

## **FORMAÇÃO PROFISSIONAL E COOPERATIVISMO EM PORTUGAL**

De Sá, J. (2010). Formación profesional y cooperativa en Portugal. *Cuadernos de Desarrollo Rural* 7, (65): 149-173. (revista ISI)

### **Resumo**

A economia social, conceito que integra cooperativas, mutualidades, fundações e os diversos tipos de associações sem fins lucrativos, tem uma importante contribuição social, económica e cultural no mundo de hoje.

Em particular, no que diz respeito às cooperativas, o seu desenvolvimento passa por avisados programas de formação, capazes de proporcionar um aumento da produtividade e do bem-estar dos seus colaboradores, dentro de princípios e valores que respeitem a especificidade da sua gestão.

Para que estes programas de formação profissional motivem mais os próprios formandos é importante que eles se inscrevam numa lógica de certificação e de validação que assegurem a possibilidade, por um lado, do seu reconhecimento social e, por outro, da continuidade da formação até aos níveis mais elevados, permitindo novas oportunidades de valorização dos diversos agentes e parceiros.

A especificidade da economia social passa por princípios de actuação que garantam os valores do cooperativismo: a democracia interna, um elevado nível de participação dos cooperadores, o controlo da gestão pelo colectivo dos associados, a autonomia em relação a instituições que não integrem a economia social, a equidade na distribuição da riqueza gerada, a cooperação entre os diversos tipos de trabalho, o desenvolvimento humano, a responsabilidade social e ambiental.

A investigação desenvolvida assenta num inquérito realizado em 2010 junto de uma amostra representativa das cooperativas portuguesas e em que se procedeu ao levantamento de todas as acções de formação desenvolvidas no último ano no universo cooperativo português.

Os resultados obtidos permitem aferir o tipo de acções realizadas tanto por cooperativas do sector agrícola como não agrícola e o respectivo nível de integração nos princípios que devem orientar a acção do sector cooperativo.

### **PALAVRAS CHAVE**

Economia Social; Economia Solidária; Cooperativismo; Formação; Valores cooperativos; Cooperativas agrícolas.

## **INTRODUÇÃO**

A formação profissional dos membros e dos colaboradores das organizações da economia social responde, simultaneamente, a uma necessidade objectiva de melhoramento das condições de produção de bens e de serviços por parte dessas organizações e ao compromisso de desenvolvimento do capital humano que a economia solidária deve assumir com os seus *stakeholders*.

As especificidades do terceiro sector ganharão em estar presentes ao longo de todo o processo educacional.

Desde logo na identificação das necessidades, no estudo das boas práticas, na fixação dos objectivos, na avaliação dos meios disponíveis e a mobilizar, para, de seguida, chegar ao desenho das estratégias, à definição dos planos de acção e ao controlo da sua execução e, finalmente, concluir com a avaliação das acções e a realimentação do sistema com os seus resultados.

A integração de todo o processo formativo pode obedecer a várias opções, tal como a sua validação e certificação, aspectos que podem ser fundamentais para o reconhecimento profissional e social das capacidades e aptidões dos trabalhadores de organizações da economia social.

Para quem se preocupa com o devir do terceiro sector, em tempos em que a globalização do modelo liberal mercantil se pretende impor como modelo único, há um aspecto formativo cuja importância estratégica pode ser determinante para a própria sobrevivência da autonomia da economia social e que passa pela afirmação permanente da sua identidade, dos seus valores de solidariedade humana e da sua capacidade para resolver situações concretas, construindo precisamente onde o modelo hegemónico destrói.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho assenta numa metodologia correlacional em que a hipótese a demonstrar se prende com a reduzida efectivação da educação e formação cooperativa por parte das cooperativas portuguesas, ou seja, de que estas não estão cumprindo os objectivos legais relativamente à formação cooperativa. A explicação da técnica seguida será dada mais adiante, depois do desenvolvimento conceptual da problemática da formação profissional, em geral e, em particular, no sector cooperativo.

### **Formação Profissional e Certificação**

Para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) “é de primeira importância reconhecer e apreciar o significado da educação de adultos no terceiro sector para o desenvolvimento das aptidões e das competências”, acrescentando que, apesar da independência do sector, essa educação fornece “preciosos contextos de aprendizagem à educação formal e ao mercado de trabalho” (OCDE, 2003, p.47).

No mesmo documento, a OCDE identifica, em termos gerais, os tipos de aprendizagens oferecidos pelo terceiro sector, referindo as “competências profissionais, académicas ou práticas; competências de gestão; competências de cooperação e de organização;

competências de comunicação e competências linguísticas; competências pessoais e sociais”.

Esta organização internacional acrescenta ser “provável que serão numerosos os indivíduos que procurarão possibilidades de validação dos seus adquiridos formais e informais”, ou seja, das competências obtidas por via da formação profissional proporcionada por organizações da economia social (OCDE, 2003, p.48).

Como se afirma neste mesmo documento, no quadro da educação e da formação dos adultos torna-se imprescindível distinguir entre a aprendizagem com fins de enriquecimento pessoal e a que visa objetivos profissionais, esta última estreitamente associada às empresas e ao mercado de trabalho (mais próxima, portanto, de um ensino complementar ou de uma formação profissional contínua), enquanto a primeira se identifica preferencialmente com “a aprendizagem ao longo da vida (com) uma contribuição significativa para o desenvolvimento dos saberes e das competências, para a cidadania, para a participação política, para a integração cultural e para a renovação social” (OCDE, 2003, p.49).

Um dos aspectos importantes da aprendizagem prende-se com o seu reconhecimento social o que, sobretudo no caso concreto da formação que visa mais directamente as competências profissionais, implica ir mais longe, procurando a sua validação de acordo com a legislação de cada país, tendo nomeadamente em conta o prosseguimento posterior dos estudos no quadro da melhor correspondência entre aptidões e as exigências mutantes do mundo do trabalho.

