UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

AS CONEXÕES POSSÍVEIS E NECESSÁRIAS ENTRE O ENSINO FUNDAMENTAL DE ADULTOS E A ECONOMIA SOLIDÁRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Luís Oscar Ramos Corrêa

Orientadora: Profa. Dra. Malvina do Amaral Dorneles

Porto Alegre, maio de 2005.

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e ao meu irmão, aos meus amigos e às minhas amigas da UFRGS e da SMED...

À Comunidade do Chapéu do Sol...

Ao grupo da Escola...

Aos alunos e às alunas...

Ao Frank, ao Marcos Arruda, ao Zé Paulo, ao Camilo, ao Paulo, ao Gilmar, à Edni, ao Euclides, à Rose, à Maria Helena, entre outras tantos pessoas com as quais tive ou tenho o privilégio de conviver...

Ao Pedro, simplesmente pela sua existência com saúde e por ser meu filho...

E, principalmente, à minha amiga e orientadora Malvina, pela paciência e pelo carinho para comigo...

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO 06

1.1 ... Do pesquisador 07
1.2 ... E da pesquisa.....11

2 ALGUMAS REFLEXÕES 14

2.1 ... Sobre o trabalho como produção da vida 43
2.2 ... Sobre a economia popular e solidária 64
2.3 ... Sobre autonomia e autogestão 80

3 UM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO DE ADULTOS 15

3.1 Ensino fundamental de adultos e educação popular 19
3.2 A Escola Chapéu do Sol 22

AS POSSÍVEIS CONEXÕES 87

BIBLIOGRAFIA 90

1 Livros e artigos 93
2 Dissertações e teses 94
3 Documentos e legislação 94

ANEXOS 97

Listas de siglas

COOPERSOL – Cooperativa Mista de Trabalhadores e Trabalhadoras do Chapéu do Sol

DEMHAB – Departamento Municipal de Habitação

ECOPOPSOL – Economia Popular e Solidária

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FACED – Faculdade de Educação

FDRH – Fundação de Desenvolvimento de Recursos Humanos

LDB – Lei Diretrizes de Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONG – Organização Não-Governamental

PACS – Políticas Alternativas para o Cone Sul – Rio de Janeiro

PEFJAT – Programa de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos Trabalhadores

PMPA – Prefeitura Municipal de Porto Alegre

POA – Porto Alegre

PRORH – Pró-Reitoria de Recursos Humanos

PROREXT – Pró-Reitoria de Extensão

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SMIC – Secretaria Municipal de Indústria, Comércio e Produção.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFPR – Universidade Federal do Paraná

1 APRESENTAÇÃO...

> "A realidade social objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na 'invasão da práxis', se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens." (Freire, 1983; 39)

Este trabalho é parte do que acredito como alternativa concreta na construção de um mundo melhor. A possibilidade de auto-organização coletiva e solidária das pessoas, com o intuito de produzir sua vida, conectada com uma escola sensível a estas iniciativas, leva a crer que as construções de relações ético-afetivas no cotidiano são possíveis. Essas relações ético-afetivas seriam o fundamento, o alicerce das relações de produção e de trabalho, denominadas economia solidária ou socioeconomia solidária.

Mas por que acredito nisso como alternativa concreta de construção de um mundo melhor? Por que acreditar que nós seres humanos ainda somos capazes de conviver solidariamente, amorosamente? Como acreditar na construção de uma outra economia, que não vise ao lucro como sendo seu maior objetivo (muito menos a exploração de pessoas para se chegar a isso) e que não destrua o meio ambiente?

A pesquisa realizada neste trabalho, junto à Escola Municipal de Ensino Fundamental Chapéu do Sol, no ensino noturno, procura detalhar a proposta pedagógica deste turno da escola. Fui professor dessa escola de maio de 2002 a maio de 2003, período no qual se detém a análise deste

trabalho, e participei da construção da sua proposta. Os relatos e as reflexões realizadas mostram a viabilidade do desenvolvimento de alternativas que venham a pedagogizar os processos de trabalho calcados em outras relações sociais e de produção, em relações solidárias, éticas e afetivas.

1.1 ... DO PESQUISADOR

Meu trabalho tem sido permeado pela crença em um mundo melhor, mais justo, mais igualitário, mais solidário, mais ético-afetivo, partindo do vivido, do aqui e agora. Nunca entendi muito bem, e intuitivamente nunca aceitei, a exclusão humana, o porquê de alguns seres humanos serem extremamente privilegiados enquanto outros tantos são relegados ao desprezo e à miséria. Sei que esse é um problema histórico da humanidade e que, ainda hoje, procuramos respostas para essas aberrações, criadas e sustentadas até os dias atuais.

A indignação com uma determinada organização social do mundo, que considero injusta, tem me instigado à luta política, seja no trabalho, no sindicato ou no partido político. Sempre procurei trabalhos que me possibilitassem estar em contato direto com as pessoas excluídas, estivessem onde estivessem: em vilas periféricas, em salas de aula de educação de adultos, em organizações comunitárias, em empreendimentos coletivos, solidários e autogestionários. Aos poucos, fui encontrando minha trajetória profissional na área da Educação de Adultos. Nela me sinto realmente em um espaço onde posso atuar na construção daquilo que idealizo como uma vida aceitável para nós humanos.

Esse caminho na Educação de Adultos mistura-se com os caminhos da minha vida. Cursei meu segundo grau, em 1976, à noite, enquanto trabalhava durante o dia. Isso também ocorreu durante a graduação em Educação Física no ano de 1983, quando, concomitantemente, trabalhava na Faculdade de Educação da UFRGS. Esse foi um período fundamental para o amadurecimento de algumas das minhas idéias e da minha formação, pois, ao mesmo tempo em que trabalhava, acompanhava as discussões sobre os processos educacionais e pedagógicos colocando-os em confronto com meu processo de formação, o que ocasionava calorosas discussões nas aulas da graduação. Tive a oportunidade de acompanhar bancas de defesa de dissertações, teses, seminários, congressos, palestras, com os mais diversos professores e professoras, que debatiam as mais variadas hipóteses e teorias.

Tive uma formação permeada por uma intensa reflexão e ação sobre política, trabalho e educação, pois era um trabalhador com atuação sindical e estudante universitário com atuação no Diretório Acadêmico. Desde aí, começo a perceber o abismo entre Pedagogia e Educação Física, ou melhor, a dicotomia entre corpo e mente e, conseqüentemente, entre o trabalho manual e intelectual. Depois de concluir a graduação, comecei minha incursão no PEFJAT – Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores da UFRGS[1], procurando centralizar meu olhar sobre

[1]O Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores (PEFJAT) – Prêmio MEC (1998) Educação para o Trabalho foi uma ação conjunta da Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRORH) e da Faculdade de Educação (FACED), com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão (PROREXT) e Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), e tinha por objetivo geral a escolarização de 1º grau para trabalhadores que não ingressaram ou não completaram essa etapa. Essa ação caracterizava-se como proposta de construção de alternativas nas áreas de Educação de Jovens e Adultos. Inicialmente constituído por atividades relativas ao domínio da leitura e da escrita (alfabetização), o curso expandiu-se

a possibilidade de desenvolver aulas de Educação Física para cursos de alfabetização de adultos.

A proposta inicial era proporcionar um espaço para a reflexão sobre corporeidade e complexidade humana, conscientização corporal e sua relação com o mundo do trabalho. No desenvolvimento daquele trabalho, comecei a perceber a vinculação da dicotomia corpo e mente com a divisão do trabalho – trabalho manual *versus* trabalho intelectual – e a fragilidade dos processos educacionais na sua superação. Melhor, percebi o quanto a escolarização reforçava essa divisão[2].

Em minha primeira Pós-Graduação (Curso de Especialização em Gestão Universitária, pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da UFRGS), criei intimidade com as teorias de administração, desde o taylorismo até o toyotismo ou modelo japonês e, então, percebi claramente toda a fundamentação da divisão e fragmentação do trabalho, da alienação aos processos de trabalho, o estranhamento ao produto final e o fetiche da mercadoria (MARX, 1979).

Já na segunda Pós-Graduação (Especialização em Educação de Adultos, cursado na FDRH/PUC), tentei articular teoricamente a

---

a partir de 1990, passando a atender também a demanda de 2ª a 4ª séries e, posteriormente, 5ª a 8ª séries. O Programa também se constituía como um campo de pesquisas e de práticas pedagógicas para alunos e alunas professores e professoras dos cursos de Pedagogia e de Pós-Graduação, desenvolvidos pela FACED e por outras licenciaturas da Universidade. Além disso, servia para proporcionar a integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão na área de Educação de Jovens e Adultos e a concretização do compromisso social da Universidade com seus próprios servidores, favorecendo um desenvolvimento social, cultural, político e profissional. Em 1995, após avaliação da Comissão de Ensino Supletivo do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, garantiu-se a possibilidade de conferir certificados aos alunos em nível de 1º grau.

[2] Esta reflexão é aprofundada no artigo "Corporeidade no Ensino Fundamental de Jovens e Adultos: como área de conhecimento e como linguagem", de minha autoria, publicado na

corporeidade, educação de adultos e os processos de organização do trabalho, fruto da minha experiência no PEFJAT. Durante aquele período, minha atuação no trabalho estava cada vez mais voltada para a organização comunitária e geração de trabalho e renda, o que cada vez mais me instigava a pesquisar sobre economia popular e solidária, cooperativismo, associativismo, autogestão, etc. Paulatinamente, percebia a possível vinculação entre a educação de adultos e a economia solidária.

Participei de encontros, fóruns, simpósios, feiras, visitei universidades (UFRJ, UFF, UFPR e UFSM) e ONGs (PACS/RJ)[3]. Foram seis anos atuando nessa área, através do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social e, posteriormente, através do Núcleo de Economia Popular e Solidária[4], ambos órgãos da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS.

Revista do Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores da UFRGS/1997.

[3] A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) desenvolve, desde 1994, programas e projetos, através do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social, da Pró-Reitoria de Extensão, com o objetivo de atender sua necessidade de interação com interlocutores preferenciais na comunidade, identificados como trabalhadores e trabalhadoras rurais e organizações comunitárias de vilas periféricas de diversos municípios. Esses programas e projetos desenvolvidos pela UFRGS procuram definir politicamente a ação comunitária como função da Universidade, necessária para a formação de alunos e alunas comprometidos com as comunidades carentes e preparados para colaborar na explicitação de seus problemas (das comunidades), seja através de ações para que estas mesmas comunidades equacionem os seus problemas, seja pela articulação com os órgãos governamentais competentes para que cumpram o seu papel de Estado. Trabalhei durante sete anos nesse Departamento.

[4] Os Núcleos de Educação de Jovens e Adultos e de Economia Popular e Solidária, da Pró-Reitoria de Extensão, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul vêm, há alguns anos, trabalhando com organizações comunitárias, com o apoio a iniciativas populares e solidárias para geração de renda e de trabalho e com formação, pesquisa e reflexão crítica em educação de adultos. Mais especificamente, o Núcleo de Economia Popular e Solidária tem como um dos seus objetivos acompanhar as iniciativas populares que tenham o cunho **cooperativo, coletivo** e **solidário**, isto é, cooperativas ou associações populares para geração de renda e trabalho. Fui membro da Coordenação Coletiva do Núcleo de Economia Popular e Solidária por dois anos.

Este estudo procura retratar minha crença na construção de uma vida melhor para todos e minha colaboração a partir do trabalho que realizo.

1.2 ... E DA PESQUISA

A pesquisa busca mostrar quais são as práticas pedagógicas, presentes na educação de jovens e adultos da Escola Chapéu do Sol que permitem pensar o mundo do trabalho desde a perspectiva de um estar junto solidário, ético e afetivo. Este objeto se amparou em algumas hipóteses que transformei em **questões de pesquisa**:

- A experiência pedagógica do processo de fundação da COOPERSOL pode ter se constituído como um fundamento pedagógico para a organização curricular e dos processos de trabalho?
- O estar junto coletivamente, não de forma aleatória, mas conectado por relações solidárias ético-afetivas, pode vir a gerar experiências de trabalho e renda baseadas na co-responsabilidade, participação, respeito, cooperação, igualdade e colaboração?
- Mesmo que a organização da estrutura escolar busque a construção de uma cultura do acolhimento, ampliando os espaços de participação e diálogo, existe uma satisfação por parte dos alunos e das alunas e dos professores e das professoras com a proposta da escola?
- Quais são os conflitos e as dúvidas que ocorrem entre alunos e alunas, professores e professoras e a própria comunidade que, até então, tinham outra visão de escola?

Com essa perspectiva, coloquei-me os seguintes **objetivos**:

- visibilizar o impacto da proposta político-pedagógica e da formação da COOPERSOL na organização do currículo da escola;
- perceber quais expectativas e perspectivas presentes na vida das pessoas envolvidas no processo, sejam alunos e alunas, moradores do loteamento, professores e professoras, dirigentes da escola e da própria Administração Pública Municipal de Educação;
- verificar avanços, retrocessos, alegrias e tristezas, nessa caminhada de curto espaço, mas de profunda significâncef9a oe da

s, professores e professoras.o

OS PROTAGONISTAS

A população deste estudo foi composta por nove alunos e alunas, por quatro professoras e professores e pela coordenadora pedagógica do SEJA da Escola Chapéu do Sol, bem como pela coordenadora do SEJA da SMED\PMPA.

Os nove alunos e alunas entrevistados apresentam a seguinte proporcionalidade:

Homens	Mulheres	Menos de 30 anos	Mais de 30 anos	Brancos	Não-Brancos
08	02	06	04	07	03

Entre os professores entrevistados, a proporção foi de um homem e três mulheres, mais a coordenadora pedagógica integrante da equipe diretiva e a coordenadora das políticas públicas do ensino fundamental para jovens e adultos da SMED/PMPA.

AS ENTREVISTAS

Partindo das questões da pesquisa, realizei as entrevistas, as observações e as anotações. Mantive, quase que na íntegra, as falas elaboradas pelos entrevistados e pelas entrevistadas, procurando realizar a reflexão a partir das idéias presentes nas falas, conectando-as com os conceitos e objetivos traçados para este trabalho.

Não me detive em analisar "o que estaria por detrás dos seus discursos", mas, sim, em apresentar suas falas, recheadas de emoções, de sentimentos, de esperanças, enfim, de vida. Com relação às questões de pesquisa, entrelacei as falas com minhas observações cotidianas, procurando

dar uma maior visibilidade aos entrevistados. Optei por esse caminho, para melhor compreender como cada grupo e cada pessoa percebeu e se situou no processo e nas questões ponderadas, e também por serem eles e elas os sujeitos protagonistas desta dissertação.

Assim, meus comentários são complementares às falas, que foram transcritas no seu total ou em partes, haja vista que, pela tensão diante do gravador, muitas vezes os assuntos apresentaram-se misturados, o que dificultou o recorte. Muitas vezes, mesmo que as entrevistas tenham durado meia hora, no mínimo, muitos não conseguiram explicitar ou se situar na questão, tendo eu, então, recorrido às minhas observações do diário de campo.

2 ALGUMAS REFLEXÕES...

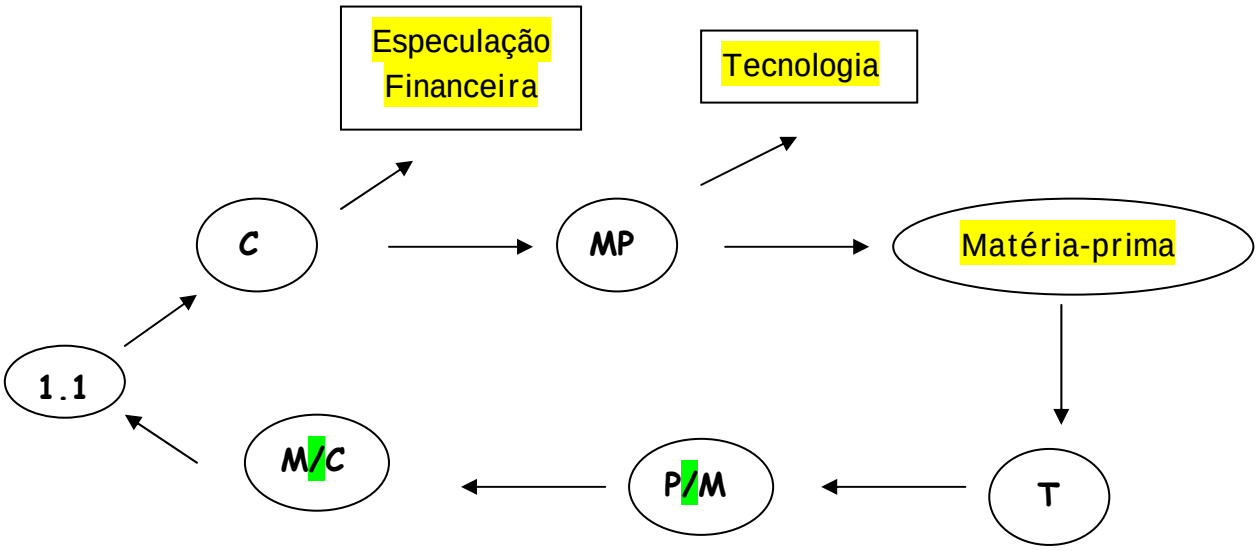
A realidade estampada hoje pode ser traduzida por alguns dados significativos sobre a situação de desigualdade no Município de Porto Alegre, no Brasil e no Mundo. A taxa de desemprego para os residentes em Porto Alegre atinge 16.7 da PEA (População Economicamente Ativa), aproximadamente 114 mil pessoas[5]. No Brasil, os 10% mais ricos ganham dezoito vezes mais que os 40% mais pobres. O 1% mais rico acumula quase o mesmo volume de rendimentos dos 50% mais pobres. Quase um terço dos 40% mais pobres não tem carteira assinada[6].

Segundo estudos do Banco Mundial, divulgado pelo Jornal Folha de São Paulo, em 08\10\2003, a América Latina não saiu do lugar, em termos de pobreza e desigualdade, nos últimos 50 anos, e, nesse contexto, o Brasil continua sendo o mais desigual da região mais desigual. O país só perde para cinco nações africanas e, para ficarmos por aqui, o total de desempregados no mundo atingiu 186,9 milhões de pessoas em 2003, isto é, o maior número absoluto já registrado na história pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). Isso sem contar com as mais de 550 milhões de pessoas empregadas que recebem menos de US$ 1,00 por dia[7].

O circuito econômico ao qual estamos vinculados pode ser sintetizado no seguinte esquema:

---

[5] PMPA, Coordenação de comunicação, boletim eletrônico, 05\05\2004.
[6] Indicadores sociais: documento síntese do IBGE, site do IBGE, junho\2003.



