

Organizações cooperativas de agricultores e educação escolar: desafios a uma formação cooperativa

Marlene Ribeiro

Resumo

O trabalho visa debater, a partir de autores do pensamento socialista e de pesquisas atuais sobre o cooperativismo, tanto os limites para que esta forma de organização do trabalho possa romper a sua relação com o capital, que se realiza através do mercado, quanto a potencialidade do trabalho cooperativo para revolucionar as relações sociais. Desenvolve, principalmente, a análise de associações cooperativas de agricultores familiares, assentados do MST e não-assentados. O novo apontado pela pesquisa encontra-se na relação entre trabalho cooperativo e educação escolar básica e profissional, mais propriamente, na necessidade de se pensar que valores, conhecimentos, estudos e práticas deverão constituir o currículo dos cursos que pretendam formar sujeitos autônomos, cooperativos e solidários.

Palavras-chave

Trabalho. Cooperativismo. MST-Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, Educação para o trabalho.Famílias rurais. Ensino profissional.

Professora Titular em Filosofia da Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Núcleo em Trabalho, Movimentos Sociais e Educação – TRAMSE. Doutora em Educação; bolsista do CNPq e pesquisadora com apoio da FAPERGS.

Introdução

No cenário social do Brasil de hoje sobressaem questões como o desemprego em massa, a desregulamentação das relações de trabalho, a perda de direitos constitucionais... Estas questões propõem aos trabalhadores e trabalhadoras alguns desafios, entre estes, o de aceitar condições precarizadas de trabalho ou o de revolucionar as relações sociais de produção ou o de criar alternativas de trabalho e produção de renda ou, ainda, o de articular a construção da revolução com a produção cooperativa. Os caminhos adotados para enfrentar tais desafios poderão combinar diferentes opções que não pretendo abordar. Detenho-me sobre as alternativas de trabalho e produção de renda, das quais destaco a que decorre da agricultura familiar, envolvendo organizações associativas de agricultores, a maior parte delas vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). É para esta modalidade de organização do trabalho na agricultura familiar, associada à necessidade de uma educação básica/profissional com o caráter de formação cooperativa, que estão dirigidos meus atuais interesses de pesquisa¹.

A multiplicação de experiências compreendidas sob a denominação genérica de *economia solidária popular*² e os estudos sobre essas experiências parecem identificá-las com uma nova utopia, capaz de redimir o trabalhador da alienação e da desumanização do emprego assalariado para o capital, e, de ser um caminho de superação das relações de exploração do trabalho no modo de produção capitalista. Nesse caso, levanta-se a hipótese de que o cooperativismo poderia ser instituinte de uma nova cultura do trabalho e de relações sociais de produção, baseadas na cooperação e na solidariedade. Há, entretanto, estudos indicando a proliferação de falsas cooperativas que, na verdade, caracterizam-se como empregos terceirizados em que os trabalhadores autônomos registram-se como cooperativados para garantir sua relação de emprego com empresas ou com o Estado. Nessa relação, os objetivos, metas e gestão dos processos de trabalho são definidos de fora das cooperativas, ou seja, pelos seus contratantes, restando aos trabalhadores e trabalhadoras arcar com o ônus da seguridade social e da definição da jornada de trabalho, do pagamento das férias, do repouso semanal remunerado, do 13º salário etc. (RIBEIRO, 2001).

Meu primeiro objetivo neste artigo³ é debater, com base em autores de pensamento socialista e de pesquisas atuais sobre o cooperativismo⁴,

tanto os limites para que esta forma de organização do trabalho possa romper a sua relação com o capital, que se realiza por meio do mercado, quanto a potencialidade do trabalho cooperativo para produzir rachaduras na estrutura social capitalista, que possam contribuir para revolucionar as relações sociais. Vou me deter, principalmente, na análise de associações cooperativas de agricultores familiares, assentados do MST e não-assentados.

Algumas pesquisas vêm mostrando que um dos maiores desafios à organização do trabalho cooperativo é a educação escolar básica e profissional, que estabelece uma relação contraditória de necessidade e de não necessidade no que concerne à organização e consolidação das cooperativas (RIBEIRO, 2002a). Meu segundo objetivo é, então, trazer para o debate algumas questões que se impõem à educação escolar básica e profissional, não apenas pelos trabalhadores cooperativados, mas pelos trabalhadores de modo geral, tendo em vista as demandas que advêm de um mundo do trabalho definido pela força do neoliberalismo, que articula a implantação das novas tecnologias à produção do desemprego estrutural e tecnológico e ao desmonte da legislação de proteção ao trabalho e de seguridade social. Ao tratar da inadequação da educação escolar básica e profissional ao trabalho cooperativo, terei como referência a educação rural que, historicamente, tem-se prestado mais à consolidação do modelo capitalista de agricultura do que para desenvolver a agricultura familiar (GRITTI, 2002).

Agricultores familiares cooperados estão a demandar uma formação cooperativa que corresponda às suas necessidades de organização do trabalho e que não encontram na educação escolar. Penso que seja necessário rever o modelo de escola que centra o trabalho pedagógico na formação do indivíduo possessivo e competitivo, que reproduz a separação entre quem pensa e quem faz, que se sustenta sobre uma organização fragmentada do conhecimento, dificultando compreender a educação como uma totalidade, ou seja, nas suas relações com a produção/reprodução da sociedade.

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

A LDBEN nº 9.394/96, em seu Art. 1º, do Título I, Da Educação, amplia a noção de educação para abarcar “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, embora acabe por disciplinar apenas a educação escolar, “que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino.” (BRASIL, 1996). Adoto uma compreensão ampliada de educação entendida como formação. Tendo como referência “o conceito e o fato do trabalho enquanto princípio educativo” da formação escolar GRAMSCI, [19—], p. 120), concebo a formação como uma via de mão dupla, que incide sobre e resulta de práticas sociais de trabalho, movimentos sociais, experiências de vida e de escola. Neste caso, o da educação escolar, estou referindo-me, especialmente, a uma formação que possa abarcar a educação básica e profissional. Parto desta concepção para formular questões a respeito do modelo de educação escolar básica e profissional, tendo como perspectiva o trabalho cooperativo, em particular, o que é desenvolvido por agricultores familiares, que considero potencializador de uma educação vista como formação cooperativa. Com isso, justifico a necessidade de aprofundar o debate sobre a relação entre a agricultura familiar e a formação cooperativa.

Organizações cooperativas de trabalho: limites e possibilidades de transformação social

O trabalho cooperativo é antigo como a humanidade; aparece nos diferentes modos de produção, em geral, como cooperação subordinada na qual a gestão e o produto do trabalho permanecem fora do alcance daqueles que o executam e que produzem os bens.