A adequação entre os conhecimentos adquiridos na escola e os que são exigidos pelo mundo do trabalho é uma tarefa contínua e exigente, sendo que, a nível da União Europeia, são significativas as diferenças entre os diferentes países que a integram, como explica Kenneth Roberts (1995) ao acentuar as diferenças dos modelos de transição entre a escola e a actividade profissional, particularmente no Reino Unido e na Alemanha, definindo este último como o modelo continental típico.

Efectivamente, como refere Wolf-Dietrich Greinert (2004, 18-19), “paradoxalmente, o processo de industrialização da Europa não produziu um modelo de formação uniforme. Pelo contrário, eliminou de alguma forma os métodos de formação profissional sensivelmente homogéneos, baseados nas artes e ofícios, que se tinham estabelecido ao longo de séculos”.

O autor identifica três modelos de formação profissional que designa de clássicos: “o modelo liberal, orientado pela economia de mercado, do Reino Unido, o modelo burocrático, estatizado, de França e o modelo dual-empresarial, da Alemanha” (Greinert, 2004, 21).

Segundo Greinert o modelo liberal assenta numa relação de mercado entre os subsistemas do trabalho, do capital e da educação resultantes da evolução social condicionada pelo capitalismo industrial.

Para este autor trabalho e capital entretêm igualmente relações de “mercado livre com o novo subsistema educativo” num contexto em que os trabalhadores só com muita dificuldade conseguem utilizar este subsistema para se qualificarem no mercado.

É o mercado quem orienta este modelo de qualificação, em que a prioridade é dada à economia e onde o nível da aprendizagem é definido em função das necessidades funcionais das empresas e/ou da posição ocupada.

Já em França, acrescenta Greinert (p.21), o modelo burocrático usa “o novo subsistema educativo para criar uma relação política entre capital e trabalho baseada numa relação de poder”: a qualificação resulta da ajuda directa “do sector educativo regulamentado e financiado pelo Estado”. Esta situação seria susceptível de originar uma subordinação das instituições de formação profissional. Neste modelo a política tem a prioridade, a sua regulação resulta do controlo burocrático e “o princípio académico é o principal suporte didáctico”.

Para este professor da Universidade Técnica de Berlim, o “modelo dual, corporativista, que apenas existe nas áreas de expressão alemã, utiliza um novo subsistema de ‘formação profissional’ independente como forma de comunicação entre o trabalho, o capital e o Estado” (p.22) que permitiria limitar “algumas deficiências do Estado e do mercado”, embora, no seu desenvolvimento, o modelo seja potencialmente gerador de problemas devido à “separação clara, organizacional e jurídica, do sistema de formação profissional”. Aqui a prioridade cabe à sociedade, a qualificação tem um duplo controlo (mercado e burocracia) e a orientação didáctica centra-se no princípio profissional.

Para além destes modelos europeus interessa referir igualmente os modelos relativos aos Estados Unidos da América e ao Japão.

Os sistemas de ensino e de formação profissional nos Estados Unidos da América caracterizam-se pela descentralização, tendo em conta o facto dos diferentes estados possuírem um elevado grau de autonomia.

Especificamente no que diz respeito ao sistema de ensino o governo central tem conseguido impor um certo grau de homogeneidade nos conteúdos dos currículos dos diferentes níveis que compõem a compõem a sua estrutura.

No entanto, por força da acentuada descentralização e correlativa ausência de padronização das práticas educativas, a formação profissional, tal como o ensino técnico, não possuem uma certificação expressa em termos nacionais, faltando-lhe a consequente validação. O sistema norte-americano carece, portanto, de maior concertação, nomeadamente através de uma maior participação do tecido empresarial, capaz de o encaminhar para soluções que permitam aumentar o ritmo da requalificação dos trabalhadores (Rapkiewicz e tal, 1996).

No Japão encontramos um sistema de ensino acentuadamente descentralizado que, no entanto, possui um forte controlo administrativo por parte do aparelho estatal, que, no entanto, não interfere a nível dos currícula escolares.

Como afirma Oto Shiroma (1993, 306), a propósito do sistema escolar japonês, este “fornece as bases da organização do trabalho nas empresas, ao valorizar o colectivo, as vantagens de pertencer a um grupo, e se dedicar a ele, ao permitir expressões diferentes sobre um mesmo tema, ao estimular um aprendizado pela experiência”.

Quanto à formação profissional no Japão, a ausência de regulamentação governamental é uma das características da miríade de formas que a formação profissional assume no Japão, em regra centrada nas diferentes situações profissionais no contexto da empresa, pelo que dificilmente se poderá referir a existência de um sistema de formação profissional.

No entanto, existe um conjunto de normas destinadas à avaliação e à certificação das competências adquiridas com vista à inserção dos formandos no mercado de trabalho, verificando-se, na estruturação de tal normativo uma partilha de responsabilidades entre as estruturas ministeriais da educação e do trabalho.

Como refere Walter Georg (1995), no Japão, “a formação e o aperfeiçoamento profissional são elementos da competência particular das empresas e não do Estado”, sustentada na relação especial entre a empresa e os seus trabalhadores, à luz da expectativa de que cada colaborador “realize qualquer tipo de serviço que contribua para o sucesso da empresa a que pertence, o que, na prática, faz com que ele seja chamado a desempenhar diversas funções ao longo de sua carreira dentro dela” (Vilela et al, 1999).

Dos três sistemas europeus referido, o alemão seria o que se encontra mais próximo da tradição das artes e ofícios com a aplicação dos três princípios tradicionais: o da orientação profissional, o da auto-determinação e o de formação na empresa.

Os modelos associados a estes três sistemas estruturam a definição da formação profissional na Europa e Greinert sugere que a sua síntese poderá originar uma “unidade tipológica superior”.