Todo esquema corre o perigo de reduzir a complexidade do fenômeno estudado ou analisado. Mesmo assim, foi utilizado esse para clarear a forma de organização produtiva em nossa atual forma de organização econômica e social. No esquema, temos os quatro elementos fundamentais para o início de um processo de produção: ***C*** = capital, ***MP*** = meios de produção, ***MP*** = matéria-prima, **T** = trabalho humano. Diante desses quatro elementos, podemos produzir mercadorias ou produtos, ***M/P***. Daqui seguem para o mercado consumir ***M/C***. Esse processo gera o lucro para os donos do capital.

Observamos que os quatro primeiros elementos (***C*** = ***MP*** = ***Mat P*** = **T**) quem comanda é um só elemento, o dono da capital. Ele detém o capital, adquire os meios de produção e a matéria-prima necessária para aquilo que ele pensa que deva ser produzido, pagando os salários daqueles que vendem sua força de trabalho. Esse circuito é retroalimentado, isto é, se o lucro obtido for reinvestido no processo produtivo, gera mais empregos, portanto, mais consumo, mais lucro, mais reinvestimento, etc.

[7] Site da Revista Biz, de 30 de janeiro a 2 de fevereiro 2004.

Mas, conforme o esquema, temos outros dois elementos extremamente significativos em nossa atual economia: a tecnologia e a especulação financeira.

Com a reestruturação dos meios/modos de produção, tendo como pano de fundo as políticas econômicas (neoliberais) adotadas nestes últimos 20 anos, houve uma forte redução sistemática do emprego. Poderíamos citar aqui algumas dessas modificações no sistema de produção capitalista:

- O forte investimento em novas tecnologias de ponta: informática, microeletrônica, micromecânica, robótica, biotecnologia, etc. (Vale lembrar que essas tecnologias – na sua grande maioria – têm sido patrocinadas e elaboradas pelas próprias empresas capitalistas e seus laboratórios.);
- Novas formas de gestão: qualidade total, círculos de controle de qualidade, reengenharia, etc. (Na sua grande maioria, essas formas foram importadas do modelo japonês – entenda-se o toyotismo);
- Flexibilização financeira e das relações de trabalho (na sua grande maioria, financiadas e idealizadas pelo Banco Mundial, FMI, BIRD, etc.).

Também é preciso levar em consideração que as políticas econômicas adotadas, tendo como objetivo a estabilização dos preços (contenção da inflação), levam conseqüentemente à criação de um exército de reserva (tanto industrial quanto terciário), que tem um papel fundamental para a estabilidade da atual economia.

Singer (2000), no livro *Globalização e desemprego – diagnóstico e alternativas*, mostra-nos os caminhos pelos quais a política

econômica adotada, a de contenção da inflação, pode diminuir a produção de bens, diminuindo nesse sentido o emprego, influindo no não-aumento de salários (nessa prática, cria-se um exército de reserva tanto industrial como de prestação de serviços), diminuindo também o consumo. Portanto, diminui a demanda, equilibra a oferta, contendo a inflação. Do outro lado desta estabilidade econômica, está o caos social do qual estas políticas econômicas parecem estar dissociadas. Nessa lógica, o desemprego é resultado de uma política pensada estrategicamente, e não apenas conseqüência isolada da reordenação dos meios de produção.

Vejamos a questão tecnológica: praticamente toda a tecnologia produzida atualmente provém de laboratórios ou centros de pesquisa privados, isto é, os donos do capital investem maciçamente em busca de novas tecnologias com a intenção de reduzir os custos, ampliar a produção e garantir mais lucros. Uma pequena parte cabe às instituições estatais. Nesse processo, fica suprimida a discussão sobre o impacto social dessas tecnologias quando chegam ao circuito de produção ou prestação de serviços. Singer (2000; 27) analisa o impacto de algumas tecnologias:

> "(...) as mudanças tecnológicas trazidas pela informática afetaram em cheio os trabalhadores primários subordinados. A robotização, em particular, atingiu precisamente o trabalho repetitivo e rotineiro, que foi acelerado e tornado mais preciso mediante a substituição da mão humana pelos tentáculos dos autômatos programados (...) o micro computador reduziu consideravelmente a demanda por secretárias e guarda-livros, e a descentralização de responsabilidades e poder de decisão achatou as hierarquias, eliminando postos em posições intermediárias".

Quanto à especulação financeira, esta cada vez mais drena o dinheiro do circuito produtivo, de diversas maneiras. Talvez o principal vazamento de liquidez no meio produtivo seja pela não reaplicação do

dinheiro especulado novamente na produção, já que esses fluxos de dinheiro geram seus próprios lucros. Arkel *et al.* (2002; 33) explica como acontece essa drenagem:

> "Quando uma companhia precisa de dinheiro, ela emite ações, que vende aos investidores. Desta forma ela obtém o dinheiro necessário para seus investimentos. As companhias recuperam dinheiro do circuito financeiro através dos estoques novos, mas cada vez menos. Quando uma companhia emite ações, ela tem que pagar anualmente uma parte de seus lucros aos investidores. A maioria das transações nas bolsas de valores não implica novas emissões de ações; são apenas de compra e venda de ações existentes, por parte de especuladores que acham que o valor das ações vai crescer ou descer. Todas estas transações não trazem dinheiro nenhum aos produtores..."

Sem investimentos, o circuito produtivo não cresce e não cria postos de trabalho. Esse novo panorama econômico mundial foi resultado de um projeto de contra-reforma liberal-conservadora, engendrada a partir de teóricos monetaristas (incorrendo nos idos dos anos 70 na ruptura unilateral pelos Estados Unidos da América do Tratado de Bretton Woods) e posto em prática nos anos 80.

Tal projeto se estrutura através de três premissas basilares. São elas: 1) desregulamentação financeira (com seu cerne na flutuação cambial e liberação dos mercados de derivativos); 2) abertura econômica (propondo-se a supressão de políticas protecionistas quer tarifárias quer não-tarifárias para o livre cambismo internacional); e 3) a desestatização dos serviços públicos até então perpetrados pelo Estado (objetivando o reducionismo estatal).

Obviamente, as mazelas sociais, auferidas por uma estratégia que não leva em conta as demandas humanas (principalmente o trabalho, mas

também saúde, educação, habitação, saneamento básico) em prol da canonização dos direitos da moeda, seriam muito mais agudas em países subdesenvolvidos, onde historicamente, por terem se utilizado de um desenvolvimento subordinado, consentido e retardatário, no qual a chave da dinâmica socioeconômica se encontra nos "investimentos de capital estrangeiro", resultaram em uma inserção extremamente submissa aos preceitos insuflados.

Percebemos, pelo desenvolvimento dessa forma de organizar a economia e o social, que o público da educação de jovens e adultos são os que sofrem um profundo processo de desumanização. Paulo Freire (1983, pag.30) nos indica o caminho a ser perseguido:

> "A desumanização... é distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação dos homens como pessoas, como 'seres para si', não teria significação..."

Creio que o caminho para a re-humanização dessas pessoas passa necessariamente pelo espaço escolar, espaço este adequadamente elaborado para compreender e colaborar na construção de saídas solidárias, éticas e afetivas. Para isso, algumas reflexões são possíveis e necessárias: (1) sobre o trabalho como produção da vida, (2) sobre as relações entre educação, trabalho e economia solidária e (3) sobre os conceitos de autonomia e autogestão, resultantes dessa conexão.

3.1 ... SOBRE O TRABALHO

COMO PRODUÇÃO DA VIDA

Com o princípio de que, quando falamos em educação de adultos, deveríamos também falar das relações de trabalho e das relações de produção, estamos propondo que o trabalho seja o princípio educativo desse processo. Esse entendimento permeava as idéias e a organização do trabalho dos professores e professoras, como mostram estas falas:

> *"Olha, eu acho que é por aí a educação de adultos. Tu tem que dar um sentido mais profundo pra coisa, pra educação. A educação não pode ser uma coisa desvinculada do mundo do trabalho, porque se isso acontece, não se aprende na verdade, porque não se coloca em prática. Eu acho que, ainda mais em educação de jovens e adultos, tem que tá voltada pro trabalho. Eu acho que isso é um estímulo tanto pros alunos como para os professores e melhora, inclusive, a relação professor-aluno. Cria uma parceria de cooperação com todo mundo, e o trabalho deslancha a partir disso. Eu acho fundamental porque isso dá significado pra toda matéria que tu vê em sala de aula, não fica nada no abstrato. Tu pode cair pra realidade e aprender através da experiência mesmo. Eu acho fundamental. A matemática entra o tempo todo. Desde a organização da cooperativa, da gestão, do dinheiro da cooperativa, até o próprio trabalho em si".* (WALTER, professor)
>
> *"Porque os nossos alunos são adultos, e por serem adultos já estão no mundo do trabalho, precisam sobreviver. E uma das falas que a gente ouvia muito é que faltava trabalho. Faltava... muitos chegam na escola, com fome, porque não tem o trabalho pra sustentar. Então, a partir desse momento nós fizemos a pesquisa da realidade. Nos sentamos, planejamos, e uma das falas que nos chamou atenção foi a questão justamente disso, do trabalho".* (FÁTIMA, professora da T2)

É importante salientar que o conceito de trabalho ultrapassa a forma de emprego assalariado. Segundo Kosik (1976; 180):

> "... O trabalho, na sua essência e generalidade, não é atividade laborativa ou emprego que o homem desempenha e

> que, de retorno, exerce uma influência sobre a sua psique, o seu habitus e o seu pensamento, isto é, sobre esferas parciais do ser humano. O trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade..."

O trabalho, entendido como produção da vida, seria a essência da existência humana, "(...) *momento fundante de realização do ser social, condição para sua existência; é o ponto de partida para a humanização do ser social e o motor decisivo do processo de humanização do homem*". (Antunes, 1995; 123).

Vários são os sentidos do trabalho enquanto categoria. Alteram-se de língua para língua e dentro de uma mesma língua. Como afirma Albornoz (1986, 08), *"em quase todas as línguas da cultura européia, trabalhar tem mais de uma significação"*. Mas, de alguma forma, tanto a categoria quanto o conceito de trabalho, se tem orientado pelo entendimento de homem ou mulher em ação, transformação da natureza e da matéria natural em objeto de cultura; como uma mudança de estado ou situação, que recursivamente transforma também este homem e esta mulher. Pode-se argumentar que essa idéia é a base do que se entende por trabalho nesta pesquisa.

Aqui retorna o princípio da recursividade. A organização recursiva é a organização cujos efeitos e produtos são necessários à sua própria causação e à sua própria produção: ao produzirmos a vida, esta nos produz enquanto sujeitos específicos, sociais e culturais, que interagem entre si para produzir e modificar a vida num movimento constante.

Humanos → Produzir a Vida

Essa produção da vida não se limita a uma transformação externa, do entorno da vida, algo fora do ser humano,

> "... ao contrário, ele se origina no interior dele e se conclui também no interior dele, um processo objetivo e subjetivo ao mesmo tempo. Podemos acrescentar, então, que o conceito de trabalho inclui também toda ação intencional que resulta em subjetivação do Homo. Por isso, o trabalho é o campo de expressão preferencial da práxis". (Arruda, 2000; 263).

Mas o desenvolvimento das organizações (indústrias, empresas, instituições, escolas, etc.) vem permeando-se por políticas que buscam a primazia da eficiência, do desempenho, do produtivismo, do rendimento em curto prazo. Na atual literatura sobre relações de trabalho nas organizações, encontramos Chanlat (1996) que nos remete a uma análise das políticas desenvolvidas na maioria das organizações e suas relações com os trabalhadores e trabalhadoras. Ele diz:

> "... em um mundo essencialmente dominado pela racionalidade instrumental e por categorias rigidamente estabelecidas, os homens e mulheres que povoam as organizações são considerados, na maioria das vezes, apenas recursos desconsiderando-se sua natureza humana, isto é, como quantidades materiais, cujo rendimento deve ser satisfatório, do mesmo modo que as ferramentas, os equipamentos e a matéria-prima".

A organização dos processos de trabalho no sistema capitalista, até a década de 70, tinha como pano de fundo, em suas gestões

administrativas e de recursos humanos, o modelo de Taylor[8]. Os resultados dessa abordagem passam, entre outros, pelo fortalecimento da fragmentação de homens e mulheres (corpo e mente), pelo esmagamento da criatividade e do prazer, pela individualização e pela competitividade acirrada.

Gramsci (1993) já se posicionava sobre a questão da divisão do trabalho no início do século XX, quando afirmava que o operário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual e instrumental, mas por realizar esse trabalho em determinadas condições e determinadas relações sociais. Também enfatizava que não existe trabalho puramente físico, pois, em qualquer trabalho dito físico, brutal, manual, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora.

Por outro lado, com a reestruturação dos meios e modos de produção, houve uma forte redução sistemática do emprego assalariado. Essas novas formas de organização dos processos de trabalho, elaboradas nas mesas das gerências (qualidade total, círculos de controle de qualidade, reengenharia, entre outras), por mais que tendam a cooptar e induzir os trabalhadores e trabalhadoras a participarem das decisões sobre

[8] Parece válido esclarecer aqui o que Braverman (*apud* Moraes Neto, 1989; 32) considerava como os principais pontos do taylorismo: (1) a dissociação do processo de trabalho das especialidades do trabalhador. O administrador assume o encargo de reunir todo o conhecimento tradicional que, no passado, foi possuído pelos trabalhadores, e ainda de classificar, tabular e reduzir esse conhecimento a regras, leis e fórmulas. O processo de trabalho não deve depender da capacidade dos trabalhadores, mas das políticas gerenciais; (2) o de que todo possível trabalho cerebral deve ser banido da oficina e centrado no departamento de controle ou projetos. Pode-se chamar este de princípio da separação entre concepção e execução; (3) o monopólio do conhecimento para controlar cada fase do trabalho e seu modo de execução. Taylor enfatizava a necessidade de realização de planejamento e pré-cálculo de todos passos e elementos do processo de trabalho, já que não existe como processo na imaginação do trabalhador, mas tão-somente como um processo na mente da equipe de gerência.

determinadas diretrizes nos processos de produção ou organização do trabalho, as decisões de "*o que produzir*", "*como produzir*", "*para quem produzir*" e "*como gestar a produção e organização dos processos*", "*permanece alheio e estranho ao produtor, preservando, sob todos aspectos, o fetichismo da mercadoria*" (Antunes, 1995; 34).

Diante disso, é interessante o alerta de Kosik (1976; 11) para o mundo da pseudoconcreticidade:

> "... o mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos...".

O toyotismo (uma das expressões utilizadas para identificar esses processos de transformação do capital) trabalha com promessas que parecem apontar para o desaparecimento do trabalho alienado, brutalizado, especializado e desmotivante. Porém, novas formas de organização dos processos produtivos pareesses0001 Tc

produção da vida, pode levar à construção e ao fortalecimento de outras formas de geração de trabalho e renda, calcados em relações solidárias, éticas e afetivas,

Como se realiza esse movimento, de retroalimentação nos professores e nas professoras, com relação ao trabalho desenvolvido na Escola Chapéu do Sol? A proposta desencadeada tem como base o tripé da solidariedade ético-afetiva e o trabalho coletivo e cooperado. Mas esses fundamentos seriam válidos apenas para os alunos e as alunas e ou moradores do assentamento? E os professores? A afirmação da professora é reveladora:

> "*Um dos grandes problemas dos professores nas escolas é sentar e discutir. Esse planejamento, essa possibilidade de planejamento nos deu... acho que o grande ganho disso tudo foi que os professores começaram a sentar, a discutir, a planejar coletivamente, levar esse planejamento pra sala de aula".* (FÁTIMA, professora da T2)

Todos nós, professores e professoras, alunos e alunas, somos frutos da mesma sociedade. Morin (2002b; 167) nos coloca que *"... os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos; a emergência social depende da organização mental dos indivíduos, mas a emergência mental depende da organização social..."* Ao mesmo tempo em que estamos construindo saberes, conhecimentos, conexões, com nossos alunos e nossas alunas, estamos retroalimentando nossa própria forma de viver.

A mesma sociedade na qual vivemos como professores e professoras é a que gera exclusão, degradação humana, individualização, competição, fome, exploração de humanos por humanos, acúmulo de capital por poucos, etc., etc., etc.

Torna-se necessária a conexão do trabalho profissional do professor e da professora, engajados nessa ação educativa, com o pensar sobre o seu viver socialmente. As discussões travadas no interior da escola devem, de alguma forma, sobre outros parâmetros, serem levadas a cabo

por professores e professoras em suas vidas sociais, sob pena de fortalecermos o ditado popular "faz o que eu digo, mas não faça o que eu faço". Isto seria uma completa disjunção do que é o trabalhado pensado, articulado, organizado para o outro, do que penso, realizo e trabalho para mim.

A economia solidária é complexa e abrangente, pois identifica-se com uma série de movimentos civis, organizados ou não, que articulam iniciativas nas mais diversas áreas, seja na ecologia, na economia, nos direitos humanos, com a finalidade da melhoria da qualidade de vida para todos e todas. Portanto, vai para além da geração de trabalho e renda.

As dificuldades de se ter relações sociais ancoradas na solidariedade ético-afetiva, no trabalho coletivo e cooperado, não se apresenta apenas na comunidade moradora do Chapéu do Sol, pois toda a organização da escola conforme essa proposta, que é alicerçada nas diretrizes do SEJA, exige o trabalho coletivo e cooperado de professores e professoras, da direção da escola e da comunidade, sendo que a base deveria ser também a solidariedade ético-afetiva. É o que vemos nas falas das professoras:

> "*Conseguimos expandir, entrelaçar esses conceitos a partir dessa discussão que é o trabalho coletivo, cooperativo, e isso fez o grupo crescer, com todas as suas diferenças. Fez o grupo crescer, fez o grupo discutir, fez o grupo estudar. As nossas reuniões, que e nós temos no SEJA*[9]*, na nossa escola, são extremamente frutíferas porque nelas... nós realmente discutimos e realmente planejamos. A gente poderia dizer que a cooperativa, o maior lucro dessa discussão do trabalho cooperativo foi fazer com que o grupo se enxergasse enquanto grupo. E a partir daí respeitar suas*

[9] A questão das reuniões semanais no horário de trabalho é fruto da conquista do Plano de Carreira dos Professores e Professoras do Município de Porto Alegre. No SEJA, todas quartas-feiras são realizadas as reuniões pedagógicas.

> *diferenças... as pessoas aprendendo, as pessoas perguntando, as pessoas trocando entre si, fazendo parcerias. Os professores iniciais entrando nas finais, os professores das finais entrando nas iniciais; aulas com todos os alunos, tanto T1 quanto T2; oficinas com todos os alunos; discussões com todos os alunos... todas as atividades que possibilitassem a interação e a construção de grupo. Porque a construção de grupo é fundamental pra que o trabalho cooperativo se realize".* (FÁTIMA, professora da T2)
>
> *"Eu acho que se articulou... consegue articular, caminhando para vários pontos assim da matéria, consegue articular com os outros professores das outras áreas. É uma coisa que se deu com facilidade, e a gente já andou pensando pro próximo ano e achou também, encontrou facilidade em planejar e acha que vai conseguir desenvolver sem maiores problemas".* (THEANI, professora)

Essas falas ilustram a preocupação acima debatida, isto é, a de que "ninguém educa ninguém, nos educamos mediatizados pelo mundo", como já dizia Paulo Freire. Ao educarmos, estamos nos educando. O trabalho coletivo e cooperado, permeado por relações de solidariedade ético-afetiva entre os professores, foi fortalecido porque esse também era o tema que se tinha de trabalhar com os alunos e as alunas. Para que pudéssemos viabilizar o trabalho de sala de aula, tivemos que viabilizar o nosso trabalho.

