8/003.xis&cipar=phl8.cip&bool=exp&opc=decorado&exp=COOPERATIVISMO&code=&lang=por>>]

_____. **Sistema Cooperativista Brasileiro: Dados Consolidados de 2009**. Disponível em: <http://www.ocb.org.br/site/brasil_cooperativo/index.asp> Acesso em: 29 jun. 2010.

_____. Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP). **Manual de orientação para a constituição e registro de cooperativas**. 8.ed. ver. ampl. Brasília: OCB; SESCOOP, 2003, 148p.

ORGANIZAÇÃO DAS COOPERATIVAS BRASILEIRAS NO ESTADO DE GOIÁS (OCB-GO). **Cooperativismo passo a passo**. Goiânia (GO): OCB-GO, 2002, 47p. [Disponível atualmente em: <http://www.ocbgo.org.br/arquivos/downloads/cartilha_cooperativismo_58491.pdf>]

OLICSHEVIS, Dionísio. **Curso para Conselheiros Fiscais**. Goiânia: [S.n.], 2004. 86p. [Apostila].

PINHO, Diva Benevides. (Org.). **O Pensamento Cooperativo e o Cooperativismo Brasileiro**. 18 ed. São Paulo: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1982. 272p.

RAMOS, Marise N. A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.23, n.80, páginas

400-422, set.2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>> Acesso em: out. 2009.

RIBEIRO, Marlene. O cooperativismo na formação do técnico agrícola: contradições da Cooperativa-Escola. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n.28, p.85-117, jan/jun. 2007. [Disponível em: <http://www.ufpel.tche.br/fae/caduc/downloads/n28/artigo03.pdf>]

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertação e estudos de casos. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1999. 366p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 267p.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1986. 144p.

RUMMERT, Sonia Maria. **Educação e identidade dos trabalhadores**: as concepções do capital e do trabalho. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000. 199p.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1986. 224p.

SEGNINI, Liliana R. P., **Educação e Trabalho**: uma relação tão necessária quanto insuficiente. *São Paulo Perspectiva*. São Paulo, v.14, n.2, p. 72-81, abr/jun 2000. [Versão online disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9791.pdf>. Acesso em: 8 out. 2010]

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muskat. **Metodologia de pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005. 128p.

SOARES, Ana Maria Dantas. **Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 90**: regulação ou emancipação. 2003. 242p. Tese (Doutorado em Educação)?Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.Seropédica, RJ: UFRRJ, 2003.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil**: anos 90. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 233p. (Coleção Educação Contemporânea).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VICOSA. **Aula prática de silvicultura 1942**. Disponível em: <<http://www.asminasgerais.com.br/Zona%20da%20Mata/TeCer/Educa%C3%A7%C3%A3o/Ufv/ufv0002.html>>. Acesso em: Nov. 2008.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração. In: VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Débora Moraes (Org.). **Pesquisa qualitativa em Administração**. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004, p.13-28. 224p.

VIEIRA, Delano Mesquita. **Reflexo de comportamento organizacional nos recursos humanos das cooperativas escolas das escolas agrotécnicas federais do Estado de Goiás**. Lavras (MG): UFLA, 1988. 114p.

VIEIRA, Élio. Modelos para implementação da reforma de ensino de 1º e 2º graus. Formação Especial. In: GARCIA, Walter E. (Org.). **Educação Brasileira Contemporânea**: organização e funcionamento, Rio de Janeiro: McGraw-Hill do Brasil, 1976. 277p.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 205p.

Documentos jurídicos e outros documentos oficiais

BRASIL. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 dez.2008. [Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm]

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2008.

_____. Lei Nº 8.731, de 16 de novembro de 1993. [1993a]. Transforma as Escolas Agrotécnicas Federais em autarquias e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 nov. 1993. [Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8731.htm>]

_____. Lei Nº 8.670, de 30 de junho de 1993. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1º ago. 1993.

_____. Lei Nº 5.764, de 16 de dezembro de 1971. [1971a]. Define a Política Nacional de Cooperativismo, institui o regime jurídico das sociedades cooperativas, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 dez. 1971. [Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5764.htm>].

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 ago.1971. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 01 ago. 2008

_____. Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. [Revogada pela Lei nº 9394, de 1996, com exceção do artigo 16, alterado pela Lei nº 9192, de 1995]. Publicada em: **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 nov. 1968 [sic]; retificada no **D.O.U**, de 3 dez. 1968. [Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540compilada.htm]

BRASIL. **Decreto Nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Estabelece a regulamentação dos Artigos da LDB referentes à Educação Profissional, Brasília, 2004. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm> Acesso em 23 ago 2008.