Em todo o caso, qualquer que seja o modelo de formação profissional seguido, para todos eles se coloca a questão da validação da aprendizagem recebida.

Especificamente no que diz respeito ao sector da economia social, a validação das competências adquiridas, para além de garantir o seu reconhecimento dentro deste sector, abre as portas à sua aceitação pelo sector público e pelo privado, o que constitui um instrumento de valorização dos seus colaboradores e, por essa via, potencia uma melhor representação social do terceiro sector.

Ao mesmo tempo, a validação da formação seguida pelos membros e colaboradores de organizações da economia social obriga o próprio sector a um esforço para introduzir e a desenvolver competências que acabam por contribuir para um aumento da sua produtividade social, através da promoção da qualidade do seu capital humano que, aliás, constitui um recurso central e distintivo da economia social.

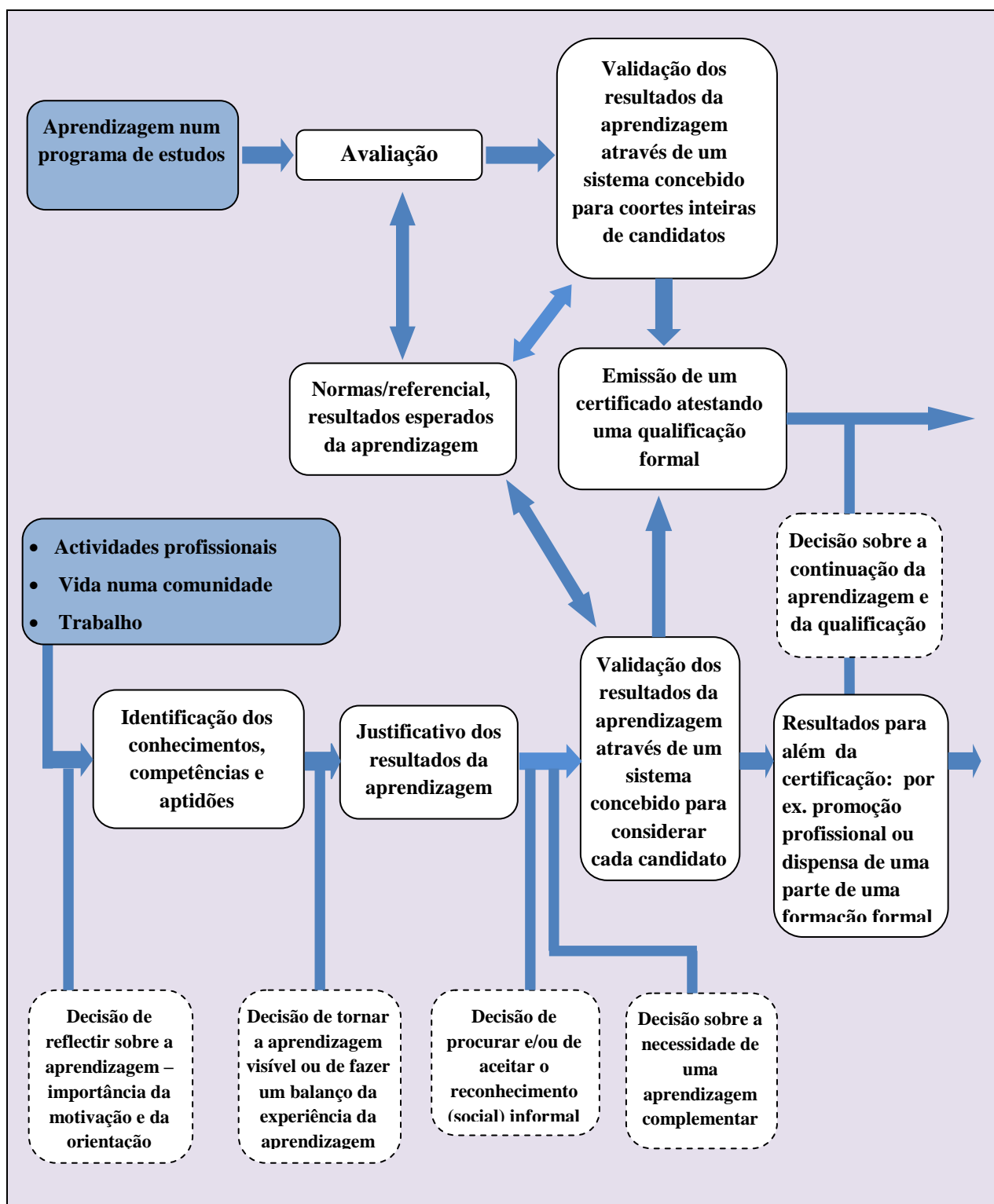
Por todas estas razões, o terceiro sector não pode deixar de participar na definição dos sistemas de validação da formação que estão em curso em muitos dos países da União Europeia, fazendo valer os seus critérios mais específicos num quadro geral de uma política de proximidade que saiba valorizar, ao mesmo tempo, a realização pessoal e o desenvolvimento de capacidades de forma harmoniosa e potenciadora de uma maior coesão social.

Se é reconhecido o papel da economia social ao nível do seu apreciável potencial para um desenvolvimento local sustentado, próximo das pessoas e do ambiente, é necessário que as suas acções, nomeadamente as de formação, inseridas num referencial de aprendizagem ao longo da vida, possam resultar em benefícios concretos para os membros e colaboradores do terceiro sector, de que a validação da formação aí gerada constitui um aspecto relevante.

No já referido documento da OCDE (2003, 51) cruzam-se argumentos diferenciados, nomeadamente no que diz respeito a um aspecto particular das actividades formativas no terceiro sector que resultam de acções de voluntariado: se para uns um percurso formativo acumulativo visando alcançar uma certificação está “em oposição com o carácter voluntário e muitas vezes idealista destas actividades”, para outros é relevante que, admitindo-se ser importante a obtenção da própria validação, então “excluir uma certificação não produz qualquer vantagem”.