> "*Eu acho que toda discussão que foi feita na questão de economia solidária foi muito favorável na questão do planejamento. Primeiro na discussão entre o grupo de professores, porque isso não era um conceito claro pra todo mundo e mesmo os que tinham já algum conhecimento, não sabiam muito bem poder se levar essa discussão dentro do planejamento. E foi uma coisa que realmente a gente conseguiu discutir e construir passo a passo coletivamente. Isso influencia direto no planejamento dentro de sala de aula. Claro que mais em algum grupo do que em outro, mas a gente via assim que no momento que a gente conseguiu amarrar isso de fato, os próprios alunos começaram a se dar conta do quanto o planejamento tava casado e quanto uma coisa realmente tinha a ver com a outra. Que a gente não precisava simplesmente ficar aprendendo conceitos materializados durante gerações na escola e a que a gente*

podia construir isso fazendo elos com a vida deles e que realmente podia dar frutos o conhecimento deles. Acho que isso foi muito importante e significativo." (VIVIANE, professora da T3)

Percebe-se nas falas que o envolvimento do professor ou da professora não ficou restrito ao desenvolvimento do conteúdo da sua disciplina. A necessidade de planejamento coletivo ficou evidenciada pela postura investigativa que o grupo adotou, tentando articular o planejamento político-pedagógico com a realidade diagnosticada na pesquisa. Aqui mais uma vez percebemos a possibilidade da inclusão pedagógica dos processos de trabalho por dentro do currículo, mesmo percebendo as dificuldades para transformar o trabalho individualizado do professor ou da professora e sua disciplina em um trabalho coletivo interdisciplinar.

Um dos papéis mais importantes desse processo, certamente, foi o desenvolvido pela coordenadora pedagógica da escola. A figura da coordenadora pedagógica do SEJA não é prevista legalmente. Trata-se de um acordo da equipe diretiva da escola sobre a distribuição da sua carga horária, que procura contemplar os seus três turnos de funcionamento. Portanto, na Escola Chapéu do Sol, a Coordenação Pedagógica noturna tem 20 horas[10].

"No início eu vi... na verdade foram dois momentos diferentes: no início o grupo de professores tava muito envolvido na discussão, mas deixava a cargo de algumas

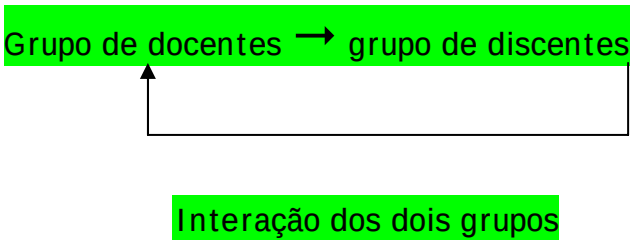
[10] Suas principais funções são: coordenar as reuniões pedagógicas das quartas-feiras, colaborar na construção e viabilização do planejamento coletivo, dos desdobramentos necessários para sua efetiva realização. Realizar a comunicação entre direção e turno da noite, acompanhar as demandas burocráticas da secretaria (matrículas, cadernos de chamada, aspectos legais, problemas com o corpo docente, alunos e alunas, etc.). Contornar os problemas como a falta de professores e professoras, etc., também fazem parte da rotina da coordenação pedagógica.

pessoas as ações de realmente assumir a discussão, principalmente da Coopersol dentro da escola. A partir da tua saída[11]*, acho que o grupo se viu obrigado a assumir. Agora bom, ou assumimos todos a discussão, ou não vai acontecer! Então foi um momento assim que o grupo se fez muito forte, nessa questão de tentar, vamos pegar todos juntos! Apesar de estarem inseguros em assumir algumas discussões perante os alunos, mas o pessoal se mostrou disponível e realmente pegando junto, e até com relação a alguns outros grupos que se firmaram dentro da cooperativa, como o grupo de alimentação, que eu acho que foi o grupo que mais conseguiu se organizar. Elas conseguiram sair pras frentes de trabalho, elas conseguiram ver possibilidades de renda, mas nunca enquanto grupo. Quer dizer, participaram do movimento, de toda discussão, mas não conseguiram se articular como um grupo. Cada uma fazia a sua parte e na quarta-feira a gente conversava... mas nunca nós, só eu faço o meu, tu faz o teu, e depois a gente vê o que dá. Elas tiveram alguns atritos, até na própria questão de disputa de mercado mesmo, e isso os professores sempre se mantiveram à parte disso, tentando negociar essas coisas com o grupo, mas algumas vezes foge do alcance da gente. E até porque a idéia toda é a gente gerenciar a idéia até determinado ponto, eles têm que ser auto-suficientes e se organizarem mesmo, até porque a cooperativa não é dos professores do Chapéu do Sol. Eles que vão ter que se organizar..."* (SIMONE, coordenadora pedagógica do SEJA na escola)

Simone nos coloca diante de algumas questões de fundo: a) o esforço dos docentes para o desenvolvimento do trabalho em grupo, tanto deles como dos alunos e alunas; b) os momentos desmotivantes, de pessimismo, quando tudo parecia desmoronar; c) o fato de ter que encarar o desafio plantado junto aos alunos e às alunas; d) esta alternativa de educação e trabalho desacomodou a equipe docente fazendo-a ter uma maior conexão, diálogo e reflexão, entre si.

[11] Eu participei do grupo de professores do SEJA da Escola, até abril de 2003.

No primeiro ponto, o do desenvolvimento de trabalho em grupo, podemos perceber três momentos diferentes, mas conectados entre si: o desencadeamento do trabalho coletivo dos alunos e das alunas, concomitante ao que ocorria com o grupo dos docentes e a conexão dos dois grupos.



Esse movimento acontecia cotidianamente, cada qual com seus percalços. No grupo dos docentes, ficavam claras as dificuldades no desenvolvimento do trabalho coletivo entre professores e professoras. Nossa formação, extremamente fragmentada, está enraizada em nossa cultura educacional, seja na visão de educação, de escola, de conhecimento, de currículo, de distribuição da carga horária, etc. Muitas vezes, não nos permitia enxergar as conexões possíveis de serem realizadas conforme o planejamento.

Os questionamentos sobre os limites, que cada professor ou professora colocava à sua maneira, eram discutidos no grupo. Pautávamos a discussão pela proposta do SEJA, nosso planejamento, nossa visão e postura na educação, pela reflexão teórica, etc. Aqui a visão de um educador-pesquisador, ou educadora-pesquisadora, nos mostrava duas fases: uma, quando da pesquisa em si mesmo, sobre a realidade da comunidade e seus integrantes e suas interações; outra, quando da pesquisa acadêmica, de

buscar em filósofos, teóricos, experiências, que pudessem dar sustento e fundamentação teórica para o trabalho.

Entendemos que vários avanços foram realizados com esta prática pesquisadora. Os fenômenos sociais são complexos, portanto, por mais que quiséssemos enxergá-los fragmentados, eles insistiam em se mostrar como um todo.

O segundo ponto se refere à onda de pessimismo, dúvidas, desconfiança, insegurança, etc. Essa fase foi entendida como uma contra-reação à euforia que tinha tomado conta do processo, como o efeito de uma ressaca. A questão de viabilizar uma ação remunerada para o núcleo da construção civil foi a desencadeadora desse processo. Sabíamos que precisávamos de uma frente de trabalho para esse núcleo, haja vista que o processo de construção do galpão da escola em parceria com a comunidade enfrentava problemas burocráticos na liberação da verba que serviria para dar continuidade aos trabalhos de edificação do prédio.

Enquanto esperávamos o desenrolar desses problemas, começamos a buscar outras demandas na região. Logo surgiu a possibilidade de realizarmos um orçamento[12] para troca de piso em um Ginásio de Esportes no bairro de Belém Novo. A elaboração desse orçamento começou a permear as discussões em sala de aula, e, de alguma forma, todos docentes começaram a trabalhar com essa questão. Isso porque considerávamos extremamente importante esse momento por dois motivos principais. Primeiro, pela experiência de começar a fazer negócios em nome

[12] O orçamento segue em anexo.

da cooperativa. A coordenação[13] começava a ter de se articular e a decidir sobre os rumos da cooperativa. Segundo, pela possibilidade clara do trabalho interdisciplinar que, a cada momento, ficava mais consistente no grupo de docentes.

Mas a falta de experiência em negociar levou-nos a realizarmos um orçamento de valores muito elevados, o que ocasionou a perda dessa obra e, pelo menos, de mais duas obras de bom volume, que certamente dariam o combustível necessário para a arrancada do empreendimento, colocando-nos no mundo do trabalho e dos negócios.

Vários aspectos nos levaram a chegar a esse ponto. Dentre eles, a falta de conhecimento na arte de negociar e realizar propostas consistentes. O grupo de docentes acompanhava a construção dos orçamentos, mas não intervíamos no produto final, pois considerávamos que esse movimento era fundante na questão da autogestão. Os integrantes da cooperativa deveriam ser os próprios responsáveis pelos caminhos adotados. Percebemos que as heranças culturais internalizadas nas pessoas, principalmente a do entendimento de que a única forma de buscar trabalho é sendo empregado, de preferência assalariado (com carteira assinada), era o pensamento que rondava as discussões na construção das peças orçamentárias. Notava-se que alguns cooperativados e cooperativadas estavam ali naquele processo por acreditarem que era uma forma concisa de se ter trabalho sem ser empregado de alguém, mas outra parte dos integrantes não acreditava na sua capacidade de auto-organização. Alguns já trabalhavam em outros locais como empregados, mas participavam da

[13] Os nomes dos integrantes da coordenação estão na lista nominativa em anexo junto ao estatuto.

cooperativa como que guardando uma carta na manga, ou seja, “se isso aqui der certo, eu largo lá”.

Nesta mistura de interesses diversos, acabou prevalecendo a opinião de alguns mais experientes e que, na sua grande maioria, já estavam trabalhando, e, de alguma forma, isso os deixava mais tranqüilos em comparação com os que não estavam.

> *“Mas foi um momento difícil do grupo de alunos se desmotivando naquele momento, em função de algumas propostas que a gente tinha apresentado e que a gente acabou não pegando. E uma outra coisa assim que chamou muito a atenção de todos foi que os alunos que mais se fizeram presentes foram aqueles alunos que tinham um emprego fixo, eu acho que essa foi uma das coisas que inviabilizou. Porque como eles têm uma fonte de renda fixa, eles também ficam naquela... eles acabaram chutando alguns orçamentos na lua porque ‘bom, se eu pegar ou não pegar, pra mim não faz diferença’. Então isso foi uma coisa que desmotivou tanto o grupo de professores, quando começou a ver assim, ‘bah como é que os caras fazem um orçamento desses’...”* (SIMONE, coordenadora pedagógica do SEJA na escola)

A frustração de não ter conseguido sucesso nas negociações, levou parte dos integrantes envolvidos no processo a desacreditarem na possibilidade da auto-organização através de um processo cooperativado. Mas, com a perseverança de alguns alunos e alunas e docentes, o trabalho continuou a desenvolver-se, com menos intensidade, mas com um leque de situações-chave que deveriam ser problematizadas pelo coletivo. Questões como “do saber viver em grupo”, compartilhar responsabilidades, minimizar as cobranças de uns aos outros, incentivar mais o diálogo, “desmantelar o processo de internalização da cultura do emprego assalariado”, entre outras, foram acirradas durante esse período.

3.2 .. SOBRE A ECONOMIA POPULAR E SOLIDÁRIA

A conexão entre educação e trabalho, neste estudo, é realizada através do conceito e das práticas oriundas da economia solidária, entrelaçadas com o currículo e o planejamento.

> "O desenvolvimento não é tão-somente um fenômeno econômico, e sim um aspecto da criação contínua do homem em todas as suas dimensões, desde o crescimento econômico até a concepção do sentido dos valores e metas na vida. Suposto esse modelo e os perfis do novo homem e da nova sociedade, poderemos afirmar que, pelo trabalho produtivo e pela práxis a que esse trabalho dá lugar, os homens, criativamente, darão forma à sua própria história. Essa Educação socialmente produtiva supõe fazer da Educação o elemento integrador e aglutinador de todo o processo que garanta a esses homens e a esses grupos produtivos chegar à condição de atores reais e conscientes dos processos sociais." (Gadotti, 2001; 26)

Conforme Tiriba (1998) nem toda a economia popular é solidária, e nem toda a economia solidária é popular. É necessário refletir sobre qual conceito e prática de economia popular e solidária se quer pensar e construir. A autora compreende a economia popular como sendo composta basicamente por cinco tipos de atividades e empreendimentos, explicitando a diversidade e complexidade que permeiam essas relações:

- soluções assistenciais e filantrópicas (mendicância, programas oficiais de assistência, etc.);
- atividades ilegais e pequenos delitos (tráfico de drogas, prostituição, pequenos furtos, etc.);

- iniciativas individuais não-estabelecidas e informais (vendedores em geral, camelôs, etc.);
- microempresas e pequenas oficinas e negócios de caráter familiar, individual ou de dois ou três sócios (as mais diversas formas de associativismo);
- organizações econômicas coletivas, populares e solidárias, como as cooperativas.

Diante dessa classificação, se pode perceber que nem todas atividades desenvolvidas na economia popular têm o caráter solidário. Seu principal objetivo é o de possibilitar a subsistência dos que a praticam e dos seus. Também se pode perceber que nem todas iniciativas são populares ou coletivas, nem trabalham com a visão do bem-estar de todos e todas que participam. Tiriba (1998) alerta para a possibilidade de encontrarmos elementos de uma certa solidariedade em relações de outros extratos sociais que não os populares.

A necessidade dessa diferenciação é fundamental, pois a tendência à generalização desses conceitos pode levar-nos a equívocos de análise de determinadas iniciativas econômicas, principalmente na elaboração de políticas públicas para este setor, o da economia popular e solidária.

Quando nos referimos à economia popular, estamos nos referindo a um determinado público, que abrange desde desempregados e desempregadas, qualificados ou não, aos totalmente excluídos, seja dos processos de desenvolvimento de tecnologias, seja dos programas sociais

oficiais (saúde, habitação, educação, aposentadoria, etc.), seja da distribuição de renda como também do sistema econômico oficial.

E se essa economia, de iniciativa popular, deseja ser solidária, é necessário averiguar de qual solidariedade se está falando e com qual atitude solidária se está agindo. O sentido do termo solidariedade que temos trabalhado não se confunde com paternalismo, caridade ou filantropia, mas, sim, com o comprometimento ao trabalho cooperativo, comunitário, coletivo. Comprometimento este que perpassa por uma nova ética nas relações humanas, uma nova ética nas relações laborais, econômicas e comerciais.

A economia solidária tem se caracterizado como um processo de iniciativas coletivas, solidárias e autogestionárias, para geração de trabalho e renda, em níveis locais das comunidades, dos bairros, dos trabalhadores e trabalhadoras da cidade e do campo, onde o valor do trabalho supera o valor do capital. Entende-se, aqui, o trabalho como a produção da vida, na qual a convivência humana, e não a exploração de pessoas, vem em primeiro lugar; onde o trabalho coletivo supera o individualismo; onde os trabalhadores e trabalhadoras são os proprietários dos meios e modos de produção, bem como os responsáveis pelo quê, como e para quem produzir.

Uma das características mais fortes da economia popular e solidária é a autogestão: os trabalhadores e as trabalhadoras são os próprios gestores, constituindo uma gestão coletiva. Estabelece-se uma coordenação-geral, mas que de modo algum substitui o coletivo, pois essa coordenação, eleita em assembléia geral (que é o órgão máximo deliberativo de um empreendimento de economia popular e solidária), executará o que

for estabelecido por assembléia: os planos de produção e de investimentos, as normas administrativas, os aspectos financeiros e contábeis, a supervisão e controle do empreendimento, entre outros.

Essas iniciativas não podem ser confundidas com a possibilidade, apenas, de inserir os trabalhadores e as trabalhadoras novamente no mercado de trabalho ou de minimizar o conflito entre o capital e o trabalho.

> *"Eu acho que essa experiência da escola é fundamental. A experiência foi algo que motivou, inclusive a participação da escola no Seminário Nacional[14], trazendo este..., socializando com a rede de trabalho, e porque acreditamos. Nesta escola foi desenvolvido um trabalho coerente com os nossos princípios e abordou de uma forma pedagógica a questão da relação entre educação e trabalho que a gente levou pra rede como algo exemplar. Não só no Seminário Nacional, como numa reunião geral do SEJA ele foi relatado. O que chama atenção nesse trabalho é justamente o quanto dessa relação educação e trabalho não ficou numa especialidade ou*

trabalho para o de "mundo do trabalho", dando a possibilidade de os alunos e de as alunas perceberem a diferença entre ser proprietário do seu próprio trabalho e vender sua força de trabalho para alguém.

> "*Eu visualizo, enquanto coordenadora do SEJA, que acompanhei não tão de perto, evidentemente, este trabalho, mas que tanto a forma quanto o conteúdo, eles estão relacionados diretamente a novas perspectivas de geração de renda, que foge do trabalho assalariado, desse trabalho assalariado que já não existe, pras classes populares. Busca também trabalhar espírito de classe social, que é fundamental pra pensar outra forma de organização social, comunitária e de geração de renda, então... a que classe pertencemos, por quê? Como a gente pode juntos buscar uma superação das condições de vida que hoje nós temos? Não cada um buscar o seu lado, resolver o seu lado, mas que busca cooperação que eu já falei. Então, na dimensão curricular tanto os conteúdos selecionados, quanto a forma de abordagem dos conteúdos, elas buscam dar esse passo com os alunos, não pelos alunos. Eu acho que isso é o mais central do trabalho da Chapéu do Sol".* (ADRIANA, coordenadora das políticas de educação de adultos da SMED-POA)

Em sua fala, Adriana se refere ao processo de construção da proposta político-pedagógica que foi desenvolvida na Escola Chapéu do Sol. Nossa organização baseou-se na metodologia do tema gerador, desenvolvida por Paulo Freire: retiramos o que devia ser trabalhado e estudado das falas dos alunos e das alunas. Para isso elaboramos algumas questões:

---

[14] XI Seminário Nacional, Escola Cidadã: para ler e escrever um novo mundo. PUC\RS, Porto Alegre. Dias 2 e 3 julho de 2003. Promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

1. Qual a importância do trabalho da escola em sua vida?
2. Como vêem a relação da escola com a comunidade escolar?
3. Como se dão às relações entre as pessoas na comunidade?
4. Como você vê a relação do Loteamento Chapéu do Sol com a comunidade do Bairro Chapéu do Sol?

