

Educação cooperativista: Aprofundando o conceito

Cooperative education: Deepening the concept

Educación cooperativa: profundizando el concepto

Palloma Rosa Ferreira¹
Diego Neves de Sousa²

Recibido: 20 de septiembre de 2018

Aceptado: 29 de mayo de 2019

Publicado: 21 de julio de 2019

Cómo citar este artículo: Ferreira, P. R. e Neves de Sousa, D. (2019). Educação cooperativista: Aprofundando o conceito. *Cooperativismo & Desarrollo*, 27 (2), 1-32. doi: <https://doi.org/10.16925/2382-4220.2019.02.04>

* Artículo de reflexión. <https://doi.org/10.16925/2382-4220.2019.02.04>

1 Graduada em Gestão de Cooperativas, Mestre em Extensão Rural e Doutoranda em Economia Doméstica, pela Universidade Federal de Viçosa-Universidade Federal de Viçosa, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7523-4731>

Correo electrónico: pallomarf@gmail.com

2 Doutorando em desenvolvimento rural (Universidad Federal de Río Grande del Sur) Analista da Embrapa Pesca e Aquicultura

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3124-5150>

Correo electrónico: diegocoop@hotmail.com

Resumo

A educação cooperativista nasce junto à própria ideia de cooperativa. Esta organização tem características peculiares, nas quais a cooperação se propõe como alternativa à competição. Como um dos pilares de sustentação do desenvolvimento cooperativo, a educação cooperativista é uma necessidade explícita dessas organizações. Neste intento, o objetivo deste trabalho é realizar uma revisão de literatura acerca desse conceito.

Palavras-chave: Educação cooperativista, gestão de cooperativas, cultura organizacional.

Resumen

La educación cooperativista nace con la propia idea de cooperativa. Esta organización tiene características particulares, en las que la cooperación se propone como alternativa a la competencia. Como uno de los pilares de sustentación del desarrollo cooperativo, la educación cooperativista es una necesidad explícita de ese tipo de organizaciones. Con esta intención, el objetivo de este trabajo es realizar una revisión de literatura acerca de este concepto.

Palabras clave: educación cooperativista, gestión de cooperativas, cultura organizacional.

Abstract

Cooperative education is born with the idea of a cooperative. This organization has peculiar characteristics in which cooperation is proposed as an alternative to competition. As one of the pillars of support for cooperative development, it is an explicit need of these organizations. In this attempt, the objective of this work is to carry out a literature review about the concept of cooperative education.

Keywords: Cooperative education, cooperative management, organizational culture.

Introdução

A educação cooperativista nasce com a própria ideia de cooperativa. Conscientes das características peculiares destas formas organizacionais, em que a cooperação se propõe como alternativa à competição e ao individualismo, os pioneiros do sistema cooperativo estabeleceram que ela seria um dos princípios que sustentariam e definiriam as próprias cooperativas. O longo percurso histórico destas organizações mostra como é crítica a educação cooperativa para sua sobrevivência e seu êxito. A correta gestão cooperativa e o desenvolvimento da cultura da cooperação requerem processos educativos próprios que as organizações devem promover para garantir o seu sucesso.

Os pioneiros de Rochdale propuseram a educação aplicada às organizações (cooperativas), para modelá-las segundo determinados princípios de funcionamento e garantir o seu sucesso.

No entanto, no mundo da administração de empresas, só recentemente os processos de aprendizagem nas organizações e a importância da cultura organizacional são reconhecidos e propostos como tema de debate pelos acadêmicos especializados.

Contemporaneamente, argumentos e experiências que vão ao encontro do que o corpo teórico da educação cooperativa são construídos e desenvolvidos desde o século XIX.

Por mostrar que as discussões sobre aprendizagem nas organizações são mais abrangentes e cruciais para o próprio desenvolvimento organizacional, independentemente do tipo de organização que se esteja considerando, optamos por apresentar inicialmente essa discussão, embora ela seja cronologicamente bastante posterior às discussões empreendidas pelos pioneiros de Rochdale sobre as implicações da educação cooperativista para as cooperativas.

Neste intento, o objetivo deste trabalho é realizar uma revisão de literatura acerca do conceito de educação cooperativista. O trabalho metodológico desse estudo foi realizado a partir de uma pesquisa exploratória, devido à escassa bibliografia disponível sobre a temática e da literatura ser primordialmente das últimas décadas.

Aprendizagem organizacional e cultura organizacional

As organizações estão inseridas em ambientes que se encontram em constante processo de transformação, especialmente provocado pela globalização, que encurta as distâncias (entre pessoas, setores, mercados, etc.) por meio da utilização maciça das tecnologias da informação. Tais transformações têm desafiado os empreendimentos em geral a obter uma maior capacidade de adaptação frente aos determinantes dessa nova realidade. Dentro deste contexto, Shinyashiki *et al* (1997) enfatizam que as organizações, de um modo geral, têm se deparado na atualidade com determinados impasses como a intensificação da formação de alianças estratégicas ou de redes de organizações e o desenvolvimento de cadeias produtivas, que ocasionam a entrada e saída do mercado de muitas organizações, exigindo a aquisição de conhecimento cada vez mais pautado por indagações e sutilezas, ou seja, não mais um conhecimento autocrático do dominador sobre o dominado, próprio de estruturas de heterogestão hierárquicas.

Neste sentido, Freitas (2002, p. 18) destaca que “as mudanças suscitam novas questões, e novas respostas são traduzidas pela incerteza e pela complexidade da dinâmica dos elementos e das forças sociais presentes, sendo a sociedade uma produção sempre contínua e inacabada”.

As mudanças correntes no âmbito externo das organizações têm provocado inevitavelmente reflexos em seu ambiente interno, os quais são sentidos em diferentes graus e intensidade na estrutura organizacional. Com base nisso, Silva (2001) aponta, como medidas essenciais para garantir a sobrevivência das organizações, a necessidade veemente de se intensificar a construção de ambientes de trabalhos que favoreçam, por um lado, a promoção do ser humano e, por outro, a constituição de processos de aprendizagem contínuos.

Neste contexto, inserem-se nos debates de diferentes áreas do conhecimento as discussões sobre a aprendizagem organizacional. Segundo Silva (2001), a noção contemporânea de aprendizagem organizacional teve origem no trabalho de Argyris e Shön (1978), porém destaca que é precisamente na década de 1990 que o tema ganha evidência, especialmente devido à publicação em 1991 do *best-seller* de Senge intitulado *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*³. De acordo com Silva (2001, p. 56):

3 Tradução: A Quinta Disciplina: A Ártand prática da aprendizagem organizacional.

A partir de então, as organizações orientadas para a aprendizagem passaram a ser concebidas como espaços onde os seres humanos ampliam suas possibilidades de gerar os resultados para os quais foram mobilizados através de novos modelos de pensamento que se sustentam na liberação da aspiração coletiva, via aprender a aprender em grupo.

Para Fleury e Oliveira (2002), devido ao fato de as organizações enfrentarem condições de incerteza, ambientes em constante mudança e intensa competição, elas precisam inevitavelmente ser capazes de aprender e, ao fazê-lo, desenvolver novos conhecimentos. Para esta autora, "a aprendizagem pode ser entendida como um processo de mudança provocado por estímulos diversos e mediado por emoções que podem ou não produzir mudança no comportamento da pessoa" (Fleury e Oliveira, 2002, p. 134), além de enfatizar que as organizações desenvolvem memórias capazes de reter e ao mesmo tempo recuperar as informações. Desta forma, Fleury e Oliveira (2002) parte da concepção de que o processo de aprendizagem em uma organização pode ocorrer em três níveis:

Nível do indivíduo: é o primeiro nível do processo de aprendizagem. Está carregado de emoções positivas ou negativas, por meio de caminhos diversos.

Nível do grupo: a aprendizagem pode vir a constituir um processo social partilhado pelas pessoas do grupo.

Nível da organização: o processo de aprendizagem individual, de compreensão e interpretação partilhada pelo grupo, torna-se institucionalizado e se expressa em diversos artefatos organizacionais, como estrutura, regras, procedimentos e elementos simbólicos. (p.134)

Em relação ao significado da aprendizagem organizacional, Argyris (1992) apregoa ser "um processo de identificação e correção de erros" (p. 116). Já Fiol e Lyles (1985) afirmam ser "um processo de aperfeiçoar ações pelo melhor conhecimento e compreensão" (p. 803). Garvin (1993) amplia a noção, ao mencionar que "organizações que aprendem são organismos capazes de criar, adquirir e transferir conhecimentos e modificar seus comportamentos para refletir esses novos conhecimentos e insights" (*apud* Fleury e Oliveira, 2002, p.135).