Estes argumentos tornam-se mais claros com a leitura do gráfico 1 onde se constata que a “maioria das iniciativas de validação concluem-se através da identificação e da documentação dos resultados da aprendizagem. Esta identificação e esta documentação podem servir de plataforma de certificação”.

Gráfico 1: Percurso conduzindo da aprendizagem à certificação do sistema formal



Fonte: OCDE (2003, figura 2) “Gerida de forma diferente, ela (a aprendizagem) recorre, no entanto, a algumas das infra-estruturas do sistema formal, por exemplo critérios de referência educativos ou normas de qualificação formal. Pode também tratar-se de um processo totalmente distinto que conduz a um reconhecimento individualizado sem qualquer ligação com a estrutura institucional, com as normas ou com as certificações do sistema formal”.

## **A Especificidade da Formação Profissional na Economia Social**

A economia social inclui organizações de tipo muito diferente mas que partilham características comuns que constituem o cerne da sua identidade.

Desde logo, pelos fins a que se propõe, a economia social não considera a rentabilidade financeira dos seus investimentos como um fim em si mesmo, ou seja, na perspectiva da maximização do lucro que caracteriza o sector económico dominante.

Para Canaveira de Campos a “verificação e validação dos conhecimentos adquiridos na prática empresarial é sobretudo necessária quando nos referimos às cooperativas e outras organizações da economia social” (Campos, 2004:2), o que o autor justifica pela pouca sistematização do conhecimento teórico deste tipo de organizações e pelo “débil interesse pelo seu estudo e pelo enquadramento, nos curricula escolares, dos temas que lhes são específicos” (Campos, 2004:3).

Luís Inácio Gaiger (1999) procura definir o conceito de “empreendimentos económicos solidários” através da identificação de um conjunto de oito critérios (autogestão, democracia, participação, igualitarismo, cooperação, auto-sustentação, desenvolvimento humano e responsabilidade social) que considera necessários para definir este “conceito teórico (que) funciona como uma espécie de modelo que reúne as características ideais de um empreendimento perfeitamente solidário”.

A partir de um estudo abordado por José Peixoto e Vera Lopes (1998) e em que se procurou avaliar a viabilidade e a competitividade de várias organizações da “economia solidária”, estes autores encontraram vários factores diferenciadores deste tipo de instituições entre os quais destacaram a valorização que era dada à necessidade sentida de educação de base e de formação profissional.

O mesmo é dizer que tal sentimento de necessidade de aquisição de competências para a competitividade social dos empreendimentos estudados junta sistemas diferenciados de formação, cuja validação, como vimos, poderia constituir, por si mesma, uma alavanca poderosa de valorização do factor trabalho na busca da competitividade pretendida.

O tema é de crucial importância, remetendo, como afirma Sílvia Manfredi (1999) para as relações entre os conceitos de “trabalho, qualificação e educação (especialmente a formação profissional)” e integrando a “agenda dos principais protagonistas sociais envolvidos nos processos de mudança e transformação em curso - empresários, trabalhadores, governos, etc”.

Um dos conceitos com relevância quando abordamos a questão específica da formação profissional no quadro da economia social é o de “formação orientada para o trabalho”, integrando trabalho e aprendizagem, e que, segundo Werner Markert (2000) assenta no princípio de que as “categorias básicas da formação orientada para o trabalho são capazes de desenvolver potencialidades subjetivas como: competência técnica, entendimento integral, reflexão crítica e participação cooperativa nos planeamentos e decisões profissionais, organizacionais e sociais”.



Adoptando uma postura dialéctica o mesmo autor refere o paradigma “Homem-Natureza” como envolvente da relação entre trabalho e educação: “a praxis de trabalhar sempre é, ao mesmo tempo, um processo de aprendizagem, e nós podemos organizar o trabalho de uma maneira favorável à formação de competências. Nada mais tenciona o conceito de qualificações-chave ou competência profissional para a acção e sua didáctica adequada. Nesta direcção, qualificação pode vir a ser educação, mas nunca no sentido automático, e sim como um processo consciente de participação activa na organização do trabalho e com o apoio de uma práxis pedagógica emancipatória”.

Mas a unidade dialéctica da relação “trabalho e educação” poderá, para alguns autores, tender para uma permanente redução que mais não seria que uma negação do carácter holístico da actividade humana e que a integração plena dos trabalhadores enquanto produtores livres em estruturas da economia social poderia originar na perspectiva de um desenvolvimento integrado não alienante, porque não separaria o sujeito do objecto da produção.

Entre tais autores, oriundos da escola marxista, encontramos, na abordagem da questão da formação profissional em ambiente da economia solidária, Acácia Kuenzer (2006) para quem, no sistema capitalista, os trabalhadores passam “por um processo de redução ontológica ... (o trabalhador) primeiro precisa ser excluído, em seguida reduzido à dimensão meramente económica para depois ser incluído sob outro estatuto ontológico, processo que se dá, não individualmente, mas no cerne das relações sociais e produtivas, ao longo da história”.

Na sua crítica, a autora classifica os processos dominantes de formação profissional como “um amálgama de qualificação social entendida como acção comunitária, aprendizagem de fragmentos do trabalho no espaço produtivo como conhecimento científico-tecnológico, domínio de algumas ferramentas da informática e das linguagens como capacidade de trabalho intelectual, discussão sobre algumas dimensões da cidadania como capacidade de intervenção social, levando a entender que o resultado deste conjunto se configura como educação para a inclusão social”.

Na sua análise, Acácia Kuenzer conclui que, apesar destes elementos de aprendizagem serem relevantes, ou mesmo “fundamentais” para a educação dos trabalhadores, “a forma superficial e aligeirada, na maioria das vezes descolada da educação básica de qualidade, reveste as propostas de carácter formalista e demagógico, a reforçar o consumo predatório da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas”.