_____. **Decreto N° 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18.4.1997. [Revogado pelo Decreto n° 5.154/2004]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em: 23 ago. 2008:

_____. **Decreto n° 60.597**, de 19 de abril de 1967. [Decreto do Executivo]. *Ementa*: Regulamenta o Decreto-Lei 59, de 21/11/1966. *Referenda*: Cooperativismo. Brasília, 1967. Revogado pela Lei 5764 - 16/12/1971.

_____. **Decreto-Lei n° 53.558**, de 13 de fevereiro de 1964. *Altera denominação de escolas de iniciação agrícola, agrícolas e agrotécnicas*. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 fev.1964. Revogado pelo Decreto de 5 de setembro de 1991.[Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D53558impressao.htm]

_____. **Decreto n° 22.239**, de 19 de dezembro de 1932. Reforma as disposições do decreto legislativo n° 1.637 de 5 de janeiro de 1907, na parte referente às sociedades cooperativas, Rio de Janeiro: Senado Federal, Subsecretaria de Informações, 1932. [Íntegra do texto disponível em: http://www.ocb.org.br/site/cooperativismo/arquivos/Decreto22239_1932.pdf]

_____. **Decreto-legislativo n° 1.637**, de 5 de janeiro de 1907. Cria sindicatos profissionais e sociedades cooperativas [Crea sindicatos profissionais e sociedades cooperativas]. Rio de Janeiro: [S.n.], 1907. [Íntegra do texto disponível em: <http://www.cooperi.com.br/noticia.php?codigo=263>]

BRASIL. Ministério da Agricultura. **Conselho Nacional de Cooperativismo**. Resolução CNC N° 23, de 09 de fevereiro de 1982. Dispõe sobre a organização e funcionamento de Cooperativas-Escola. Publicado no D.O.U de 15.02.82, pág. 22.766. [Disponível em: <http://www.fenatracoop.com.br/site/wp-content/uploads/2009/03/Resolu%C3%A7%C3%B5es-do-Conselho-Nacional-de-Cooperativismo.pdf>]

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n° 4.033, de 24 de novembro de 2005**. [...] regulamentar o funcionamento das Cooperativas-Escolas bem como suas relações jurídico-formais com as Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica vinculadas ao Ministério da Educação, em observância ao disposto na Lei n°. 5.764, de 16 de dezembro de 1971 e ao contido no Decreto n° 2.548, de 15 de abril de 1998. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, n. 226, seção 1, p. 21, 25 nov. 2005.

_____. _____. Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI). **Portaria COAGRI N° 15**, de 14 de março de 1983. Estabelece ações para a implementação do Programa Orientado da Escola-Fazenda.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB n° 04, de 05 de outubro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Homologada pelo Ministro da Educação: 25 nov. 1999. [Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf]

_____. _____. _____. **Parecer CNE/CEB Nº 16, de 05 de outubro de 1999.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: MEC: CNE, 1999. [Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf]

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação (CFE). **Parecer Nº 45, de 12 de janeiro de 1972.** Fixa a carga horária mínima exigida em cada habilitação profissional e lista todas as possíveis habilitações e cursos. [Resolução nº 2, de 27 de janeiro de 1972. Anexa ao Parecer nº 45/72. Fixa os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional (ou conjunto de habilitações afins), no ensino de 2.º grau]. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 27 de janeiro de 1972.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Contribuição à construção de políticas para o Ensino Agrícola da rede federal vinculada ao MEC/SETEC.** Brasília: MEC: SETEC, 2007.

_____. _____. Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG). Coordenadoria de Ensino Agrícola (CEAG). I Seminário Nacional sobre Cooperativas-Escola. **Documento Final.** Brasília/DF: MEC/SESG/CEAG, Setembro de 1989.

_____. _____. **Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola do 2º Grau.** Brasília: MEC/DEM, 1973.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO – IF GOIANO. **Histórico.** Urutaí (GO): 2010 [http]. Disponível em: http://ifgoiano.edu.br/urutai/home/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=87> Acesso: 04 out.2010

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS (IFTO). **Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2014).** Palmas (TO): IFTO, 2009. Disponível em: http://www.ifto.edu.br/ifto/cms/docs/arquivos/070820091131PDI_2010_2014.pdf>. Acesso [vários] em: out. 2009.