O cooperativismo como uma iniciativa dos trabalhadores de gerir os processos de trabalho e apropriar-se do produto surge no século XIX em um contexto de desemprego e de não-regulamentação do trabalho, semelhante em alguns aspectos ao que vivenciamos hoje. Impunha-se aos trabalhadores a necessidade de transformar as relações sociais de produção baseadas na cooperação subordinada, na apropriação do produto do trabalho e na propriedade privada dos meios de produção. Divergiam, no entanto, as estratégias de luta em que alguns definiam-se pelas organizações associativas e outros pela revolução. Não por acaso a cooperativa que hoje é modelo para as organiza-

ções associativas, a *Associação dos Pioneiros Equitativos* de Rochedale, na Inglaterra, é de 1844 e o movimento operário revolucionário, cuja referência programática é o *Manifesto do Partido Comunista* (MARX; ENGELS, [19—]), é de 1848. Ambos, o cooperativismo e o movimento operário revolucionário, são antecedidos por movimentos sociais como: a organização em sindicatos; a luta pela inclusão de leis para regulamentar o trabalho na Constituição inglesa, movimento que ficou conhecido como cartismo; a organização de cooperativas autônomas de agricultores, lideradas por William King, o associativismo direcionado para um *Novo Mundo Moral*, liderado por Robert Owen, e o movimento Luddita de quebra de máquinas, conhecido pelo nome de seu líder, Ned Ludd. (SCHNEIDER, 1999; SINGER, 1999; HOBSBAWM, 1981). Pode-se depreender daí, como concordam autores atuais, que houve um longo aprendizado dos trabalhadores antes de optar ou pelo cooperativismo ou pelo movimento revolucionário que se alastrou por toda a Europa, o que evidencia terem os movimentos sociais uma dimensão educativa ainda pouco explorada (RIBEIRO, 1998; ARROYO, 1998; CALDART, 2000; RODRIGUES, 2004).

Vou tentar apontar alguns limites e potencialidades que emergem de experiências cooperativas atuais, trazendo para a discussão o que foi produzido pelo pensamento socialista da época em que tanto o cooperativismo quanto o sindicalismo operário propunham-se a ser a alternativa de transformação das relações sociais de produção. Justifico que há necessidade de aprender com a história para avançarmos na construção tanto do cooperativismo quanto de uma formação cooperativa direcionada para esta modalidade de *economia solidária popular*. Meu olhar sobre cooperativismo está dirigido, principalmente, para as experiências desenvolvidas por agricultores familiares, sujeitos sociais sobre os quais tenho focalizado meus interesses e compromissos de pesquisa.

Jesus (2000) desenvolveu sua pesquisa com a Associação de Desenvolvimento Comunitário dos Trabalhadores Rurais do Paraná da Eva (ASCOPE), criada pelos Lavradores Em Ação, em Itacoatiara, no Estado do Amazonas. Esta cooperativa resultou de um trabalho de Educação Popular desenvolvido pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) e pela Prelazia de Itacoatiara, mas a sua concretização inspirou-se em “idéias trazidas de um curso em Belém/PA sobre cooperativismo e associativismo, em 1993, com a participação de um de seus líderes.” (JESUS, 2000, p. 79). Participavam da Cooperativa 34 famílias de agricultores que viviam dos ganhos obtidos com a venda de polpa de abacaxi e cupuaçu⁵.

Se nos detivermos na observação dos obstáculos que essa Cooperativa enfrentava, na época da pesquisa, para manter-se e para ampliar seus rendimentos, veremos que tais obstáculos advinham tanto da relação com o mercado como do uso da tecnologia. Um assalto ao local do frigorífico onde eram armazenadas as polpas de frutas significou para os agricultores a necessidade de discutir sua relação com o mercado, pois houve fortes suspeitas de que os autores do referido assalto fossem comerciantes concorrentes que se sentiram ameaçados pela Cooperativa. “Outra preocupação que está sendo debatida na Associação diz respeito às questões tecnológicas, ou seja, à entrada da maquinização no campo” [...] em que “o dilema reside nos aspectos geográfico e climático.” (JESUS, 2000, p. 98).

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

A pressão das organizações cooperativas, segundo Marx e Engels (1980), foi decisiva para a conquista da jornada de trabalho de 10 horas na lei inglesa, que, aos poucos, estendeu-se a outros países. Constatam os autores que as cooperativas, organizadas e geridas pelos operários, foram capazes de provar que era possível, com o emprego da tecnologia da época, fabricar produtos de boa qualidade sem recorrer ao monopólio dos meios de produção e sem a presença dos capitalistas e de seus prepostos. Essas experiências, no entanto, mostraram, ainda, que, desenvolvidas por grupos isolados e dispersos e restritas a um setor, não chegavam a ter peso econômico suficiente para barrar o aumento da miséria das massas trabalhadoras e romper o monopólio que os capitalistas detinham sobre os meios de produção. Isoladas, tais tentativas de trabalho cooperativo eram impotentes, segundo Marx e Engels, para emancipar a classe trabalhadora. Para esses autores “o grande dever da classe operária é conquistar o poder político.” (MARX; ENGELS, 1980). As mudanças que irão permitir as condições necessárias para substituir a cooperação subordinada pelo trabalho cooperativo solidário e autogestionário “jamais serão obtidas sem o emprego das forças organizadas da sociedade”. (MARX; ENGELS, 1980, p. 27-29).

Essa avaliação é feita no calor da criação e organização da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), em 1864. Marx (1981) reconhece os limites das organizações associativas ao afirmar que as cooperativas industriais dos trabalhadores são formas de transição entre o modo associado de produzir e o modo capitalista de exploração do trabalho humano (MARX, 1981, p. 509). É preciso dar maior importância às que se organizam para a produção, que afetam o sistema na sua base, do que às de consumo, que só o arranham na superfície.

Os problemas enfrentados pelos agricultores familiares amazonenses, organizados na ASCOPE, confirmam a análise de Marx e Engels para quem as cooperativas só poderão significar uma transformação nos processos produtivos se a classe trabalhadora tiver consciência de que é seu dever conquistar o poder político. Por um lado, os Lavradores em Ação têm toda uma trajetória de lutas e de enfrentamentos ao sindicalismo tradicional e aos poderes públicos para a conquista da terra e de financiamento para a produção. Por outro, a inclusão de alimentos industrializados em detrimento de produtos naturais que plantam, o uso de produtos químicos para adubação e combate às pragas, e o pouco apreço pela escolinha na qual seus filhos freqüentam as séries iniciais do ensino fundamental, que se encontra em precárias condições, mostram as contradições em que são vivenciadas as experiências de organização do trabalho cooperativo entre as famílias amazonenses que participaram da pesquisa feita por Jesus (2000).

Outra pesquisa com agricultores familiares organizados na Associação Comunitária Projeto Casulo, no Município de Santa Carmen, no Mato Grosso, foi feita por Peripolli (2002). O Assentamento divide-se em duas áreas, uma maior que é destinada à produção coletiva e outra menor que é repartida em lotes, um para cada família de agricultores assentados. “É o modelo geminado de propriedade[...]. Na área coletiva pratica-se a policultura”; a matriz produtiva é o tomate, o carro-chefe dos produtos cultivados, viabilizando a sobrevivência do Projeto Casulo. “Tudo gira em torno dessa cultura: trabalho, renda, unidade do grupo, perspectivas, enfim, é a mola-mestra que impulsiona a economia e faz do Projeto Casulo uma experiência de assentamento que obteve sucesso.” (PERIPOLLI, 2002, p. 143).