Num trabalho centrado sobre os desafios da formação cooperativa, Marlene Ribeiro (2004) enfatiza a capacidade do cooperativismo poder instituir “uma nova cultura do trabalho e de relações sociais de produção, baseadas na cooperação e na solidariedade”, potencialmente capaz de “redimir o trabalhador da alienação e da desumanização do emprego assalariado para o capital, e, de ser um caminho de superação das relações de exploração do trabalho no modo de produção capitalista”.

Marlene Ribeiro baseia essa sua visão messiânica do cooperativismo a partir da experiência de Bonamigo com agricultores do Movimento Sem Terra (MST) organizados sob a forma cooperativa no Estado brasileiro de Rio Grande do Sul.

A autora reproduz uma afirmação de Bonamigo de que esse trabalho cooperativo estaria “formando e constituindo sujeitos com identidade própria e específica porque leva os homens e mulheres membros dessa cooperativa a interiorizarem práticas, comportamentos, costumes, crenças, ideias e culturas singulares” (Bonamigo, 2002: 15).

Apesar de Ribeiro anotar a constatação de Bonamigo (2002: 175) de que algumas práticas internas (contratação de assalariados, falta de rotatividade de tarefas, discriminação de género) dos agricultores do MST investigados seriam portadoras de elementos de “perversão” do seu modelo “redentor”, enquanto resultado do que a autora designa como “as relações que o cooperativismo estabelece com o modo de produção capitalista”, nem Ribeiro, nem Bonamigo, consideram na sua análise que a esfera da produção cooperativa não é autónoma, nem estanque e que, nas fases de distribuição da riqueza, seja a montante ou a jusante da produção, a integração no paradigma capitalista dominante é inevitável, tal como a captação que aí se processa do sobreproduto social dos cooperadores.

A concepção de que a economia social não se coloca de forma antagónica em relação ao modelo capitalista dominante e global, mas antes enquanto economia complementar e de proximidade, capaz de responder e solucionar problemas concretos de pessoas concretas, promovendo a coesão e a integração social, poderia ajudar a colocar num outro patamar a problemática da organização e da formação profissional dos membros e colaboradores das entidades da economia social.

Esse patamar poderá constituir o centro de uma reflexão profunda sobre as exigências de produtividade do terceiro sector, nomeadamente do seu ramo cooperativo, sem que tal necessidade implique que cada cooperativa se venha a transformar, como acaba por constatar Marlene Ribeiro, em “mais uma empresa capitalista, (tendendo) a utilizar os mesmos métodos e finalidades da exploração da força humana de trabalho”.

Tal reflexão fica mais rica com as conclusões que a autora aporta à discussão científica de que os estudos realizados no sector cooperativo que analisou revelam “a impropriedade da formação oferecida pela educação escolar básica e profissional, que, ao longo da história, tem tido como eixo a preparação para o mercado de trabalho”.

As razões que justificam esse desajuste residem, segundo Marlene Ribeiro, no facto de em tal preparação terem “predominado princípios, ensinamentos, valores e práticas voltadas para a subordinação, a obediência e a competição, incompatíveis com a autogestão, a cooperação e a solidariedade, valores estes que se devem constituir nos fundamentos das organizações efetivamente cooperativas de trabalho”.

### **A formação profissional no sector cooperativo português**

No início da ditadura de Salazar, em 1929, existiam em Portugal 365 cooperativas (Correia, 1970), número que em 1974 se fixava em 950, sobretudo pela formação de quase quatrocentas cooperativas agrícolas (INSCOOP, 1992), ou seja, em 45 anos do regime autoritário o número de cooperativas nem sequer tinha triplicado quando, em 1974, Portugal despertou do longo período ditatorial.

Com a democracia o sector cooperativo português conheceu um desenvolvimento considerável, logo potenciado pelo DL n.º 349 de 1975 que criou a Comissão de Apoio às Cooperativas (Afonso, 1976:3), nomeadamente a nível da formação de cooperativas: em 1995 o número de cooperativas era de 2949, para atingir 3121 no ano 2002 (INSCOOP, 2002).

Este crescimento do sector cooperativo tem ganho raízes: as “cooperativas tiveram em Portugal um aumento significativo de estruturas associativas, (atestando) uma tendência de consolidação do sector” (Nunes et al, 2001:11) e captado o interesse universitário: “o número de teses e dissertações académicas sobre o terceiro sector tem aumentado muito significativamente” (Paiva, 2001:109).

A especificidade da economia social e, em particular, do sector cooperativo, estarão manifestos na composição dos conteúdos da formação profissional das cooperativas portuguesas?

A resposta a esta pergunta é simultaneamente uma resposta às preocupações que registamos em vários autores em relação às características a que deve obedecer a formação cooperativa.

Associada a esta questão está um objectivo central: o de conhecer a dimensão relativa das acções de formação profissional nas cooperativas portuguesas e o tipo de conteúdos que aí é desenvolvido.

A concretização deste objectivo permitirá verificar a dimensão da formação em matérias de foro cooperativo no conjunto da formação profissional desenvolvida e que é hoje obrigatória, já que tal formação passou a integrar o Código Cooperativo Português na sequência da aprovação dos Princípios Cooperativos pela Aliança Cooperativa Internacional no quadro do Congresso do Centenário desta organização realizado em Manchester em 1995.

Sabendo-se a importância que têm as cooperativas do sector agrícola no conjunto das cooperativas portuguesas, esse objectivo ganha em ser segmentado em função da actividade, de forma a poder verificar-se se as práticas de formação profissional possuem incidências semelhantes segundo esse tipo de actividade e se os conteúdos dessa formação apresentam ou não diferenças significativas em função desse critério.

O mesmo objectivo central também ganha em ser declinado segundo a região onde estão inseridas as cooperativas e de acordo com a sua dimensão.