As questões, de formulação ampla, possibilitaram uma discussão sobre a Escola Chapéu do Sol, sobre a educação, sobre relação da Escola Chapéu do Sol com a comunidade, sobre a relação entre os próprios moradores e com as comunidades do entorno do Chapéu do Sol. Os alunos e as alunas foram separados em cinco grandes grupos, cada qual com dois professores mediadores.

As questões, ao serem encaminhadas, proporcionaram uma discussão que passou por toda a historia do assentamento, pelo desemprego, pela discriminação, pela violência, pelas drogas, pelo alcoolismo, pelas brigas de vizinhos, pelos assaltos, pela miséria de alguns moradores. Porém, o que procurávamos captar era quais estratégias eram articuladas no cotidiano para produzir suas vidas e as dos seus.

Após um primeiro momento, debruçamo-nos para analisar o conteúdo das falas, destacando o mais significativo, desde nosso ponto de vista. Após, num segundo momento, realizamos uma assembléia geral no refeitório da escola e devolvemos as falas colhidas e analisadas pelos professores e professoras. No terceiro momento, nos reunimos novamente e tiramos nosso tema gerador e contratema:

Tema gerador	***Contratema***
"Acho que o projeto da cooperativa não sai." *"Vamos fazer de conta que está tudo bem."* *"Quem não quiser ter esse problema que pegue suas coisas e vá embora."*	*Possibilitar a percepção de que os problemas de relações, desemprego, baixa auto-estima e pouco poder aquisitivo reproduzem uma ordem social injusta e que é possível reverter esse quadro com base na participação, na cooperação e na inserção social; estabelecendo conexões entre o humano, o social e o econômico.*

Nosso próximo passo foi encontrar os conceitos embutidos nas falas, isto é, garimpar o que percebíamos que estava por detrás das falas, colando com aquilo que percebíamos em sala de aula e na vivência cotidiana com a comunidade. Criamos, então, a rede de conceitos[15], e só aí começamos a discutir quais conteúdos seriam mais apropriados a serem desenvolvidos, levando em conta nosso tema gerador e nosso contratema. Vejamos este movimento:

Pesquisa da realidade → organização das falas → conceitos → conteúdos

Creio que este movimento ilustra a organização do trabalho, mostrando-nos uma inversão. Historicamente, a escola se organiza a partir de conteúdos preestabelecidos, mas aqui a última preocupação foi com os conteúdos, haja vista que entendíamos que eles deveriam ser pensados a partir da organização anterior.

"Em termos do SEJA como um todo, a gente tem visto experiências similares, mas não assim tão efetivas, mas são diretamente relacionadas. Acredito que esta inspirou muitas escolas, abriu um leque de discussões. Então, eu vejo assim, que a experiência do Chapéu do Sol, ela foi emblemática, é a saída, tá sendo. Foi importantíssima pra rede. Agora nós temos que avançar enquanto rede pra... e não apenas a SMED. Eu acho que as demais secretarias da prefeitura, pra montar essa rede mesmo que vai acolher esses empreendimentos e que vai dar seqüência porque a educação sozinha não tem que ter essa responsabilidade. A Escola Chapéu do Sol mostrou as fronteiras, a gente tem uma participação, mas ela não é a única e, aliás, ela é a primeira, depois disso a gente tem que seguir com outras políticas públicas. Então nos mostra a necessidade de articular as políticas públicas. De que tenhamos de fato técnicos especializados que possam encubar, que possam dar continuidade, que possam fazer esse empreendimento de fato ter êxito. A escola faz um movimento todo, aí conseguimos fazer um empreendimento autogestionado. A escola vai ter que se retirar disso. E quem assume? Os demais integrantes do governo têm que se responsabilizar por isso. Acho que hoje há um grande nó, não só hoje, esse nó é antigo, mas a gente ainda não conseguiu superação desse estrangulamento. Esse tema tá colocado e é pauta pra nós, e é compromisso político nosso, porque a educação, a

Adriana nos coloca um ponto que dificultou o andamento do processo de organização da cooperativa, a falta de articulação entre as políticas públicas na resolução dos problemas sociais. A necessidade de trabalhar-se em rede nos dias atuais torna-se imprescindível. A possibilidade de conseguirmos observar os fenômenos sociais de forma mais complexa pode desencadear ações mais conectadas no que diz respeito à formulação e aplicação de políticas públicas. Creio que esse foi um dos pontos em que encontramos maior dificuldade, pois havia momentos em que o grupo fica desguarnecido de ações mais concisas em relação à continuidade do processo de viabilidade do empreendimento.

A ação de técnicos para dar continuidade ao processo desencadeado pela escola ficou restrita a algumas parcerias[16] que a equipe docente articulou, mas sabíamos da nossa falta de verba para firmarmos por mais tempo a parceria.

Todo empreendimento deveria passar por uma fase denominada de incubagem, isto é, um espaço que viabilize o desenvolvimento do processo de discussão, formação, legalização e produção de empreendimentos solidários (incubagem, processo de incubação). Espaço este chamado de incubadora, que deve ser equipado com material de escritório básico (telefone, fax, computador, etc.) e equipamentos próprios para os empreendimentos que venham a serem incubados.

Um projeto com essas características, para ter sucesso, deve necessariamente percorrer alguns caminhos, tais como:

- Fomento de cursos de formação, qualificação e aprimoramento sobre cooperativismo, associativismo, economia solidária, economia de mercado,

formas de trabalho, autogestão, cidadania, relações humanas, etc., mas fundamentalmente o incremento de um processo de educação contínua;

- Planejamento conjunto do processo de viabilidade do projeto: identificação do mercado, visibilidade da cadeia produtiva na qual o empreendimento está inserido, viabilidade econômica, construção de indicadores, inserção no mercado e redes de economia solidária, administração do projeto, contabilidade e avaliação.

Todo o processo necessita do acompanhamento de técnicos especializados para realizar o suporte necessário para que o empreendimento tenha sucesso. Aqui se percebe um dos limitadores da proposta: a falta na articulação de parcerias para o acompanhamento técnico necessário ao processo pode levar desilusão aos que participam da proposta.

Essa discussão levanta uma das questões cruciais da economia (ou colaboração) solidária: a de que as várias formas de empreendimentos populares e solidários que têm sido incubados, formados, assessorados por diversas organizações públicas, estatais ou não, e por agentes sociais das mais variadas áreas, dificilmente irão prosperar na economia capitalista se não estiverem conectadas a redes de consumo ético e solidário.

Nesse sentido, a colaboração de Mance (1999) torna-se fundamental, pois podemos perceber pelos vários autores que citamos acima, e pela nossa própria experiência[17], que os empreendimentos solidários

---

[16] Central de Cooperativas Autogestionárias de Economia Solidária do RS.

[17] Fui integrante do Núcleo de Economia Popular e Solidária da PROREXT/UFRGS. Assessoramos e incubamos uma série de iniciativas e empreendimentos populares e solidários, mas sempre procurando integrá-los a uma rede de economia (colaboração)

não podem se tornar "ilha da fantasia" [18], algo que por si só superaria as desigualdades econômicas, políticas, sociais e culturais.

Faz-se necessário, nessa concepção, articular os empreendimentos populares e solidários de tal forma que haja possibilidade de realizarem negócios solidários entre eles (sem descartar o mercado capitalista formal), isto é, fomentar as redes de colaboração solidária. Dessa forma, a atenção à expressão utilizada por Mance (1999) é essencial, além de negociar, os empreendimentos de economia solidária necessitam também trocar conhecimentos, tecnologias e experiências. Nesse sentido, a atenção vai para além dos fatores econômicos, pois necessariamente se deve incentivar todo um conjunto de ações solidárias, entre elas a do consumo ético e solidário.

Assim, um empreendimento que disponibiliza sua produção para uma determinada rede precisa também se dispor a consumir produtos oferecidos por outros empreendimentos na mesma rede, não só pode consumir, mas também trocar informações, soluções e problemas enfrentados. Mance (1999; 24) conceitua redes solidárias como:

> "... uma articulação entre diversas unidades que, através de certas ligações, trocam elementos entre si, fortalecendo-se reciprocamente, e que podem se multiplicar em novas unidades, as quais, por sua vez, fortalecem todo o conjunto na medida em que são fortalecidas por ele, permitindo-lhe expandir-se em novas unidades ou manter-se em equilíbrio sustentável. Cada nódulo da rede representa uma unidade e cada fio um canal por onde essas unidades se articulam

Para tornar isso possível, é necessário desencadear o consumo solidário. Vejamos o significado do conceito de consumo solidário na visão do mesmo autor:

> "Consumo solidário significa consumir bens ou serviços que atendam as necessidades e desejos do consumidor, visando: (a) realizar o seu livre bem viver pessoal; (b) promover o bem viver dos trabalhadores que elaboram, distribuem e comercializam aquele produto ou serviço; (c) manter o equilíbrio dos ecossistemas; (d) contribuir para a construção de sociedades justas e solidárias". (Mance, 1993; 44).

O consumo não deveria ser entendido ou discutido como se fosse algo isolado, individual, descontextualizado, fora de um sistema de produção, seja ele de bens e mercadorias ou cultural. O *mito da felicidade*, carro-chefe da sociedade de consumo, como coloca Baudrillard (1995), recolhe e encarna, nas sociedades modernas, o *mito da igualdade*, e para ser veículo do *mito igualitário* é preciso que *a felicidade* seja mensurável. Isso pode significar que mediamos ou mensuramos nossa felicidade por aquilo que consumimos, seja através de bens tangíveis (mercadorias ou produtos) ou intangíveis (cultural). Na análise desse autor sobre o consumo na sociedade atual, nossas necessidades e nossos desejos, nossas satisfação, alegria e felicidade como seres humanos, devem ser demonstradas em atos de consumo.

Nesse panorama, entendo que o consumo deva ser discutido criticamente, pois tudo que consumimos está envolto em um processo produtivo e dentro de um determinado conceito de sociedade:

> "... o consumo solidário ocorre quando a seleção do que consumimos é feita não apenas considerando o nosso bem-viver pessoal, mas igualmente o bem-viver coletivo. Esse tipo de conduta somente se torna possível quando as pessoas

> compreendem que a produção encontra a sua finalidade – ou seu acabamento – no consumo e que ele tem o impacto sobre todo o ecossistema e sobre a sociedade em geral...". (Mance, 1999; 29).

O consumo é o ultimo ato do processo de produção. Existem os mais diversificados modos de convencimento para o consumo de determinados produtos, signos ou marcas, independente de como são produzidos. A idéia de um consumo solidário articula-se com as redes[19] de negócios e colaboração solidária. Essa discussão levanta uma das questões cruciais da economia solidária: a de que as várias formas de empreendimentos populares e solidários dificilmente irão prosperar na economia capitalista se não estiverem conectadas a redes de consumo solidário.

As ações da economia popular e solidária proporcionam alternativas socioeconômicas para um novo projeto humano: a de novas formas de gestão do trabalho, através da autogestão; a de novas relações de trabalho, através do trabalho coletivo e cooperado[20]; a de novas relações humanas, através do trabalho ético e solidário; a possibilidade de uma relação direta entre trabalho e educação continuada; a de organização de grupos de compras coletivas, a de criação de moedas sociais ou clubes de trocas.

---

[19] Segundo Mance (2003), a noção de rede coloca a ênfase nas relações entre diversidades que se circulam nessas relações, nos laços que potencializam a sinergia coletiva, no movimento de autopoiése em que cada elemento concorre para a reprodução de cada outro, na potencialidade de transformação de cada parte pela sua relação com as demais e na transformação do conjunto pelos fluxos que circulam através de toda rede.

[20] Segundo Marx (1979; 374), chama-se cooperação a forma de trabalho em que muitos trabalham juntos, de acordo com um plano, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos.

Dessa forma, a economia popular e solidária se insere no conjunto das possíveis alternativas aos projetos de políticas socioeconômicas excludentes, constituindo-se em algo mais que um conjunto de experiências. Paul Singer (2000, 138) entende a economia solidária como mais uma estratégia de luta do movimento popular e operário contra o desemprego e a exclusão social:

> "A construção da economia solidária é uma destas outras estratégias. Ela aproveita a mudança nas relações de produção provocada pelo grande capital para lançar os alicerces de novas formas de organização da produção, à base de uma lógica oposta àquela que rege o mercado capitalista. Tudo leva a acreditar que a economia solidária permitirá, ao cabo de alguns anos, dar a muitos, que esperam em vão um novo emprego, a oportunidade de se reintegrar à produção por conta própria individual ou coletivamente...".

Ampliando e qualificando a discussão, Euclides Mance (1999, 178) tensiona no sentido de irmos para além do conceito de "economia solidária", refletindo que a noção, no seu sentido mais específico, de "economia" como "... *ciência que trata dos fenômenos relativos à produção, distribuição, acumulação e consumo de bens materiais ou no sentido mais genérico da arte de bem administrar um estabelecimento qualquer...*", não abarca todo o processo que envolve este fenômeno. Isto é, a dita economia de solidariedade não pode ficar atrelada apenas aos indicadores ou às razões econômicas, de gerarem "novos postos de emprego", de reintegração de trabalhadores e trabalhadoras ao mercado formal de trabalho, de incentivar empreendimentos populares e solidários (autogestionários ou não) com vistas apenas a virem competir na economia do mercado capitalista, da distribuição de renda.

Também nesse sentido, propõe o que ele chama de "colaboração solidária", que envolve não só os procedimentos acima citados, mas vai além:

> "... ao considerarmos a colaboração solidária como um trabalho e consumo compartilhados cujo vínculo recíproco entre as pessoas advém, primeiramente, de um sentido moral de co-responsabilidade pelo bem-viver de todos e de cada um em particular, buscando ampliar-se o máximo possível o exercício concreto da liberdade pessoal e pública, introduzimos no cerne desta definição o exercício humano

3.3 ... SOBRE AUTONOMIA E AUTOGESTÃO

Para mim, o fundamento da economia solidária não se centra na produção e comercialização em si, mas nas relações que são estabelecidas nesses processos, a chamada solidariedade. Essa solidariedade precisa ser construída, tendo como perspectiva o ser humano em sua complexidade.

Em outro trabalho meu (Corrêa, 2002), discuto a complexidade humana tendo como objetivo a dicotomia entre corpo e mente, sua implicação na divisão trabalho manual e trabalho intelectual, que é base no processo de organização do trabalho no sistema capitalista. Mas, ao pesquisar autores como Morin, Damásio e Maturana, pôde-se ir para além dessa dicotomia.

Na obra *Erro de Descartes*, Damásio (1996), partindo da neurofisiologia, neuroquímica e neurobiologia, levanta, entre outras, a hipótese de que as emoções e a razão resultam de processos complexos, em constante interação, concluindo que não pode existir razão sem emoção ou vice-versa.

Maturana (1998) diz que o humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional. Vai mais longe, ao dizer que todo o fundamento das nossas ações são emocionais e, para isso, exemplifica com uma emoção básica: o amor. O amor se constitui no espaço de condutas que aceitam o outro como legítimo outro na convivência. Amar seria abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual a sua presença é legítima.

Para Morin (2001a), a humanidade, e a construção do que chamamos seres humanos, é complexa. Sua origem e seu desenvolvimento se realizam à luz de uma teia de interações e relações entre o ambiente biológico e o sociocultural. Essa teia contempla a ordem e a desordem, bem como as interações e a organização entre todos elementos constituintes do todo e de cada um especificamente. Nós, os seres humanos, podemos viver apesar da desordem e com ela, o ruído e o erro. Estes não necessariamente causariam o aumento da entropia do sistema vivo, não sendo necessariamente degenerativos, podendo até mesmo ser regenerativos. Isto é, o sistema vivo:

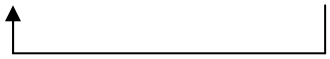
> "... testemunha uma grande fiabilidade de conjunto, embora suas unidades constitutivas sejam elementos pouco fiáveis, isto é, facilmente degradáveis. Mas este paradoxo esclarece-se quando se considera a organização do sistema vivo como um processo de autoprodução permanente ou autopoiese ou de reorganização permanente, a qual reabsorve, expulsa, a entropia que se produz continuadamente no interior do sistema e responde a golpes desorganizadores vindos do ambiente..". (Morin, 2001.a; 113)

Morin (2001.a) mostra, também, um olhar sobre a complexidade humana, do biológico ao sociocultural, e de como estão imbricados com a biosfera, com o planeta, com a natureza, na qual não seríamos seres superiores, mas, sim, simplesmente constitutivos desta.

A solidariedade a ser construída passa por esses olhares sobre a formação humana e sua complexa relação com o biológico, o social, o cultural, a biosfera. Construir com o outro é respeitar o outro na sua diferença, seja cultural ou racial, construir um projeto que contemple a diversidade, o novo, o diferente. Sem exclusões...

Como sugere Maturana (1998), somos frutos do amor, de um amor esquecido e esmagado pela ganância desenfreada do consumismo exacerbado, onde a competição é o caminho da felicidade. Para esse autor, não existe competição sadia. A solidariedade, a ser construída, tem como base a cooperação e o coletivo, isto é, construir com o outro, procurando a consensualidade das divergências em prol de uma vida melhor, mais igualitária e justa para todos. Penso que o amor deva ser uma das bases para a construção desse modelo.

O conceito de autogestão, que tem como premissas a auto-organização e a autonomia, exige a liberdade, que deve ser relativa ao outro, que envolve o esquema *eu-nós-interação-sociedade*.



O "*eu*" é composto pelo "*nós*", e o "*nós*" é interação dos vários "eus". O "*nós*" não esmaga o "*eu*", ao contrário, instiga a criatividade, o novo, o afetivo, o subjetivo. O "*nós*" não se limita e nem se resume a uma soma dos vários "*eus*", é um processo complexo de interação, de troca. As relações constantes de trocas e interações formam o que podemos chamar de sociedade.

O que tem direcionado a organização e a gestão do trabalho nos empreendimentos populares e solidários é a autogestão, entendida como um processo de responsabilidades compartilhadas em que todos participam nas decisões e ações a serem tomadas e realizadas. Tanto num empreendimento de trabalho como na coletividade onde se vive, o poder de decisão e a responsabilidade das ações desencadeadas são partilhados entre todos. Albuquerque (2003; 20) procura detalhar os princípios da autogestão, entendendo-a como

> "o conjunto de práticas sociais que se caracteriza pela natureza democrática das tomadas de decisão, que propicia a autonomia de um coletivo. É um exercício de poder compartilhado, que qualifica as relações sociais de cooperação entre as pessoas e/ou grupos, independente do tipo das estruturas organizativas ou das atividades, por expressarem intencionalmente relações sociais mais horizontais..."