Apesar do sucesso deste Assentamento – que tanto reflete uma modalidade de política pública de Assentamento de Reforma Agrária que está sendo implementada no Mato Grosso, quanto o processo de organização dos agricultores que já vêm de outras experiências de projetos de

colonização –, os cooperativados manifestam faltar alguma coisa que parece ser essencial em suas vidas. Não são os donos da terra, recebem apenas o título de posse o que não lhes garante a propriedade definitiva. “Essa é, sem dúvida, a grande mágoa que os assentados carregam. O ‘estar satisfeito’, muito comum nas respostas das entrevistas, quando perguntados sobre a vida no Assentamento, significa, no fundo, uma situação de conformismo.” (PERIPOLLI, 2002, p. 146).

O cooperativismo no campo, que assume significativas diferenças em relação às organizações associativas de trabalhadores urbanos, foi estudado por Kautsky (1972). No final do século XIX, nos anos de 1898-1899, Karl Kautsky e Rosa Luxemburgo participaram de intenso debate sobre o papel das cooperativas para a permanência ou a dissolução do capitalismo.

Kautsky (1972) preocupa-se com a possibilidade de os camponeses organizarem-se em cooperativas. O autor não nega a importância das cooperativas, uma vez que até os grandes proprietários já haviam percebido as vantagens de associar-se para a venda de seus produtos ou para a obtenção de crédito junto aos bancos. Na análise histórica que faz das cooperativas, Kautsky (1972) pensa que estas, embora tenham fracassado, mostraram suficientemente que é possível produzir em regime de associação e, assim, substituir as empresas capitalistas por instituições comunistas.

As dificuldades aumentam quando se trata de artesãos e camponeses porque a posse da terra e dos instrumentos de trabalho constitui-se em um limite à associação. Afirma Kautsky (1972, p. 175) que, “quanto mais aumenta a população, quanto mais disputado é o solo, mais obstinadamente ele se agarra ao seu torrão”, coincidindo, assim, com as observações feitas anteriormente por Peripolli (2002). Corroborando essas observações, um agricultor familiar assentado, do município de Piratini/RS, vai identificar, entre as maiores dificuldades para consolidar as cooperativas, o fato de que *o sistema fez nós ser desconfiante um do outro* (RIBEIRO, 2001).

A dificuldade, segundo Kautsky (1972), consiste em ceder as terras para a associação. Trazendo em sua trajetória experiências negativas de perda da terra e hábitos decorrentes de políticas clientelísticas e autoritárias, adotadas pelo Estado em atenção aos interesses dos grandes proprietários, o camponês já iniciaria desconfiando da própria associação, até porque o trabalho agrícola isola os agricultores uns dos outros, o que não ocorre com os artesãos⁶. O autor conclui que os camponeses estão presos à propriedade individual dos meios de produção e não passaram pelo

difícil aprendizado da produção cooperativa subordinada capitalista, que cria o trabalhador coletivo, daí sua dificuldade em passar de uma produção agrícola isolada para uma agricultura em regime de cooperação (KAUTSKY, 1972). Marx (1982) pensava da mesma forma.

Os agricultores brasileiros, que vivenciam a expropriação da terra e a exploração do mercado quando da venda de seus produtos, organizam-se de diferentes formas para enfrentar a expropriação/proletarização e extraem aprendizagens desse enfrentamento. Os movimentos organizados de agricultores, seja em sindicatos, seja contra as barragens, seja no MST, constituem-se em sujeitos coletivos de trabalhadores que lutam pela terra. Tais movimentos acrescentam novos coloridos à história da expropriação/proletarização/organização no Brasil (RIBEIRO, 1987), evidenciando a contraditória relação que os agricultores desenvolvem com a terra como meio de produção e como propriedade com caráter social.

Outras pesquisas sobre trabalho cooperativo com agricultores do MST foram desenvolvidas no Rio Grande do Sul, entre elas a de Bonamigo (2002). Em sua obra este pesquisador procura demonstrar a hipótese de que o trabalho cooperativo “está formando e constituindo sujeitos com identidade própria e específica porque leva os homens e mulheres membros dessa cooperativa a interiorizarem práticas, comportamentos, costumes, crenças, idéias e culturas singulares.” (BONAMIGO, 2002, p.15). Na mesma pesquisa, porém, o autor aponta alguns limites que evidenciam as relações que o cooperativismo estabelece com o modo de produção capitalista. Dentre esses limites poderíamos destacar: a contratação de três trabalhadores assalariados, que rompe com a natureza do trabalho solidário e autogestionário; “o pouco rodízio dos/as trabalhadores/as nos setores, correndo-se o risco da superespecialização, do embrutecimento de algumas tarefas” e, ainda, que o trabalho doméstico não tem suas horas computadas como trabalhadas, sendo que “a maioria dos cargos de ‘responsável’ é exercida pelos homens.” (BONAMIGO, 2002, p. 175).

O risco da superespecialização e embrutecimento de uns dá-se em contraposição à qualificação de outros, conforme já apontava Smith (1996, Livro 5, cap.1), no final do século XVIII. A sociedade liberal e o seu modelo de escola reproduzem a separação entre o trabalho manual, produtor de bens, e o trabalho intelectual, produtor de conhecimentos, como se ambos os trabalhos não produzissem simultaneamente bens e conhecimentos, todos transformados em mercadorias.

As questões de gênero não foram trabalhadas pelo pensamento socialista, supondo-se que, resolvidas as diferenças de classe social, as diferenças de gênero seriam, então, solucionadas; a trajetória dos movimentos sociais populares vem apontando que a resolução da histórica dominação masculina não é assim tão simples. As diferenças de gênero e de raça precisam ser enfrentadas no eixo da divisão social do trabalho. Porém, uma mulher, Rosa Luxemburgo, ocupou-se também da discussão sobre o trabalho cooperativo, mantendo com a social-democracia alemã, especialmente com Bernstein, defensor de uma reforma do capitalismo mediante a organização sindical e o associativismo, uma acirrada polêmica.

Luxemburgo (1986) caracteriza as cooperativas como organizações híbridas porque, de um lado, apresentam uma produção socializada e, de outro, estão ligadas pela necessidade de troca ao mercado capitalista para o qual vendem seus produtos. Para sobreviver nesse mercado, que é altamente competitivo, a cooperativa-empresa acaba por subordinar-se a um aumento constante da exploração da força de trabalho, estendendo a jornada, intensificando o trabalho, diminuindo os gastos ou dispensando os trabalhadores. Na prática, isso significa empregar os mesmos métodos de exploração da empresa capitalista. Daí decorre a principal contradição de uma cooperativa-empresa dentro do sistema capitalista, ou seja, os trabalhadores como sócios-proprietários precisam impor-se a disciplina da produção que os situa na posição de empresários capitalistas. Essa posição é reforçada quando a cooperativa passa a contratar trabalhadores, criando a diferença entre sócios e não-sócios, como está ocorrendo na Coopitar, que reúne agricultores assentados do MST, no município de Pontão, no Rio Grande do Sul, pesquisada por Bonamigo (2002).

Tanto Luxemburgo (1986), analisando a realidade da Alemanha, quanto Holzmann (2000), estudando uma cooperativa de operários de Porto Alegre, concordam que nas empresas cooperativas os trabalhadores cooperativados impõem a si mesmos o sistema de produção ao qual pretendem contrapor-se, do contrário o seu empreendimento não sobrevive à competição no mercado com as demais empresas. A organização de associações cooperativas de consumo, em pequenos grupos e pulverizadas, poderia significar um retrocesso à economia mercantil da Idade Média, segundo Luxemburgo (1986).

Singer (1999; 2000), estudioso de experiências as quais caracteriza como de *economia solidária*, contesta a argumentação de Luxemburgo, afirmando

que esta não considera a capacidade de resistência dos trabalhadores. Invoca três razões para opor-se ao discurso de que a *economia solidária* possa estar contribuindo para fortalecer o capitalismo e não para contrapor-se a ele. Primeiro, porque a *economia solidária* permite a prática da autogestão, que é essencial em um novo modelo de produção; segundo, porque melhora as condições de trabalho do trabalhador cooperado; terceiro, porque fortalece a capacidade de luta dos trabalhadores assalariados (SINGER, 2000, p. 18). O autor acaba por concluir que “o caráter revolucionário da economia solidária abre-lhe a perspectiva de superar a condição de mero paliativo contra o desemprego e a exclusão.” (SINGER, 2000, p. 28).

Nas pesquisas sobre trabalho cooperativo, no debate feito pelos pensadores socialistas, como nos estudos atuais que avaliam o associativismo ou a *economia solidária*, há concordância sobre a importância das cooperativas, principalmente no âmbito da produção, embora desde o início do cooperativismo fosse possível perceber que, quanto mais sofisticada tornava-se a tecnologia empregada na produção, mais distante a possibilidade de os trabalhadores organizarem-se de maneira competitiva em relação às empresas capitalistas. Isso até foi possível no início do capitalismo, mas, na atualidade, os custos das máquinas e a tecnologia nelas embutida dificultam em muito, sem uma revolução nas relações sociais de produção e de governo, apropriar-se dos meios de produção e colocar em prática os princípios do que identifico como *economia solidária popular*.

Economia solidária popular e formação cooperativa: uma relação necessária

Por razões já explicitadas em outro texto (RIBEIRO, 2002a), penso que a *economia solidária popular* reúna experiências que contêm os elementos essenciais do que considero como trabalho cooperativo: a propriedade dos meios de produção, a autogestão e o vínculo com um projeto popular de sociedade e de produção de bens, em que as relações sociais e a educação estejam fundadas na solidariedade e em uma democracia concreta. Então, aqui, vou pontuar as demandas que os trabalhadores, em particular os agricultores familiares, vêm apontando em relação à educação escolar básica e profissional, que, penso, devam constituir-se em materiais de reflexão, contribuindo para elaborar uma concepção de formação cooperativa em uma perspectiva de *economia solidária popular*.

O problema da formação para o trabalho cooperativo já se colocava para Lênin após a conquista do poder por meio da Revolução Russa, quando este líder bolchevique enfrentou o desafio de elaborar um plano econômico para consolidar aquela Revolução e, para isso, precisou fazer acordos com as cooperativas burguesas, visando garantir o abastecimento das cidades. Para Lênin (1980, p. 657), “a cooperação adquire no nosso país uma importância verdadeiramente excepcional.”

Aquele dirigente russo entendia que as cooperativas, principalmente as que produziam alimentos, desempenhavam papel essencial na consolidação da revolução proletária, embora questionasse aqueles que fantasiavam ser possível transformar o sistema capitalista mediante organizações cooperativas. Para organizar os camponeses em cooperativas recomendava que houvesse um trabalho de formação cooperativa por um cooperador formado para isso. Este deveria oferecer vantagens que funcionassem como atrativo para que os camponeses aceitassem organizar-se em cooperativas (LÊNIN, 1980, p. 660).

Lênin (1980) dava enorme importância à formação. Pensava que havia a necessidade de uma revolução cultural para alfabetizar o povo e torná-lo “civilizado” no sentido europeu do termo, ou seja, para que os camponeses pudessem participar ativamente das organizações cooperativas. Afirmava que: “Propriamente falando resta-nos ‘apenas’ uma coisa: tornar nossa população tão ‘civilizada’ que compreenda todas as vantagens da participação de todos na cooperação e organize essa participação.” (LÊNIN, 1980, p. 659).

Como podemos ver, Lênin (1980) manifesta uma concepção que se refere ao camponês como atrasado, arcaico, como alguém que deve ser “civilizado”. Essa concepção do campesinato russo é relativa às relações senhoriais no feudalismo, que ainda predominavam, e que Lênin (1980) estava pretendendo superar dando um salto direto ao comunismo. Em outra obra, Lênin (1982) reconhece o caráter contraditório do campesinato, o espírito revolucionário dos camponeses pobres e a tendência dos pequenos proprietários arruinados de associarem-se à pequena burguesia⁷.

No Brasil, a chamada “modernização do campo”, sob diferentes ideologias, seja o “ruralismo pedagógico”, seja a “revolução verde”, aplicou nos agricultores os rótulos de “atrasados”, “preguiçosos”, “arcaicos”. Ideologias e rótulos estavam compreendidos dentro do processo de penetração do capitalismo no campo brasileiro (GRITTI,

2002; RIBEIRO, 2002c). Esta noção preconceituosa e descontextualizada do atraso do camponês se cristaliza e, mecanicamente, tem sido aplicada à nossa realidade em que o agricultor já não é um camponês autônomo, como o medieval, mas está preso ao mercado por meio do que produz e do que consome (RIBEIRO, 1987).

Desafios colocados à relação entre organizações cooperativas de agricultores e formação

Passando ao segundo objetivo a que me propus, afirmo que uma educação escolar básica e profissional, com caráter formativo, é hoje uma demanda central dos trabalhadores, sejam eles urbanos ou rurais. “Por que a educação mínima oficial continua formando indivíduos despreparados para enfrentar o mundo do trabalho?” é a pergunta que se fazem Herédia e Bozzeti (2002, p. 11); mais ou menos na mesma linha, Duarte e Skrzypnik (2002, p. 14) querem saber “quais as novas demandas de educação dos trabalhadores a partir da reestruturação produtiva?” Contribuindo para o debate sobre as relações entre trabalho e educação, no mesmo VI Encontro Regional Sul da Unitrabalho, do qual participaram essas autoras, perguntei-me: “que questões, em termos de currículo, organização das atividades e/ou disciplinas, valores e princípios, o trabalho cooperativo apresenta para a escola básica?” ou ainda, “como articular a formação, que se dá pelas práticas sociais de trabalho, movimentos sociais e culturais, com a educação básica e a educação profissional?” (RIBEIRO, 2002a).

O problema da inadequação da educação escolar básica e profissional para a manutenção e o fortalecimento das organizações associativas aparece na pesquisa com cooperativas de trabalho, no Rio Grande do Sul, feita por Piccinini (2000). A autora aponta, como uma das maiores dificuldades, a baixa escolaridade e a não-qualificação dos associados, o que os torna mais vulneráveis à exploração, no caso das falsas cooperativas, e dificulta a sua participação qualificada na gestão, no caso das verdadeiras cooperativas. “Educação, treinamento e formação’ é um dos princípios universais do cooperativismo de trabalho”. Segundo este princípio, a cooperativa tanto corresponde a uma necessidade social e educativa de fortalecer a cultura da cooperação, quanto deve oferecer condições de qualificação profissional a seus associados (SCHNEIDER, 1999, p. 21).

A importância de uma educação escolar básica e profissional qualificada é reconhecida, ainda, pelos trabalhadores metalúrgicos, porém no estudo feito por Rodrigues (2001), que tomou como caso a Escola José Cesar de Mesquita, do Sindicato dos Metalúrgicos de Porto Alegre, “fica evidenciada uma série de contradições entre o que é dito e o que é feito. A forma como os trabalhadores expressaram-se e até suas contradições podem ser o resultado de uma formação insuficiente.” (SCHNEIDER, 1999, p. 120-121).

Essa necessidade de uma formação relacionada ao trabalho cooperativo praticado na agricultura familiar aparece de forma mais contundente nos depoimentos dos agricultores, em diferentes pesquisas que realizei em assentamentos, nas regionais do MST de Porto Alegre e Piratini. Na impossibilidade de trazer todos, vou recortar alguns.

"A educação é voltada para a cidade"(P);

"A gente não tem capacidade técnica de administrar empresa porque o nível de educação é baixo" (L);

"Essencial para ele não sair daqui é a formação; o dia a dia dele na terra ele não aprende na escola" (P);

"Nós temos uma proposta como cooperativa [...] de um processo educacional alternativo, quer dizer, para ajudar a complementar, porque na escola nossos filhos aprendem a escrever, a ler alguma coisa e somar..." (P)⁸.

O que conceptualizo como formação cooperativa (RIBEIRO, 2002a), que articula a educação escolar básica e profissional ao trabalho desenvolvido nas organizações cooperativas de agricultura familiar, levanta uma série de indagações que nos devolvem à organização da produção capitalista, assentada na produção social (trabalho) e na apropriação privada dos bens produzidos (capital). Para que esta unidade contraditória seja legitimada são necessários mecanismos de organização das atividades produtivas e de compreensão da realidade, que se estendem às experiências de organização do trabalho cooperativo, uma vez que esta organização está presa à economia capitalista e à regulamentação e controle das cooperativas pelo Estado. Os mesmos mecanismos de organização do trabalho e de compreensão da realidade definem a organização da educação escolar básica e profissional, regulada pelo Estado.

Assim, duas questões essenciais sobressaem na organização do trabalho, no modo de produção capitalista, que, ao estender-se para o trabalho autogestionário, cooperativo, solidário, e para a educação escolar básica e profissional, dificultam a constituição e a manutenção de organizações cooperativas de trabalhadores, quando não as inviabilizam. A primeira refere-se à separação entre trabalho manual e trabalho intelectual; a segunda, à fragmentação da produção e conseqüente perda do controle sobre o processo de trabalho, que separa a produção e a gestão, a economia e a política, a política e a técnica. Resultante dessa fragmentação tem-se uma educação abstrata porque supõe um trabalho ideal, daí que a escola esteja separada do trabalho concreto no qual a formação que oferece será testada e/ou refeita. Daí, também, que a escola não inclua entre suas preocupações nem o debate sobre as mudanças que ocorrem na realidade do trabalho que tomou a forma histórica de emprego assalariado, nem algumas peculiaridades que marcam o trabalho agrícola e o mundo rural, diferenciando-os do trabalho e do mundo urbanos.

A formação humana no capitalismo é, portanto, cindida em trabalho e escola, como se ambos os mundos não se tocassem, sendo o trabalho o sujo e feio mundo da vida – e hoje do desemprego em massa – do qual a criança precisa ser apartada, e a escola o fantástico mundo do indivíduo infantil abstrato, com suas fases de desenvolvimento e seus brinquedos, que não podem ser conspurcados pelo mundo do trabalho, onde está presente o conflito. Presente na LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), o trabalho aí aparece como uma *práxis* dissociada da prática produtiva, uma abstração, portanto, uma vez que retira o trabalho das condições materiais em que se realiza sob determinadas relações sociais (KUENZER, 2000).

Como já afirmei, a educação escolar reproduz a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, justificando, desde o discurso grego, que, aos que não desenvolvem a inteligência, cabe fazer, executar, ouvir, e aos que têm acesso ao conhecimento cabe pensar, planejar, mandar, falar. O currículo da escola básica e profissional não incorpora a realidade concreta de que, no terreno da produção capitalista, há, de fato, alguns que mandam a soldo dos poucos que se apropriam dos resultados da riqueza produzidos pela imensa maioria que faz, executa, obedece, realiza um trabalho que tem seus objetivos e metas determinados de fora (MARX, 1982).

Justifica-se que as funções de produção e controle do conhecimento e da tecnologia e as funções administrativas e burocráticas, exercidas pelos

gestores do capital sobre a produção e pelos gestores do Estado sobre as organizações sociais, demandem uma formação e remuneração condizentes com essas funções. Já as funções de execução têm suas determinações embutidas na tecnologia, cada vez mais invulnerável ao trabalhador, até porque o capital apropria-se não só da produção de bens materiais, mas dos conhecimentos produzidos nos processos de trabalho. Por isso, não são exigidos grandes esforços teóricos ou formação qualificada, a não ser para uma elite de trabalhadores ligados à produção de ciência e tecnologia, nas matrizes situadas nos países centrais ou em algumas filiais situadas em países da periferia do capitalismo.

A situação dos agricultores familiares em termos de acesso ao conhecimento socialmente produzido, transmitido pela escola básica e profissional, ainda é mais dramática, porque, ao mesmo tempo em que a sua cultura, o seu modo de produzir e de organizar o trabalho são considerados ultrapassados, arcaicos, esta escola não lhes fornece instrumentos de leitura e interpretação da realidade, de cálculo e introdução ao conhecimento científico que estejam em consonância com o seu mundo, a sua cultura e as necessidades de sua produção.

É nessa lógica, a de separar aqueles que poderão freqüentar uma universidade e a grande maioria que não ultrapassará o nível básico da educação profissional, que o ensino médio restou separado da educação profissional, como reza o Decreto-Lei nº 2.208/97 (BRASIL, 1997)⁹. A gestão, nessa lógica, é entendida como uma “competência técnica” e descaracterizada dos interesses econômicos e políticos que a sustentam (RAMOS, 2001).

A análise feita por Holzmann (2000) sobre a experiência de criação de duas cooperativas decorrentes da falência da *Metalúrgica Wallig*, em Porto Alegre/RS, mostra com clareza que a igualdade de condições em que se colocam os associados para gerir uma cooperativa vai, aos poucos, dando lugar à diferenciação entre os técnicos e os operários, entre os que administram e os que executam. Além do mais, o discurso sobre a propriedade dos meios de produção e a autogestão democrática não coincidem com a subordinação que a empresa deverá adotar para subsistir e corresponder aos contratos firmados, acabando por impor o horário da chamada “empresa normal” e a diferença salarial dos que pensam (os que detêm maior volume de conhecimento escolar básico) sobre os que executam (os que detêm o saber decorrente da experiência profissional). São os que pensam, de fato, os que dominam as assembleias gerais, porque os que incorporaram a ca-

racterização de ignorantes, ou de “não civilizados”, no sentido próximo ao de Lênin, não falam para não confirmar o preconceito encarnado na sua formação. Estes, os menos escolarizados e ligados diretamente à produção, ao serem interpelados sobre as diferenças salariais, são capazes de justificar pela “competência”, hoje alardeada como princípio da educação profissional, a vantagem dos salários daqueles que desempenham funções burocráticas de controle em relação àqueles que produzem.

Morigi (2002) realizou uma pesquisa no Assentamento *Filhos de Sepé*, situado em Águas Claras, no município de Viamão/RS, e analisou a viabilidade ou não de uma escola municipal, *Nossa Senhora de Fátima*, construída dentro do Assentamento, colocar em prática a proposta pedagógica do MST. A pesquisa traz para o debate as enormes contradições vivenciadas pela escola rural, que os movimentos sociais populares preferem chamar de *escola do campo*, na perspectiva de uma educação voltada aos seus interesses. Os resultados desta pesquisa evidenciam que, se há um esforço no sentido de comprometer a escola com os valores da solidariedade e da cooperação, até porque se trata de uma administração municipal que se considera popular, há ainda um longo caminho a perfazer para que esta escola rompa com uma estrutura burocrática, que impede alguns avanços, e com uma cultura arraigada de que o desenvolvimento e o progresso encontram-se nas cidades. Isso quer dizer que a escola no assentamento não é a escola do assentamento, ainda não conseguiu firmar compromisso com a produção agrícola familiar do MST até porque, no fundo, permanece a idéia de que esta modalidade de produção está destinada a desaparecer.

Com o propósito de investigar os limites e possibilidades de gestão democrática da educação básica pública em escolas de acampamentos e assentamentos do MST, Martins (2004) traz à luz questões colocadas no conflito entre concepções e práticas de escola pública estatal e não-estatal. A pesquisa desvela as dificuldades enfrentadas quando o acampamento se transforma em assentamento e a vida coletiva, imprescindível para a conquista definitiva da terra, é substituída por processos de individuação quanto à construção das moradias e ao trabalho nos lotes individuais. A luta pela terra, que anima o acampamento e a escola, vai cedendo lugar à luta pela sobrevivência em que a urgência do trabalho dificulta a manutenção das atividades coletivas. Da mesma forma, a escola estatal, com seus programas, burocracia e formalismo, toma o lugar da solidariedade e dos aprendizados coletivos na luta pela terra (MARTINS, 2004).

A educação básica traduz-se em níveis e qualificações para os formadores – os professores. Para os níveis considerados “inferiores”, como a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, podem ser admitidos professores “menos qualificados”, se considerarmos as exigências curriculares, o tempo demandado na sua formação e as instituições a que foi delegada a função de oferecer tal formação, os Institutos Superiores de Educação. Nesses institutos, a formação fica reduzida ao ensino (RIBEIRO, 2000). Deveria ser o contrário porque é nesses níveis escolares que se enraízam as possibilidades de desenvolvimento da curiosidade, do interesse pela investigação, do domínio dos instrumentos básicos de leitura, escrita e aritmética, de um lado. De outro, é quando as crianças ainda são muito pequenas e freqüentam classes de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, que se sedimenta, nas camadas populares, uma subjetividade conformada ao fracasso, à exclusão da escola e do conhecimento socialmente acumulado, uma subjetividade que “precisa” ver-se como “atrasada”. Assim, é na infância que mais facilmente se introjetam valores e se reproduzem as condições de manutenção da pobreza, do desemprego e da desqualificação na formação dos trabalhadores, como se tais condições fossem ou naturais ou resultantes da carência de aptidões para o estudo por parte desses trabalhadores.

A aplicação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) contribuiu para a criação de escolas-polo, nas sedes dos municípios, e para a eliminação das escolas rurais multisseriadas, distanciando, ainda mais, os filhos dos agricultores familiares dos aprendizados que advêm do trabalho agrícola que desenvolvem junto com a família, do que decorre o nome agricultura familiar. Ou, por outra, retiram-lhes a possibilidade de freqüentar regularmente a escola, principalmente o Ensino Fundamental. Alunos da área rural passam às vezes mais tempo no caminho que os leva à escola, seja a pé, seja de ônibus, do que mesmo no trabalho ou na sala de aula (MORAES, 2001; LUCAS, 2001; RIBEIRO, 2001).

A concentração das psicologias no currículo dos cursos de formação de professores identifica o indivíduo burguês, mônada encerrada em si mesma, como centro da formação escolar. Ao mesmo tempo, justifica, com o discurso das “diferenças individuais”, que haja escolas/classes diferentes para os mais e os menos “aptos” (SOBRINHO, 1986). A fragmentação do currículo em disciplinas estanques, correspondentes à fragmentação

dos processos produtivos que desqualificam o trabalhador; a hierarquização das funções correspondentes às ações de controle sobre os processos de produção de indivíduos para pensar e de indivíduos para executar, ambos subservientes ao sistema; a normatização das ações submissas às determinações legais impostas verticalmente, todas essas concepções/práticas constroem a dependência e a obediência necessárias à legitimação do modelo de produção e de relações sociais no capitalismo, cuja ideologia assume atualmente a face retrógrada e reacionária do neoliberalismo.

As reformas educacionais, elaboradas sob matrizes econômicas definidas pelos organismos multilaterais, como Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), preconizam “o aprender a aprender”, apontando tanto para o aligeiramento da formação e para a desqualificação dos professores, quanto para uma concepção que reduz o humano ao intelecto e exacerba um individualismo egoísta e descompromissado com o outro e com o mundo¹⁰.

As concepções que decorrem dessas práticas, introjetadas desde a educação familiar e intensificadas pela educação escolar, da infantil até a superior, passando pela profissional, são carregadas para as experiências de organização das cooperativas, sejam de trabalhadores urbanos sejam de agricultores familiares. Trabalhadores cooperados carecem de uma formação escolar sistemática que reflita sobre o capitalismo como um modo de organização do trabalho e das relações sociais de produção e de governo, ao qual pretendem confrontar-se e colocar-se como alternativa para a construção de relações democráticas e solidárias. Assim, essas cooperativas enfrentam graves dificuldades para manterem-se; muitas fracassam, outras tendem a tornar-se mais uma empresa capitalista, a utilizar os mesmos métodos e finalidades da exploração da força humana de trabalho.

Isso não significa afirmar que os agricultores familiares sejam pacientes inertes, conformados com uma relação que lhes expropria a terra e o produto do trabalho e lhes impõe uma representação social que oculta o seu papel de sujeitos da produção e da transformação da sociedade. Não quero afirmar que uma educação escolar básica e profissional, que lhes propicie uma formação cooperativa, possa garantir o sucesso das cooperativas e, por elas, a transformação do capitalismo em socialismo. Não. O que pretendo mostrar com esse texto é, em primeiro lugar, a confirmação de que a educação escolar básica e profissional fortalece as relações sociais

de produção capitalista, o que há muito vem sendo denunciado por diferentes autores; em segundo, que, pelo seu caráter contraditório de instrumentos de manutenção e de dissolução do capitalismo, as cooperativas demandam uma formação cooperativa que aprofunde essa contradição; em terceiro, a importância dessa formação cooperativa para o fortalecimento das experiências cooperativas no sentido da construção de novos projetos de sociedade que penso sejam socialistas; em quarto, as contradições presentes nas relações sociais de produção atravessam a educação escolar básica e profissional, fazendo com que a escola seja um espaço de luta e de disputa de projetos que aspiram a tornar-se hegemônicos.