Para dar resposta a este objectivo, dentro de um quadro metodológico compreensivo, realizámos um estudo quantitativo (com recurso a um questionário estruturado) cujo universo é constituído pelo conjunto das mil maiores cooperativas portuguesas identificadas numa lista fornecida pela Cooperativa António Sérgio no quadro de uma cooperação com o Centro de investigação em Administração e Políticas Públicas do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Na tabela 1 encontra-se a distribuição desse universo e da amostra aleatória estratificada que dele foi extraída de acordo com as variáveis de segmentação que aí estão referenciadas.

Dada a relevância da variável relativa à actividade económica a opção seguida foi a de construção de uma amostra de imputação não proporcional de forma a garantir que metade da amostra fosse constituída por cooperativas do sector agrícola quando, em número, o seu peso percentual é de um pouco menos de um terço das mil maiores referenciadas pela Cooperativa António Sérgio.

Gráfico 2: Mapa de Portugal



Tabela 1: Estrutura amostral

COOPERATIVAS	UNIVERSO	AMOSTRA
<i>TOTAL (n)</i>	1000	201
ACTIVIDADE (%)		
Agrícola	30,2	49,8
Não agrícolas	69,8	50,2
REGIÃO (%)		
Norte	28,0	26,9
Centro	27,0	30,3
Lisboa/Setúbal	28,4	24,4
Sul	16,6	18,4
DIMENSÃO (%)		
Micro	39,6	30,8
Pequenas	39,2	31,8
Médias	21,2	37,4

A dimensão das Cooperativas foi definida em função dos dados da Cooperativa António Sérgio relativos ao número de trabalhadores e volume de negócios, criando-se de seguida as categorias dimensionais referidas na tabela 1 e seguintes.

O questionário foi elaborado de acordo com o objectivo central já referido e as perguntas usadas antecedem as tabelas de apresentação dos resultados. O inquérito foi efectuado pela empresa Aximage na segunda semana de Abril de 2010.

A técnica usada foi a da entrevista telefónica assistida por computador e da qual resultaram 201 entrevistas válidas realizadas junto de responsáveis (directores) das cooperativas. Todos os entrevistadores tiveram o seu trabalho supervisionado.

A amostra final foi reequilibrada com base na matriz que cruza as três variáveis (actividade X região X dimensão) de estratificação de forma a torná-la representativa do universo do estudo. Note-se que, para uma proporção, num universo de mil unidades, uma amostra aleatória simples com 200 entrevistas gera uma semi-amplitude do intervalo de confiança máximo de 5,5% (a 95% de probabilidade).

## RESULTADOS

Passamos à apresentação dos resultados do inquérito realizado. Em cada tabela consta a pergunta do questionário a partir de cujas respostas essa tabela foi elaborada.

Tabela 2: Organização da formação profissional		
“Existe na cooperativa algum colaborador interno, exclusiva ou maioritariamente dedicado à organização de acções de formação profissional destinadas aos colaboradores internos da Cooperativa?”		
Colaborador interno:	SIM, EXISTE	NÃO
<b>TOTAL</b>	<b>41,6</b>	<b>58,4</b>
<b>ACTIVIDADE</b>		
Agrícola	43,0	57,0
Não agrícolas	41,0	59,0
<b>REGIÃO</b>		
Norte	63,6	36,4
Centro	35,9	64,1
Lisboa/Setúbal	36,4	63,6
Sul	21,9	78,1
<b>DIMENSÃO</b>		
Micro	41,9	58,1
Pequenas	34,4	65,6
Médias	54,6	45,4

Como se pode ver na tabela 2, os resultados obtidos mostram que unicamente 42% das cooperativas portuguesas têm um colaborador dedicado, mesmo que só em tempo parcial, à organização de acções de formação profissional.

Quanto a este aspecto organizacional não se verificam diferenças entre as cooperativas agrícolas e as restantes, registando-se, no entanto diferenças sensíveis segundo a região onde estão sediadas as cooperativas.

Com efeito, mais de dois terços (63,6 %) das cooperativas do norte de Portugal que fazem parte da amostra têm um colaborador, integral ou parcialmente, dedicado à organização de actividades de formação profissional destinadas a colaboradores internos dessas cooperativas, enquanto no resto do país essa percentagem desce consideravelmente, com particular ênfase no sul onde não atinge um quarto das cooperativas.

Como seria de esperar é nas cooperativas de maior dimensão (“média”) que existe, com maior frequência, um colaborador dedicado à organização da formação, mas, mesmo assim, tal presença não se verifica, mesmo que parcialmente, em quase metade (45%) das cooperativas desta dimensão.

Surpreendente, embora sem diferença estatística significativa, poderá ser o facto da presença de tal colaborador dedicado à formação ser relativamente mais elevado nas micro-cooperativas do que nas de pequena dimensão.

Se um número tão elevado de cooperativas não possui qualquer colaborador seu dedicado, mesmo que parcialmente, à organização de acções de formação profissional não surpreende que da leitura da tabela 3 resulte que só em 58% das cooperativas inquiridas tenha havido pelo menos uma acção de formação profissional durante os doze meses anteriores ou inquérito, ou seja, entre os meses de Abril de 2009 e de 2010.

Tabela 3: Acções de formação profissional		
“Durante os últimos 12 meses a cooperativa organizou alguma acção de formação profissional destinada aos colaboradores internos da cooperativa?”		
Colaborador interno:	SIM, ORGANIZOU	NÃO
<b>TOTAL</b>	<b>58,0</b>	<b>42,0</b>
<b>ACTIVIDADE</b>		
Agrícola	63,1	36,9
Não agrícolas	55,7	44,3
<b>REGIÃO</b>		
Norte	68,6	31,4
Centro	53,2	46,8
Lisboa/Setúbal	59,1	40,9
Sul	45,4	54,6
<b>DIMENSÃO</b>		
Micro	46,2	53,8
Pequenas	62,9	37,1
Médias	70,8	29,2

A diferença percentual entre a percentagem de cooperativas que têm pelo menos um colaborador dedicado à formação (41,6%) e a proporção daquelas que organizaram acções de formação (58,0%) revela a dimensão do recurso à terciarização na aquisição de serviços de formação profissional interna nas cooperativas portuguesas, já que, obviamente, tal recurso estará bastante longe de se limitar a essas cooperativas em que há formação sem que haja, internamente, quem a organize.

O facto de haver maior incidência de cooperativas que realizaram acções de formação profissional à medida que se passa do norte de Portugal para o centro e deste para o sul está associado com a presença de um responsável interno pela formação.

Esta constatação insinua a hipótese de que a existência de tal responsável é um factor de desenvolvimento da formação profissional interna das cooperativas portuguesas.

A dimensão das cooperativas apresenta, sem surpresa, uma associação com a realização de acções de formação profissional interna (é entre as maiores que há maior incidência de formação) e, igualmente o tipo de actividade: sem que a diferença seja estatisticamente significativa, as cooperativas agrícolas apresentam uma maior propensão à realização de formação.

A análise dos conteúdos da formação profissional desenvolvida pelas cooperativas portuguesas mostra que, para além das matérias estritamente associadas à actividade económica de cada unidade (designadas como “específicas” na tabela 4), são os conteúdos relativos à higiene e segurança no trabalho (30,8%) e a tarefas administrativas (28,2%), sendo estas não incluem as de recepção ou atendimento.

Tabela 4: Conteúdos de formação profissional	
(Base: 116 cooperativas que desenvolveram acções de formação profissional)	
NOTA: Cada respondente foi convidado a referir todo o tipo de conteúdos das acções desenvolvidas pelo que as respostas podiam ser múltiplas e, conseqüentemente, as percentagens somam mais de 100%.	
CONTEÚDOS	%
Específicos	47,6
Higiene e Segurança no Trabalho	30,8
Administrativos (não inclui atendimento)	28,2
Informática / Internet	19,3
Recursos Humanos	14,1
Marketing / Vendas	11,1
Qualidade	10,0
Apoio à Gestão	9,7
Atendimento	6,2
Ética / Cooperativismo	4,9
Segurança Alimentar	4,1
Apoio aos Associados	1,2
Outras áreas	3,9
Não se recorda	2,1

A tabela 5 discrimina os cinco principais conteúdos segundo as variáveis de estratificação utilizadas.

Tabela 5: Segmentação dos principais conteúdos de formação profissional					
Base: 116 Cooperativas	Específicos	Higiene e Segurança	Adminis- trativos	Informática / Internet	Recursos Humanos
<b>TOTAL</b>	<b>47,6</b>	<b>30,8</b>	<b>28,2</b>	<b>19,3</b>	<b>14,1</b>
<b>ACTIVIDADE</b>					
Agrícola	50,2	36,8	21,6	13,0	6,1
Não agrícolas	46,3	27,8	31,5	22,3	18,1
<b>REGIÃO</b>					
Norte	38,4	24,5	26,0	34,9	16,7
Centro	42,8	49,9	9,2	7,2	5,7
Lisboa/Setúbal	55,3	16,8	39,7	13,2	12,3
Sul	64,2	40,9	46,9	16,5	28,8
<b>DIMENSÃO</b>					
Micro	37,6	25,1	27,9	19,5	24,2
Pequenas	58,1	24,3	32,3	17,5	5,9
Médias	42,5	48,2	22,0	21,8	15,3

Nota: Respostas múltiplas

Se bem que nenhuma das diferenças encontradas seja estatisticamente significativa, verifica-se, a nível tendencial, que as cooperativas agrícolas apresentam uma incidência maior dos temas relativos à higiene e segurança no trabalho e menor nos três seguintes.

Em termos comparativos, as cooperativas da região norte do país privilegiam a formação em informática e internet, as da região centro as de higiene e segurança no trabalho, as regiões de Lisboa e Setúbal e as do sul as áreas de formação específicas e administrativas.

Quanto aos conteúdos específicos regista-se a sua maior incidência à medida que se passa do norte para o centro e deste para o sul, ou seja, recorde-se, à medida que diminui a quantidade de cooperativas que desenvolvem acções de formação profissional.

De acordo com a dimensão das cooperativas regista-se uma maior incidência dos conteúdos específicos à sua actividade entre as de dimensão intermédia (“pequenas”); a área da higiene e segurança no trabalho é mais solicitada entre as cooperativas de maior dimensão; os conteúdos relativos aos recursos humanos apresentam maior incidência entre as cooperativas de menor dimensão.

## **CONCLUSÕES**

A formação nas cooperativas constitui um direito dos seus membros e um dever de todo o cooperativista. Como recorda Manuel Canaveira de Campos, “o cooperativismo considera a educação e a formação como a base para a acção. António Sérgio, que em Portugal marcou o cooperativismo no século passado, dizia que antes de se constituir uma cooperativa se devia criar uma escola, indicando assim como a educação é necessária para uma correcta vivência cooperativa” (Campos, 2004:1).

A análise dos conteúdos da formação profissional das cooperativas portuguesas parece dar razão, pelo menos parcialmente, às críticas de Acácia Kuenzer, quando a autora se refere aos processos dominantes de formação profissional como “um amálgama de qualificação social entendida como ação comunitária, aprendizagem de fragmentos do trabalho no espaço produtivo como conhecimento científico-tecnológico, domínio de algumas ferramentas da informática e das linguagens como capacidade de trabalho intelectual”.

Efectivamente, como se viu, os conteúdos relativos à formação cooperativa prevista no Código Cooperativo português são muito pouco relevantes no conjunto da formação profissional realizada no último ano pelas cooperativas portuguesas.