A autogestão só é possível de ser realizada e vivida se estiver alicerçada e alimentada por uma série de relações, de acordos e de compreensão do viver e produzir coletivos e solidários. Isto é, se compreender que *"o indivíduo vive para si e para o outro dialogicamente... Bem entendido, o sujeito sofre, às vezes, a pressão de duas forças contraditórias poderosas, uma emanando do seu egoísmo, a outra do seu altruísmo, ficando constrangido a uma decisão dolorosa ou paralisado"* (Morin, 2002.a; 76).

surgindo a coordenação coletiva, composta pelos próprios trabalhadores e pelas próprias trabalhadoras que compõem o empreendimento. Todos fazem parte do processo de produção e gestão, negociação e comercialização dos produtos ou serviços.

Marx (1981; 26) já sabia disso ao escrever sobre as experiências dos trabalhadores em processo cooperativo.

> "Estamos falando do movimento cooperativo e, sobretudo, das fábricas cooperativas, organizadas com muitos esforços... pode se efetuar sem que uma classe de patrões empregue uma classe trabalhadora; e que os meios de produção, para darem frutos, não necessitam ser monopolizados para explorar e dominar o trabalhador; e que o trabalho assalariado – assim como o trabalho dos escravos e dos servos – é somente uma forma transitória e inferior destinada a desaparecer ante o trabalho associado, que executa sua tarefa com gosto, interesse e alegria..."

No entanto, esse processo não pode ser descolado de um processo de reflexão contínua, de educação permanente, pois o aprendizado autogestionário não ocorre da noite para o dia: é preciso autonomia, liberdade, criatividade, iniciativa, força de vontade e participação.

A construção da autogestão deve, progressivamente, ser espraiada para todas instâncias da sociedade, podendo vir a quebrar com: (a) a alienação de organização do processo de trabalho, pois com a autogestão, todos e todas envolvidos no empreendimento podem participar das discussões e decisões a virem ser tomadas; (b) o fetiche do conhecimento, pois, com a participação de todos, num processo de educação continuada, o conhecimento de cada momento da produção, poderá ser resignificado; (c) a estrutura hierarquizada e vertical, pois, com a autogestão, não temos distribuição de poder, mas, sim, de

responsabilidades, quando todas e todas têm sua devida importância nas várias interfaces que se entrelaçam.

Portanto, o processo de autogestão não deve ficar restrito às atividades econômicas e, sim, deslocar-se para as outras esferas e atividades que envolvem a vida, como a política, a sociedade e a cultura, bem como Marx (1980; 26) já preconizava:

> "... o trabalho cooperativo, por melhor que seja nos princípios e útil na prática, se limitado a um setor restrito, ligado a tentativas e esforços isolados e dispersos dos trabalhadores, jamais será capaz de deter a progressão geométrica dos monopólios, nem de liberar as massas, nem ainda de aliviar de maneira sensível o peso da miséria..."

Aqui se começa a perceber a importância dessas iniciativas coletivas populares e solidárias para geração de renda ou trabalho, permeadas pela autogestão, serem conectadas com os processos educacionais e, principalmente, com a educação de adultos.

3 UM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

> "Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados". (Freire, 1979b, 61).

Muitos ainda percebem a educação de adultos como sendo simplesmente alfabetização, isto é, o domínio da leitura e da escrita. Sabemos da importância crucial dessa etapa, mas, necessariamente, a educação de adultos envolve outras áreas do conhecimento (as da tecnologia, as da ciência, as da comunicação, as da corporeidade, as da política, etc.) e outras linguagens (a linguagem corporal, a do teatro, a da física e da química, a da informática, a da televisão, etc.).

O ensino fundamental de adultos, ainda que nos pareça apontar para o domínio do alfabeto, da grafia e da leitura, obrigatoriamente nos leva para uma outra instância, que vai mais além das atividades ligadas à língua, que é a das relações de ordem social, econômica, política e cultural. Maturana (1998) coloca que, para discutirmos educação,

> "... é necessário discutirmos conjuntamente qual projeto de país queremos (...) penso que não se pode refletir sobre a educação sem antes ou, simultaneamente, refletir sobre essa coisa tão fundamental no viver cotidiano que é o projeto de país no qual estão inseridas nossas reflexões sobre a educação...". (Maturana, 1998, 12).

Frente a isso, torna-se necessário contextualizar, brevemente, alguns aspectos gerais no que se refere à educação de adultos no Brasil, nas ultimas décadas, cuja orientação e implementação, adotada pela grande

maioria dos gestores do Estado brasileiro, têm resultado em políticas públicas assimétricas, descontínuas e mal-sucedidas.

O enfoque dominante pode ser sintetizado, num termo constantemente utilizado ao longo da história, quando as autoridades se manifestam sobre o assunto[21]: "... é preciso **erradicar** o analfabetismo...". Ora, Paulo Freire (1983) nos alertava para as implicações dessa concepção desde a sua *Pedagogia do oprimido*.

Ao tratar o assunto como uma doença ou peste, desloca-se o eixo da discussão política. Dribla-se a questão da exclusão social, econômica e cultural, que gera desigualdades, e isola lenta e gradualmente trabalhadores e trabalhadoras, ao se procurar "curas isoladas" para a "doença" que assola milhares de pessoas neste país. Nessa perspectiva, a "cura" estaria nos Projetos Nacionais de Alfabetização, nas grandes frentes de alfabetização que, num curto espaço de tempo e com propostas bem limitadas, teriam como objetivo final à "erradicação do analfabetismo no Brasil". Como afirma Moacir Gadotti,

> "... o analfabetismo é a expressão da pobreza, conseqüência inevitável de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo sem combater suas causas (...) a educação de jovens e adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno trabalhador..." (Gadotti, 1995; 71).

Concordo plenamente com a idéia do autor. As frentes ou os grandes projetos de alfabetização têm sempre um tempo determinado, oito, cinco ou até três meses e, neste curto espaço de tempo, torna-se praticamente impossível realizar, no processo de ensino e aprendizagem, uma

educação com significado. Portanto, essas políticas limitam o direito e o acesso ao Ensino Fundamental a uma etapa apenas, a da alfabetização.

Um passo importante, na regulamentação do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, foi o dado pela Constituição Federal de 1988, a qual garante a Educação Básica como um direito de todos. No entanto, no que se refere ao Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, isso começou a ser concretizado a partir da LDB 9.394/96, que trata a EJA enquanto modalidade da Educação Básica regular. Romao destaca a importância desse acontecimento:

> "... Significa dizer que a Carta Magna, pela primeira vez na História da Educação Brasileira, consagra a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental para todos os brasileiros... independentemente da idade do candidato. Ou seja, a educação de jovens e adultos, marginalizados ou excluídos da escola na idade própria, integra-se no sistema educacional regular de ensino, observando-se, evidentemente, as especificidades didático-pedagógicas para a clientela-alvo..." (Romao, 2001; 44)

No Estado do Rio Grande do Sul, através da Resolução 250/99, o Conselho Estadual de Educação enfatiza a LDB no que se refere à inserção da EJA no ensino regular e, por ocasião da sua publicação, estabeleceu o prazo de até 31 de dezembro de 2001 para que todas escolas do Estado se adequassem à Lei.

---

[21] Isso sem falar que o próprio conceito nos conduz ao negativismo. Mas afinal, o que é ser alfabetizado? Não há consenso nem sobre a concepção do que seja ser alfabetizado.

3.1 ENSINO FUNDAMENTAL DE ADULTOS E EDUCAÇÃO POPULAR

A historia da educação de adultos, por vezes, confunde-se com a da educação popular. Mas quem é o público do Ensino Fundamental de Adultos? Qual é a realidade vivida por essas pessoas que freqüentam o SEJA? Quais são a estrutura, a metodologia, o currículo, quais objetivos político-pedagógicos orientam as propostas de escolarização de jovens e adultos trabalhadores e trabalhadoras? Tais questões estabelecem o contorno da discussão.

Desde 1989, em algumas escolas, a Secretaria Municipal de Educação oferece uma modalidade de ensino com o nome de SEJA, sigla que se refere ao Serviço de Educação de Jovens e Adultos. Inspirada na educação popular, e com uma proposta de escola para trabalhadores e trabalhadoras. Sua organização é delineada por alguns objetivos e princípios políticos e pedagógicos[22]. Das 92 escolas municipais existentes, 36 (40%) contemplam o SEJA, com aproximadamente 8 mil alunas e alunos.

---

[22] Segundo os Cadernos Pedagógicos 8, seus princípios são: (1) a construção plena da cidadania; (2) a transformação da realidade e (3) a construção da autonomia. Seus objetivos são: (1) proporcionar aos educandos a reflexão sobre a cidadania, favorecendo a formação de um cidadão crítico e consciente dos seus direitos e deveres, capaz de se tornar um agente transformador da realidade; (2) possibilitar aos educandos a vivência de uma ação participativa e democrática na prática efetiva da escola e da sala de aula e nos espaços organizados da sociedade civil, em busca da construção da autonomia; (3) oportunizar aos educandos das classes populares o resgate do direito relativo à apropriação dos espaços culturais da cidade de Porto Alegre, tanto como forma de conhecimento quanto como enriquecimento pessoal e coletivo; (4) garantir aos jovens e adultos a construção psicogenética da língua escrita e a apropriação dos demais códigos (Totalidades 1, 2 e 3), bem como a complementação do processo de alfabetização (Totalidades 4, 5 e 6), proporcionando uma formação intelectual integral nas diferentes áreas, visando à

Diante dos seus princípios e objetivos, a estrutura curricular se organiza em totalidades de conhecimento[23], fundada em três concepções básicas respaldadas no **ideário da educação popular** e do construtivismo interacionista: a da interdisciplinaridade, a da formação do senso crítico e a do aluno como ser-presente.

As totalidades iniciais (totalidade 1, totalidade 2 e totalidade 3) correspondem ao processo de alfabetização e às totalidades finais (totalidade 4, totalidade 5 e totalidade 6) abrangem todas disciplinas do currículo: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências Físicas e Biológicas, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Arte Educação. Uma característica básica da estrutura das totalidades 4, 5 e 6 é a sua carga horária idêntica.

As totalidades de conhecimento constituem os instrumentos conceituais a partir dos quais a interdisciplinaridade poderá efetivar-se, e não representam etapas estanques, nem uma seqüência linear, de tal forma que, não necessariamente, se precise partir de uma para chegar à outra. Nessa concepção curricular, a pesquisa socioantropológica torna-se um elemento fundamental para que se consiga trabalhar com a idéia de totalidades de conhecimento e realizar um planejamento interdisciplinar.

Por sua vez, o acesso é diário e as matrículas são permanentes: a freqüência não é obrigatória, pois está baseada no compromisso coletivo. O esquema da seriação desaparece, cedendo lugar às totalidades de conhecimento, e a relação de conteúdos dá lugar à construção de conceitos

---

construção do conhecimento, indispensável à educação; (5) criar condições para que os alunos possam construir conhecimento através da formulação de hipóteses e do confronto destas com outras, resolvendo problemas, num processo ativo de interação sujeito-objeto.

a partir de campos do saber. As antigas categorias de aprovação e reprovação são superadas pelas de avanço e permanência e trabalha-se com a idéia de afastamento e não de evasão (a evasão só é considerada após 30 dias contínuos de afastamento sem qualquer aviso por parte do aluno ou aluna). Procura-se acabar com o preconceito contra o repetente e, principalmente, com a queda da sua auto-estima, por conseguinte, a auto-exclusão.

Nessa perspectiva, a avaliação é entendida como emancipatória, global e permanente, isto é, os alunos e as alunas podem avançar na totalidade e para a totalidade seguinte em qualquer momento do ano, de acordo com seu tempo pedagógico de aprendizagem. Dessa forma, pretende-se uma reorganização do espaço escolar e da estrutura pedagógica, procurando contemplar as especificidades de uma possível escola para trabalhadores e trabalhadoras. Aqui, as falas de alunos durante as entrevistas ilustram essa organização:

> "E não é um ensino pressionado, um ensino rígido, pressionado, a gente aprende conversando, dialogando, vendo filme, tendo aula de cultura... teve gente que nunca teve..., eu era uma que nunca tinha estado no Teatro da OSPA. Pra mim foi uma experiência maravilhosa de ver aquilo, tanto que eu não esqueço até hoje. Feira do Livro também, nunca havia ido...". (EDITE, aluna da T61)

> "Isso já é uma diferença das outras escolas... as outras escola não tinha nada disso aí, eles não levavam nós pra uma Feira do Livro, não levavam nós pra um teatro...". (ALEXSANDRO, aluno da T61)

Uma questão que surge é quanto à possibilidade real de inclusão da discussão sobre outras formas de organização dos processos de trabalho (cooperativismo, associativismo, autogestão, etc.), ou mesmo a

[23] Cadernos Pedagogicos 8, Secretaria Municipal de Educação, 1996.

implementação de projetos que venham a contribuir com esse olhar, pois se percebe que a proposta do SEJA abre brechas para essa possibilidade, mesmo não constando como um de seus objetivos.

3.2 A ESCOLA CHAPÉU DO SOL

> "... se o sistema educacional investir em uma determinada educação, visando ao desenvolvimento de determinadas competências, aqueles que adquirirem essas competências terão emprego. Esta é uma ilusão brutal. Não negamos a importância da educação, que é crucial e fundamental, mas não por esse caminho, isolada não tem o poder de transformar a realidade social, cultural, política e econômica de uma sociedade marcada pelo estigma escravocrata e pela servil subordinação ao grande capital...". (Frigotto, 1995, 100).

A Escola Chapéu do Sol apresenta algumas potencialidades que apontam para a possibilidade de se pensar e propor uma educação de jovens e adultos conectada aos princípios do que aqui se entende por economia solidária. Este estudo investigou parte de sua práxis educativa.

A Escola Chapéu do Sol está situada dentro do Conjunto Habitacional Chapéu do Sol, construído pelo DEMHAB (Departamento Municipal de Habitação de Porto Alegre). Surgiu como demanda do Orçamento Participativo da Região Extremo Sul, que inclui vários bairros de Porto Alegre (Lami, Belém Novo, Ponta Grossa, entre outros). Os moradores foram reassentados em suas casas de acordo com suas vilas de origem. As casas, pintadas de diferentes cores, respeitam um padrão de organização

definido, onde cada cor representa essa origem. Eram diferentes comunidades que coabitam, agora, o mesmo espaço.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Chapéu do Sol começou a oferecer o ensino fundamental para jovens e adultos a partir de 2001, como demanda da própria comunidade no Orçamento Participativo. O contexto, vivenciado pela comunidade, que freqüenta a escola no turno da noite, está permeado pelo desemprego, pela violência, pela frágil organização comunitária, pelos problemas estruturais do loteamento, pelas relações com as comunidades do entorno, pelas relações sociais desrespeitosas, pela pouca solidariedad

coletivo com a formação de diferentes grupos: (1) grupo da produção dos alimentos, (2) grupo do levantamento de custos, (3) grupo da comercialização e (4) grupo da contabilidade. Essa forma de organização gerou discussões sobre cooperativismo, economia popular e solidária, autogestão, emprego e desemprego. Começaram, então, uma série de reuniões com os interessados e interessadas em formar uma cooperativa na escola.

Essas reuniões aconteceram aos sábados, durante o período das férias letivas de julho de 2002 e, posteriormente, transferiram-se para as quartas-feiras, às 19 horas, na tentativa de sensibilizar a participação de mais colegas. Nelas, discutia-se a estrutura e o funcionamento de uma cooperativa e os conceitos básicos de trabalho solidário, de autogestão e de solidariedade ético-afetiva, concomitante com a formulação do estatuto da cooperativa.

A cada reunião, fortalecia-se o grupo e seu entendimento sobre o que estava acontecendo, pois, para muitos, era a primeira experiência autogestionária. Ao mesmo tempo, as histórias de vida vinham à tona, misturando-se com os conceitos e práticas que eram debatidos, e a vida pulsava a cada encontro como "batimento cardíaco". Esse processo se estendeu de junho a setembro de 2002, quando, então, foi fundada a COOPERSOL – Cooperativa Mista de Trabalhadores e Trabalhadoras do Chapéu do Sol[24] – constituída basicamente por alunos e alunas do SEJA da escola.

[24] Em anexo segue o Estatuto da COOPERSOL com a lista nominativa dos integrantes da Coordenação Coletiva da Cooperativa.

Durante esse processo, os professores e as professoras, a coordenação pedagógica e a direção da escola discutiram exaustivamente a conexão entre a estrutura do SEJA e os princípios da economia solidária. Partiu-se da realidade vivida pelos alunos e pelas alunas na sua comunidade, no trabalho, na produção de suas vidas: (a) como articulam alternativas de sobrevivência apesar da carência de alguns aparelhos estatais básicos e da precária situação material; (b) como algumas relações são estabelecidas; (c) como alguns códigos de conduta e ética são priorizados; (d) como articulam algumas formas de geração de trabalho e renda e o grau de organização comunitária.

Aqui, o princípio hologramático da teoria da complexidade de Morin (2000a; 181) torna-se fundamento. Como o autor, pode-se dizer que não só a parte está no todo como o todo está na parte, quando cita Pascal e conclui: *"só posso compreender um todo se conheço, especificamente, as partes, mas só posso compreender as partes se conhecer o todo".*

Para poder conhecer os alunos e as alunas que são partes de um todo (de sua família, da comunidade, do trabalho, etc.), entendo que devemos tentar conhecer o todo. A pesquisa socioantropológica tenta investigar como se dão as relações nos diversos espaços onde convivem os alunos e as alunas. Parte-se da parte para o todo e volta-se à parte (aluno e aluna) no processo de organização do currículo. A idéia é a da potencialização da parte na tran

estrutural aprofunda o acolhimento, pois trabalha com a compreensão de que a escola deve estar em sintonia com a vida de seus alunos e de suas alunas.

Também entendo, como Morin (2000a), que a organização recursiva é a organização cujos efeitos e produtos são necessários à sua própria causação e a sua própria produção. Uma sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, e essas interações produzem um todo organizador que retroage sobre os indivíduos para co-produzi-los enquanto seres humanos, o que não seríamos sem cultura e linguagem. Assim, o processo social é um círculo produtivo ininterrupto no qual, de algum modo, os produtos são necessários à produção daquilo que os produz.

Esse princípio une-se ao princípio do holograma, pois descarto a idéia de aluno e aluna isolados do seu contexto, da sua comunidade, como um objeto num meio artificial (a sala de aula). A autonomia é recursiva ao meio onde se vive, portanto depende do meio onde vivemos. O aluno e a aluna não podem ser considerados produtos isolados do seu meio social. Aqui, encontra-se o ponto da intervenção educativa na perspectiva da transformação: o de potencializar essa transformação individual e coletiva *no* e *do* meio social, onde os alunos e as alunas estão inseridos.

A partir dos dados recolhidos pela pesquisa socioantropológica, constrói-se o tema gerador e o contratema (Freire, 1983). Só então se discute quais conteúdos são os apropriados para o desenvolvimento do trabalho e as conexões possíveis entre as áreas de conhecimento e a realidade vivida. Constitui-se, portanto, num processo que exige estudos, discussões, reuniões periódicas, consensualidade, recursividade, comprometimento político e pedagógico.