Algumas conclusões

As pesquisas e os estudos feitos sobre organizações cooperativas têm apontado para a impropriedade da formação oferecida pela educação escolar básica e profissional, que, ao longo da história, tem tido como eixo a preparação para o mercado de trabalho. Nessa preparação tem predominado princípios, ensinamentos, valores e práticas voltados para a subordinação, a obediência e a competição, incompatíveis com a autogestão, a cooperação e a solidariedade, valores estes que se devem constituir nos fundamentos das organizações efetivamente cooperativas de trabalho.

De uma certa maneira, a análise das experiências de trabalho cooperativo vem corroborar discussões feitas e registradas pelo pensamento socialista a respeito dos limites e potencialidades das organizações associativas para a transformação social. O novo apontado pelos estudos que venho desenvolvendo no âmbito da relação entre trabalho cooperativo e educação escolar básica e profissional, tendo como sujeitos sociais privilegiados os agricultores familiares, encontra-se justamente nesta relação, mais propriamente, na necessidade de se pensar que valores, conhecimentos, estudos e práticas deverão constituir o currículo dos cursos que pretendam formar sujeitos autônomos, cooperativos e solidários, ou seja, na necessidade de se pensar que eixos deverão sustentar os planos político-pedagógicos das escolas que tenham por horizonte a formação cooperativa. Agricultores familiares assentados do MST parecem já ter avançado nessa discussão, propondo que o trabalho cooperativo e a formação estejam amarrados a um projeto popular de sociedade que sustente os valores da cooperação, da solidariedade e da emancipação, os quais deverão, por sua vez, orientar tanto o

trabalho cooperativo quanto a formação desses trabalhadores. As pesquisas feitas por Morigi (2002) e Martins (2004), no entanto, mostram que a viabilização da proposta pedagógica do MST, por meio da educação escolar básica e profissional, não é uma tarefa isenta de contradições...

Notas

- 1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 e o Decreto 2.208/97 separam a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e a Educação Profissional (níveis básico, técnico e tecnológico). Há gestões no Ministério da Educação (MEC) propondo mudanças na Educação Profissional, em vista das críticas feitas ao referido Decreto (CORREIO DO POVO. Porto Alegre/RS, 25/03/04, Seção Ensino, p. 06). Neste meu artigo a educação escolar, como elemento essencial para uma formação cooperativa, abarca a Educação Básica e a Educação Profissional, na perspectiva de articulação entre ensino e trabalho produtivo.
- 2 *Economia solidária popular* “Abrange desde as formas mais simples de cooperação, que já estão incorporadas aos saberes da memória ancestral do trabalho agrícola, até as organizações associativas mais complexas, com estatuto e regimento próprios. Esse alargamento da compreensão do termo *solidária* para abarcar o trabalho cooperativo, do mais simples ao mais complexo, é restringido pelo termo *popular*, que traz implícitos dois elementos: a autogestão dos processos de trabalho e a classe social que identifica os sujeitos sociais associados em cooperativas ou para outras modalidades de trabalho cooperado”. (RIBEIRO, 2002 a, p. 94).
- 3 O artigo resulta do desenvolvimento dos projetos de pesquisa: *O trabalho cooperativo na formação do Técnico Agrícola*, que recebe apoio do CNPq, e *Formação de agricultores e agricultoras: mapeando a educação profissional agrícola no Rio Grande do Sul*, apoiado pela FAPERGS.
- 4 Parto de pesquisas desenvolvidas por mestrados (alguns deles sob a minha orientação) e por pesquisas que fiz em assentamentos de Reforma Agrária do MST. CF. Ribeiro (2001).

- 5 Árvore nativa da Região Norte, que dá um fruto semelhante ao coco, porém com casca lisa e com sementes envoltas em um polpa branca com a qual se fazem sucos, sorvetes, tortas, balas etc.
- 6 Ao analisar a questão política do campo brasileiro, em 1980, José de Souza Martins fazia observações semelhantes, comparando a relação que estabelecem os operários e os camponeses com o capital, aqueles já despossuídos da terra e dos instrumentos de trabalho, estes ainda possuidores da terra e de instrumentos simples de trabalho, porém presos ao mercado pela necessidade de vender seus produtos e de comprar mercadorias para sobrevivência e para manter a produção (MARTINS, 1982; RIBEIRO, 1987).
- 7 Ver, também, o relato e a análise da experiência de Anton Makarenko de organização da Colônia Gorki, na Rússia, em que este educador tinha como perspectiva revolucionária a construção de uma coletividade escolar (LUEDEMANN, 2002).
- 8 Os depoimentos foram colhidos durante a pesquisa que avaliou o Projeto Lumiar, feita em assentamentos das Regionais do MST de Porto Alegre e Piratini, apoiada pela FINATEC/UNB, e durante a pesquisa realizada em assentamentos do MST, apoiada pela FAPERGS, em que foram construídas, junto com os agricultores assentados, propostas de políticas públicas para os assentamentos de Piratini/RS. As letras L e P referem-se a Lumiar e Piratini, respectivamente. Sobre o assunto Cf. Ribeiro (2001; 2002b).
- 9 Estão ocorrendo mudanças na política de educação profissional, no MEC, em resposta às críticas contundentes feitas ao Decreto 2.208/97, que não vou debater aqui porque me afastaria muito dos objetivos colocados para este texto em decorrência das questões que tais mudanças provocam.
- 10 Cf. Parecer CNE/CEB nº 16/99, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico (BRASIL, 1999).
- 11 As publicações trazem os nomes Lenine e Lênin com grafias diferentes.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARROYO, Miguel. Trabalho - educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.138-165.
- BONAMIGO, Carlos Antonio. *Prá mim foi uma escola...o princípio educativo do trabalho cooperativo*. Passo Fundo: Ed. UPF, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 16/99*. Aprovado em 05 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999.
- CALDART, Roseli. *Pedagogia do movimento sem terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DUARTE, Ana Carolina S.; SKRZYPNIK, Lúcia de Fátima. Reestruturação produtiva e novas formas de trabalho: o caso da refinaria de petróleo Getúlio Vargas. *Trabalho & Sociedade: dinâmica e perspectiva*, Curitiba: UFPR, 2002. p. 13-14. Cadernos de Resumos do 6º Encontro Regional Sul Unitrabalho em ago.2002.
- FERRARO, Alceu Ravello; RIBEIRO, Marlene. Introdução. In: MOVIMENTOS sociais: revolução e reação. Pelotas: EDUCAT,1999. p. 9-18.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Círculo do Livro, [19—].
- GRITTI, Silvana Maria. O papel da escola primária rural na penetração do capitalismo no campo. In: RAYS, Oswaldo Alonso (Org.). *Educação: ensaios reflexivos*. Passo Fundo: UPF, 2002. p.69-84.
- HERÉDIA, Vania Beatriz M.; BOZZETI, Margarete Maria. Reestruturação produtiva e flexibilização das relações de trabalho: alguns

impactos na indústria de Caxias do Sul na percepção dos representantes sindicais. *Trabalho & Sociedade: dinâmica e perspectiva*. Curitiba: UFPR, 2002. p.10-11. Cadernos de Resumos do 6º Encontro Regional Sul Unitrabalho em ago.2002.

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

HOLZMANN, Lorena. Gestão cooperativa: limites e obstáculos à participação democrática. In: SINGER, Paul; SOUZA, André Ricardo de (Orgs.). *A Economia solidária no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000. p. 49-64.

KAUTSKY, Karl. *A questão agrária*. Porto: Portucalense, 1972. v.1.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 70, p.15-39, abr. 2000.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. *Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LENINE, Vladimir I. Sobre a cooperação. In: OBRAS escolhidas. São Paulo: Alfa-Omega, 1980. v. 3, p. 656-662.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. *O Desenvolvimento do capitalismo na Rússia*. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Os Economistas).¹¹

LUCAS, Rosa Elane Antória. A escola em assentamentos de reforma agrária na cidade de Piratini. In: FERRARO, Alceu, R.; RIBEIRO, Marlene (Orgs.). *Trabalho, Educação, Lazer: construindo políticas públicas*. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 91-120.

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

_____. MARTINS, José de Souza. *Expropriação & violência: a questão política no campo*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1982.

MARTINS, Fernando José. *Ocupação da escola e gestão democrática: limites e possibilidades a partir da prática educacional realizada em acampamentos e assentamentos do MST*. 2004. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004.

MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Difel, 1982. Livro 1, v. 1.

_____. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981. Livro 3, v. 5.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Sindicalismo*. 2. ed. São Paulo: CHED, 1980.

- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. In: OBRAS escolhidas. São Paulo: Alfa-Omega, [19—]. v. 1.
- MORAES, Maria Laura Brenner de. A escolarização do aluno trabalhador infantil no meio rural. In: FERRARO, Alceu R.; RIBEIRO, Marlene (Orgs.). *Trabalho, Educação, Lazer: construindo políticas públicas*. Pelotas: EDUCAT, 2001.p. 159-180.
- MORIGI, Valter. *Escola do MST: utopia em construção*.2002. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- PERIPOLLI, Odimar João. *Amaciando a Terra – O Projeto Casulo: um estudo sobre a política educacional dos projetos de colonização do Norte de Mato Grosso*. 2002. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- PICCININI, Valmíria. *Cooperativas de trabalho: novas formas de gestão? O caso das cooperativas de trabalho do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: PPGA/UFRGS, 2000. 82 p. Documento Inédito. Relatório de Pesquisa.
- JESUS, Cláudio Portilho de. *Utopia cabocla amazonense: agricultura familiar em busca da economia solidária*. Canoas: Ed.ULBRA, 2000.
- RAMOS, Marise Nogueira. *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.
- RIBEIRO, Marlene. Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural: desafios à educação básica. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 17, p. 20-39, maio/ago. 2001.
- _____. Autonomia na produção e educação para a autonomia: desafios da assistência técnica à escola rural. *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 39-48, 2002b.
- RIBEIRO, Marlene. *De seringueiro a agricultor-pescador a operário-metalúrgico: um estudo sobre o processo de expropriação/proletarização/organização dos trabalhadores amazonenses*. 1987. 375f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1987.
- _____. Formação cooperativa e educação escolar: realidades que se complementam ou se contrapõem? In: VENDRAMINI, Célia Regina (Org.). *Educação em movimento na luta pela terra*. Florianópolis: NUP/CED, 2002 a. v. 2, p. 91-110. (Série Pesquisas).

RIBEIRO, Marlene. Formação cooperativa e educação escolar: realidades que se complementam ou se contrapõem? *Trabalho & Sociedade: dinâmica e perspectiva*, Curitiba, UFPR, p. 67-68, 2002.

_____. Formação de professores e escola básica: perspectivas para a pedagogia. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 179-202, 2000.

_____. Uma escola básica do campo como condição estratégica para o desenvolvimento sustentável. In: CONFERÊNCIA ESTADUAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 2. [S.l.], 4 de abr. 2002c. Texto Inédito. 15 p.

_____. O caráter pedagógico dos movimentos sociais. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 58, p. 41-71, nov.1998.

RODRIGUES, Francisco N. A. *O Papel da escola básica nas lutas dos trabalhadores metalúrgicos de Porto Alegre*. 2001. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

RODRIGUES, Antonio Carlos. *Colóquios de educação popular de Passo Fundo: a educação sob a ótica dos movimentos sociais*. 2004. 153f. Dissertação (Mestrado)-Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2004.

SCHNEIDER, José Odelso. *Democracia, participação e autonomia cooperativa*. 2. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 1999.

SINGER, Paul. Cooperativismo e sindicatos no Brasil: possibilidades da economia solidária no Brasil. In: SINDICALISMO e economia solidária: reflexões sobre o projeto da CUT. São Paulo: CUT Nacional, 1999. p. 23-28, p.51-58.

_____. Economia solidária: um modo de produção e distribuição. In: SINGER, Paul; SOUZA, André Ricardo de (Orgs.). *A Economia solidária no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000. p.11-30.

SMITH, Adam. *A Riqueza das nações*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Livro 2.

SOBRINHO, Encarnación. *Ideologia e educação: reflexões teóricas e propostas metodológicas*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

Farmers cooperative organizations and school education: challenges to a cooperative formation

Abstract

The objective of this paper is to debate, based on socialist authors and on current researches about cooperative work, both the limits that this kind of work organization can break through its relationship with capital, that is accomplished by market, and the cooperative work potentiality to revolutionize the social relationships. It develops, mainly, the analysis about cooperative associations of family farmers, MST settled and not settled farmers. Something new is pointed out by the research: the relationship between the cooperative work and the school basic and professional education, or, more exactly, the need of thinking that values, knowledge, study and practices will take part of the curriculum of courses that has the objective of forming autonomous, cooperative and solidary people.

Key words

Labor. Cooperation. MST-Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. Career education. Rural families. Professional education.

Organizaciones cooperativas de agricultores y educación escolar: desafíos hacia una formación cooperativa

Resumen

El presente trabajo busca discutir, a partir de autores del pensamiento socialista y de investigaciones sobre el cooperativismo, tanto los límites para que esta forma de organización del trabajo pueda romper su relación con el capital, que se realiza a través del mercado, como también la potencialidad del trabajo cooperativo para revolucionar las relaciones sociales. Desarrolla, principalmente, el análisis de las asociaciones cooperativas de agricultores familiares, asentamientos del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) y los no asentados. Lo nuevo que trae la investigación es la relación entre trabajo y la rescisión entre el trabajo cooperativo y la educación escolar básica y profesional, más propiamente, en la necesidad de pensar qué valores, conocimientos, estudios y prácticas tendrán que constituir el currículo de los cursos que pretendan formar sujetos autónomos, cooperativos y solidarios.

Palabras claves

Educación y trabajo. Cooperativismo MST. Movimiento de los trabajadores rurales Sin Tierra. Educación para el trabajo. Familias Rurales Enseñanza profesional.

Marlene Ribeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Endereço: Rua D. Laura, nº 924, apto. 201
Bairro: Rio Branco – Porto Alegre/RS
CEP: 90.430-090
E-mail: maribe@adufrgs.ufrgs.br

Recebido em:29/03/2004
Aprovado em:06/04/2004