Como revela o inquérito realizado unicamente 6% das cooperativas inquiridas realizaram acções de formação que possam ser incluídas nesta área de formação, o que é manifestamente insuficiente, o que confirma a hipótese inicialmente formulada de que é “reduzida a efectivação da educação e formação cooperativa por parte das cooperativas portuguesas, ou seja, de que estas não estão cumprindo os objectivos legais relativamente à formação cooperativa”, como já escrevemos mais acima.

Corre-se, assim, o risco de não integração na formação profissional dos membros e dos colaboradores das cooperativas portuguesas das características próprias do sector da economia social, o que em nada contribui para o desenvolvimento da identidade e de afirmação do sector, enquanto motor de uma economia baseada em princípios e valores solidários.



Esta indiferenciação na formação profissional das cooperativas justificará, porventura, o alerta de Marlene Ribeiro, quando afirma que têm ”predominado princípios, ensinamentos, valores e práticas voltadas para a subordinação, a obediência e a competição, incompatíveis com a autogestão, a cooperação e a solidariedade, valores que se devem constituir nos fundamentos das organizações efetivamente cooperativas de trabalho”.

Pode parecer evidente, mas os números encontrados revelam que, afinal, é fundamental que o sector respeite os princípios cooperativos, nomeadamente os sete recordados no Congresso do Centenário da Aliança Cooperativa Internacional realizado em 1995 e, em particular, o quinto desses princípios que concerne a educação, a formação e a informação cooperativas.

De tal respeito resulta uma função estruturante fundamental para o desenvolvimento da “identidade cooperativa” que, segundo Rui Namorado, uma vez absorvida em termos gerais e imperativos, se projecta no resto da ordem jurídica (Namorado, 2000: 171).

As dimensões de solidariedade e de cidadania, enquanto alavancas intervenção social e de veículos de inclusão social que a economia social propõe encontram-se prejudicadas pela prática formativa que as cooperativas portuguesas oferecem aos seus membros e colaboradores, aspecto fundamental sobre o qual urge mobilizar todos os que se interessam pela economia social, nomeadamente os responsáveis pelo seu enquadramento macro-social, os seus gestores e os seus investigadores.

## **Bibliografia**

- AFONSO, R. (1976), “Enquadramento Jurídico do sector Cooperativo” in A Constituição e o Fomento Cooperativo, Comissão de Apoio às Cooperativas, Lisboa.
- BONAMIGO, Carlos (2002), *Prá mim foi uma escola...o princípio educativo do trabalho cooperativo*, UPF, Passo Fundo.
- CAMPOS, M. (2004), “A educação e a formação cooperativas”, in Revista de Estudos Cooperativos Pensamento Cooperativo, nº4, INSCOOP, Lisboa.
- CORREIA, J. (1970), “O sector cooperativo português”, in Boletim do Ministério da Justiça, nº 196, Lisboa.
- GAIGER, Luiz Inácio (1999), “Significados e tendências da economia solidária”, in Sindicalismo e Economia Solidária, CUT, São Paulo.
- GEORG, Walter (1995), “Formação profissional: teses a partir das experiências alemã e japonesa” in Série Análises e Propostas, nº 13, FES, São Paulo.
- GREINERT, Wolf-Dietrich (2004), “Sistemas de formação profissional europeus – algumas reflexões sobre o contexto teórico da sua evolução histórica” in Revista Europeia de Formação Profissional, nº 32, Maio-Agosto, 2004.
- INSCOOP (1992), Anuário Comercial do sector Cooperativo, 1992, INSCOOP, Lisboa.
- INSCOOP (2002), Anuário Comercial do sector Cooperativo, 2002, INSCOOP, Lisboa.
- KUENZER, Acácia (2006), “A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão” in Educação & Sociedade, vol.27, nº 96, Outubro, Campinas.
- MANFREDI, Sílvia (1999), “Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas” in Educação & Sociedade, vol. 19, nº64, Campinas.

- MARKERT, Werner (2000), “Novos paradigmas do conhecimento e modernos conceitos de produção: Implicações para uma nova didática na formação profissional” in *Educação & Sociedade*, vol.21, nº.72 , Agosto, Campinas.
- NAMORADO, Rui (2000), *Introdução ao Direito Cooperativo*, Almedina, Coimbra.
- NUNES, F., RETO, L., CARNEIRO, N. (2001), *O Terceiro Sector em Portugal: delimitação, caracterização e potencialidades*, Instituto António Sérgio do sector Cooperativo, Lisboa.
- PAIVA, F. (2001), “Teses e dissertações académicas sobre o terceiro sector”, in *Revista de Estudos Cooperativos Pensamento Cooperativo*, nº2, INSCOOP, Lisboa.
- PEIXOTO, José, LOPES, Vera (1998), *A reestruturação produtiva no Brasil e o caso de empresas industriais sob regime de autogestão ou co-gestão*, COOPE/UFRJ, Rio de Janeiro.
- OCDE (2003), *Au dela du discours: politiques et pratiques de formations des adultes*, OCDE, Paris.
- RAPKIEWICZ, C. e LARSEN, C. (1996), *Sistemas de educação geral e de formação profissional comparados: o caso dos Estados Unidos*, SENAI/DN/CIET, Rio de Janeiro.
- RIBEIRO, Marlene (2004), “Organizações cooperativas de agricultores e educação escolar: desafios a uma formação cooperativa” in *Perspectiva*, vol. 22, nº01, Janeiro/Junho, Florianópolis.
- ROBERTS, Kenneth (1995), *Youth and Employment in Modern Britain*, Oxford University, Oxford.
- SHIROMA, Oto, (1993), “Sistema educacional e modernização tecnológica: o caso do Japão” in *Educação e Sociedade*, n. 45 (Agosto), Campinas.
- VILLELA, A., ALLEN, D.J., CAFÉ, S. (1999), *Educação para a competitividade*, BNDES, Rio de Janeiro.