Apresento a seguir três pontos, construídos a partir das reuniões sobre a cooperativa. Eu os considero embasadores da ação pedagógica desenvolvida pelo coletivo do SEJA da escola, os quais passo a destacar.

PRIMEIRO PONTO:

É necessária uma **cultura do acolhimento e gestão do cuidado** que propicie momentos em que nossos alunos e alunas sintam o espaço escolar como um espaço onde "*eu*" me sinto acolhido, onde "*eu*" sou escutado, onde "*eu*" posso dizer a minha palavra, meu modo de ver o mundo e as relações que compõe este mundo, onde o sonho possa ter lugar, onde o disciplinamento é substituído por relações ético-afetivas.

Uma das iniciativas que caracterizou esse item foi a formulação das regras[25] de convivência, construídas com a participação de todo o grupo noturno da escola. A abertura de espaços concretos para a discussão participativa colaborou para o fortalecimento da autonomia e da iniciativa coletiva para a resolução de problemas comuns a todos e a todas. A simplicidade das regras não remete necessariamente à complexidade da discussão para a sua elaboração, haja vista que na época havia aproximadamente 170 alunos e alunas, nove professores e professoras mais a coordenação pedagógica.

No entanto, pensava-se que esta era uma decisão crucial para o desenvolvimento do planejamento, a participação do coletivo e a distribuição

[25] *REGRAS DE CONVIVÊNCIA:* (1) Respeitar os horários de entrada e saída e utilização do refeitório; (2) Saída nos intervalos – evitar conversas nos corredores e o "entra-e-sai" em sala de aula; (3) Estabelecer um diálogo claro e objetivo entre professor e aluno; (4) Respeitar a individualidade, a liberdade e a autonomia; (5) Trazer para escola o seu crachá, já que é a forma de identificar os alunos.

das responsabilidades por todos e todas que freqüentavam a escola. Percebia-se que essa iniciativa, em conjunto com o acolhimento que cada professor ou professora, a seu modo, realizava no cotidiano escolar, propiciava um ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia. Por conceito de autonomia entendia-se a relação paradoxal com a dependência do processo cultural e social ao qual se está inserido, local e globalmente.

Morin (2002a; 268) utiliza a hipótese de que não existe autonomia (dos seres vivos) sem dependência do meio onde ele está inserido, já que *"...a autonomia viva depende do seu meio exterior, de onde tira energia, organização, conhecimento. Por isso, não existe autonomia viva que não seja dependente..."*. A ampliação do campo de pensar, refletir, devanear, criticar, sintetizar, dos indivíduos no processo de escolarização onde o conhecimento vivido é confrontado com os conhecimentos sistematizados, e na educação popular isso deve acontecer de forma dialógica, pode potencializar as ações cotidianas, dando mais instrumentos para uma tomada de decisão e escolha de caminhos.

É o conhecimento vivido e entendido como aquilo que permeia sua forma de manter relações familiares, culturais, sociais, econômicas, políticas, etc., isto é, como um *imprinting* cultural, que Morin (2002a; 302) entende como sendo

> "... a marca indelével imposta, primeiro, pela cultura familiar e, depois, pela cultura social, que se mantém na vida adulta. O *imprinting* inscreve-se cerebralmente na primeira infância pela estabilização seletiva das sinapses, inscrições primeiras que vão marcar irreversivelmente o espírito individual no seu modo de conhecer e de agir".

Essas marcas culturais, não são inatas, não nascemos com elas impregnadas em nosso organismo. É um produto cultural humano, portanto

passível de dúvidas, flexibilização, desdobramentos, hibridizações, sínteses, enfim, de uma gama de elementos que podem agir nas brechas proporcionadas pela ampliação do diálogo sub-intercultural.

A escola é um local propício para o estabelecimento de relações que podem favorecer o alargamento do *imprinting* cultural, como no caso aqui da Chapéu do Sol. Essa autonomia está diretamente ligada ao entendimento de liberdade, como podemos observar nesta fala de Morin (2001a; 267):

> "Uma liberdade aparece quando o ser humano dispõe das possibilidades mentais de fazer uma escolha e de tomar uma decisão e quando dispõe das possibilidades físicas ou materiais de agir segundo a sua escolha e a sua decisão. Quanto mais apto a usar a estratégia na ação, ou seja, a modificar, no meio um roteiro inicial, maior é a sua liberdade."

Mas, em uma comunidade carente de acesso aos bens materiais produzidos pela humanidade, isso não se tornaria um elemento atrofiador no entendimento de liberdade? Haja vista que, a falta de acesso às possibilidades materiais para agir ou pôr em prática as ações pensadas, podem limitar os desdobramentos do caminho traçado. Creio que a ação educativa incide neste ponto: desenvolvimento da autonomia para a busca da liberdade. Aqui o trabalho pedagógico, comprometido com os conceitos da educação popular, toma corpo e viabiliza-se e pode tornar-se visível. É o que mostram as falas dos alunos e das alunas sobre o assunto:

> "*Eu admirei essa, assim, como é que eu vou dizer... essa agregação professor e aluno, né? Porque a gente não fica alheio a nada que não seja discutido num grupo , né?... Porque pelo fato de eu já ter conhecimento com comunidade, sempre tive envolvido com a comunidade. Eu fui delegado do Orçamento Participativo muito tempo , né? Depois fui vive-presidente de uma associação do Bairro Serraria. Então,*

aprendi a lutar pela comunidade , né? Quando eu cheguei aqui, eu vi o professor Luís Oscar, ele era uma pessoa empenhada nesse trabalho, então tentei me chegar a ele, e ele mais do que depressa me acolheu pelo fato de eu ter um pouco de experiência". (JOÃO, aluno da T41)

"*... eu mesma quando entrei aqui no colégio, desempregada, na minha idade, sem estudo. Estudei até os 9 anos até a terceira série, num colégio de freira, internato, era um regime incrível, nem era um regime era na mão, eu tinha medo de ir pro colégio, aí o que aconteceu, uma família muito grande, minha mãe me tirou e nunca mais eu tive a oportunidade de ir pra uma escola. E aqui, professor, com quase 50 anos, falta um mês pra eu completar 50 anos, eu digo com toda a emoção do meu coração, eu encontrei carinho, fui valorizada, pessoas amigas, professores assim oh, bah, a Vivi... e o senhor, então, mora no meu coração pro resto da minha vida, por isso eu digo, é válido o que a escola tá fazendo pra nós, é válido, é muito válido".* (CARMEM, aluna da T51)

"E eles dão a oportunidade de ouvir o aluno e a gente ao mesmo tempo se integrar com os professores e com a direção, foi uma coisa muito interligada, foi muito bom, tem que ter a participação dos dois lados não só de um lado... os professores, diretores, sempre apresentava a questão e perguntavam e aí? O que vocês decidem? É uma coisa mais bem integrada... Isso pra mim se chama integração social e não exclusão social". (EDITE, aluna da T61)

A proposta de uma estrutura do acolhimento, proporcionada pelo entendimento de que uma escola para trabalhadores e trabalhadoras deve ter outra forma de organização, é a proposta do SEJA de Porto Alegre, mas a realização dessa proposta se manifesta diferentemente de escola para escola, pois quem as põe em prática são professores e professoras. Portanto, o componente da subjetividade humana revela o entendimento que cada um tem da proposta e de como aplicá-la.

No caso aqui estudado, essa opção por criar espaços de diálogo, entendimento e acolhimento e sistematizá-los no cotidiano da vivência

escolar, proporcionando uma participação ativa de alunos e alunas, contribuiu para o redespertar de que é possível a auto-organização coletiva.

Ao compreender a importância desses atos na organização dos espaços escolares, na convivência cotidiana de todos e todas que freqüentam esses espaços, vê-se brotar relações ancoradas na solidariedade ético-afetiva, base da construção de relações sociais de produção pelo viés da economia solidária.

SEGUNDO PONTO:

É necessária uma **disposição para tratar das relações sociais de produção** sem pudores de discutir, incentivar e colaborar na construção de alternativas **autogestionárias de geração de renda e trabalho.** Esse item acontece juntamente ao primeiro: desenvolvendo uma cultura do acolhimento, começa-se a estabelecer, como fundamento nas relações sociais, a solidariedade ético-afetiva, a compreensão e a aceitação do outro como legítimo outro na convivência. Concomitantemente, com a discussão e operacionalização de processos de produção coletivos, estabelece-se uma possível conexão entre relações sociais e relações de produção.

A escolha de trabalharmos (o grupo de professores e professoras, coordenação pedagógica, direção da escola) pelo viés do cooperativismo autogestionário, dentre os vários matizes da economia solidária, deu-se pelo que percebíamos na convivência diária com os alunos e com as alunas: o desemprego, as ocupações precárias, insatisfatórias, inconstantes e exploradoras, a recorrência a atividades ilegais, as saídas individualizadas e descontinuas. Enfim, pela proximidade que tínhamos com a realidade cotidiana deles e delas.

> *"Eu acho que sim, porque tem muita gente que vem pra cá porque tá desempregado, eu falei, né? Aí eu tô desempregada, por quê? Aí eu tô muito velha! pro mercado de trabalho, eu sou excluída porque eu não sirvo mais, porque eu tô muito velha ou eu não tenho estudo, ou eu sou muito novo, ou eu também não tenho experiência, aí é excluído, e essa cooperativa é um meio de trazer um crescimento pessoal e material pra pessoa que não tem condições".* (EDITE, aluna da T61)
>
> *"É válido, não pode tirar a cooperativa".* (VITOR, aluno da T51)
>
> *"Não pode!"* (CARMEM, aluna da T51)

Muitos dos alunos e alunas do noturno eram pais e mães, irmãos e irmãs, tios e tias e avós dos alunos e das alunas do diurno da escola. A situação verificada no turno da noite influencia evidentemente no turno diurno pela aproximação familiar ou pela aproximação residencial. A confirmação de que esse seria o melhor caminho a trilharmos veio com a pesquisa socioantropológica, quando percebemos não só as categorias sociológicas mais evidentes (desemprego generalizado, fome, violência, uso de drogas, etc.), mas principalmente quais estratégias eram criadas, elaboradas, vivenciadas no intuito de superar esse estado das coisas.

O entendimento de que o desemprego não pode mais ser visto como um problema individual, mas, sim, coletivo, fortaleceu a idéia da cooperativa. Aqui nos remetemos a uma discussão a qual já travei em outro artigo[26] no qual enfatizava a importância dos trabalhos em grupos na sala de aula. O trabalho em grupo é uma velha ferramenta dos educadores e

---

[26] CORRÊA, Luís Oscar Ramos. *"Corporeidade no Ensino Fundamental de Jovens e Adultos: como área de conhecimento e como linguagem"*. **Revista do Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores da UFRGS**.

educadoras, mas o que propomos é uma problematização, uma reavaliação dessa ferramenta ou mesmo uma inovação nos trabalhos em grupos.

Jurjo Torres Santomé (1998; 244) ressalta a importância do trabalho em grupo ou equipes:

> "... precisamente pelo fato de comparar conhecimentos, ponto de vista próprios com os dos outros, surgem os conflitos sócio-cognitivos, motor de conhecimentos posteriores. A discussão das diferenças colocadas por cada integrante de uma equipe de trabalho é uma das maneiras de passar de um conhecimento subjetivo, pessoal, para outro mais objetivo e intersubjetivo..." .

Quase toda atividade, de qualquer área ou linguagem, pode ser desenvolvida em grupos, devendo o educador e a educadora incentivá-la, valorizá-la como uma estratégia de construção de saídas coletivas.

Carmem Lúcia da Costa Corrêa, 49 anos, e Vítor Hugo Pacheco Luciano Madeira, 30 anos, respectivamente, aluna e aluno da T51, também tiveram uma participação significativa no processo de construção da cooperativa. Vitor, na época, era um cooperado da COOTRAVIPA, uma cooperativa de prestação de serviços, que atua na PMPA. Pela sua experiência nessa cooperativa, colaborou na construção das idéias solidárias que permeavam a discussão sobre a formação da COOPERSOL. Carmem também esteve presente em várias formações que realizamos, no intuito de viabilizar a operacionalização da cooperativa.

> *"Aquela vez da cooperativa eu fiquei até constrangida, tanta gente, tanto homem, só eu de mulher. Eu não entendia nada, mas que eu queria mudar esse jogo, eu queria ajudar, eu queria botar a mão no trabalho. Pra mim eu posso morrer amanhã, mas eu sei que eu deixei um tijolo lá pra alguém, sabe".* (CARMEM, aluna da T51)

Carmem participou de uma série de oficinas que realizamos durante o processo de formação da cooperativa. Nas primeiras reuniões, Carmem era praticamente a única mulher presente. Com o tempo, outras foram se agregando ao grupo, quando o núcleo da alimentação já estava começando a trabalhar. Realizamos uma ampla discussão na escola sobre a venda de lanche no período da noite, a direção, a coordenação pedagógica, os professores e as professoras, os alunos e as alunas, envolvidos ou não diretamente no processo de formação da cooperativa, pois de alguma forma todos e todas estavam envolvidos na discussão. Esse envolvimento permeava nos conteúdos nas salas de aula e era o que entendíamos como os princípios básicos da economia solidária.

Algumas questões trabalhadas eram sobre a possibilidade legal da venda, a organização do núcleo (quantas pessoas participariam, quem faria o quê, como se daria a divisão do dinheiro, como se daria o trabalho coletivo, qual o grau de solidariedade ético-afetiva entre o grupo), horário e local de venda. Foi acordado, então, que a venda poderia ser feita na hora do recreio, no pátio e apenas pelo grupo que compunha a cooperativa. Esta resolução levou em consideração outras pessoas que, alternadamente e esporadicamente, vendiam lanche no portão da escola nesse horário.

Eram iniciativas de geração de renda que podem ser caracterizadas como da economia popular, mas não necessariamente solidária, pois havia declaradamente uma disputa pelo “mercado da escola”. Procuramos, como conjunto da escola, uma aproximação com essas pessoas, convidando-as a participarem do processo da cooperativa, haja vista que eram mães dos alunos e das alunas da escola no período diurno.

Dessa forma, o processo começou a estender-se pela comunidade, pois tínhamos claro que esse movimento deveria necessariamente ser incorporado pela comunidade.

> "*A gente trocamos muitas idéias, e a cooperativa foi uma coisa dentro do colégio. Eu acho que é muito construtivo, dentro do colégio, é assim que todos os colégios pudessem ter essa atividade dentro do colégio. Porque a gente fica maduro em pensamento, em prática, né? Porque um ajuda o outro, fica muito mais prático nós unir um grupo, né?, e resolver nossos objetivos dentro da escola, em prol da comunidade, que nós tentá sozinho. Qualquer lugar que nós tentá ir sozinho, nós não vamos conseguir, porque há muitas barreiras".* (JOÃO, aluno da T41)

João destaca a importância do coletivo, do grupo, revelando um olhar sobre a resolução de problemas comuns, o que individualmente se torna inviável, mas coletivamente se torna mais "prático", para utilizar uma expressão sua.

TERCEIRO PONTO:

Faz-se necessário o **estabelecimento de relação entre autonomia e autogestão**, calcada pela possibilidade de perceber que ter autonomia em nossas ações e relações no espaço escolar pode desencadear a percepção de que também podemos nos auto-organizar coletivamente, seja para a melhoria da qualidade de vida em nossa comunidade seja para a produção e geração de trabalho e renda. Como já prevíamos, um dos maiores problemas que enfrentaríamos era com relação à autogestão, à auto-organização do empreendimento. Talvez esse tenha sido um dos momentos mais ricos desse processo. O número de participantes nas reuniões da cooperativa aumentava cotidianamente, crescia em entusiasmo, mas também

aumentava a descrença, a dúvida, o desdém. Era um momento de efervescência pura, com calorosas discussões.

> *"Ah, bem melhor não tendo patrão, né? (risos) Bah, toda vida! Eu, o Jonas e o Júlio, a gente se entendeu legal ali, né? A gente pegava o material ali e tocava. Ninguém na volta incomodando, então tranqüilo".* (ALEXSANDRO, aluno da T61)
>
> *"... é um modo digno de conseguir seu sustento, né? E sem ter aquele pavor de ser excluído".* (EDITE, aluna da T61)
>
> *"É verdade, isso já vem um conhecimento de dentro de sala de aula, né? Um trabalha com obra, o outro também. Então, a gente já pegou um conhecimento entre colegas, já pra discutir um trabalho e ser feito, né? Foi essa a questão que a gente discutiu antes de começar. Pra nós do loteamento fazer a benfeitoria aqui dentro, não só pelo dinheiro, mas, sim, pelo estado de nós poder ter a nossa empresa".* (GÉRSON, aluno da T51)

Aqui começaram a surgir algumas dificuldades previstas, como o entendimento e a vivência da autogestão. Percebíamos que quanto mais avançávamos na participação, discussão, envolvimento, paradoxalmente, mais dúvidas e dificuldades surgiam no caminho. Como colocar em prática a autogestão tão sonhada por todos e todas que participavam do processo? A superação das dificuldades de relacionamento, a falta de paciência para com o outro, o querer mandar no outro, a disputa pela coordenação da cooperativa, o individualismo nas posições tomadas, a falta de experiência na gestão de um empreendimento (tanto individual quanto coletivo), as disputas de opinião quase como brigas, as diferenças nas habilidades e no tempo de experiência de cada um no seu ramo de atividade, etc., andavam paralelamente com o processo desencadeado na sala de aula e na escola como um todo.

AS POSSÍVEIS CONEXÕES

Tenho participado nos últimos 15 anos de congressos, seminários, debates, fóruns (metropolitanos, regionais, nacionais e mundiais), enfim, de uma série de eventos que discutem, propõem, deliberam, questionam, nossa atual forma de organização do social, da educação e da economia. Quase todos eles emitem algum tipo de documento (cartas, projetos de lei, propostas para políticas publicas, etc.) colocando a necessidade de criarmos alternativas a este modelo excludente, proclamando "um mundo melhor para todos e todas".

Percebe-se que a economia dissociou-se do social, atuando como uma esfera própria. Notamos claramente nos discursos políticos, e dos políticos, essa desvinculação, presente também nos noticiários nos quais as manchetes não cansam de estampar que a economia "voltou a crescer".

Ora, vejamos. Só no Brasil são milhares de esfomeados e miseráveis que nunca acessaram este "crescimento econômico". Isto é, se por um lado os apologistas econômicos vibram com os dados positivos sobre a economia, por outro, temos a exclusão social, a destruição dos recursos naturais não-renováveis, o crescimento estrondoso da concentração de renda, etc.

Segundo Rifkin (2004, 27), percebemos claramente a distância estrondosa entre ricos e pobres no mundo:

> "Neste momento, a distância entre ricos e pobres é a maior de toda a história. Em todos os tempos, sempre houve ricos e pobres, mas nunca houve tanta diferença como agora. Hoje as 250 pessoas mais ricas do mundo têm ganhos

equiparáveis aos de um terço da humanidade. Três famílias têm um ingresso similar a 940 milhões de pessoas pobres".