Em outros termos, Fernandes (1998) destaca como fator chave para a competitividade o caráter estratégico do conhecimento e da aprendizagem nas organizações.

Inserir-se neste debate outra interessante perspectiva de Fleury e Fleury (1995), que acenam para a conveniência de a aprendizagem estar baseada em valores básicos, que deem uma verdadeira consistência às práticas organizacionais. Nesta direção, enfatizam que, para que os sistemas de aprendizagem se perpetuem, é preciso uma base cultural aliada de forma que a sustente. Frisam que, ao mesmo tempo em que a cultura pode estimular e contribuir no desenvolvimento destes sistemas, podem também, com base nos preceitos que os orientam e de acordo com a sua essência, moldar e solidificar progressivamente a cultura.

Por essa razão, Cook e Yanow (1993) acreditam que os conceitos referentes à cultura e aprendizagem são indissociáveis, isto porque os indivíduos aprendem dentro de contextos culturais decisivos na própria natureza do que é aprendido. Nesta linha de pensamento, Schein (1993), ao elaborar um conceito de cultura, concebe-a como um modelo dinâmico que pode ser apreendido, transmitido e mudado. Este autor apresenta diferentes níveis pelos quais a cultura de uma organização tem possibilidade de ser apreendida: a) refere-se a *artefatos visíveis*, ou seja, produtos visíveis tais como o layout presente na estrutura organizacional e o comportamento dos indivíduos, que menciona serem facilmente percebidos, mas difíceis de serem interpretados; b) da mesma forma, os *valores*, em que o autor aponta o problema referente às diferenças existentes entre os valores aparentes e os valores em uso; e c) os *pressupostos básicos*, que são na maioria das vezes inconscientes, mas que determinam como os membros dos grupos percebem, pensam e sentem (Shinyashiki *et al*, 1997).

Todavia, Shinyashiki *et al* (1997) mencionam que os pressupostos básicos não se encontram organizados de modo aleatório. Ao contrário, são padronizados em paradigmas estruturais que possuem alguma ordem e consistência para a orientação das ações empreendidas pelo ser humano. Porém, enfatizam ser possível visualizar a coexistência de pressupostos que sejam, ao mesmo tempo, incompatíveis e inconscientes.

A essa abordagem sobre a cultura organizacional se somam outras, como a empreendida por Schein (1986), citado por Fleury e Fleury (1997). Segundo este autor, a cultura organizacional é:

[...] um conjunto de pressupostos básicos que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender como lidar com os problemas

de adaptação externa e integração interna e que funcionaram bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinados a novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas. (Schein *apud* Fleury e Fleury, 1997, p. 24)

Assim, com base no que foi apresentado até o momento, observa-se que as organizações passaram a ser orientadas para a aprendizagem, sendo concebidas como importantes espaços, onde as pessoas têm a oportunidade concreta de ampliar suas possibilidades de gerar os resultados para os quais foram mobilizados, pela utilização de novos modelos de pensamento, ancorados na liberação da aspiração coletiva, e que têm como via de aprendizagem o aprendizado em grupo, enfrentando, deste modo, os pressupostos culturais que se caracterizam como hostis à aprendizagem (Silva, 2001).

O processo de aprendizagem em uma organização não só envolve a elaboração de novos mapas cognitivos, que possibilitem compreender melhor o que está ocorrendo em seu ambiente externo e interno, como também a definição de novos comportamentos, que comprovam a efetividade do aprendizado (Fleury e Fleury, 1997, p. 20).

Cada organização apresenta uma cultura própria, que é em vários momentos acionada para servir de suporte às aprendizagens concernentes ao ambiente organizacional, apoiado em um processo contínuo de aprendizado que ocorre a nível individual e, sobretudo, em grupo. Nos empreendimentos cooperativos, essa realidade não é diferente. Conforme Stryjan (1994), nas organizações cooperativas:

A cultura organizacional é o comum denominador que modela o perfil dos associados, mas está também aberta a modificações contínuas através do discurso e da discordância (protestos). O repertório de ações é em alguma medida codificado em regras e decisões explícitas. Da mesma forma, é também uma aglomeração sedimentária de ações inovadoras passadas e dos precedentes estabelecidos pelos indivíduos (Stryjan, 1994, p.7).

Portanto, nas cooperativas, o desenvolvimento da cultura organizacional é um importante caminho para disseminar e solidificar a cultura da cooperação em seu meio. Esta cultura engloba um conjunto de práticas e ações sociais para que cada

indivíduo se sinta fazendo parte de um todo, sendo corresponsável pelo bem comum. Faz parte desta cultura a consciência da possibilidade de satisfação das necessidades dos indivíduos por meio do processo cooperativo.

A seguir, será feita uma revisão dos trabalhos desenvolvidos por Martin (2005), Garzón (1978), Schneider (1999, 2003, 2006), Hendges e Schneider (2006), Frantz (2001, 2003), Pinho (2003, 2004), Valadares (1995, 1996, 2004, 2005), Amodeo (1999, 2006) e Stryjan (1994), os quais, nos trabalhos dedicados ao cooperativismo, realizam reflexão e empreendem discussões sobre a educação cooperativista e sua importância nos processos de aprendizagem e apreensão do conhecimento nestas organizações.

Teóricos do cooperativismo: concepções sobre educação cooperativista

Existem duas principais vertentes cooperativistas que ocupam o palco do pensamento cooperativo: a vertente *doutrinária de inspiração rochdaleana*, que é a mais difundida nos meios cooperativistas, e a vertente teórica, que é um pouco menos conhecida, denominada de *teoria econômica da cooperação*, tendo como referência principal a *Escola de Münster*. Como salienta Fleury (1983):

De um modo geral, estes estudos seguem duas tendências distintas. Uma de caráter mais apologético, fundamentada na doutrina cooperativista e que faz apelo aos ideais de união, solidariedade – no estilo “juntos venceremos” –; outra, de caráter mais crítico, resvala muitas vezes para um reducionismo economicista, igualando as cooperativas a qualquer outro tipo de empresa. (p.13)

Num primeiro momento, focaremos na vertente doutrinária, em que serão mencionados alguns aspectos referentes às suas concepções para que em um momento posterior seja possível descrever a vertente teórica da economia da cooperação. Por mais que sejam concepções opostas e inspiradoras de diferentes tipos de educação cooperativista, seria interessante a ocorrência de um maior diálogo entre elas, devido à relevância de cada uma destas correntes para o cooperativismo.

O surgimento da doutrina cooperativista de inspiração rochdaleana

Para entender a *doutrina cooperativista de inspiração rochdaleana*, é preciso se ater, mesmo que de forma sucinta, aos antecedentes históricos que influenciaram sobremaneira o desenvolvimento desta concepção. O advento da Revolução Industrial, ao mesmo tempo em que acelerou de maneira extraordinária a produção, principalmente com a introdução da manufatura, gerou péssimas condições de vida para os trabalhadores e suas famílias. Esta situação de nefastas consequências sociais abriu espaço para o surgimento de propostas alternativas de organização socioeconômica, dentre as quais se deu início à elaboração das ideias cooperativistas, sob a influência direta do pensamento econômico e social dos chamados socialistas utópicos, franceses ou mesmo ingleses do século XIX, com destaque para Robert Owen (1771-1858), François Marie Charles Fourier (1772-1837), Philippe Joseph Benjamins Buchez (1796-1865) e Louis Blanc (1812-1882).

Pinho (2004) destaca que, neste ambiente, a razão pensante “era considerada a única medida a ser aplicada a todas as coisas e também a única em condições de descobrir as falhas da organização econômica e os remédios para corrigi-las” (p. 266). Desta maneira, as concepções dos socialistas utópicos estavam impregnadas do ideal de justiça e de fraternidade, com ar romântico ou até “sonhador”, devido à influência sofrida de algumas correntes do pensamento da época, como o romantismo, a democracia e o naturalismo (Pinho, 2004).

Suas concepções ressoaram de tal modo neste cenário que impulsionaram a constituição das primeiras cooperativas que, nas palavras de Pinho (2005), surgem “como produto da miséria e da utopia” de uma massa trabalhadora que buscou superar os problemas, de acordo com seus próprios meios e riscos, valendo-se da união das forças dos envolvidos, dos seus recursos próprios e da vontade de vencer.

Segundo Fleury (1983), aprofundando nessas tendências, verifica-se que, nas diversas situações de crise no desenvolvimento das sociedades capitalistas, as estratégias cooperativas surgem e ressurgem ganhando corpo e espaço e se apresentando como solução alternativa para a superação das contradições intrínsecas a este desenvolvimento. Neste cenário surge então a célebre Cooperativa de Rochdale, que configurou o marco da vertente doutrinária.

Observa-se que a cultura organizacional das cooperativas, inspiradas nos pioneiros de Rochdale, é permeada por um conjunto de valores, princípios e normas que orientam suas organizações, e sendo este conjunto de âmbito doutrinário, formulado e formalizado pelos 28 tecelões, que fundaram a cooperativa de consumo de Rochdale, na Inglaterra.

Os pioneiros, ao fundarem a cooperativa em 1844, se autodenominaram de “Equitáveis Pioneiros de Rochdale”, para indicar o espírito que os orientaria no seu empreendimento, baseado numa cooperação equitável, ou seja, justa, igualitária, sincera, contrária a qualquer fraude na apresentação dos serviços aos membros e a terceiros, e ao mesmo tempo, calcada numa cooperação que respeitaria a igualdade de direitos e a liberdade de cada membro. (Schneider, 1999, p. 48)

Para Paul Lambert⁴, o mérito alcançado pelos pioneiros deve-se especialmente a terem aproveitado dos princípios isolados de diversas experiências anteriores e realizado uma síntese original destes princípios, dando-lhes sua expressão definitiva. Mesmo quando estes princípios foram adaptados pela Aliança Cooperativista Internacional (ACI) em 1934 (Londres), 1937 (Paris), 1966 (Viena) e sua mais recente formulação em 1995, em resposta a uma realidade econômica e social em constante evolução, não perderam de vista os valores fundamentais da cooperação, que são intrínsecos a estes princípios. Tais valores seriam os que orientam e iluminam a vivência de qualquer cooperativa, permitindo-lhe ser identificada como tal em qualquer parte do mundo (Schneider, 1999).

Pinho(2004)tambémédaopiniãoqueembora o Movimento Cooperativo Mundial, sob orientação da Aliança Cooperativa Internacional (ACI), tenha se modernizado e atualizado, na busca por se adequar às exigências advindas do ambiente onde está inserido, ainda se respalda basicamente nas propostas da experiência-símbolo dos pioneiros de Rochdale, que possui como premissa a valorização humana. Nota-se que existia uma forte preocupação e inquietação pelos pioneiros no que diz respeito às questões morais, sendo este um eixo norteador da doutrina cooperativista, assim como uma de suas características intrínsecas.

Fica claro neste contexto que a doutrina cooperativista, portanto, está relacionada, segundo Gonzalo e Cracogna (1985), citados por Schneider (1999), àquilo a que se deve ater quando existe a pretensão de conseguir o que se necessita e, de igual modo, proporcionar as regras práticas ou princípios para o alcance dos objetivos. Schneider (1999), ainda com base na concepção apresentada por estes autores, menciona que

4 Paul Lambert foi um dos grandes especialistas em história e doutrina cooperativista, chegando a ser, na década de 1960, diretor e, depois, presidente do International Centre of Research and Information on the Public, Social and Cooperative Economy (CIRIEC), uma das principais instituições internacionais de pesquisa sobre cooperativas.

Sendo o cooperativismo uma realidade dinâmica, o enfoque filosófico-doutrinário poderá orientar-nos sobre o que devemos fazer hoje na realidade que nos circunda, com tudo o que já sucedeu na história do cooperativismo e, em vista do que foi e do que é hoje, projetar sua continuidade para o futuro. A doutrina, por sua vez, inspira um sistema que compreende uma estrutura e uma organização, com suas leis, estatutos e regimentos, etc., e um movimento que tem sua dinâmica processual feita por homens, no uso de sua libertação, em busca da satisfação de suas necessidades materiais e culturais e de sua realização individual e comunitária. A doutrina é constituída pelos elementos não observáveis de imediato, mas que constituem a base de sustentação do cooperativismo e lhe conferem a especificidade frente a outras organizações. E esta base é constituída especialmente pelos valores da liberdade, da justiça e da solidariedade. (p. 75)

De igual maneira, Georges Fauquet (1942), citado por Desroche (2006), vem chamando a atenção para os valores morais do cooperativismo, dos quais os princípios derivam, apregoando a necessidade de se tornarem reais tanto nas atividades, como na conduta dos cooperados por meio do processo educativo. Comungando com Fauquet, Schneider (2003) também enfatiza serem os processos educativos a via real pela qual ocorre a transmissão das ideias, valores, princípios e das atitudes próprias do sistema cooperativista.

Em cumprimento a essas necessidades, os próprios pioneiros dispensavam substancial atenção às iniciativas de educação dos associados e da comunidade cooperativista, de um modo geral, sendo a educação um princípio cooperativista, enaltecido e respeitado em seu meio, como pode ser percebido no trecho abaixo:

Pouco a pouco surgia uma ampla biblioteca com funcionário em tempo integral, sala de revistas, jornais diários e semanais para o uso coletivo. [...] bem cedo também adquiriram vários telescópios, microscópios e outros instrumentos para as aulas de ciências e para os cursos técnico-profissionalizantes destinados aos associados e a seus filhos. E utilizavam-se as assembleias gerais quinzenais para a educação doutrinária dos sócios, sob a forma de discussões sobre os princípios, fins e estatutos da cooperativa (Schneider, 1999, p.107).

Dedicavam esforços assim, em grande medida, à educação de seus membros⁵, por acreditarem ser essencial que estivessem bem informados sobre sua realidade. É interessante mencionar que os pioneiros de Rochdale percebiam na educação cooperativista um instrumento fundamental para alcançar uma melhor compreensão por parte das pessoas diretamente envolvidas, das peculiaridades da organização cooperativa, que apresenta formas organizativas e econômicas distintas dos empreendimentos até então existentes, imbuídas de outros princípios, valores e cultura.

Assim, dentro dos pressupostos da educação cooperativista, que se afirmava no âmbito organizacional, valorizava-se inicialmente a formação de gestores, com a clara predominância da educação do homem, porém, em realidade, almejava-se muito além disso, como bem salienta Paul Lambert (1964), citado por Martín (2005), objetivava-se uma total transformação do mundo e do homem, com a esperança de renovação tanto do sistema econômico, como do social e a consequente elevação do comportamento moral dos homens. Isto em virtude principalmente do contexto social da época, de forte contestação aos problemas gerados pela Revolução Industrial, tanto para a classe operária como para o campesinato.

Dessa forma é possível perceber que a preocupação em torno da efetivação da educação cooperativista remonta à criação da primeira cooperativa em 1884, a célebre *Society of Equitable Pioneers*. Preocupação que pode ser verificada também na atualidade, sendo que as palavras de Martín (2005) são emblemáticas neste sentido, quando afirma que "La propia educación cooperativa no es solamente una condición previa sino también una condición esencial y permanente a la acción cooperativa en sí" (p. 54).

Teoria econômica da cooperação: as cooperativas e sua função econômica

Dentro da vertente teórica da economia da cooperação, merece destaque a teoria de Münster, por contar com um corpo sistêmico de pesquisadores e docentes dedicados ao seu desenvolvimento e aplicação, que se encontram organizados na Escola de Münster, caso que não se verifica nas demais teorias pertencentes a essa vertente⁶. Esta escola conta com a participação de um grupo de professores do Instituto de

5 Essa educação incluía aprender a ler e escrever, já que o analfabetismo era comum nas classes populares e limitava as possibilidades de desenvolvimento pessoal.

6 Dentre elas, podem-se destacar a teoria da cooperação global, cooperação sistêmica, cooperação fiduciária, teorias cooperativas neoclássicas e a teoria do comportamento cooperativo, entre outras.

Cooperativismo da Universidade de Münster sediada na Alemanha, como Boettche, Eschenburg, Benecke, Grossfeld, Bônus, entre outros, além de compreender membros de alguns institutos universitários da América Latina. (Pinho, 2004).

Trata-se de uma teoria alicerçada no racionalismo crítico, que se utiliza da metodologia de investigação científica para pesquisar as condições necessárias à estabilidade e ao poder competitivo das cooperativas. Ela se contrapõe às preocupações doutrinárias, utópicas, típicas da tradição rochdaleana. A proposta é atender concretamente aos interesses individuais dos membros associados, utilizando como instrumento a prática da solidariedade cooperativa. Desta forma, Pinho (2005) refere-se a um 'Cooperativismo sem Rochdale', o que significa dizer, "sem conteúdo doutrinário, é na realidade uma adequação pragmática da atividade econômica cooperativista no contexto das modernas economias nacionais e, em seguida, na economia mundializada" (s/p). Ainda Pinho (2004) enfatiza que esta teoria "propõe a utilização das cooperativas sem o objetivo de reformar o homem e/ou a sociedade" (p. 292). Aqui o cooperativista é encarado como um ser racional que age em função de suas necessidades.

Existe, deste modo, a ênfase na racionalidade econômica e administrativa, alicerçada no instrumental científico, possuindo como áreas de concentração a economia e a administração.

Portanto, verifica-se que essa teoria está fundamentada nos aspectos econômicos, como explicação para a cooperação, minimizando, ou em certos momentos até mesmo desconsiderando a importância dos valores cooperativistas como propulsores da cooperação. Assim, a ênfase recai inevitavelmente na busca constante pela gestão profissionalizada das cooperativas e também na implementação de um eficiente sistema de monitoramento, contando para isso com a participação democrática dos associados nas instâncias de decisão coletiva.

Ocupa-se, desta maneira, em grande medida, da investigação das condições necessárias à estabilidade e ao poder competitivo das cooperativas, além de sinalizar a ampla necessidade de propiciar eficientes instrumentos para aprimorar o fluxo de informações nestas organizações. Por isso, pretende fornecer variadas oportunidades de participação e autênticas possibilidades de os cooperados manifestarem os desapontamentos para com a organização.

De acordo com que é apresentado por Benecke (1980), dois problemas podem ser apontados como referentes ao processo de educação nas organizações cooperativas. Visto que existem:

1. aqueles associados que, por sua reduzida operação com a cooperativa, pouco contribuem para a formação de excedentes, podem se beneficiar em maior grau do trabalho educativo que outros associados, aos quais se deve excedente em maior proporção. Os associados mais ativos no uso dos serviços subvencionam, portanto, os menos ativos.

2. os associados de melhor formação que não participam dos cursos, contribuem na base de sua operação com a cooperativa, para a formação dos excedentes, financiando com isto o trabalho de formação que irá beneficiar outros associados. (Benecke, 1980, p. 113)

Desse modo, o autor enfatiza que, em ambos os casos, existe inevitavelmente quem tire vantagem do esforço dos outros, haja vista que se cada associado toma conta da equivalência entre seu benefício e seu esforço, é duvidoso que o trabalho educacional seja financiado por meio dos excedentes.

Assim, Benecke (1980) assinala que, no primeiro caso, ao subvencionar associados que cooperam com menor intensidade, isso pode acabar oferecendo perigo de estabilidade à cooperativa, já que a subvenção pode ser entendida como incentivo para não cooperar ativamente. No que diz respeito ao segundo problema, o autor ressalta que não ocorrerá conflito se os ditos prejudicados (os mais instruídos) encararem o trabalho educativo a ser realizado como forma de benefício mais vantajoso do que seria com a utilização imediata dos excedentes, mesmo que este benefício só venha a ocorrer em um momento posterior.

Mesmo com essas limitações, nas palavras de Benecke (1980), "é justificada a esperança de levantar o nível cultural por meio das cooperativas" (p. 115). Acrescenta assim que um dos efeitos da educação, mesmo que ainda de forma tímida em algumas cooperativas, é referente às informações que são repassadas para os associados sobre os aspectos que perpassam a organização, seja através das assembleias ou concentradas em atividade empresarial diária. Desta forma, existe a valorização de instâncias de participação para que se possa elevar o nível educacional dos cooperados através das cooperativas.

Nestes termos, continua o mesmo autor que não deveriam ser utilizados os escassos meios para educação, com o objetivo de formar o homem que coopera por motivos puramente altruístas. Seria melhor aproveitar de tal meio para o investimento

educacional, em informar os sócios sobre seus direitos e deveres. "Assim, o frequente desejo de beneficiar-se a curto prazo cederia lugar ao desejo de alcançar maior bem-estar a longo prazo" (Benecke, 1980, p. 117).

Após enfrentamentos entre estas duas correntes – vertente pioneira do cooperativismo e teoria econômica da cooperação – na atualidade verifica-se um consenso entre os teóricos sobre a complementaridade dessas teorias. No decorrer das discussões empreendidas no tópico a seguir essa complementaridade será mais bem explanada com base nos autores que fazem uma discussão mais aprofundada do assunto.

Educação cooperativista: cláusula pétrea do sistema cooperativo

É passível concluir, diante deste quadro, que a educação cooperativista é reconhecidamente um dos pilares de sustentação do desenvolvimento cooperativo, formando parte tanto dos princípios (um dos quais é a própria educação cooperativista), como das necessidades explícitas destas organizações. Essa questão foi acentuada por Diva Benevides Pinho (2003), quando fez uma analogia com o conceito de cláusulas pétreas do direito institucional para expressar como a educação cooperativista é uma importante ferramenta para a consolidação do sistema cooperativo:

Diz-se, em direito, que as *cláusulas pétreas* do direito constitucional não podem ser mudadas porque representam os pilares básicos de sustentação das garantias individuais e da própria estabilidade de uma nação. Por isso, são convertidas em *pedras* e sua imutabilidade é garantida nas Constituições dos Estados modernos. Metaforicamente, pode-se afirmar que a educação dos associados, ou educação cooperativa, é importante *cláusula pétrea* do sistema cooperativo internacional. (Pinho, 2003, p. 3)

Tendo em vista tratar-se de um dos princípios do cooperativismo, Santos (s/d) salienta ser a educação cooperativista o principal instrumento de que o cooperativismo deve se utilizar para promover seu próprio desenvolvimento. Nesta direção, acentua que, na medida em que os associados, dirigentes e todos os envolvidos direta ou indiretamente na cooperativa comecem a ter uma melhor compreensão do que é e o que pode o cooperativismo e sua cooperativa, terão a oportunidade de vivenciar

com mais autenticidade o seu papel e cumprir mais eficientemente suas responsabilidades. Em suma, tornam-se indivíduos “verdadeiramente PARTICIPATIVOS na vida de suas cooperativas e, conseqüentemente, COMPROMETIDOS com sua gestão” (Santos, s/d, p. 13).

Esse fato é facilmente verificado nas discussões realizadas pelos órgãos de representação do cooperativismo a nível mundial, nacional e estadual acerca da educação cooperativa e sua importância para o sistema cooperativista de um modo geral. Assim, não é de estranhar que nas pautas de discussões dos eventos realizados por essas organizações, como seminários, encontros e congressos, esta temática tem sido recorrentemente privilegiada. Até mesmo a recorrência aos meios de comunicação de massa tem sido amplamente utilizada pelos representantes do cooperativismo para afirmarem e reafirmarem as vantagens da educação cooperativista e os benefícios de sua prática para estes empreendimentos.

Prova disso é que na promoção do VII Seminário de Tendências do Cooperativismo Contemporâneo, no ano de 2008, o tema escolhido para ser apresentado e discutido foi *Economia social: governança e educação cooperativista*, sendo estes temas trabalhados com os presentes, por meio de oficinas. Após os debates empreendidos, construiu-se um conceito que resume a concepção dos participantes a respeito da educação cooperativista e o seu significado para as cooperativas vinculadas ao sistema OCB.

Educação cooperativa é um processo pedagógico (integral e contínuo de ensino e aprendizagem) voltado à formação da sociedade, dos sócios e dos empregados de cooperativas e de seus familiares. Esse processo é baseado nos princípios e valores do cooperativismo, fortalecendo a identidade e a sustentabilidade cooperativa e incentivando o ambiente e a cultura da cooperação (www.brasilcooperativo.coop.br, dezembro de 2016).

O V Congresso Mineiro de Cooperativismo, ocorrido no final de 2008, dando continuidade no âmbito estadual aos trabalhos do VII Seminário de Tendências do Cooperativismo Contemporâneo, enfatizou a importância de promover a gestão profissionalizada nas cooperativas, afirmando para tanto ser fundamental a intensificação da prática educativa nestas organizações. Entre as propostas de orientação para a discussão dos grupos participantes das oficinas, três temáticas centrais foram privilegiadas, quais sejam:

- A visão dos cooperados como donos e usuários da cooperativa e a importância de cada um nos processos decisórios para assegurar o bom desempenho dos negócios;
- Conselhos de administração fiscal e diretoria executiva. Como eliminar conflitos de alinhar interesses entre o exercício do poder e as boas práticas de governança corporativa⁷; e
- A importância da gestão profissional e a preparação dos gestores de cooperativas para enfrentar os crescentes desafios de mercado (legislação, concorrência, inovação, alianças, etc.).

Dentre as várias respostas a estas indagações dadas pelo público presente, sobressaiu de forma unânime a prática da educação cooperativista como crucial para garantir o pleno desenvolvimento destas organizações. De igual forma, foi ressaltada a necessidade de promover a capacitação e a profissionalização permanente dos conselheiros, do corpo técnico (colaboradores e assessores contratados) e, principalmente, do quadro social.

Seguindo na reflexão, concentrando-nos nos aspectos conceituais, diversos autores que se ocupam do estudo das cooperativas dão especial destaque e relevância ao tema da educação cooperativa. Hendges e Schneider (2006) acrescentam que a educação cooperativista significa também conhecimento. Deste modo, para que um sócio inicie sua participação em uma cooperativa e passe a integrar seu quadro social, precisa fundamentalmente identificar e compreender os valores, regras e princípios que norteiam o movimento cooperativo, para que obtenha também, da mesma forma, um maior entendimento sobre o empreendimento econômico do qual irá fazer parte. Neste sentido, as cooperativas devem proporcionar aos futuros associados uma abordagem geral sobre a identidade e filosofia cooperativista, por ser mais fácil formar uma estrutura cooperativa do que formar cooperados. Por isso, mencionam a importância de os cooperados ingressarem na cooperativa já conhecendo de antemão sua estrutura e os princípios que orientam seu funcionamento.

A expectativa é de que, a partir do conhecimento de sua organização, os cooperados possam entender melhor a realidade que lhes circunda, passando a ser promotores do seu próprio desenvolvimento e agentes de melhorias ou mesmo de transformação de suas realidades. Neste intento, Frantz (2003) ressalta que

7 Princípios da governança corporativa: transparência, equidade e participação, prestação de contas, cumprimento das leis e responsabilidade corporativa.

Quanto mais se compreende os fenômenos e os acontecimentos em todos os espaços da vida, mais possibilidades de organização e ação se apresentam diante de suas dificuldades ou interesses. Entre o conhecimento e a ação dos homens existe uma estreita relação. Dessa relação nasce o poder de ação. Pela organização cooperativa, busca-se poder de ação. Portanto, faz sentido aprofundar o conhecimento teórico sobre o que é e como funciona uma cooperativa. O exercício do poder cooperativo depende dessa compreensão, depende de conhecimento. (Frantz, 2003, pp. 2-3)

Podemos completar essa afirmação citando Paulo Freire (1997), quando afirma que "O Homem é consciente e na medida em que conhece (e compreende), tende a se comprometer com a própria realidade" (s/p). Esse aspecto é também levantado por Albuquerque (2003), ao mencionar que as questões relativas à educação necessitam ser, tanto identificadas, como analisadas com base no contexto social, por levar em consideração que "o 'sujeito' não existe antes ou fora da comunidade, esta constitui o marco, o horizonte de perspectivas em que ele se acha imerso, desde o nascimento" (p. 114). Assim, continua o mesmo autor, o maior conhecimento do contexto social pelo indivíduo aumenta suas possibilidades de se autocompreender e, da mesma forma, conseguir identificar quais são os limites e as possibilidades reais existentes de transformação, através de uma prática social que se objetiva nos projetos de educação, bem como nos conteúdos programáticos que sejam essencialmente voltados para construir indivíduos em sujeitos de sua própria realidade, de si mesmos e do ambiente que os circunda. Assim, empreende a seguinte reflexão:

Parece que na sociedade moderna a fragmentação, ao afirmar-se como método de aprendizado, consolidou e possibilitou a emergência de um conceito de educação que: separa saber especulativo – teoria – (desvelador do mundo, da realidade, destinado ao cidadão) do saber fazer – técnica – (acessível aos que executam e que aprendem apenas no exercício do trabalho) como se fossem duas dimensões diferentes, ainda que complementares à aquisição de competências necessárias ao usufruto do mundo social. (Albuquerque, 2003, p. 109)

Desse modo, o autor menciona que não dá mais para pensar programas educacionais desfocados, que não levam em consideração as peculiaridades das cooperativas e da realidade da qual fazem parte, realizando capacitações que estejam pautadas em

“generalizações que descontextualizam conteúdos, têm seu enfoque no indivíduo e distanciam teoria da prática” (Albuquerque, 2003, p. 124). Para Paulo Freire,

[...] a transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerada “invasão cultural” ou “depósito de informações” porque não emerge do saber popular. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o educando. Conhecê-lo enquanto indivíduo inserido num contexto social de onde deverá sair o “conteúdo” a ser trabalhado. (Feitosa, 1999, p. 148)

Seguindo essa direção, Albuquerque (2003), ao fazer referência sobre projeto político-pedagógico, assinala que este deve cumprir a missão de identificar quais são as finalidades sociais a serem reforçadas, para que garanta de fato a construção de dignidades e, ao mesmo tempo, de indivíduos mais autônomos. Assim, os projetos político-pedagógicos cooperativos devem ser entendidos como espaços de construção coletiva dos conhecimentos que se encontram, tanto disponibilizados pela cultura de uma sociedade, como existentes no grupo. Estes projetos educacionais clamam por um agir cooperativo no seu sentido mais amplo, que possibilite a passagem de uma cultura pautada na desconfiança, para uma cultura que tenha como prioridade, necessariamente, a cooperação.

Assim, a respeito desta questão, Fauquet, mencionado por Desroche (2006), analisa que, para o movimento cooperativo, o perigo seria a falta de conhecimento de suas próprias características, especialmente se ativer somente aos seus aspectos econômicos. Assim, as condutas práticas nos negócios cooperativos, que visualizem somente um ser econômico em detrimento de uma pessoa, ou seja, um ser moral e social, comprometem inevitavelmente, por um lado, a disseminação do espírito da cooperação e, por outro, a sua prosperidade material. Nesse marco, Amodeo (2006) apresenta a visão de Jakobsen:

A educação cooperativa deve cumprir [...], segundo Jakobsen (1996), basicamente dois propósitos: a) socializar aos membros no entendimento da lógica e dinâmica da organização cooperativa e do seu papel como cooperados e b) equipá-los com ferramentas suficientes que os habilitem a pensar novas soluções segundo a lógica geral dos princípios e valores cooperativos frente às crises e às necessidades de mudança e inovação por parte da empresa. Neste último item, englobam-se tanto técnicas de gestão e produção, como conhecimentos específicos da mais variada

espécie, que melhorem o desempenho, tanto do produtor, como da cooperativa. (p. 168)

É dentro deste contexto que se verificam constantes manifestações dos próprios representantes das cooperativas, como mencionado anteriormente, sobre o congresso realizado pela OCEMG, sobre a necessidade de promover um processo contínuo de aprendizagem nas cooperativas e, por conseguinte, de difundir entre os indivíduos envolvidos, direta ou até mesmo indiretamente, o conhecimento sobre sua natureza específica. Para tanto, enfatiza-se a importância de recorrer ao quinto princípio cooperativista, qual seja, "*educação, formação e informação*", no intuito de atender aos imperativos particulares de tais processos de aprendizagem nestas organizações.

Observa-se, desta maneira, a existência de um tipo de educação voltada exclusivamente para as cooperativas, em atendimento às demandas específicas que apresentam estas organizações. Ao prosseguir um pouco mais na análise, isto poderá ser mais bem percebido. Desta maneira, tendo em vista essa discussão, Schneider e Hendges (2006) apregoam que a educação cooperativista deve ser entendida como

[...] todas as atividades que despertam o interesse comprometido dos sócios. Esta atitude por si só já é um caminho para alcançar a educação. A dificuldade reside em saber despertar o interesse dos sócios para comprometer-se, uma vez que de uma maneira geral as pessoas querem resultados imediatos, e a imediatidade não faz parte da educação cooperativa. Ao contrário, educação cooperativa é um processo que dura por toda a vida, é inesgotável, devendo ser cuidado, revisado, experimentado, degustado, isento de qualquer tipo de discriminação quanto a gênero, idade, profissão, raça, etc. Nada impede sua evolução, não havendo nenhum entrave que o impeça de seguir seu percurso e para tanto deve existir sempre o *animus cooperandi* para tal. Enquanto estivermos vivos, temos oportunidade de nos educarmos. (p. 39)

Isto posto, deve-se mencionar que a educação cooperativista possui uma tarefa primeira, destacada por Martín (2005), em seu artigo intitulado "*¿La cooperativa es también una escuela humanista? Visión filosófica sobre la educación cooperativa*", a da necessidade de

[...] formar una persona (un cooperativista) ilustrada y convencida, más que formar un técnico o un gestor de las cooperativas. No puede existir

movimiento cooperativo sin cooperativas sólidas y bien estructuradas; no puede haber cooperativas sólidas y estructuradas sin cooperativistas ilustrados y convencidos. (p. 54)

Dentro deste contexto, Garzón (1978), citado por Schneider (2003), chega a proclamar a importância de "formar cooperadores antes de criar cooperativas", por acreditar que é exatamente a inexperience nos negócios, devido ao desconhecimento dos princípios, valores, normas e especialmente dos fins do cooperativismo, por parte dos indivíduos envolvidos diretamente no empreendimento cooperativo, um dos maiores obstáculos para criar uma simples cooperativa de base e quanto mais um desenvolvimento do "setor cooperativo" (p. 36). Em consonância com Garzón, Watkins (1989) acentua que "não pode haver cooperação sem cooperadores, e os cooperadores, diferentemente dos poetas, não nascem, se fazem" (Watkins *apud* Schneider, 2003, p. 25).

De igual maneira, Georges Lassere – um dos primeiros acadêmicos a se dedicar ao estudo das cooperativas, membro da Escola de Nîmes – via "na educação cooperativa o mais importante processo para a formação do 'homem cooperativo'" (Lassere *apud* Schneider, 2003, p. 15). É preciso levar em consideração, dessa forma, que a educação cooperativista se traduz em um processo de aprendizagem contínua e persistente, a ser promovido pelas organizações cooperativas, capaz de dar subsídios para o enfretamento das contradições internas e externas que porventura se apresentem a estas organizações. Essa questão é aprofundada por Schneider (2003), ao salientar que

Não se consegue mudar uma situação de concorrência para ajuda mútua de uma hora para outra. Desencadeia-se um processo cujo resultado só se obtém a longo prazo. Por isso, também, deve enfatizar-se na educação cooperativa seu caráter de educação permanente. Educar para solidariedade e a ajuda mútua tende a ser uma tarefa precípua das cooperativas. Daí a importância de os dirigentes das cooperativas serem sensíveis a esta realidade, investirem na educação dos seus associados e funcionários. (p. 14).

Para tanto, é preciso levar em consideração, ao realizar os processos de aprendizagem nestes empreendimentos, sua dupla natureza. Como se trata de uma organização que possui duas dimensões complementares, de uma associação e de um empreendimento econômico de gestão coletiva e democrática, apregoa-se que as propostas de capacitação dirigidas às cooperativas precisam inevitavelmente contemplar

essas duas dimensões referidas. Assim, Uribe Garzón, citado por Schneider (2003), enfatiza que "uma competente formação econômica, administrativa e técnica deve vir acompanhada de uma fundamentação doutrinária cooperativista, como a 'alma da cooperação'" (p. 35).

Deste modo, no intento de aprofundar as reflexões acima realizadas, remeter-se-á as observações acerca da educação cooperativista, realizadas por Watkins (1989), na sua obra *Co-operative principles*, ao enfatizar que se trata de um princípio indispensável para a existência das cooperativas, por três razões:

- 1- permite la comprensión filosófica, técnica (herramientas de gestión) y práctica de todos los demás principios, porque cada principio exige, en su aplicación, la manifestación de un espíritu cooperativo desarrollado;
- 2- para el desarrollo y el progreso de la organización de la cooperativa porque la cooperativa es una empresa que también debe de tener éxito;
- 3- para que el movimiento comience en primer lugar y continúe luego en el espíritu de los hombres y mujeres cooperativistas que se sitúan siempre en el centro de su acción. (Watkins, 1989, p. 57)

Complementando o que fora apresentado por Watkins, Schneider (2003) enfatiza que a educação cooperativista é um mecanismo indispensável para garantir a sobrevivência das cooperativas, reforçando que, sem essas atividades de cunho educacional, as cooperativas podem correr o risco de serem absorvidas pelo sistema socioeconômico vigente, em que há predominância da concorrência e do conflito. Neste sentido, acrescenta que:

A educação cooperativa, além de capacitar as pessoas a adquirir em um melhor conhecimento sobre o que é e exige a cooperação, sobre o que é a identidade específica das organizações cooperativas, visa igualmente atrair novos associados, reforçar e qualificar a participação dos cooperados, reciclar os funcionários para que eles possam ter um bom relacionamento com os co-proprietários do empreendimento e, também, para conhecer melhor a organização na qual trabalham. (Schneider, 2003, p. 15)

De acordo com o mesmo autor, existem estreitos vínculos entre cooperativismo e educação, pois é exatamente pelos processos educativos que se dá a transmissão das ideias, valores, dos princípios e das atitudes que são norteadoras do cooperativismo. Nessa mesma linha de pensamento, Frantz (2001) considera a educação e a cooperação duas práticas sociais, sendo que em determinados aspectos uma contém a outra, ou seja, tanto no processo de educação é possível verificar práticas cooperativas, como o inverso também pode ser observado, pois os processos cooperativos educam. É cooperando que se aprende a cooperar.

Em face disto, a educação cooperativista, ao possibilitar o aprimoramento tanto da gestão social como empresarial das cooperativas, permite contribuir satisfatoriamente para o alcance da competitividade. Assim, a capacitação/formação das cooperativas viabiliza a profissionalização dessas organizações, privilegiando os dirigentes e administradores, como os cooperados em geral. Dentro deste panorama, alguns autores, como Jakobsen (1996), Amodeo (1999) e Valadares (2005), acentuam que a capacitação passa a ser fator decisivo no desenvolvimento destas organizações, pois impulsiona as relações entre os indivíduos, assim como proporciona uma maior ampliação da capacidade de gestão. A grande preocupação gira em torno da real capacidade dos cooperados de gerir um empreendimento econômico que seja de fato competitivo nos mercados, visto que as constantes mudanças – que têm ocorrido em nível nacional e mundial, com reflexos imediatos sobre as dimensões social, econômica e política, das sociedades de um modo geral e das empresas de forma particular – têm desafiado os empreendimentos a obter uma maior capacidade de adaptação frente a esses determinantes desta nova ordem mundial.

Dentro deste contexto, Amodeo (2006) acentua que “no intento por melhorar a competitividade das cooperativas, frequentemente se procura torná-las similares em tudo a empresas não cooperativas, parecendo que existe a crença de que deveriam ser menos cooperativas para poder se tornar mais competitivas” (p. 154). Assim, existem constantes pressões para que essas organizações se “empresarializem”. Porém, continua a mesma autora, como as cooperativas possuem uma identidade específica, as mudanças implementadas na organização no sentido de torná-las mais competitivas, privilegiando uma gestão que só leva em consideração o lado empresarial destas organizações, podem ocasionar distorção da sua própria identidade, principalmente se a gestão social não é levada em consideração.

A respeito dessa questão, Oliveira (2006) menciona que o principal problema de gestão das cooperativas, assim como o de todo o sistema, está diretamente relacionado com a “falta ou esquecimento da educação cooperativista por parte dos cooperados” (p. 25), visto que consolida a ruptura do cooperado com a cooperativa.

Ao acontecer essa ruptura, o autor enfatiza que a cooperativa acaba por perder a principal força de sua vantagem competitiva, “que é representada pela maior amplitude da cooperativa como instituição empresarial, resultante da integração com seus fornecedores (cooperados) e clientela (representada, em significativa parte, por cooperados)” (Oliveira, 2006, p. 25).

Comungando com esta assertiva, Frantz (2003) menciona que “em muitas circunstâncias, as cooperativas aparecem mais como meios de garantir a ‘inscrição na estrutura social’, procurando evitar a exclusão social. Em outras circunstâncias, a cooperação se constitui em um instrumento de poder nas relações econômicas do mercado” (p. 4).

Desta forma, conforme defende Amodeo (1999), a gestão social e empresarial são “as duas faces da mesma moeda” (p. 1) e por isso devem ser igualmente promovidas, para que, por exemplo, ao serem competitivas nos mercados, não deixem necessariamente de incentivar uma profunda relação com os co-proprietários do empreendimento, além de incentivar sua real participação nas decisões que vão indicar os rumos da organização cooperativa, valorizando conseqüentemente seu desenvolvimento socioeconômico. A figura 1 ilustra a dupla natureza dessas organizações.



Figura 1: Modelo das relações econômicas entre cooperativa, cooperados e mercado.

Fonte: Valadares (2003).

Verifica-se uma relação dinâmica entre as cooperativas e os cooperados e vice-versa, e das cooperativas com o mercado. Assim, estas organizações desempenham um papel de intermediação nas relações dos co-proprietários do empreendimento com o mercado. Em se tratando de suas relações com os cooperados, cumpre às cooperativas desempenhar determinados papéis, como a prestação de serviços aos membros, a circulação de informações por toda a organização e a disseminação de conhecimento e tecnologia. Em contrapartida, os cooperados entregam os produtos, fruto de seu trabalho, para a cooperativa. Quanto às transações com o mercado, existe a necessidade real de se comportar como um empreendimento competitivo, oferecendo produtos de qualidade que atendam à demanda dos consumidores em pé de igualdade com as demais empresas que se encontram nesse ambiente e trabalham com o mesmo portfólio de produtos. Fica claro no esquema que as cooperativas também precisam ser competitivas, sem deixar de valorizar seu principal ativo, os cooperados.

Observa-se, deste modo, que existe um tipo de relação com o mercado e outro totalmente diferente com os associados. De um lado, valoriza-se a competitividade e de outro, a cooperação mútua é a base das relações. Assinala-se, desta maneira, que nestas organizações, e devido à sua dupla natureza, estes dois lados caminham juntos. O aspecto econômico prima pela competitividade como um fator de sobrevivência, isto enquanto empreendimento econômico; já enquanto associação de pessoas, as relações devem estar permeadas pela confiança, cooperação e solidariedade entre os membros associados. Isto é apresentado de igual modo por Jank e Bialoskorski Neto (1994), citados por Amodeo (1999):

[...] as cooperativas estão situadas entre as economias particulares dos cooperados, de um lado, e o mercado, de outro lado, aparecendo como estruturas intermediárias que congregam interesses comuns. Elas não possuem, assim, do ponto de vista econômico, uma existência autônoma e independente dos seus membros, como ocorre nas sociedades de capital, mas surgem como organizações intermediárias postas a serviço da satisfação das necessidades das economias particulares dos cooperados. Desta forma, as relações econômicas entre os cooperados e sua empresa devem ser caracterizadas como “ato cooperativo”, e não como “ato comercial”. (p. 9)

Nesta direção, Amodeo (1999) menciona que, por se tratar de uma organização que apresenta uma forma peculiar de governança, em comparação com os demais

empreendimentos que privilegiam o capital, apresenta maiores custos de governança, uma vez que cada sócio tem direito a um voto. Assim, deverão ser convocadas assembleias para as decisões principais e contemplar a participação de todos indiscriminadamente; independe, portanto, do capital dos associados, sendo que é conferido a cada membro os mesmos direitos de participação. Para que determinadas decisões sejam tomadas, democraticamente se procede às deliberações, e as decisões são ratificadas por maioria.

Outro aspecto que ocasiona maiores custos de governança para as cooperativas é a rotação dos associados na direção pela mudança dos dirigentes. Assim, muitas vezes, quando estes associados começam a se familiarizar com as rotinas e procedimentos da administração das cooperativas, precisam se retirar do cargo, para dar lugar a uma nova diretoria democraticamente eleita para compor os cargos de direção da organização. Deste modo, passa a ser crucial a capacitação dos associados de forma que possam assumir os cargos de direção já com um determinado nível de conhecimento que lhes permita desempenhar suas funções com relativa competência (Amodeo, 1999).

Mesmo apresentando altos custos de governança, apregoa-se que tais custos não devem ser considerados negativos para o empreendimento cooperativo, pelo contrário, são aspectos que identificam a própria essência da cooperativa e sua razão de existência. Por isso deveriam, como acentua Amodeo (1999), "se transformar em investimento e vantagens comparativas, para que a própria essência associativa da organização não se transforme na causa da sua falta de competitividade" (p. 1). Portanto, a forma como será dirigido esse empreendimento econômico é que determinará o alcance do sucesso da cooperativa.

Isto posto, compreende-se que a gestão social e a empresarial precisam ser reforçadas pela educação cooperativista. Para tanto, é necessário priorizar importantes mecanismos de comunicação interna na cooperativa e com os associados, bem como reforçar a gestão interna do poder para que ocorra o alcance da aprendizagem conjunta (Sousa *et al*, 2013; Sousa *et al*, 2014).

Por sua vez, como aponta Amodeo (1999), se bem a capacitação é uma ferramenta reconhecidamente imprescindível para a gestão de qualquer empresa, no caso específico das cooperativas, ela visa também a transformar os associados em verdadeiros donos de seu empreendimento e em ativos agentes do desenvolvimento de suas comunidades. Assim, a capacitação também será um instrumento de empoderamento dos cooperados e, conseqüentemente, os ajudará a se transformar em verdadeiros sujeitos de seu destino. Romano (2002) considera empoderamento

[...] uma abordagem que coloca as pessoas e o poder no centro dos processos de desenvolvimento; um processo pelo qual as pessoas, as organizações, as comunidades tomam controle de seus próprios assuntos, de sua própria vida e tomam consciência da sua habilidade e competência para produzir, criar e gerir [...] Com o empoderamento, se procura combater a ordem naturalizada ou institucionalizada dessa dominação (seja ela pessoal, grupal, nacional, internacional; seja ela econômica, política, cultural ou social) para construir relações e ordens mais justas e equitativas. (p. 9)

De acordo com Watkins (1989), qualquer sistema educativo deve proporcionar experiências concretas que possibilitem aos participantes envolvidos desempenhar suas próprias habilidades e a personalidade (Schneider, 2003).

Assim, como admite Frantz (2001), a educação se traduz em um processo cooperativo, desde que este processo seja essencialmente voltado à emancipação humana, e também um processo interativo e democrático, em que os sujeitos, através da ação comunicativa, podem se tornar donos do próprio destino e construtores da sua própria história. Com base nisso, Argolo (2002) assinala que

A educação cooperativista deve propor-se a, na sociedade, ser um instrumento eficaz na construção de um tipo de convivência social onde tão alardeada, mas pouco realizada, democratização de oportunidades, seja acompanhada pela democratização dos resultados atingidos pela sociedade, contribuindo para superar as causas estruturais e de outra ordem, que levam à formação de classes sociais antagônicas, umas privilegiadas e outras marginalizadas em termos de poder, apropriação e usufruto das riquezas, do emprego, da tecnologia e da cultura. (Argolo, 2002, p. 60)

Por sua parte, Frantz (2003) vai além, afirmando que

[...] quando se trata de educação, inerente à cooperação como processo social, muitas vezes, as práticas educativas aparecem de forma difusa em empreendimentos de cooperação, associadas a processos de comunicação ou de interação entre os associados, dirigentes e funcionários. Nas atividades cooperativas como processo social, as práticas educativas se diluem no sentido pedagógico das ações nelas desenca-

deadas. A educação aparece como resultado da interação entre sujeitos que objetivam construir espaços políticos ou espaços econômicos. Porém, práticas educativas podem também estar presentes na dinâmica operacional e de funcionamento de organizações cooperativas, diluídas nas atividades do processo da cooperação, como "práticas de ação sobre outros", através das quais se busca influenciar modos de pensar, valores e comportamentos. Isso acontece, especialmente, quando a organização cooperativa tem mero caráter instrumental no jogo das forças de mercado. Enfim, a educação em práticas do movimento cooperativo se constitui um processo complexo, carregado de diferentes sentidos, promovidos pelas ações de gestão ou por processos de comunicação. (pp.13-14)

Assim, Schneider (2003) concorda com Frantz e Argolo quando destaca que a educação cooperativista precisa agir para "mudar o comportamento do agente da cooperação, no sentido de transformar o perfil do associado desinformado, desestimulado, desinteressado, não participativo, individualista, competitivo, para um perfil de associado bem informado, solidário, motivado e participativo" (pp. 14-15).

Portanto, conforme apontado por Ferreira, Amodeo e Sousa (2013) e como apresentado até aqui, a educação cooperativa é um processo contínuo de aprendizagem, que deve abranger públicos distintos e de interesse da cooperativa (funcionários, dirigentes, associados, comunidade) e com diferente nível educativo, haja vista que existem determinadas demandas que são específicas para cada um desses públicos e que, por isso, exigem conteúdos variados, tais como de gestão empresarial, de gestão social, participação e cooperação nas propostas de capacitação apresentadas, que a fazem muito complexa e especializada.

Conclusões

Conclui-se que o conceito de educação cooperativista trata-se de um processo permanente e contínuo de aprendizagem, que contempla todas as facetas do empreendimento cooperativo, uma educação que vai além de meros discursos e explanações, mas que valoriza de igual modo o lado social, empresarial e as demandas específicas de formação das organizações e dos seus associados para melhor participar da cooperativa, em atendimento às particularidades de cada ramo cooperativista existente.

Referências

- Amodeo, N. B. P. (2006). Contribuição da educação cooperativa nos processos de desenvolvimento rural. In: Amodeo, N. B. P. e Alimonda, H. (org.). *Ruralidades, capacitação e desenvolvimento*. Viçosa: UFV.
- Amodeo, N. B. P. (1999). *As cooperativas agroindustriais e os desafios da competitividade*. Dissertação (Doutorado em desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – CPDA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Recuperado de: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/201>
- Argolo, A. C. M. (2002). *A influência da educação cooperativista na gestão cooperativa: um estudo de caso da Cooperativa Mista Agropecuária de Ipirá*. Dissertação (Mestrado em), Escola de Administração/UFBA. Salvador. Recuperado de: <http://www.adm.ufba.br/pt-br/publicacao/influencia-educacao-cooperativista-gestao-cooperativa-estudo-caso-cooperativa-mista>
- Argyris, C. (1992). *Enfrentando defesas empresariais: facilitando o aprendizado*. Rio de Janeiro: Editora Campus. Recuperado de: <https://www.estantevirtual.com.br/livros/chris-argyris/enfrentando-defesas-empresariais/1585178571>
- Argyris, C e Schon, D. (1978). *Organizational Learning*. Reading, MA: Addison-Wesley. Recuperado de: <https://www.amazon.com/Organizational-Learning-Addison-Wesley-Organization-Development/dp/0201001748>
- Cook, S. D. N e Yanow, D. (1993). Culture and organizational Learning. *Journal of Management Inquiry*, 2 (4). Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/105649269324010>
- Desrochw, H. (2006). Sobre o projeto cooperativo: democracia, emancipação, ética. In: Thiollent, M. (org.). *Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche*. São Carlos-SP: Editora UFSCAR.
- Ferreira, P. R; Amodeo, N. B. P e Sousa, D. N. (2013). Os públicos atendidos e os conteúdos da educação cooperativista nas cooperativas agrárias. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, 9, 67-90. Recuperado de: <https://www.embrapa.br/pesca-e-aquicultura/busca-de-publicacoes/-/publicacao/959364/os-publicos-atendidos-e-os-conteudos-da-educacao-cooperativista-nas-cooperativas-agrarias>
- Fernandes, A. C. (1998). *Conhecimento e aprendizagem organizacional em perspectiva*. Rio de Janeiro: UFRJ. Recuperado de: http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP1999_A0995.PDF

- Fiol, C. M e Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10, 803-13. Recuperado de: <https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/amr.1985.4279103>
- Fleury, M. T. L. e Oliveira, M. M. (2002). Aprendizagem e gestão do conhecimento. In: Fleury, M. T. L. (org). *As pessoas na organização*. São Paulo: Gente.
- Fleury, A. e Fleury, M. T. L. (1995). *Aprendizagem e inovação organizacional: as experiências de Japão, Coréia e Brasil*. São Paulo: Atlas.
- Fleury, M. T. L. (1983). *Cooperativas agrícolas e capitalismo no Brasil*. São Paulo: Global. Recuperado de: <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-brasileira-de-tecnologia-brasil/articulo/fleury-mtl-cooperativas-agricolas-e-capitalismo-no-brasil-sao-paulo-global-editora-1983-152-p>
- Frantz, W. (2003). Educação para o cooperativismo: a experiência do movimento comunitário de base de Ijuí. In: Schneider, J. O. *Educação cooperativa e suas práticas* (pp. 59-108). Brasília: UNISINOS.
- Frantz, W. (2001). Educação e cooperação: práticas que se relacionam. *Sociologias*, 3 (6), 242-264. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222001000200011&script=sci_abstract&lng=pt
- Freitas, M. E. (2002). *Cultura Organizacional: identidade, sedução e carisma?* Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*. Recuperado de: <https://hbr.org/1993/07/building-a-learning-organization>
- Hendges, M. e Schneider, J. O. (2006). Educação e capacitação cooperativa: sua importância e aplicação. *Economia Solidária e Ação Cooperativa (ESAC)*, 1 (1), 33-48. Recuperado de: <http://lemate.paginas.ufsc.br/files/2019/04/schneider.pdf>
- Martín, A. (2005). *¿La cooperativa es también una escuela humanista?* Visión filosófica sobre la educación cooperativa. Irecus, Facultad d´ administración Université de Sherbrooke, Canadá.
- Pinho, P. B. (2004). *O cooperativismo no Brasil: da vertente pioneira à vertente solidária*. São Paulo: Saraiva. Recuperado de: https://books.google.com.co/books/about/O_cooperativismo_no_Brasil.html?id=VfQRAgAACAAJ&redir_esc=y

- Pinho, P. B. (2003). A educação cooperativa nos anos 2000 valorizando a cidadania brasileira In: Schneider, J. O. *Educação cooperativa e suas práticas*. Brasília: UNISINOS.
- Santos, F. E. G. (s/d). *Educação cooperativista e organização do quadro social de cooperativas*. SESCOOP-MG, Belo Horizonte.
- Schneider, J. O. (1999). *Democracia, participação e autonomia cooperativa*. São Leopoldo: UNISINOS. Recuperado de: <https://www.martinsfontespaulista.com.br/democracia-participacao-e-autonomia-cooperativa-169109.aspx/p>
- Schneider, J. O. (2003). Pressupostos da educação cooperativa: a visão de sistematizadores da doutrina do cooperativismo. In: Schneider, J. O. *Educação cooperativa e suas práticas*. Brasília: UNISINOS.
- Schein, E. (1993). On dialogue, Culture and Organizational Learning. *Organizational Dynamics*, 22(2), 40-51. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/efa9/ec0543a130d263a337b9f75b121a8afe529e.pdf>
- Shinyashiki, G. T; Fleury, M. T. L. e Stevando, L. A. (1997). Arqueologia teórica e dilemas metodológicos dos estudos sobre cultura organizacional. In: Motta, F. C. P e Caldas, M. P. *Cultura organizacional e cultura brasileira (273-292)*. São Paulo: Atlas.
- Silva, N. (2001). As interseções entre cultura e aprendizagem organizacional. *Revista Convergência*, 26, 55-76. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10502603>
- Sousa, D. N; Pinho, J. B; Amodeo, N. B. P. e Milagres, C. S. F. (2013). A comunicação como ferramenta da educação cooperativista. *Revista de Extensão e Estudos Rurais*, 2, 57-78. Recuperado de: [file:///C:/Users/p.indesco.nal/Downloads/3295-15406-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/p.indesco.nal/Downloads/3295-15406-1-PB%20(2).pdf)
- Sousa, D. N; Amodeo, N. B. P; Macedo, A. S. e Milagres, C. S. F. (2014). A comunicação na articulação agroindustrial entre uma cooperativa central, suas cooperativas singulares e cooperados. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, 52, 495-514. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032014000300005
- Stryjan, Y. (1994). Understanding Cooperatives: The Reproduction Perspective. *Annals of Public and Cooperative Economics*, 65 (1). Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8292.1994.tb01506.x>
- Valadares, J. H. (2005). Profissionalização da gestão cooperativista: modismo ou necessidade? *Revista Universo*, São Paulo, SP, ano 3, n. 16, p.66.

Valadares, J. H. (2004). *Educação e comunicação cooperativista na cooperativa agrícola*. Dourados, MS: IDECOOP.

Valadares, J. H. (1996). *A Prática de Organização do Quadro Social nas Cooperativas Mineiras*. Belo Horizonte: OCEMG/PNFC/INTERCOOP.

Valadares, J. H. (1995). *Participação e poder: o Comitê Educativo na cooperativa agropecuária*. Dissertação (Mestrado em Administração Rural). Universidade Federal de Lavras, Lavras/MG.

Watkins, W. P. (1989). *Los principios cooperativos hoy y mañana*. Bogotá: ESACOOOP.