_____. **Projeto Político Pedagógico.** Paraíso do Tocantins (TO): IFTO, [2008?]. [versão preliminar; mimeo].

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE PALMAS. **Projeto Pedagógico Institucional.** Aprovado pela Resolução Nº 09/2008-CD/ETF-Palmas, de 29 de abril de 2008.

_____. **Histórico da Instituição.** Disponível em: http://www.etfto.gov.br/conteudo.php?id_conteudo=12>. Acesso em: 15 ago. 2008

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE INCONFIDENTES (MG). **Cooperativas Escola:** Organização e funcionamento de uma sociedade moderna. Propostas de organização e funcionamento, tendo como base a experiência desenvolvida pela COOLÔNIA – Cooperativa

Escola dos Alunos da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes, MG. Inconfidentes (MG): COOLÔNIA, 1996.

CENTRO NACIONAL DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL PARA FORMAÇÃO PROFISSIONAL (CENAFOR). **Manual do Sistema Escola-Fazenda**. Brasília: 1972.

COOPERATIVA ESCOLAR e de Trabalho dos Alunos do Colégio Agrícola de Urutaí (COETAGRI). **Estatuto Social**. [Estabelece as normas para funcionamento da Cooperativa-Escolar e de Trabalho dos Alunos do Colégio Agrícola de Urutaí Ltda.]. Urutaí (GO): COETAGRI, 1979.

_____. **Ata de Assembléia Geral Ordinária**. [Estabelece a reativação da Sociedade Cooperativa “Coronel Sebastião Louzada”]. Urutaí (GO): COETAGRI, **1979a**.

_____. **Ata de Assembléia Geral Extraordinária**. [Registra a mudança de denominação da Sociedade Cooperativa “Coronel Sebastião Louzada”]. Urutaí (GO): COETAGRI, 1979b..

COOPERATIVA-ESCOLA DOS ALUNOS DA UNIDADE DE ENSINO DESCENTRALIZADA DE PARAÍSO DO TOCANTINS – UNED PARAÍSO DO TOCANTINS – ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE PALMAS/TO (COOPERTEC). **Estatuto Social**. [Estabelece as normas para funcionamento da Cooperativa-Escola dos Alunos da Unidade de Ensino Descentralizada de Paraíso do Tocantins – UNED Paraíso do Tocantins – Escola Técnica Federal de Palmas/TO]. Paraíso do Tocantins/TO, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE 1



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Orientador: Prof. Dr. José dos Santos Souza
Orientanda: Alessandra Edna de Paula

Caro aluno,

Este questionário tem por objetivo coletar informações para o trabalho de dissertação intitulado “**O PAPEL PEDAGÓGICO DAS COOPERATIVAS-ESCOLAS: Um estudo comparativo da prática educativa do IFTO – Campus Paraíso do Tocantins/TO e do IFGoiano - Campus Urutaí/GO.**”

Seu conhecimento, experiência e opinião são imprescindíveis para a concretização da referida pesquisa. Sendo assim, solicito e agradeço sua colaboração.

Alessandra Edna de Paula,
Mestranda PPGEA

Nome (OPCIONAL): _____

1 – Qual sua idade?

() 15 a 20 () 20 a 25 () 25 a 30 () Acima de 30

2 - Em que curso você está matriculado?

() Médio Integrado
() Técnico
() Tecnológico
() Superior

3 - A grade curricular do seu curso contempla a componente curricular de Cooperativismo?

() Sim
() Não
() Não, mas estudei sobre cooperativismo em outra componente curricular

4 - Você conheceu o trabalho desenvolvido pela cooperativa-escola desta Instituição?

() Sim () Não

5 – Para você, a cooperativa-escola desta Instituição tinha como objetivo:

() Auxiliar para o processo de ensino e aprendizado;
() Comercializar os produtos da escola;
() Adquirir material escolar para os alunos;

6 – Você já participou de algum conselho da cooperativa-escola?

() Sim () Não

Se sim, qual _____

7– A cooperativa-escola era utilizada como instrumento de aprendizado em sala de aula?

() Sim () Não

8 - Durante os 03 últimos semestres, a cooperativa-escola foi utilizada como instrumento didático-pedagógico no mínimo em:

- ☐ 30 aulas
- ☐ 20 aulas
- ☐ menos de 10 aulas

9 - A cooperativa foi utilizada como laboratório de praticas para sua formação profissional?

- ☐ Mais de 5 vezes durante o semestre
- ☐ Pelo menos uma vez durante o semestre
- ☐ Não foi utilizada

10 - Você se sente preparado profissionalmente para o mercado de trabalho?

- ☐ 100% preparado
- ☐ 50% preparado
- ☐ menos de 20% preparado

Se respondeu 100 ou 50% preparado: A sua participação na cooperativa-escola contribui para isto?

- ☐ Sim
- ☐ Nao

11 - Você considera que a cooperativa-escola ajuda a preparar o aluno para o mercado de trabalho?

- ☐ Pouco
- ☐ Não ajuda
- ☐ ajuda bastante

APÊNDICE 2



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Orientador: Prof. Dr. José dos Santos Souza

Orientanda: Alessandra Edna de Paula

Caro Professor,

Este questionário tem por objetivo coletar informações para o trabalho de dissertação intitulado “**O PAPEL PEDAGÓGICO DAS COOPERATIVAS-ESCOLAS: Um estudo comparativo da prática educativa do IFTO – Campus Paraíso do Tocantins/TO e do IFGoiano - Campus Urutai/GO.**”

Seu conhecimento, experiência e opinião são imprescindíveis para a concretização da referida pesquisa. Sendo assim, solicito e agradeço sua colaboração.

Alessandra Edna de Paula

Mestranda PPGEA

Nome (OPCIONAL): _____ Área: _____

1 – Há quanto tempo é docente do Instituto Goiano?

- () Menos de 05 anos
- () 05 a 10 anos
- () 10 a 20 anos
- () Acima de 20 anos

2 - Em que curso leciona?

- () Médio Integrado
- () Técnico
- () Tecnológico
- () Superior

3 - A grade curricular do seu curso contempla a componente curricular de Cooperativismo?

- () Sim
- () Não

Se sim, qual o curso? _____

4 - Você conheceu o trabalho desenvolvido pela cooperativa-escola desta Instituição?

- () Sim
- () Não

5 – Para você, a referida cooperativa-escola tinha como objetivo:

- () Auxiliar para o processo de ensino e aprendizado;
- () Comercializar os produtos da escola;
- () Adquirir material escolar para os alunos;

6 – Na sua opinião a cooperativa-escola (de modo geral) é um instrumento eficiente capaz de aproximar teoria e prática?

- () Sim
- () Não

7- Você já utilizou a cooperativa-escola deste instituto com instrumento de aprendizado em suas aulas?

() Sim

() Não

Se sim, durante 03 últimos semestres, quantas vezes a cooperativa-escola foi utilizada como instrumento didático-pedagógico?

() No máximo 3 vezes

() Pelo menos uma vez por semana

() Na maioria das minhas aulas

8 – Em sua opinião, qual o papel político pedagógico de uma cooperativa-escola?

9 - A Cooperativa-escola desta Instituição cumpria com seu papel político-pedagógico no Campus Urutai?

() Sim

() Não

APÊNDICE 3



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Orientador: Prof. Dr. José dos Santos Souza

Orientanda: Alessandra Edna de Paula

Caro técnico administrativo,

Este questionário tem por objetivo coletar informações para o trabalho de dissertação intitulado “**O PAPEL PEDAGÓGICO DAS COOPERATIVAS-ESCOLAS: Um estudo comparativo da prática educativa do IFTO – Campus Paraíso do Tocantins/TO e do IFGoiano - Campus Urutaí/GO.**”

Seu conhecimento, experiência e opinião são imprescindíveis para a concretização da referida pesquisa. Sendo assim, solicito e agradeço sua colaboração.

Alessandra Edna de Paula
Mestranda PPGEA

Nome (OPCIONAL): _____ Área: _____

1 – Há quanto tempo é servidor do Instituto Goiano?

- () Menos de 05 anos
() 05 a 10 anos
() 10 a 20 anos
() Acima de 20 anos

2- Você conheceu o trabalho desenvolvido pela cooperativa-escola?

- () Sim () Não

3– Para você, a cooperativa-escola tinha como objetivo:

- () Auxiliar para o processo de ensino e aprendizado;
() Comercializar os produtos da escola;
() Adquirir material escolar para os alunos;

4– Na sua opinião a cooperativa-escola é um instrumento eficiente capaz de aproximar teoria e prática?

- () Sim () Não

5 – Em sua opinião, qual o papel político-pedagógico de uma cooperativa-escola?

6- A Cooperativa-escola cumpria com seu papel político-pedagógico no Campus Urutaí?

- () Sim () Não