Como discutirmos alternativas para o social ou para a educação sem discutirmos qual economia seria possível para que estas alternativas, no âmbito do social e da educação, possam ser um dos alicerces da construção de "um outro mundo possível"? Torna-se imprescindível discutirmos a "possibilidade de uma outra economia".

Este trabalho procurou analisar as conexões necessárias e possíveis entre a educação, o social e uma outra economia. A complexidade dos problemas enfrentados em nosso cotidiano, a meu ver, não podem ser discutidos, analisados, descritos, observados, isoladamente, isto é, separadamente. As questões da fome, da miserabilidade, da falta de trabalho, da competitividade acirrada, do individualismo exarcebado, da negação do outro como legítimo na convivência, todas elas devem ser analisadas levando em consideração todos entrelaçamentos que envolvem essas questões.

A meu ver, discutirmos educação como prática social, necessariamente deveria perpassar pela discussão de uma outra forma de organização da economia. Este trabalho procura mostrar a possibilidade destas articulações: a educação, o social e uma outra forma de pensar a economia.

BIBLIOGRAFIA

1 Livros e Artigos:

ALBORNOZ, Suzana. ***O que é o trabalho***. São Paulo: Brasiliense, 1992.

ANTUNES, Ricardo. ***Os sentidos do trabalho: ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho***. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

_____. ***Adeus ao trabalho? Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho***. Campinas: Cortez, 1995.

ARKEL, Henk van e outros (org.). Onde está o dinheiro? Pistas para a construção do Movimento Monetário Mosaico. Porto Alegre: Dacasa Editora, 2002.

ARROYO, Miguel. "*Trabalho; Educação e Teoria Pedagógica*". In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ARRUDA, Marcos. **Globalização e sociedade civil: repensando o cooperativismo no contexto da cidadania ativa**. Rio de Janeiro: Ed. PACS, 1996.

ARRUDA, Marcos; BOFF, Leonardo. **Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos: uma visão a partir do sul**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BALANDIER, Georges. ***O contorno: poder e modernidade***. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. **a.**

_____. ***A desordem: elogio do movimento***. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. b.

BAUDRILLARD, Jean. ***A sociedade de consumo***. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular**. São Paulo: Cortez, 1995.

BROWN, Guilhermo. **Jogos cooperativos: teoria e prática**. São Leopoldo: Sinodal, 1994.

CATTANI, David Antonio (org.).**Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis: Vozes, Porto Alegre: Ed. Universidade, 1997.

_____. (org.). ***A outra economia***. Porto Alegre: Veraz Editores, 2003.

CHANLAT, Jean-Francois. **O indivíduo nas organizações: dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 1996.

CORRÊA, Luís Oscar Ramos. *"Corporeidade no Ensino Fundamental de Jovens e Adultos: como área de conhecimento e como linguagem"*. **Revista do Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores da UFRGS**. Porto Alegre: PROREXT/UFRGS, 1997, 67-81.

_____. *"Economia Popular, Solidária e Autogestão: qual o papel da Educação de Adultos neste novo cenário"*. In: **Revista do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: PROREXT/UFRGS, 2002.

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

DURKHEIM, Émile. **Vida e obra.** Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

GADOTTI e GUTIERREZ, Moacir e Francisco (orgs.). **Educação comunitária e economia popular**. São Paulo: Cortez, 2001.

FAUNDEZ, Antonio (org.). **Educação, desenvolvimento e cultura: contradições teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 1994.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.**a.**

_____. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **A Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.**b.**

_____. **A sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

_____. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. "*Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito".* In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998, 25-51.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. "*As relações trabalho-educação e o labirinto do Minotauro"*. In: (org.) Azevedo, José Clóvis do. **Utopia e democracia na educação cidadã**.

Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000, 341-351.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1995.

_____. **Histórias das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1976.

MANCE, Euclides André. **A Revolução das redes**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MARX, Carl. **O capital**. Volume I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MATTOSO, Jorge. **A desordem do trabalho**. São Paulo: Página Aberta, 1995.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **De máquinas e seres vivos: autopoiese – organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.**a.**

_____. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.**b.**

McLAREN, Peter (org.). **Paulo Freire, poder, desejo e memórias de libertação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. **a.**

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.**a.**

_____. **O método 3: a consciência da consciência.** Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. **O método 4: As Idéias (Habitat, vida, costumes,organização)**. Porto Alegre: Sulina, 2001.**b.**

_____. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.**a.**

_____. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.**b.**

_____. **Em busca dos fundamentos perdidos: textos sobre o marxismo**. Porto Alegre: Sulina, 2002.**b.**

_____. ***A inteligência da complexidade***. São Paulo: Petrópolis, 2000.

PRIGOGINE, Ilya. ***O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza***. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SINGER, Paul. **Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Utopia militante**. São Paulo: Vozes, 1998.

TIRIBA, Lia Vargas. *Economia Popular e Produção de uma Nova Cultura do Trabalho: contradições e desafios frente à crise do trabalho assalariado*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998, 189 – 215.

VAN ARKEL, et al. (org.) Onde está o dinheiro? Pistas para a construção do Movimento Monetário Mosaico. Porto Alegre: Dacasa Editora, 2002.

VEIGA, Sandra Mayrink; FONSECA, Isaque. **Cooperativismo: uma revolução pacífica em ação**. Rio de Janeiro: FASE, dez. 1999.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. **Jovens: a educação, o cuidado e o trabalho como éticas de ser e estar no mundo**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

2 Dissertações e Teses:

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11/2000**. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos*. Relator Conselheiro: Carlos Roberto Jamil Cury.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1 de 5 de julho de 2000**. *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 250, de 10 de novembro de 1999**. *Fixa normas para oferta de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino*.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Cadernos pedagógicos 8**. *Em busca da Unidade Perdida – Totalidades de Conhecimento, um Currículo em Educação Popular*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, setembro de 1997.

__ e[__ e[__ eÃO.)]TJ/TT4 1 TJ12 0 0 123.08 485.6603 TD-0.0007 Tc819694 Tf[(Ce4(rnos pedagógde)-6(o)

ESTATUTO SOCIAL

COOPERSOL – COOPERATIVA MISTA DE PRODUÇÃO E SERVIÇOS CHAPÉU DO SOL

CAPÍTULO I
DA DENOMINAÇÃO, SEDE, PRAZO, ÁREA DE AÇÃO E ANO SOCIAL

Art 1° - A COOPERSOL – Cooperativa Mista de Produção e Serviços Chapéu do Sol, constituída em 14 de setembro de 2002 rege-se pelo presente estatuto e pelas disposições legais em vigor, tendo:

a) sede e administração no município de Porto Alegre, na Rua Juca Batista s/n, Bairro Belém Novo, foro jurídico na Comarca de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul;
b) área de ação para efeitos de admissão de sócios será preferencialmente ao perímetro que circunscreve a Região do Extremo Sul, no município de Porto Alegre;
c) prazo de duração indeterminado e exercício social de 1° de janeiro a 31 de dezembro;
d) levantamento do balanço geral em 31 de dezembro de cada ano.

CAPÍTULO II
DOS OBJETIVOS SOCIAIS

Art 2° - A Cooperativa, inspirada nos princípios do cooperativismo e da autogestão, com base na colaboração recíproca a que se obrigam seus associados, tem como objetivo primordial a defesa econômico-social destes a fim de proporcionar o respectivo exercício profissional, bem como a melhoria das condições técnicas, sociais e educacionais dos mesmos e de seus dependentes, configurando como objeto social a produção de alimentos, artefatos artesanais e caseiros (sabonetes, objetos decorativos e produtos oriundos de reciclagem) e a prestação de serviços diversos (conservação e limpeza urbana, portaria e limpeza predial, jardinagem, construção civil e pintura), incluindo a área de educação ambiental.

Parágrafo Único – Para alcançar seus objetivos, de acordo com os recursos disponíveis e prévia programação, a Cooperativa poderá:

a) contratar serviços para seus associados em condições e preços que os Coordenadores Gerais julgarem convenientes;
b) providenciar e organizar os trabalhos de modo a aproveitar a capacidade dos associados, sempre os distribuindo conforme suas aptidões e interesses coletivos;
c) proporcionar convênios na área da educação, capacitação técnica, assistência e cooperação com sindicatos, associações, cooperativas, poderes municipais, estaduais e federal, organizações não-governamentais - ONGs - e quaisquer pessoas jurídicas de

Direito público ou privado, sempre que for do interesse de seus associados, em benefício dos mesmos ou de seus dependentes, respeitando a autonomia deste estatuto social;
d) realizar seguro de vida coletivo e de acidente de trabalho em benefício de seus associados interessados.

Art 3° - O número de sócios da cooperativa será igual ou maior a vinte (20) pessoas físicas e ilimitado quanto ao máximo, este subordinado, entretanto, à capacidade técnica, a ser avaliado pela Assembléia e à área de ação da cooperativa.

Art 4º - São condições para filiação:

a) Residir ou estar domiciliado, preferencialmente na Região do Extremo Sul, no município de Porto Alegre;
b) Concordar em cumprir e fazer cumprir o presente estatuto e não praticar outra atividade que possa prejudicar ou colidir com os interesses e objetivos da entidade;
c) Estar de acordo com os ideais cooperativistas autogestionários;
d) Possuir disposição para o trabalho social e educação do grupo.
e) Ter a possibilidade de contribuir mensalmente para satisfazer as quotas-partes da sociedade, e poupança se for o caso;
f) Ser aprovado pela Coordenação, quando do pedido de associação, e subscrever a quota-parte correspondente, nos termos e condições previstas pelo presente estatuto e/ou pela Assembléia;
g) Declarar, sob as penas da lei, que não está incurso em nenhum crime previsto em lei, ou nas restrições legais que possam impedir de exercer atividade cooperativa;
h) Cumprir 3 meses de experiência antes de ser efetivado como sócio.

Art 5º - São obrigações do associado:

a) Cumprir as disposições do presente Estatuto;
b) Participar das Assembléias Gerais e demais reuniões da Cooperativa;
c) Votar, quando não impedido;
d) Subscrever e integralizar a quota-parte correspondente;
e) Desempenhar com dedicação os cargos que lhe incumbir a Assembléia Geral;
f) Participar das perdas do exercício, proporcionalmente às operações que realizou com a Cooperativa até o limite do capital social por ele subscrito;
g) Prestar esclarecimentos à Cooperativa sobre suas atividades relacionadas com os objetivos sociais;
h) Levar ao conhecimento da Coordenação e/ou do Conselho Fiscal a existência de qualquer irregularidade que atente contra a Lei e/ou o Estatuto;
i) Observar nas atividades a indiscriminação política, religiosa, econômica, sexual social e racial.
j) Declarar, sob as penas da lei, que não está incurso em nenhum crime previsto em lei, ou nas restrições legais que possam impedir de exercer atividade cooperativa.

Art 6º - São direitos fundamentais dos sócios:

a) Participar das assembléias gerais e demais reuniões da Cooperativa, discutindo e votando os assuntos tratados;
b) Ser votado para qualquer cargo;
c) Participar dos benefícios e usufruir qualquer dos serviços prestados pela Cooperativa;
d) Convocar assembléia geral, na forma do Estatuto, solicitar informações sobre os negócios da cooperativa, bem como ter acesso aos livros e peças do Balanço Geral e outros documentos que julgar necessários.

Art 7° - A perda da qualidade de associado se dará:

I - Por exclusão, quando:

a) Por morte da pessoa física;
b) Por incapacidade civil não suprida;
c) Por deixar de atender aos requisitos estatutários de ingresso ou permanência na Cooperativa;
d) Houver atraso no pagamento da quota-parte correspondente ao sócio por mais de três (03) meses.

II – Por demissão a pedido, que não poderá ser negada;
III – Por eliminação, quando ocorrer infração às disposições legais ou estatutárias, ou desacato às deliberações da Assembléia Geral;

§ 1° – A responsabilidade do associado perante terceiros, por compromisso da sociedade, perdurará para os excluídos, demitidos ou eliminados até quando aprovados as contas do exercício em que se deu o desligamento.

§ 2º - Os casos de eliminação serão propostos à Assembléia Geral e por esta decididos, assegurado ao associado o direito de ampla defesa a ser produzido na Assembléia.

§ 3° - Da eliminação cabe recurso, com efeito suspensivo, à primeira Assembléia posterior à da eliminação.

§ 4° - Sempre que houver perda da qualidade de associado, a Cooperativa efetuará a devolução da quota-parte, ao ex-associado, no mesmo número de parcelas em que foram integralizadas, descontando 10% de taxa de administração, ficando a critério das partes quando tal devolução implicar em riscos à estrutura econômica da Cooperativa.

CAPÍTULO III
DOS ÓRGÃOS SOCIAIS

Seção I – Da Assembléia Geral

Art 8° - A Assembléia Geral é o órgão supremo da sociedade, dentro dos limites legais e estatutários, tendo poderes para decidir os negócios relativos ao objeto da sociedade e tomar as resoluções convenientes ao desenvolvimento e defesa desta, com suas deliberações se vinculando a todos, ainda que ausentes ou discordantes.

Parágrafo Único - As Assembléias Gerais serão convocadas com antecedência mínima de 10 (dez) dias, em primeira convocação, mediante editais publicados em jornais, fixados em locais apropriados das dependências mais freqüentadas pelos associados, e comunicação aos associados por intermédio de circulares.

Art 9° - Nas Assembléias gerais, o quorum de instalação será o seguinte:

a) 2/3 (dois terços) do número de associados, em primeira convocação;
b) Metade mais 1(um) dos associados, em segunda convocação;

c) Mínimo de 10 (dez) associados na terceira convocação.

Art 10 – Não havendo no horário estabelecido quorum de instalação, as assembléias poderão ser realizadas em segunda ou terceira convocação, desde que conste nos editais e observe-se o intervalo mínimo de 01 (uma) hora entre a realização por uma ou outra convocação.

Art 11 - A convocação será feita pelos coordenadores gerais da cooperativa ou por qualquer órgão de administração, pelo Conselho Fiscal ou após solicitação não atendida por 1/5 (um quinto) dos associados em pleno gozo de seus direitos.

Art 12 - As deliberações nas assembléias gerais serão tomadas pela maioria de voto dos associados presentes com direito a votar.

Art 13 - Cada associado presente à Assembléia terá direito a um voto.

Parágrafo Único – Ficam impedidos de votar os associados que sejam objeto de deliberação nas votações de exclusão de sócios.

Art 14 - É da competência da Assembléia Geral, a destituição dos membros dos órgãos de administração ou fiscalização.

Art 15 – Configura-se como um dos objetos de deliberação da Assembléia Geral a determinação quanto ao modo e ao processo de alienação e/ou oneração de bens imóveis.

5.1

5.2 Seção II - Das Assembléias Gerais Ordinárias

Art 16 - A Assembléia Geral Ordinária, que se realizará anualmente nos 3 (três) primeiros meses após o término do exercício social, deliberará sobre os seguintes assuntos, que deverão constar da ordem do dia:

I – Prestação de contas dos órgãos de administração acompanhada de parecer do Conselho Fiscal, compreendendo:

a) Relatório de gestão;
b) Balanço;
c) Demonstrativo das sobras apuradas ou das perdas decorrentes da insuficiência das contribuições para cobertura das despesas da sociedade e o parecer do Conselho Fiscal;

II – Destinação das sobras ou rateio das perdas;
III - Eleição dos componentes dos órgãos de administração, do Conselho Fiscal e de outros, se for o caso;
IV – Quaisquer assuntos de interesse social, excluídos os enumerados no art 17.

Seção III – Das Assembléias Gerais Extraordinárias

Art 17 - A Assembléia Geral Extraordinária realizar-se-á sempre que necessário e poderá deliberar sobre qualquer assunto de interesse da sociedade desde que mencionada no edital de convocação.

Art 18 - É da competência exclusiva da Assembléia Geral Extraordinária deliberar sobre os seguintes assuntos:

I – Reforma do estatuto;
II – Fusão, incorporação ou desmembramento;
III – mudança do objeto da sociedade;

IV – dissolução voluntária da sociedade e nomeação de liquidante;
V – contas do liquidante.

Parágrafo único – São necessários os votos de 2/3 (dois terços) dos associados presentes, para tomar válidas as deliberações de que trata este artigo.

Seção IV – Do Conselho de Administração

Art 19 - A cooperativa será administrada pelo Conselho de Administração, composto de:

a) Três (03) Coordenadores Gerais;
b) Três (03) Coordenadores Executivos;
c) Três (03) Coordenadores Financeiros.

§ 1° - Os membros do Conselho de Administração têm mandato de dois (02) anos, podendo ser destituídos a qualquer tempo por deliberação da Assembléia Geral, sendo obrigatória a renovação de pelo menos um terço (1/3) dos Conselheiros de Administração a cada mandato, sendo vetado o exercício de mais de dois mandatos consecutivos

§ 2° - Compete ao Conselho de Administração, dentro dos limites da lei e deste estatuto, atendidas as decisões ou recomendação da Assembléia Geral, planejar e traçar normas para as operações da Cooperativa e controlar os resultados.

§ 3° - O Conselho de Administração reúnem-se, ordinariamente, uma (01) vez por mês, e, extraordinariamente, sempre que necessário, por convocação dos Coordenadores Gerais, da maioria do próprio Conselho. ou ainda por solicitação do Conselho Fiscal.

§ 4° - As deliberações serão consignadas em atas lavradas no livro de Atas do Conselho de Administração, lidas, aprovadas e assinadas, ao final dos trabalhos, pelos Coordenadores Executivos.

§ 5° – Cabe ao Conselho de Administração propor e à Assembléia Geral aprovar a criação de outros conselhos que se façam necessários ao bom andamento dos trabalhos da cooperativa.

§ 6° - O associado não pode exercer cumulativamente cargos nos Conselhos de Administração e Fiscal, sendo, no entanto, possível participar destes e dos Conselhos de Ética e Educação e/ou de Saúde e Segurança.
§ 7° - Os Coordenadores podem substituir temporariamente outro Coordenador de área diferente, no entanto, é necessária a convocação da Assembléia Geral para indicação de substituto quando do afastamento definitivo.

Art 20 - Compete aos Coordenadores Gerais:

a) Decidir sobre assuntos funcionais da Cooperativa, que não exijam convocação da Assembléia Geral;
b) Supervisionar as atividades da Cooperativa;
c) Assinar cheques bancários e verificar o saldo em caixa, juntamente com os Coordenadores Financeiros;
d) Assinar conjuntamente com os Coordenadores Executivos contratos e demais documentos constitutivos de obrigações;
e) Convocar e revezar a coordenação das reuniões da Coordenação, bem como as Assembléias dos associados;
f) Apresentar à Assembléia Geral Ordinária o Relatório da gestão, Balanço e Demonstrativo das sobras e perdas com parecer do Conselho Fiscal.
g) Representar, ativa e passivamente, a Cooperativa em juízo ou fora dele;
h) Elaborar o plano anual de atividades da Cooperativa;
i) Adquirir, alienar, doar ou onerar bens imóveis, sendo que a alienação e/ou doação deverão ser aprovadas em assembléia geral;
j) elaborar e aprovar os regimentos interno e eleitoral "ad referendum" da Assembléia Geral.

Art 21 - Compete aos Coordenadores Executivos:

a) Secretariar e lavrar as atas das reuniões da Coordenação e das Assembléias Gerais dos associados;
b) Efetuar a guarda e manutenção de todos os livros, documentos e papéis essenciais à administração;
c) Assinar, com os Coordenadores Gerais, as correspondências da Cooperativa;
d) Assinar, com outros Coordenadores, os termos de demissão e exclusão dos associados;
e) Assinar, conjuntamente com um dos Coordenadores Gerais, contratos e demais documentos constitutivos de obrigações.

Art 22 – Compete aos Coordenadores Financeiros:

a) Assinar, com os Coordenadores Gerais, cheques e outros títulos que importem movimentação de fundos;
b) Superintender em geral todos os cooperados, que lhes são diretamente subordinados;
c) Arrecadar a receita e pagar as despesas da sociedade, devidamente autorizadas, e ter sob sua guarda a responsabilidade, o número em caixa, os títulos e documentos relativos à negociação.
5.3

5.4 Seção V – Do Conselho Fiscal

Art 23 – O Conselho Fiscal é composto por 3 (três) membros efetivos e 3 (três) suplentes, todos associados, eleitos pela Assembléia Geral por mandato de um ano, sendo vedada reeleição.

Parágrafo Único - Não podem fazer parte do Conselho Fiscal, além dos inelegíveis mencionados em lei, os parentes dos Conselheiros de Administração até o segundo grau, em linha reta ou colateral, bem como os parentes entre si até esse grau.

Art 24 – O Conselho Fiscal reúne-se ordinariamente uma vez por mês, e, extraordinariamente, sempre que necessário com a participação de três dos seus membros.

Parágrafo Único - As deliberações serão tomadas por maioria simples de votos, proibida a

representação, e constarão de ata lavrada em livro próprio, lida, aprovada e assinada pelos três conselheiros fiscais presentes.

Art 25 – Ocorrendo três ou mais vagas no Conselho Fiscal, o Conselho Administrativo convocará a Assembléia Geral para seu preenchimento.

Art 26 – Compete ao Conselho Fiscal exercer assídua fiscalização sobre as operações, atividades e serviços da cooperativa, cabendo-lhe, entre outras, as seguintes atribuições:

a) Conferir, mensalmente, o saldo do numerário existente em caixa, verificando também se o mesmo está dentro dos limites estabelecidos pelo Conselho Administrativo;
b) Verificar se os extratos de contas bancárias conferem com a escrituração da cooperativa;
c) Examinar se os montantes das despesas e investimentos realizados estão em conformidade com os planos e decisões do Conselho Administrativo;
d) Verificar se as operações realizadas e os serviços prestados correspondem, em volume, qualidade e valor, às previsões feitas e às conveniências econômico-financeiras da cooperativa.
e) Comprovar se o Conselho Administrativo vem se reunindo regularmente e se existem cargos vagos na sua composição;
f) Averiguar se existem reclamações dos associados quanto aos serviços prestados, inclusive nas relações da cooperativa com as categorias de associados.
g) Comprovar se o recebimento dos créditos é feito com regularidade e se os compromissos são atendidos com pontualidade.
h) Verificar se existem exigências ou deveres a cumprir junto às autoridades fiscais, sindicais, trabalhistas, previdenciárias ou administrativas, bem assim quanto nos órgãos normativos do cooperativismo.
i) Estudar os balancetes e outros demonstrativos mensais, o balanço e o relatório anual do Conselho Administrativo, emitindo parecer sobre estes, para decisão da Assembléia Geral.
j) Informar ao Conselho Administrativo sobre as conclusões dos seus trabalhos, denunciando a este, à Assembléia Geral ou autoridade competente, as irregularidades constatadas e convocar a Assembléia Geral se ocorrerem motivos urgentes;
k) Averiguar se está sendo concretizada a autogestão na Cooperativa;
l) Verificar se os objetivos da Cooperativa estão sendo realizados.

5.5 Seção VI – Do Conselho de Ética e Educação

Art 27 – O Conselho de Ética e Educação, integrado por 3 (três) membros efetivos e 1 (um) suplente, será eleito em Assembléia Geral Ordinária, a cada ano, com a renovação obrigatória de um terço, cabendo-lhe, além das atribuições já constantes deste Estatuto, ainda:

a) Planejar as atividades educativas da Cooperativa;
b) Promover cursos e treinamento de conteúdo cooperativista;
c) Reunir-se ao menos mensalmente;
d) Promover e divulgar os objetivos da Cooperativa junto ao quadro social e à comunidade;
e) Coordenar o processo de admissão de novos associados;
f) Promover a reflexão teórica e a prática da autogestão dos Conselhos e categorias de associados da cooperativa;

§ 1° - O Conselho Educativo terá um coordenador, a quem cabe representá-lo, além de um Secretário.

§ 2° - O Regimento Interno do Conselho Educativo traçará as demais atribuições e seu funcionamento.

5.6

5.7 Seção VII – Do Conselho de Saúde e Segurança

Art 28 – O Conselho de Saúde e Segurança, integrado por 3 (três) membros efetivos e 1 (um) suplente, será eleito em Assembléia Geral Ordinária, a cada ano, com a renovação obrigatória de um terço, cabendo-lhe, além das atribuições já constantes deste Estatuto, ainda:

a) Supervisionar continuamente as condições de segurança nos diferentes ambientes de trabalho da Cooperativa;
b) Promover, juntamente com o Conselho de Educação e Saúde, cursos e treinamento na área de segurança e saúde;
c) Reunir-se ao menos mensalmente.

§ 1° - O Conselho de Saúde e Segurança terá um coordenador, a quem cabe representá-lo, além de um Secretário.

§ 2° - O Regimento Interno do Conselho de Saúde e Segurança traçará as demais atribuições e seu funcionamento.

Seção VIII – Do Conselho Comunitário

Art 29 – O Conselho Comunitário será o único órgão da Cooperativa do qual podem fazer parte não-associados, sendo composto por indivíduos cuja experiência, conhecimento ou influência possam ser úteis à concretização dos objetivos da Cooperativa, sendo escolhidos em Assembléia Geral, com mandato de um (01) ano.

Parágrafo Único – A Própria Assembléia Geral deverá definir o número de componentes deste órgão, podendo este variar anualmente, mas nunca ficando este acima do determinado pelo Conselho de Administração.

CAPÍTULO IV
DO PROCESSO ELEITORAL NA COOPERATIVA

Art 30 – O processo eleitoral para o preenchimento dos cargos eletivos na COOPERSOL será disciplinado em Regimento Eleitoral, devendo, obrigatoriamente, ser observado e cumprido por todos os candidatos.

§ 1º O Regimento Eleitoral deve ser aprovado com antecedência de 60 (sessenta) dias da data eleição.

§ 2º O Edital de Eleição deve ser publicado em jornal de circulação local e afixado no mural da sede da COOPERSOL, com antecedência de 30 (trinta) dias da data eleição.

CAPÍTULO V
DOS LIVROS

Art 31 – A Cooperativa deverá manter os seguintes livros:

a) Livro de Matrícula;
b) Livro de Atas da Assembléia Geral;
c) Livro de Atas de reuniões da Coordenação;
d) Livro de Atas de reuniões do Conselho Fiscal;
e) Livro de Atas de reuniões do Conselho Educativo;
f) Livro de Presenças dos Associados nas Assembléias Gerais;
g) Livros Fiscais e Contábeis obrigatórios por lei.

Parágrafo Único – É facultada a adoção de livro, de folhas soltas ou fichas.

Art 32 – No Livro de Matrícula, os associados serão inscritos por ordem cronológica de admissão e nele deverá constar:
a) nome, idade, estado civil, nacionalidade, profissão e residência do associado;
b) a data de admissão e, quando for o caso, a de sua demissão, pedido de eliminação ou exclusão;
c) a conta corrente de sua quota parte de Capital Social.

CAPÍTULO VI
DOS RECURSOS ECONÔMICOS

Art 33 – São recursos econômicos da Cooperativa:

a) Capital Social
b) Recursos obtidos de financiamentos;
c) A poupança dos associados, conforme previsto em normas ou em anteprojeto econômico;
d) Doações e legados;
e) Quaisquer outros recursos previstos em lei.
f) Qualquer fonte de receita eventual.

Art 34 – O Capital Social da Cooperativa é limitado quanto ao máximo, variando conforte o número de quotas-partes subscritas, não podendo, entretanto ser inferior a R$ 3.000,00 (três mil reais)

§ 1° - O Capital Social é dividido em quotas-partes individuais valor de R$ 100,00 (cem reais), podendo ser integralizado em até 10 parcelas mensais.

§ 2° - A quota-parte é absolutamente indivisível e intransferível, não podendo ser

negociada de nenhum modo, nem dada em garantia e a sua subscrição, realização e restituição, será sempre anotada na ficha de matrícula e contabilizada em fichas próprias individuais.

§ 3° – É vedado a Cooperativa distribuir qualquer espécie de beneficio às quotas-partes do capital, ou estabelecer outras vantagens ou privilégios, financeiros ou não, em favor de quaisquer associados ou terceiros.

§ 4° – O valor da quota-parte será reajustado trimestralmente. de acordo com a variação dos índices oficiais do governo federal. O indexador adotado deverá ser escolhido pela assembléia.

Art 35 – Cada associado deve subscrever uma, e apenas uma quota-parte, integralizada mensalmente.

CAPÍTULO VII
BALANÇO GERAL, DESPESAS, SOBRAS, PERDAS E FUNDOS

Art 36 – A cooperativa realizará balanço geral em 31 de dezembro de cada ano.

Art 37 – Os resultados positivos líquidos, apurados em balanço por atividade, nos termos deste artigo, serão distribuídos da seguinte forma:

I – 10% (dez por cento) ao Fundo de Reserva (FR), destinado a reparar, a atender ao desenvolvimento de suas atividades;

II – 5% (cinco por cento) ao Fundo de Assistência Técnica, Educacional e Social (FATES), destinado à prestação de assistência aos associados e seus familiares e empregados da cooperativa;

III – 10% (dez por cento) ao Fundo de Desenvolvimento (FD), destinado a cobrir quaisquer despesas com a aquisição de maquinário, instalações e outros, podendo ser aplicado em todas as iniciativas que visem ao desenvolvimento sócio-econômico da cooperativa;

§ 1º - Além dos fundos previstos nos incisos I, II e III deste artigo, a Assembléia Geral poderá criar outros, inclusive rotativos, com recursos destinados a fins específicos, fixando o modo de formação, aplicação e liquidação.

§ 2º - As despesas administrativas e operacionais serão suportadas pelo Fundo de Desenvolvimento (FD).

§ 3º - Os resultados negativos serão rateados entre os cooperantes, na proporção das operações de cada um, realizadas com a cooperativa, se o Fundo de Reserva (FR) não for suficiente para cobri-los.

§ 4º - As sobras líquidas apuradas no final do exercício, através do balanço geral, depois de deduzidas as taxas para os fundos indivisíveis, serão rateados entre os sócios em partes diretamente proporcionais às operações realizadas com a cooperativa, no período, salvo deliberação diferente da Assembléia Geral.

Art 38 - O Fundo de Reserva (FR) destina-se a reparar as perdas do exercício, revertendo em seu favor, além do percentual de 10% (dez por cento) das sobras:

I – os créditos não reclamados pelos cooperantes, decorridos 03 (três) anos;

II – os auxílios e doações sem destinação especial .

Art 39 - O Fundo de Assistência Técnica Educacional e Social (FATES), destina-se à prestação de serviços aos cooperantes seus familiares e podendo ser prestados mediante convênio com entidades especializadas.

§ 1º. Ficando sem utilização mais de 50% (cinqüenta por cento) dos recursos anuais deste Fundo, durante dois (02) anos consecutivos, será procedida a revisão dos planos de aplicação, devendo a Assembléia Geral seguinte ser informada e fazer as recomendações necessárias ao cumprimento das finalidades objetivadas.

§ 2º. Revertem em favor do FATES, além da percentagem referida no inciso II do artigo 36, as rendas eventuais de qualquer natureza, resultantes de operações ou atividades com não-cooperantes.

CAPÍTULO VIII

DA DISSOLUÇÃO DA COOPERATIVA

Art 40 – A Cooperativa se dissolverá voluntariamente:

a) Quando assim deliberar a Assembléia Geral, desde que os associados, totalizando o número mínimo exigido por lei, não se disponham a assegurar sua continuidade;
b) Devido à alteração de sua forma jurídica;
c) Pela redução do número mínimo de associados ou do capital social mínimo se, até a Assembléia Geral subseqüente, realizada em prazo não inferior a
seis meses, eles não forem restabelecidos;
d) Pelo cancelamento da autorização de funcionar;
e) Pela paralisação de suas atividades por mais de cento e vinte dias.

Parágrafo Único – Quando a dissolução da sociedade não for promovida voluntariamente nas hipóteses previstas neste artigo, a medida deverá ser tomada judicialmente a pedido de qualquer associado por iniciativa do órgão de controle.

CAPÍTULO IX
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art 41 – Os fundos a que se referem este Estatuto em seu Capítulo VI são indispensáveis entre os associados. No caso de liquidação da Cooperativa, o patrimônio terá destinação dada pela Assembléia Geral Extraordinária de Dissolução.

Art 42 – A Assembléia Geral Ordinária realizar-se-á uma vez por ano, no mês de janeiro, e, quando tiver de eleger novos administradores, realizar-se-á em data que permita coincidir a posse dos novos e a saída daqueles cujo mandato expira.

Art 43 – O Conselho de Administração, o Conselho Fiscal, o Conselho de Ética e Educação, o Conselho de Saúde e Segurança e o Conselho Comunitário obedecerão a Regimentos Internos Próprios, que devem ser elaborados e posteriormente aprovados em Assembléia Geral dentro de um prazo de seis meses a contar da data de constituição da Cooperativa.

Art 44 **– O mandato dos membros do Conselho de Administração eleito por ocasião da fundação da cooperativa perdurarão até a realização de segunda Assembléia Geral Ordinária e do Conselho Fiscal até a primeira Assembléia Geral Ordinária.**

Art 45 **– Os núcleos de ação da Cooperativa devem elaborar e submeter à aprovação da Assembléia Geral seus Regimentos Internos Próprios dentro de um prazo de seis meses a contar da fundação da Cooperativa.**

O Estatuto Social da COOPERSOL – Cooperativa Mista de Produção e Serviços Chapéu do Sol, aprovado em Assembléia Geral de Fundação realizada em 14 de setembro de 2002.

CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO

I – Coordenação Geral

II – Coordenação Executiva

III – Coordenação Financeira

CONSELHO FISCAL

I – Conselheiros Titulares

II – Conselheiros Suplentes

CONSELHO DE ÉTICA E DE EDUCAÇÃO

I – Conselheiros Titulares

II – Conselheira Suplente

CONSELHO DE SAÚDE E DE SEGURANÇA

I – Conselheiros Titulares

PLANEJAMENTO DA TOTALIDADE

IDENTIDADE - HISTÓRIA - IMAGEM - DIFERENÇAS

Nome
Sobrenome
Documentos (diferentes portadores de textos)
Linha de tempo da vida de cada aluno
Vida (fatos marcantes)

CIDADANIA - REFORMA AGRÁRIA - INVASÃO#OCUPAÇÃO - COMUNIDADE
MEIO AMBIENTE - ORGANIZAÇÃO - VIOLÊNCIA

Cesta básica
Salário mínimo
Orçamento participativo
Filme terra para rose
Visita a cooperativa Coopal na ilha dos marinheiros
Coleta seletiva
Horário dos ônibus
Sistema monetário (operações de adição e subtração, preços, dinheiro, valor...)

DESEMPREGO – PRECONCEITO - EXCLUSÃO SOCIAL - VALOR

Necessidades da comunidade
Conceito de valor
Qualidade de vida
Inclusão (deficientes, cor, etnias ,classe social, raça...)
Jogos cooperativos
Questões do mundo
Guerra

ALFABETO – LETRA – SÍLABA – PALAVRA –FRASE – TEXTO

Tipos: Script (maiúscula,minúscula)
Desenho
Nome das letras
Valor sonoro
Trabalho com os nomes
Fotos
Banco de palavras

TRABALHO – COOPERAÇÃO - PARTICIPAÇÃO

Formação do povo brasileiro (índio, negro...)
Textos: o velho mundo e o novo
Milton Nascimento
Ser livre
Milton Nascimento
Paraíso
José Paulo Paes
O analfabeto político
Bertold Brecht
A cor do homem
Milton Nascimento

PLANEJAMENTO DA TOTALIDADE 3

#TEXTO: EM BUSCA DAS ORIGENS (ADAPTADO DA REVISTA TIME).
#FILME: GUERRA DO FOGO.
#LINHA DE TEMPO INDIVIDUAL.
#LINHA DE TEMPO DA HISTORIA.
#LINHA DE TEMPO COM ENFOQUE NOS MODOS DE PRODUÇÃO .
#TEXTO: DEUS E O DIABO NA TERRA DO LATIFÚNDIO (PRODUÇÃO TEXTUAL INDIVIDUAL PARTINDO DA
SEGUINTE QUESTÃO: COMO SE DEU A DIVISÃO DA TERRA NO BRASIL AO LONGO DA HISTÓRIA?)
#TEXTO: MORTE E VIDA SEVERINA (FRAGMENTO) .
#FILME: TERRA PARA ROSE (CONSTRUÇÃO NO COLETIVO DOS CONCEITOS DE TERRA, TERRITÓRIO,
PROPRIEDADE E COMUNIDADE)
#PARTICIPAÇÃO NO OP E ESTUDO DA SUA DINÂMICA E DAS DEMANDAS, DURANTE AS AULAS
#MÚSICA: PÁTRIA QUE ME PARIU (LEVANTAMENTO ORAL E REGISTRO DOS ASSUNTOS ABORDADOS NO
TEXTO).
#MÚSICA CIDADÃO E TEXTO OPERÁRIO EM CONSTRUÇÃO (REALIZAMOS UM JULGAMENTO ONDE O RÉU
ERA O PRECONCEITO E ERA ACUSADO DE IMPEDIR NOSSO DIREITO DE IR E VIR)
#TEXTO: O BICHO (MANUEL BANDEIRA) DEBATE EM PEQUENOS GRUPOS E DEPOIS EM GRANDE GRUPO
SOBRE: O QUE É BICHO, O QUE HOMEM?
CONSTRUÇÃO DO PAINEL: “ BICHO HOMEM” ,COM PRINCIPAIS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS DO BICHO
HOMEM E DEMAIS BICHOS.
TRABALHO COM CHARGES
#FILME: TEMPOS MODERNOS
#VISITA A COOPAL
#FILME : ILHA DAS FLORES
#TEXTO: EU ETIQUETA
#TRABALHO COM IMAGEM E ÍCONES(GLOBALIZAÇÃO, CONSUMO)

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo